

CIRDEP-UQAM

Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente

**L'aide à l'expression de la demande éducative
en formation générale et l'accueil de cette demande
dans les commissions scolaires du Québec**

Une idée originale de Serge Wagner

Paul Bélanger et Brigitte Voyer

Avec la collaboration de
Jean-Yves Desjardins, Michel Gagné, Jean-Denis Julien, Jacques Lavoie
et Francine Nault du Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande

Mai 2004

Conception du projet et idée originale : Serge Wagner, CIRDEP-UQAM

Direction de la recherche : Paul Bélanger, CIRDEP-UQAM

Encadrement des travaux de recherche : Membres du Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande, soit Jean-Yves Desjardins (Cs de L'Amiante), Michel Gagné (Cs des Navigateurs), Jean-Denis Julien (Cs des Chênes), Jacques Lavoie (Cs de Montréal), Francine Nault (CS de la Riveraine) et, pour les premières étapes, Jasmine Potvin (Cs de la Seigneurie-des Milles-Îles).

Analyse et rédaction : Brigitte Voyer, CIRDEP-UQAM

Collecte des données d'enquête : Geneviève Buissonnet-Verger, Micheline Laperrière et Serge Wagner, Université du Québec à Montréal.

Cette étude a été réalisée par le Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM) avec la collaboration du Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande dans le cadre d'un partenariat université-milieu de l'éducation des adultes.

Cette étude a bénéficié du financement du ministère de l'Éducation du Québec - Programme d'Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). Nous tenons à remercier le Regroupement des centres d'éducation des adultes de la Commission scolaire de Montréal qui a gracieusement assumé l'impression du document. Nous désirons aussi exprimer notre gratitude à la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, (TREAQFP) pour son soutien à la diffusion du document.

Ce document est également disponible sur les sites suivants : <http://www.cirdep.uqam.ca> et <http://www.treaqfp.qc.ca>

Dans le texte qui suit, le masculin est utilisé pour simplifier le texte ; le masculin comprend le féminin.

ISBN : ISBN 2-923309-00-6

Tous droits réservés.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	6
INTRODUCTION L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION : QUELLE EN EST LA PERTINENCE? QUELLE EN EST LA SIGNIFICATION?	7
CHAPITRE PREMIER : L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION GÉNÉRALE : UNE STRATÉGIE PERTINENTE POUR ASSURER UNE PLUS GRANDE PARTICIPATION DES ADULTES	11
Comment expliquer les changements dans la participation des adultes à la formation générale en milieu scolaire?	11
1.1. La nécessité de réorienter l'action vers des stratégies d'expression de la demande	12
1.2. L'expression de la demande de formation : une idée qui commence à prendre forme par des propositions et des actions concrètes.....	14
1.3 Une invitation à se familiariser avec la notion d'«expression de la demande»	16
CHAPITRE 2 : OBJECTIFS DE RECHERCHE, TYPE D'ANALYSE ET MÉTHOLOGIE DE L'ENQUÊTE	17
1. Objectifs de la recherche	17
2. Analyse de l'expression de la demande de formation.....	17
2.1. Trois dimensions : l'adulte, les stratégies et actions institutionnelles et les mesures gouvernementales	18
2.2. Points de vue et angles privilégiés.....	18
3. Méthodologie	19
3.1. Population visée.....	19
3.2. Stratégie d'échantillonnage : choix des régions et des participants à la recherche	19
3.3. Enquête	21
3.4. Méthode d'analyse	21
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	23
PARTIE 1. L'EXPÉRIENCE DES ADULTES AVANT LEUR VENUE AU CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES	23
1. Le sentiment dominant avant la décision d'étudier : la crainte.....	23
2. Les processus décisionnels des adultes	25
2.1. Entre la décision soudaine et la longue réflexion : des processus différents	26
2.1.1. Le changement dans la vie professionnelle ou personnelle.....	26
2.1.2. L'observation d'un modèle ou d'un exemple de réussite.....	26
2.1.3. La pression externe insistante.....	27
2.1.4. Le mûrissement d'une idée	27
2.1.5. Le calcul des bénéfices et des inconvénients.....	28
2.2. Le rôle de l'entourage, des institutions et de la société dans la prise de décision	28
2.2.1. L'encouragement de l'entourage et des anciens étudiants : un facteur positif.....	28
2.2.2. Le découragement de l'entourage et des collègues : un obstacle à surmonter	29

2.2.3. La possibilité d'un appui financier institutionnel : un encouragement déterminant	29
2.3. Les six demandes de formation dominantes des étudiants des CEA	30
2.3.1. Pour obtenir un emploi ou évoluer professionnellement	31
2.3.2. Pour développer des compétences parentales	32
2.3.3. Pour dépasser le modèle familial et contrer la reproduction	32
2.3.4. Pour la maîtrise de la langue et dans le but d'une intégration sociale	33
2.3.5. Pour finaliser sa formation initiale	34
2.3.6. Obtenir des « préalables » pour accéder à d'autres études	35
 CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE : L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS ADULTES AVANT LEUR VENUE AU CEA	 35
 PARTIE 2. LES AUTRES ÉTAPES DU PROCESSUS DE L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION ET LA RÉPONSE DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES	 37
 1. Les activités d'information et de promotion	37
1.1. L'information et la promotion	37
1.2. Les orientations stratégiques des commissions scolaires	39
1.3. Les contenus des messages promotionnels	40
1.4. Les formes et les styles de promotion	41
1.5. Les populations visées par la promotion	42
2. L'animation et la sensibilisation	44
2.1. L'ouverture du CEA au réseau social des étudiants et à la communauté	45
2.2. L'interaction avec la population et la sensibilisation de la communauté au CEA	46
2.3. Le CEA comme acteur dans sa communauté : à la recherche de collaborations	47
3. L'accueil	48
3.1. Un processus décrit comme une série de procédures	49
3.2. Une intervention plus ou moins centrale selon les CEA	50
3.3. L'adaptation des CEA à la demande individuelle et aux exigences des CLE	50
3.4. Les étapes les plus importantes dans l'accueil de la demande	51
3.4.1. Les résultats des tests de classement : un effet de découragement	52
3.4.2. L'intervention du CLE dans la détermination du parcours d'études des adultes	53
3.4.3. L'orientation professionnelle et l'information sur les programmes	57
3.4.4. Des activités collectives	58
4. Le support de la demande de formation	59
4.1. Les besoins de support pour contrer les difficultés académiques	59
4.2. L'approche d'enseignement individualisé	60
4.3. Le support pour les difficultés personnelles des adultes	62
4.4. La difficulté à concilier le travail et les études	62
4.5. Le support à la conciliation travail-famille	62
4.6. Le transport des étudiants adultes	63
4.7. Les mesures d'encadrement pour les jeunes adultes	64
4.8. Le dépannage financier	64
 CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE : POURSUITE DU PROCESSUS DE LA DEMANDE ET RÉPONSES DES CEA	 64

PARTIE 3..... LES FACTEURS POSITIFS ET LES OBSTACLES À L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION	66
1. Les facteurs favorables et défavorables	67
1.1. Les craintes et les résistances individuelles à l'égard du retour à l'école.....	67
1.2. Les tensions vécues par les personnes subventionnées dans leur parcours de formation	70
1.3. La souplesse administrative et le rapprochement avec le milieu	75
1.4. Le financement des activités de l'amont de la formation dans les CEA	77
1.5 Les fonctions, postes et compétences requises pour assurer les actions de l'amont.....	78
2. Les effets des stratégies et des pratiques sur la demande de formation.....	79
2.1. Des demandes de formation qui s'expriment plus facilement.....	79
2.2. Des demandes de formation modifiées par rapport aux aspirations individuelles.....	80
2.3. Des demandes de formation relativement délaissées par les CEA	81
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE : LES FACTEURS ET OBSTACLES À L'EXPRESSION DE LA DEMANDE.....	83
CONCLUSION GÉNÉRALE	84
Pistes d'actions pour les ministères porteurs de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue	88
Pistes d'action destinées aux commissions scolaires et aux centres d'éducation des adultes	91
Pistes pour le milieu de la recherche.....	93
RÉFÉRENCES.....	95
Annexe I Composition du Comité ad hoc sur le soutien à l'expression de la demande	100
Annexe 2 Cadre de référence analytique.....	101
Annexe 3 Définitions des termes	103
Annexe 4 Le personnel des CEA participant à la recherche	104
Annexe 5 Le traitement analytique	105

AVANT-PROPOS

Il était une fois un partenariat milieu-université

Le Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande en formation générale en milieu scolaire s'est progressivement mis en place à la suite du colloque annuel du printemps 2000 de la *Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle du Québec* (TREAQFP). Sur une base volontaire, sept professionnels de l'éducation des adultes de six commissions scolaires et deux universitaires ont décidé de se regrouper pour discuter de la situation de la formation générale des adultes au Québec, afin de mieux cerner ce qu'est l'expression de la demande éducative en formation générale et les raisons pouvant inciter un adulte à entreprendre et poursuivre une démarche éducative.

En 2000-2001, le Comité¹ a esquissé une problématique sur l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes. Il a identifié les étapes pouvant potentiellement composer le processus de l'expression de la demande de formation, processus qui débute au moment où un adulte envisage étudier et qui se poursuit jusqu'à l'intervention du centre d'éducation des adultes, l'adulte traversant différentes étapes nécessaires pour s'intégrer à l'école. Le Comité envisage ce processus en tenant compte de deux points de vue : la réalité des adultes et celle des centres d'éducation des adultes. Cette première réflexion a servi de matériau pour structurer un projet et une pré-expérimentation au printemps 2001, projet soutenu par les commissions scolaires associées, le Comité alpha de la TREAQFP et l'Université du Québec à Montréal.

L'étude présentée ici s'inscrit donc dans la poursuite des travaux d'origine du Comité, des réflexions et échanges ayant eu lieu au cours des années suivantes à travers diverses activités destinées à comprendre le processus de l'expression de la demande éducative et de la réponse des commissions scolaires du Québec.

¹ Voir annexe 1 : liste des membres du Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande

INTRODUCTION

L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION : QUELLE EN EST LA PERTINENCE? QUELLE EN EST LA SIGNIFICATION?

Porté par l'idéal de l'égalité des chances, le Québec s'est doté dans les années soixante d'un vaste système public d'éducation. Dès lors, des commissions scolaires (CS) ont été instaurées dans toutes les régions et l'accès des adultes à la scolarisation pour tous pouvait enfin se concrétiser. Avec une gamme étendue de services en formation générale, les centres d'éducation des adultes (CEA) accueillaient les adultes qui voulaient parfaire leur éducation en alphabétisation, leur formation présecondaire ou secondaire, etc. Les CEA ouvraient leurs portes aux personnes sans emploi qui bénéficiaient de subventions gouvernementales pour étudier et aux gens intéressés par l'éducation populaire. Les centres répondaient à la demande de formation au fur et à mesure où elle se présentait. Les places disponibles se comblaient rapidement, et l'essentiel des actions des centres consistait en la prestation de services sans qu'il soit nécessaire de stimuler beaucoup la demande de formation. Grâce au réseau des commissions scolaires, le niveau de scolarité des Québécois a fait un bond considérable, ce qui a profité à toute la société. Pourtant, avec le temps, les choses se sont transformées. Et le vent a tourné dans les centres d'éducatons des adultes.

Le signe le plus évident de ce changement est la diminution de la proportion des adultes parmi l'ensemble des usagers des services d'éducation des adultes et le rajeunissement de la clientèle des CEA. Pour nous, c'est là un phénomène étrange puisque, dans la société actuelle, les besoins éducatifs ne cessent d'augmenter. Peut-on comprendre cette situation par une transformation de la valeur attribuée à l'éducation? En effet, il ne fait pas de doute que l'école n'a plus la même cote d'amour que dans les années soixante. Certains remettent en question l'utilité de l'école. D'autres manquent de motivation à étudier ou encore n'associent plus la scolarité à la réussite sociale. Doit-on conclure que ce phénomène résulte de l'éclosion de nouveaux modes d'apprentissage et de l'essor de la formation en entreprise? Peut-on plutôt expliquer la baisse de participation des adultes en milieu scolaire par une offre de formation peu adaptée à tous les besoins et qui aurait créé un fossé entre la population adulte et l'institution scolaire? Ou doit-on blâmer l'absence de pratiques de recrutement?

À l'évidence, la baisse de la demande de formation générale des adultes québécois se produit à l'heure où la vie en société se complexifie et où l'éducation est de plus en plus nécessaire. C'est là un réel paradoxe qui porte à penser que l'éducation des adultes est prête à un nouveau virage. Mais quel virage permettra aux CEA de susciter davantage le désir d'apprendre chez la population? Quelle stratégie permettra à l'éducation des adultes de devenir un levier de développement d'une culture de la formation continue? Comment les CEA connaîtront-ils la panoplie de demandes de formation et prendront-ils véritablement le cap des besoins de formation?

Dans ce contexte, peut-on imaginer freiner la tendance au déclin de l'éducation générale en milieu scolaire grâce à une révision de la stratégie globale des CEA menée auprès de la population adulte et de ses réseaux d'appartenances. Cette nouvelle stratégie peut-elle s'orienter vers un soutien à l'expression de la demande de formation? Et qu'entendons-nous exactement par «expression de la demande de formation» ?

Cela signifie qu'il est important que les besoins de formation de tous les adultes - indépendamment de leur provenance, de leur statut, de leur occupation, etc. - puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés, afin que l'on puisse être éventuellement y répondre avec toute la souplesse nécessaire. L'expression de la demande des adultes est possible grâce à l'ouverture des CEA à leur milieu, à leur présence active dans leur communauté et à la capacité de leur personnel d'interagir avec la population à l'interne et à l'externe avec toute la souplesse nécessaire. Adopter une stratégie centrée sur le soutien à l'expression de la demande commande alors au CEA de s'investir dans des activités d'animation, de prévoir des structures d'accueil personnalisé pour recevoir les demandes des individus, des groupes et des institutions et d'offrir une variété de services de soutien à la formation. Une telle stratégie peut assurer une réponse éducative pleinement adaptée.

Voici, en quelques mots seulement, la signification que nous donnons au terme «expression de la demande de formation». Dans les pages suivantes, nous décrivons comment cette stratégie favorise une participation accrue des adultes à la formation

générale². Au fil du texte, les lecteurs pourront se familiariser avec les pratiques et les fondements de l'expression de la demande de formation et en comprendre la pertinence. En produisant cette recherche, notre intention est double. Tout d'abord, nous souhaitons décrire les pratiques et stratégies utilisées actuellement dans les centres d'éducation des adultes, dégager les facteurs positifs et les obstacles à l'expression de la demande tout en soulignant leur impact sur la participation à la formation générale des adultes au Québec. Ensuite, nous souhaitons sensibiliser le milieu de l'éducation des adultes à la pertinence de développer davantage de stratégies centrées sur l'expression de la demande de formation.

Cette étude s'adresse aux gestionnaires et au personnel des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires ainsi qu'aux acteurs d'autres institutions intervenant auprès des adultes désireux de se former, notamment ceux des centres locaux d'emploi (CLE). Elle est dédiée également aux chercheurs et décideurs intéressés au développement de l'éducation des adultes. Cette étude ne se veut pas uniquement une avancée dans la connaissance des stratégies d'expression de la demande mais également une invitation au personnel des commissions scolaires à participer aux efforts d'imagination et de création nécessaires pour assurer la formation générale des adultes. Notre analyse et notre réflexion cherchent à revivifier la perspective d'une éducation tout au long de la vie et de l'éducation permanente valorisant le développement des personnes autonomes et responsables en insufflant cette perspective d'une idée novatrice qui pourrait assurer la participation de tous à l'éducation.

Ce rapport de recherche comprend trois chapitres. Le premier décrit la problématique d'ensemble: il expose les facteurs explicatifs du déclin de la participation des adultes, l'origine de l'idée d'expression de la demande, et montre la pertinence d'une réorientation des stratégies d'action dans les centres d'éducation des adultes. Le deuxième chapitre décrit les objectifs, le cadre d'analyse et la méthodologie de l'enquête. Le troisième

² Pour nous, la formation générale désigne la démarche qui permet « [...] l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures » (CEFA, cité dans : Legendre, 1993 : 639). Dans la présente étude, nous discutons de la formation générale en faisant référence aux services offerts dans les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires qui sont décrits au Régime pédagogique de la formation générale des adultes (MEQ, 2003c). Ces services comprennent les activités de soutien pédagogique, l'alphabétisation, les études de niveaux présecondaire et secondaire, les cours d'intégration sociale (IS), d'intégration socioprofessionnelle (ISP), de francisation, les interventions de préparation à la formation professionnelle et aux études post secondaires et enfin, les services d'éducation populaire (MEQ, 2003c : 1-4).

chapitre se consacre aux résultats de l'enquête et comprend trois parties. La première porte sur l'expérience des adultes avant leur venue au centre d'éducation des adultes. La deuxième partie décrit les étapes du processus d'expression de la demande de la formation des centres. Dans cette deuxième partie nous traitons d'information, de promotion, d'animation, de sensibilisation, d'accueil et de soutien. C'est dans la troisième partie de ce chapitre que nous dégageons les facteurs favorables et les obstacles à la formation les plus importants pour l'expression de la demande de formation générale des adultes. La conclusion présente l'essentiel de notre réflexion ainsi que des pistes d'actions.

CHAPITRE PREMIER :
L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION GÉNÉRALE :
UNE STRATÉGIE PERTINENTE POUR ASSURER UNE PLUS GRANDE
PARTICIPATION DES ADULTES

Au Québec, les gouvernements qui se sont succédés ont fait beaucoup d'efforts pour assurer le rattrapage scolaire des adultes. Le milieu de l'éducation a mis en œuvre de nombreuses actions favorisant une participation accrue des adultes en formation générale. Pourtant, aujourd'hui, le Québec connaît le pourcentage le plus élevé de personnes de 15 ans et plus ayant moins de neuf années de scolarité (Wagner et al. 2001). Mais il y a plus dramatique encore. Au cours des dernières années, le nombre d'inscriptions d'adultes en formation générale dans les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires n'augmente pas. Dans certains programmes, les inscriptions continuent même à chuter. En alphabétisation, mais aussi dans les programmes d'enseignement présecondaire, le taux d'inscription des adultes a diminué de près de la moitié entre l'année scolaire 1997-1998 et l'année 2001-2002 ainsi que dans les premier et deuxième cycles du secondaire (MEQ, 2003a). Pourtant, on sait que dans la société actuelle, les exigences de formation sont de plus en plus élevées.

COMMENT EXPLIQUER LES CHANGEMENTS DANS LA PARTICIPATION
DES ADULTES À LA FORMATION GÉNÉRALE EN MILIEU SCOLAIRE?

La baisse de participation des adultes à la formation générale en milieu scolaire est très inquiétante. Pour améliorer la situation, il faut trouver des causes à ce phénomène. Aujourd'hui, comment les adultes assurent-ils leur formation générale? Ont-ils changé leur façon de se former au cours des dernières années? Les personnes qui ont cessé de fréquenter le système scolaire se sont-elles dirigées vers des formations à l'employabilité offertes dans d'autres lieux que les CEA, des formations qui seraient devenues plus populaires à la fin des années quatre-vingt-dix? Une partie des adultes a-t-elle plutôt choisi de développer ses connaissances en fréquentant les groupes communautaires? Certains adultes se forment t-ils plutôt par le biais de leur entreprise depuis l'avènement de la *Loi favorisant la formation et le développement de la main-d'œuvre*?

Pour expliquer la baisse du nombre d'inscriptions d'adultes en formation générale dans les commissions scolaires du Québec, plusieurs pistes retiennent notre attention : le maintien depuis l'année scolaire 1992-1993 du financement selon le principe de «l'enveloppe

fermée³» en formation générale (MEQ, 2003); l'expansion des formations courtes centrées essentiellement sur le développement de l'employabilité; les fluctuations des références d'adultes peu scolarisés produites par Emploi-Québec ou par d'autres instances gouvernementales à vocation socio-économique, en vue de leur offrir une participation à des projets de formation générale de durées variables. Il semble aussi que les fonds alloués à l'effort de sensibilisation à l'éducation et de promotion des services aient été plus rares (MEQ, 1999a : 137-138). De plus, l'instauration d'une *Politique active du marché du travail au Québec* favorisant des mesures d'intégration rapide à l'emploi dans les années quatre-vingt-dix (Gouvernement du Québec, 1996) et les diverses réformes liées à la sécurité du revenu ayant eu lieu par la suite ont certainement contribué à colorer différemment l'offre de formation. Il est possible également qu'une proportion importante d'adultes ne se sentent pas nécessairement toujours concernés par l'offre de formation ou n'aient pas été l'objet d'une sensibilisation suffisante pour leur insuffler le goût d'une culture de formation.

1.1. La nécessité de réorienter l'action vers des stratégies d'expression de la demande

Le constat des changements inhérents à la fréquentation des adultes dans les CEA et de la nécessité d'accroître la formation générale des adultes a donné l'idée de réorienter l'action vers des stratégies dites d'expression de la demande. Cette idée n'est pas tout à fait nouvelle puisqu'elle a surgi sur le plan international au milieu des années quatre-vingt-dix. En effet, des réflexions sur l'importance d'ajuster « l'offre » et « la demande » de formation ont eu lieu (OCDE, 1995, 1996, 1999). Cependant, ces réflexions se limitaient à la population active et portaient surtout sur des perspectives économiques. Au tournant de l'an 2000, d'autres propositions ont été formulées. Celles-ci s'intéressaient à l'ensemble de la population adulte et cherchaient à éviter un ajustement qui serait strictement mécaniste et économique. Leur but était surtout d'assurer la rencontre entre « l'offre » et la « demande » de formation pour l'ensemble de la population adulte. Elles visaient l'essor de l'éducation et un développement humain au sens large. Et c'est précisément

³ Ce terme est utilisé par opposition à «l'enveloppe ouverte» qui, elle, permet l'attribution de fonds financiers à chaque nouvelle inscription d'un étudiant, le principe de «l'enveloppe fermée» qui a cours en éducation des adultes désigne une répartition budgétaire produite en fonction du nombre d'inscriptions se rapportant aux deux années antérieures à l'année de référence et du nombre d'heures réalisées par les adultes inscrits (MEQ, 1996c : 17).

cette conception qui rejoint l'idée générale de l'expression de la demande de formation discutée dans notre étude. Cette idée se fonde sur plusieurs autres observations qu'il est utile de bien comprendre pour en saisir toute la pertinence.

L'idée centrale de l'expression de la demande de formation c'est qu'il existe plusieurs actions en amont des services éducatifs - comme l'information sur les programmes, l'écoute attentive des besoins des adultes, les services d'orientation professionnelle, par exemple - qui doivent être l'objet d'une plus grande attention pour assurer le développement de l'éducation. Or, ces actions peuvent amener des adultes à prendre conscience de leurs besoins de formation et à bien les formuler; elles peuvent également permettre aux centres d'éducation des adultes d'instaurer des mesures adéquates pour y répondre. Ces actions peuvent faciliter l'expression de la demande de formation des adultes. Mais en revanche, certaines actions peuvent aussi entraver, nuire ou bloquer l'expression de la demande. Il s'agit alors de déterminer quelles actions y font obstacle et de s'assurer que la demande de formation soit libérée des diverses contraintes.

Actuellement, de nombreuses contraintes nuisent à la décision d'étudier ou à l'inscription à des cours (Bélanger et Frederighi, 2000; MEQ, 2004). Certaines sont d'ordre individuel et concernent les situations de vie des personnes, comme leur difficulté d'expression, leurs problèmes d'orientation ou leurs préjugés par rapport à l'éducation. On constate que certains adultes ne formulent pas facilement leur besoin et que toutes les demandes de formation ne se font pas entendre. Il existe aussi des contraintes d'ordre systémique. Nombreuses, elles sont souvent inhérentes à la rigidité administrative (ICEA, 1998) et à une réglementation inadéquate. L'étendue des pouvoirs des agents aidant les demandeurs d'emploi et leur manque de formation (Mc All, 1996) peuvent aussi avoir des conséquences négatives sur les projets d'études des adultes : ils s'effritent au fur et à mesure où les adultes cheminent dans la machine bureaucratique où est traitée leur demande. On remarque également la présence dans le secteur des adultes d'un nombre croissant de jeunes qui effectuent un retour aux études et cela modifie la composition des classes, les attentes des étudiants, les pratiques des enseignants, etc. De même, le secteur des adultes n'est pas insensible au contexte de mouvance et de flexibilité qui caractérise la société actuelle. On s'aperçoit qu'il n'est pas opportun de gérer le secteur de l'éducation comme s'il s'agissait d'une population captive et stable – comme c'est davantage le cas au secteur jeune. Il faut davantage considérer la complexité des parcours de vie des adultes.

À ce sujet, il faut prendre note que la clientèle n'est pas acquise et qu'elle a changé dans les dernières années. Mais il y a plus encore. Toute une partie de la population qui pourrait vouloir se former et développer ses compétences accède difficilement à la formation : c'est le cas des travailleurs qui fréquentent peu les centres d'éducation des adultes, faute d'être beaucoup encouragés à se scolariser (CPMT : 2003).

Ainsi, au cours des années quatre-vingt-dix, on a constaté une baisse dramatique de fréquentation des adultes en milieu scolaire. C'est dans ce contexte que l'idée d'établir une stratégie d'action centrée sur l'expression de la demande de formation générale a commencé à être mise au grand jour.

1.2. L'expression de la demande de formation : une idée qui commence à prendre forme par des propositions et des actions concrètes

Depuis quelques temps, plusieurs actions sont mises de l'avant au Québec pour susciter et accueillir l'expression de la demande de formation. Plusieurs idées nouvelles sont lancées et d'autres, plus anciennes, sont réaffirmées. Certaines idées sont prometteuses : services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (MEQ, 2003d), processus de reconnaissance des acquis, création d'espaces de concertation avec les adultes concernés, animation des milieux, rapprochement entre le milieu scolaire et sa communauté, promotion de l'apprentissage des adultes, transformation de l'image négative des milieux visés, facilitation de l'accès à un support financier, etc. D'autres idées se veulent encore plus audacieuses : elles articulent l'idée de l'expression de la demande au projet de l'amélioration de la condition des étudiants adultes. Ainsi, des organisations ont suggéré la création d'un regroupement national d'étudiants adultes du secteur secondaire, le droit au prêt étudiant pour les adultes du secondaire, la création d'un droit d'appel dans la révision des décisions d'Emploi-Québec, la nomination d'un *ombusman* qui traiterait les plaintes des étudiants adultes, etc. (AGEEFEP, 2002; ICEA, 2002).

C'est dans cette foulée d'idées nouvelles et face à la persistance du «déficit» de la formation générale que le gouvernement du Québec revoit ses stratégies. En 2002, avec l'avènement de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation*

continue (MEQ, 2002a), la formation de base devient un enjeu prioritaire⁴. Le gouvernement cherche à s'adapter à la demande de formation et à augmenter la participation des adultes. Il veut intensifier la promotion de la formation et souhaite établir des cibles précises pour augmenter l'effectif étudiant dans les centres d'éducation des adultes. Il cherche à assurer la participation du milieu scolaire, des entreprises, du milieu communautaire et de la société. De même, il veut ajuster l'offre de services d'éducation des adultes, notamment par une plus grande diversification des modes et des voies de formation (MEQ, 2002b : 9).

Avec cette toile de fond d'ordre politique, l'idée autour de l'expression de la demande commence tranquillement à retenir une certaine attention dans les milieux éducatifs. En fait, pour la première fois, cette idée pourrait prendre un véritable envol et se concrétiser dans l'action puisqu'elle est dorénavant reconnue formellement au sein du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002b). D'ailleurs, au ministère de l'Éducation, une équipe de travail s'affaire à rendre concrets certains éléments de cette idée. Ainsi, on y prépare le *Cadre général d'intervention des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (MEQ, 2003d). Le Conseil supérieur de l'éducation voit aussi l'importance de l'expression de la demande de formation, notamment en soulignant son caractère structurant pour le développement local et régional (CSE, 2003). Dans les commissions scolaires également, l'idée fait son chemin, notamment grâce à la sensibilisation faite par la TREAQFP en 2002 (TREAQFP, 2002). Dans le cadre de la *Semaine nationale de l'éducation des adultes*, des expériences novatrices, dont certaines sont inspirées des stratégies de l'expression de la demande ont été mises au grand jour (ICEA, 2002). Cet événement a permis à nombre d'intervenants éducatifs, de gestionnaires et de décideurs de se familiariser avec ce concept. De même, des expériences novatrices sont prises, çà et là, grâce à des collaborations entre les centres d'éducation et les organismes du milieu pour assouplir les services de formation (Gareau, 2002).

Bien sûr, pour que le personnel de l'éducation des adultes oriente ses actions vers des stratégies d'expression de la demande de formation, beaucoup de chemin reste à parcourir. Plusieurs personnes ne connaissent pas encore la signification de cette idée et

⁴ C'est d'ailleurs dans cette foulée que le gouvernement renouvelle sa définition de la formation de base et modifie, en quelque sorte, le sens de la formation générale. Voir : MEQ, 2002b, pp 4-10 et MEQ 2002c, p 3.

certains restent sceptiques. Lorsque les gens comprennent l'intention qui se profile derrière cette idée, ils en constatent la pertinence, les dimensions concrètes, la faisabilité dans l'action et les potentialités pouvant contribuer à l'augmentation de la participation des adultes à la formation générale.

1.3 Une invitation à se familiariser avec la notion d'«expression de la demande»

C'est dans le but de permettre une meilleure compréhension de ce qu'est l'expression de la demande que nous exposons ce qui se passe dans les centres d'éducation des adultes grâce à notre étude. Avant de présenter les résultats de cette étude nous expliquons, dans la section suivante, comment nous avons abordé la question et comment cette enquête a été menée.

CHAPITRE 2 : OBJECTIFS DE RECHERCHE, TYPE D'ANALYSE ET MÉTHOLOGIE DE L'ENQUÊTE

1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à mieux comprendre la problématique de l'expression de la demande de formation d'adultes en formation générale au Québec. Plus spécifiquement, l'étude cherche à comprendre le processus par lequel des adultes accèdent à un centre d'éducation des adultes (CEA) ainsi qu'à voir les actions favorables et les obstacles rencontrés en cours de route. Elle vise également à saisir les stratégies et pratiques mises en place pour soutenir les adultes dans leur demande de formation et pour susciter d'autres demandes.

L'étude poursuit quatre objectifs :

- décrire comment des adultes décident d'étudier et comment ils franchissent les étapes nécessaires à leur participation dans un centre d'éducation des adultes;
- décrire les stratégies, pratiques et services qui sont en place dans les CS et les CEA pour assurer la promotion, la sensibilisation, l'animation, l'accueil et le soutien à la demande de formation;
- mettre en relief les obstacles rencontrés par les adultes au cours de leur expérience et les facteurs qui leur ont été favorables afin de permettre au milieu de l'éducation d'analyser ses organisations et, au besoin, de réorienter ses stratégies et actions vers le soutien à l'expression de la demande
- contribuer à sensibiliser le personnel des centres d'éducation des adultes et des centres administratifs à l'importance de soutenir l'expression de la demande de formation des adultes;

2. ANALYSE DE L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION

La question de l'expression de la demande de formation est envisagée à partir de trois dimensions et de deux points de vue.

2.1. Trois dimensions : l'adulte, les stratégies et actions institutionnelles et les mesures gouvernementales

Premièrement, l'expression de la demande est étudiée en tenant compte de l'expérience de l'adulte, expérience qui peut consister à réfléchir à ses besoins, à en prendre conscience et à les identifier pour éventuellement entreprendre une démarche de formation qui l'amènera à modifier sa situation de vie. Cette démarche suppose plusieurs étapes et maintes interactions avec des personnes et des institutions. Cela exige également des adaptations et parfois des négociations. Deuxièmement, l'expression de la demande est sujette à l'intervention du personnel des centres d'éducation des adultes et aux actions de personnes de diverses autres organisations (ex. : médias, centre local d'emploi). Les CEA, comme les autres, mettent en place des structures et offrent des services pouvant assurer l'accueil et le soutien des demandes des étudiants adultes. Comme ces actions se rattachent souvent à des stratégies institutionnelles mises en place par les directions, elles sont aussi considérées dans cette étude. Enfin, la troisième dimension prend en compte les diverses mesures gouvernementales découlant des politiques éducatives et des politiques du marché du travail ayant une influence sur l'expression de la demande de formation. Ainsi, les processus et les stratégies d'expression de la demande sont analysés selon les dimensions, individuelle, organisationnelle et sociopolitique.

2.2. Points de vue et angles privilégiés

Tout en considérant les éléments de conjoncture et les caractéristiques des centres d'éducation des adultes, l'expression de la demande de formation est analysée à partir de deux points de vue :

- Celui des adultes qui fréquentent un centre d'éducation des adultes ;
- Celui des membres du personnel des centres d'éducation des adultes et des centres administratifs qui interviennent dans des actions situées en amont de la formation.

Évidemment, ces points de vues sont subjectifs et reflètent l'expérience individuelle des répondants. Ils nous renseignent sur la vision personnelle de leur expérience et de la réalité des centres d'éducation des adultes. Leurs points de vue sont analysés sous quatre

angles : l'expérience d'expression de la demande de formation des adultes, les orientations des centres d'éducation des adultes et les pratiques quotidiennes du personnel, et enfin, les facteurs favorables et les obstacles à la demande de formation. Pour chaque points de vue, des indices précis sont examinés. L'annexe 2 décrit le cadre analytique et l'annexe 3 présente la définition des termes.

3. MÉTHODOLOGIE

Menée au cours de l'année 2002, cette enquête a été produite avec des choix méthodologiques.

3.1. Population visée

La population visée par l'étude est constituée d'une part, de gestionnaires menant des actions stratégiques utiles à l'expression de la demande de formation et d'intervenants éducatifs participant à des activités d'accueil ou d'animation et, d'autres part, d'adultes inscrits dans un centre d'éducation des adultes. Afin d'obtenir un échantillon varié, la population visée évolue dans différents centres d'éducation des adultes rattachés à différentes commissions scolaires de milieux urbains, semi-urbains et ruraux. Les adultes ayant participé à cette étude étudient dans l'un ou l'autre des quatre principaux programmes de formation générale⁵ et sont des hommes et des femmes, sans distinction d'âge ou d'origine ethnique.

3.2. Stratégie d'échantillonnage : choix des régions et des participants à la recherche

Quatre centres d'éducation des adultes de quatre commissions scolaires différentes ont été sélectionnés parmi l'ensemble des CEA du Québec : deux en milieu urbain, un en banlieue de la ville de Montréal et un en milieu rural. Pour le choix des individus, la

⁵ Parmi tous les programmes offerts dans la plupart des CEA selon le *Régime pédagogique des adultes* (2003c), les quatre services de formation suivants ont été ciblés puisqu'ils avaient été considérés par la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002a) comme faisant partie de la formation de base commune: l'alphabétisation, l'enseignement secondaire de premier et second cycles et le service d'intégration socioprofessionnelle (ISP).

stratégie d'échantillonnage⁶ consistait à constituer un bassin diversifié suivant le principe de la représentativité des catégories démographiques (ex. : jeunes), éducatives (ex. : programme d'alphabétisation) et statutaires (ex. : bénéficiaires de programme) qui prévaut dans chaque commission scolaire.

Dans chacun des centres, différentes catégories de personnes ont été rencontrées. Tout d'abord, des gestionnaires (directeurs et directeurs-adjoints)⁷, du personnel professionnel et du personnel de soutien ayant des fonctions liées à l'animation de milieu et à l'accueil des étudiants. Ceci représente 16 individus (annexe 4). Ensuite, des étudiants adultes, inscrits dans l'un des services d'enseignement en formation générale ont participé à l'enquête. Au total, 87 étudiants adultes ont participé à l'enquête : 39 femmes et 48 hommes dont l'âge moyen est de 26 ans (tableau 1).

Tableau 1

Nombre d'étudiants adultes ayant participé à l'enquête, selon le centre, le sexe et l'âge moyen

CEA	Femmes	Hommes	Âge moyen
CEA 1	14	9	25
CEA 2	9	10	23
CEA 3	10	14	29
CEA 4	6	15	28
Total	39	48	

La sélection des étudiants adultes a été laissée à chaque centre. Tous les participants sont inscrits dans l'un des services de formation générale. Ils ne sont pas tous inscrits au même programme d'études, mais la majorité est inscrite au premier cycle du secondaire (tableau 2). Parmi ces étudiants se trouvent des personnes bénéficiaires d'un soutien gouvernemental référées par un centre local d'emploi et d'autres personnes sans soutien de l'État (tableau 2). Une proportion importante d'adultes est composée d'immigrants nouvellement arrivés au pays. Ceux-ci étudient surtout dans les deux centres situés en milieu urbain.

⁶ Cet échantillon n'est pas basé sur des critères de représentativité statistique de la situation de l'ensemble ; il offre cependant une diversité suffisante pour permettre la comparaison de certaines dimensions.

⁷ À l'exception d'un centre où il n'a pas été possible de rencontrer de gestionnaire.

Tableau 2

Les étudiants ayant participé à la recherche selon le régime d'études,
le programme d'études et le statut à l'entrée au CEA* (n : 87)

CEA	Temps plein	Temps partiel	Alpha	Pré secondaire	Secondaire 1 ^e cycle	ISP**	Inscription directe	Référence par le CLE***
CEA 1	9	14		3	16	4	13	10
CEA 2	16	3	1	3	14	1	9	10
CEA 3	24		6	2	16		12	12
CEA 4	16	5	2	15	4		10	11
Total	57	22	8	22	45		48	35

*Données incomplètes **Insertion scolaire et professionnelle *** Centre local d'emploi

3.3. Enquête

L'enquête a été effectuée entre les mois de juin 2001 et mai 2002. Dans chaque CEA, les questionnaires et le personnel des centres d'éducation des adultes ont été vus par entrevue individuelle. Ces entrevues portaient sur la conception de l'éducation des adultes, les orientations stratégiques et les pratiques d'intervention en matière d'accueil et de soutien à la demande de formation. Un guide d'entrevue a été utilisé. Puis, dans chaque CEA, deux entrevues de groupes (*focus group*) ont été organisées, avec en moyenne 10 personnes par groupe. Ces entrevues de groupes portaient sur la motivation des étudiants adultes à s'inscrire, leur connaissance préalable de l'éducation des adultes, leur expérience d'entrée en formation, etc.

3.4. Méthode d'analyse

L'analyse des informations recueillies au cours de l'enquête a bénéficié de la démarche de recherche collaborative. En effet, l'analyse a été produite en tenant compte du questionnement initial des membres du Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande, des activités de discussion entreprises dans les colloques professionnels, des analyses des chercheurs ainsi que des échanges, réflexions et révisions qui se sont effectués de manière continue. Cela a permis d'alimenter et d'enrichir l'analyse et la production des résultats de recherche. De plus, afin d'adopter une attitude d'ouverture vis-à-vis d'une problématique encore peu étudiée (recherche exploratoire), l'analyse a été effectuée à l'aide d'un cadre de référence ouvert et selon les principes de la théorisation

ancrée (Huberman et Miles, 1991) qui consiste *grosso modo* à privilégier l'information fournie par les participants à la recherche plutôt que par des théories. Le travail d'analyse a été effectué en cinq grandes phases. L'opération centrale de cette analyse consistait en l'identification des thèmes abordés par les participants à la recherche. L'annexe 5 décrit le traitement analytiques plus en détail.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Pour présenter les résultats de l'étude, nous discuterons dans la première partie de l'expérience des adultes avant leur arrivée aux centres d'éducation. Nous verrons alors leur manière d'envisager leur projet d'études, leurs motivations et leur processus de décision. Dans la seconde partie, nous exposerons les étapes qu'ils ont franchies pour s'inscrire en formation générale et s'intégrer au centre d'éducation des adultes ainsi que les orientations et les pratiques des CEA servant à les soutenir dans leur démarche. Dans la troisième partie, les principaux facteurs d'influence dans l'expression de la demande de formation sont mis en relief.

PARTIE 1

L'EXPÉRIENCE DES ADULTES AVANT LEUR VENUE AU CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES

Pour nombre d'adultes, l'expérience de la formation initiale n'a pas été particulièrement positive. Plusieurs n'aimaient pas l'école et y ont vécu de nombreuses difficultés. Marqués d'une étiquette comme « élève inadapté », « lent » ou « à problèmes », des adultes gardent un souvenir pénible de l'école avant d'y revenir. À la seule idée de retourner aux études, plusieurs étudiants éprouvaient de l'inquiétude. Seules quelques personnes envisageaient leur projet d'études positivement, comme « la poursuite d'un rêve », la possibilité « d'apprendre plein de choses » ou le « goût de se dépasser ». La plupart des adultes ressentait donc de la peur.

1. LE SENTIMENT DOMINANT AVANT LA DÉCISION D'ÉTUDIER : LA CRAINTE

La crainte la plus fréquente mentionnée par les étudiants adultes concerne la possibilité d'échouer leur projet. L'un d'eux dit : « j'avais peur de me planter à nouveau ». Comme d'autres, il doutait de ses capacités, de son potentiel et il manquait de confiance en lui. Des étudiants adultes éprouvent aussi parfois de l'appréhension en regard des efforts nécessaires à la réussite scolaire (« peur de stresser avec les études ») et de l'obligation à se discipliner. Des immigrants nouvellement arrivés au pays craignaient, pour leur part, ne pas réussir à écrire la langue ou à comprendre les autres.

Le rapport aux autres étudiants suscite également de l'inquiétude. Plusieurs étudiants ont peur du regard d'autrui. Par exemple, ils disent « j'avais peur d'être différent des autres », « de me sentir seul, isolé et de ne connaître personne », « je me sentais gêné de me retrouver au niveau secondaire ; je pensais que les autres allaient rire de moi parce qu'ils sont rendus plus loin que moi ». Aussi, des adultes appréhendent le sentiment d'isolement et de se « sentir différents des autres ». Ne sachant pas ce qui les attend exactement, certains sont sceptiques : « Est-ce que je vais savoir quoi faire? », « Comment agir? ». En fait, ils avaient « peur de l'inconnu » et « peur de la nouveauté ». Cette peur concerne uniquement leur propre image et le regard méprisant potentiellement posé sur eux par autrui : elle ne concerne pas le personnel des CEA. D'autres craintes concernent des situations concrètes de leur vie personnelle et leur situation matérielle ; nous y reviendrons.

Parfois, les adultes appréhendent plutôt le fait de se retrouver au secteur des adultes. Ils s'imaginent qu'ils seront « le seul adulte dans la classe » et anticipent de vivre un sentiment de marginalité. « J'avais peur d'être comme une vieille », dit une personne. Quelques jeunes anticipent le contraire : ils craignent être isolés à titre de jeune. D'autres personnes ont cependant une bonne idée de ce qu'est l'éducation des adultes : ils en connaissent déjà les règles et le fonctionnement. Certains craignent être « déclassés » sur le plan scolaire et d'autres appréhendent l'enseignement individualisé, une approche souvent associée à l'isolement et au manque d'assistance⁸. Pour plusieurs, l'éducation des adultes signifie un « retour en arrière ».

Les craintes présentées par les étudiants adultes rencontrés en entrevue ne leur seraient pas exclusives. Selon eux, ce genre de craintes est généralisé. Ils pensent que la teneur des résistances peut retarder ou empêcher la décision d'étudier. Plusieurs adultes ont peur, manquent de confiance en eux ou manquent de motivation. À leur avis, l'absence d'un réel désir d'étudier, la peur du déclassement et l'appréhension des difficultés personnelles sont aussi des obstacles difficiles à surmonter. Selon eux, les motifs suivants peuvent décourager bien des adultes de retourner à l'école : l'impossibilité d'assumer

⁸ L'approche d'enseignement individualisé « [...] propose des méthodes et du matériel didactiques adaptés aux modes d'apprentissage de chaque personne, afin que celle-ci puisse déterminer, planifier et réaliser son projet de formation. Ce modèle vise à respecter et à mettre à profit les différences entre chaque adulte ; il tient compte aussi des besoins et des choix [...] » (MEQ, 1996: 14).

financièrement un projet d'études, les responsabilités familiales, le manque de places en garderie, la durée des études, l'obligation d'étudier à temps plein pour les personnes qui bénéficient d'un soutien de l'État, le fait d'occuper un emploi, et enfin, le manque d'information.

Nous constaterons plus loin que le personnel des centres d'éducation des adultes connaît assez bien les appréhensions des adultes et que les CEA disposent de plusieurs mécanismes pouvant aider les adultes à surmonter ces peurs. Mais avant d'exposer ces mécanismes, voyons comment les adultes prennent la décision de s'inscrire à l'école.

2. LES PROCESSUS DÉCISIONNELS DES ADULTES

La décision de retourner aux études est importante pour la plupart des adultes. Lorsque l'interruption de leur formation initiale (ou de la dernière interruption) a été longue, cette décision est encore plus délicate⁹. L'expérience scolaire passée influence fortement leur décision. Il faut savoir aussi que des adultes ont parfois effectué plusieurs retours aux études. À ce sujet, la scolarisation par intermittence des étudiants adultes québécois est courante et n'est pas exclusive aux étudiants du secondaire. Les directions des CEA connaissent bien le phénomène de l'intermittence propre à cette population.

Alors, quels sont les facteurs déclencheurs du retour aux études? Quels motifs conduisent les personnes à s'inscrire à l'éducation des adultes? Qu'est-ce qui leur permet de passer à l'action et de s'informer des conditions d'inscription? Pour caractériser les différents processus décisionnels du retour aux études des adultes, nous identifions six situations à la base des décisions. Ces situations peuvent être situées sur deux pôles. À une extrémité, il y a « décision soudaine » souvent prise à la suite d'une nouvelle expérience et, à l'autre extrémité, la décision qui résulte d'une réflexion plus longue.

⁹ Les durées d'interruptions sont très variables d'une personne à l'autre : deux mois pour certaines d'entre elles, six mois, cinq ans ou 20 ans pour d'autres.

2.1. Entre la décision soudaine et la longue réflexion : des processus décisionnels différents

Certains adultes ont décidé de retourner aux études sans ressentir le besoin d'y penser très longtemps. Pour eux, la décision survient à la suite d'une provocation ou d'un événement extérieur. Pour d'autres, la décision d'étudier repose sur une réflexion beaucoup plus longue, sur des délibérations intérieures et sur des moments d'attente.

2.1.1. Le changement dans la vie professionnelle ou personnelle

La majorité des adultes décident de fréquenter un centre d'éducation après qu'il y ait eu une modification importante dans leur vie. La plupart du temps, ce changement est la perte d'un emploi. Dès lors, ils réévaluent leur situation professionnelle et voient différemment leur avenir. Bien entendu, comme le chômage n'est généralement pas souhaité, la situation est vécue péniblement. Mais certains perçoivent cette réalité comme une occasion de retourner aux études. Souvent, c'est l'agent du centre local d'emploi¹⁰ (CLÉ) qui en a donné l'idée. Comme dit un étudiant : « c'est une chance à saisir ». Comme il y a la possibilité d'être subventionné pour étudier, l'événement devient salutaire.

2.1.2. L'observation d'un modèle ou d'un exemple de réussite

Le caractère soudain de la décision d'étudier peut aussi résulter d'un « coup de cœur ». L'idée d'étudier était présente à l'esprit des personnes depuis un certain temps. Mais pour passer à l'action, il leur fallait un élément déclencheur. L'observation d'une personne ayant réussi ses études a été ce déclencheur. Celle-ci agit comme un modèle : l'adulte s'identifie à elle et se projette dans le futur, ce qui accélère sa décision. Ainsi, pour certains adultes, la décision d'étudier a reposé sur un « coup de cœur », comme si elles avaient eu besoin d'une impulsion affective pour se décider.

¹⁰ Les Centres locaux d'emploi sont des services relevant d'Emploi-Québec, une agence rattachée au ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille qui a pour principale mission de « favoriser l'insertion sociale et professionnelle, le maintien, et la stabilisation et la création d'emploi en plus [...] de favoriser l'essor d'une formation continue de la main-d'oeuvre qui soit qualifiante et transférable » (E-Q, 2004a : 1). Des CLÉ se trouvent dans toutes les régions du Québec et offrent divers services aux employeurs et aux individus. Les personnes sans emploi peuvent y trouver de l'aide utile à l'obtention d'un emploi (information, banque d'emploi, analyse des besoins, accès à des programmes d'apprentissage, etc.) ainsi qu'une assistance financière (Emploi-Québec, 2004b : 1).

2.1.3. La pression externe insistante

Certaines autres personnes expliquent leur décision de retourner aux études par la pression qu'elles reçoivent de l'extérieur. Dans plusieurs cas, cette pression provient de l'entourage familial. C'est le cas des jeunes adultes qui sont fréquemment motivés - voire poussés - par leurs parents. L'incitation vient également des agents du CLÉ qui voient les études comme un moyen pour ces jeunes adultes d'intégrer le marché du travail. D'autres ressentent la pression exercée par la société pour l'obtention un diplôme de secondaire V. La motivation première n'est donc pas personnelle dans ces cas mais bien le résultat d'une stimulation extérieure ou d'un encouragement de l'environnement.

2.1.4. Le mûrissement d'une idée

Pour certaines adultes, la décision d'étudier résulte d'une longue réflexion. L'idée d'un retour aux études trotte depuis longtemps dans leur esprit. Certains disent avoir toujours apprécié les études et avoir longtemps ressenti le désir de retourner sur les bancs d'école. Souvent, leur situation familiale ou professionnelle ne leur permettait pas de se consacrer aux études : il fallait attendre le moment opportun pour retourner aux études. D'autres, n'ayant pas un rapport aussi positif aux études, ont dû se familiariser avec l'idée de retourner aux études. Ils ont dû l'apprivoiser l'idée et avec le temps, ils sont devenus plus convaincus de sa pertinence. Pour eux, le désir n'était pas très fort ; en quelque sorte, il valait mieux attendre le moment de sentir plus fortement la motivation.

Pour plusieurs immigrants, la décision d'étudier s'inscrit souvent dans cette tendance à saisir le moment propice pour retourner aux études. Évidemment l'expérience de l'immigration est un changement de vie radical qui confronte souvent à la nouveauté. Pour certains immigrants, le fait d'étudier à l'âge adulte en francisation est une décision naturelle qui s'inscrit dans le prolongement d'une série de changements inévitables. Malgré les difficultés inhérentes à leur installation au pays, la perspective d'étudier est perçue par plusieurs d'entre eux comme une chance à saisir.

2.1.5. Le calcul des bénéfices et des inconvénients

D'autres personnes prennent leur temps avant de se décider à étudier. Leur décision s'appuie sur des réalités très concrètes. Dans leur cas, le retour aux études signifie des compromis et le renoncement aux bénéfices du travail. Avant de procéder à leur inscription au CEA, ils ont fait divers calculs pour s'assurer d'obtenir toutes les conditions nécessaires à l'accomplissement de leur projet.

Ainsi, la décision d'étudier des étudiants adultes trouvent diverses sources : les états d'âmes face aux études, les circonstances de la vie, les conditions familiales, les contraintes financières. Tout cela influence également leur manière de s'activer par la suite pour s'inscrire à l'éducation des adultes. Par ailleurs, dans leur processus de prise de décision, les étudiants sont influencés par certaines personnes et par les règles institutionnelles.

2.2. Le rôle de l'entourage, des institutions publiques et de la société dans la prise de décision

La décision d'étudier se prend rarement sans écouter l'avis d'autres personnes. En effet, les adultes sont influencés par leur entourage et par les décisions des représentants des CEA et des CLÉ.

2.2.1. L'encouragement de l'entourage et des anciens étudiants : un facteur positif

Plusieurs adultes reçoivent des encouragements de personnes significatives, ce qui les aide à prendre leur décision de retourner à l'école. Les paroles bienveillantes, les avis stimulants et les bons mots les motivent et leur donnent du courage. Ce sont les parents, la famille (sœur, frère, conjoint, enfants, etc.), les amis, bref l'entourage immédiat, qui jouent ce rôle positif dans la décision des adultes. Par leur attitude encourageante, des étudiants adultes ayant déjà effectué un retour à l'école ou déjà inscrits aux CEA stimulent d'autres adultes à retourner à l'école.

J'avais des amis qui venaient aux adultes. Ils m'ont beaucoup aidé [...]. Ils me disaient que ça passerait vite et que j'allais bien se passer. (Groupe de discussion no 2, CEA n° 2, p. 3)

L'influence positive de l'entourage est une réalité bien connue des CEA; d'ailleurs, le personnel s'en sert dans ses stratégies pour sensibiliser la population à la scolarisation. Nous verrons également, dans une autre partie, que les enseignants encouragent également les étudiants adultes une fois qu'ils sont inscrits à l'école.

2.2.2. Le découragement de l'entourage et des collègues de travail : un obstacle à surmonter

Certains adultes se sentent plutôt abattus par les commentaires de leurs amis ou de leur famille sur leur projet d'études. Au moment où ils réfléchissent à leur décision, leur entourage tente de leur démontrer l'inutilité des études. On les encourage à porter attention au travail rémunéré, davantage valorisé, et on cherche à les dissuader de retourner à l'école. Quelques adultes se disent incompris dans leur projet et ils doivent faire des efforts pour convaincre leur entourage de la pertinence de leur projet.

Dans le milieu du travail de certaines personnes, le retour aux études est souvent dévalorisé : souvent, des compagnons de travail dissuadent des adultes d'étudier. Généralement ceux-ci tentent de les convaincre que la scolarisation n'apporte pas de profit à long terme, ni de bénéfices financiers.

« Il y a une fille avec qui je travaillais, elle m'a dit : «C'est ben beau, tu vas faire un an ou deux ans pour étudier. Ensuite, tu risques de te retrouver en chômage. Il n'y a plus de job alors ça ne sert à rien d'étudier. Plein de monde qui sortent de l'université sont au chômage». Elle m'a dit des affaires de même. C'est à réfléchir à deux fois avant de se décider ». (Participant du groupe de discussion n° 1, CEA no 1, p. 5)

Aux dires de certains, les employeurs, n'encouragent pas non plus les études. Ceux-ci seraient trop soucieux de maintenir leur main-d'œuvre en poste.

2.2.3. La possibilité d'un appui financier institutionnel : un encouragement déterminant

La possibilité de recevoir un financement d'Emploi-Québec au cours de leurs études a une influence déterminante sur la décision d'étudier de plusieurs adultes. D'ailleurs, elle n'est pas uniquement perçue comme un appui salutaire, mais comme une nécessité par de

nombreux étudiants pour qui le retour aux études n'est pas envisageable sans le support financier du gouvernement.

Ainsi, avant de se décider à retourner à l'école, les adultes doivent apprivoiser les sentiments qui les animent et leurs perceptions de l'école. Ils doivent également considérer tout cela avec l'avis des autres, les orientations des agents des CLÉ tout en évaluant la faisabilité de leur projet, notamment sur les plans matériel, financier et familial. Comme nous le constaterons dans une prochaine partie, ils prennent également leur décision en s'informant sur les services des CEA. À travers ce processus nécessaire à la prise de décision, la volonté d'étudier s'exprime et la demande de formation s'éclaircit tranquillement pour éventuellement parvenir à être formulée. Mais comme nous venons de l'exposer, avant que les adultes mettent les pieds dans un CEA, des facteurs jouent en faveur de l'expression de leur demande. D'autres facteurs contribuent à l'obscurcir, la retarder ou la freiner. Dans cette étude, nous rapportons l'expérience d'adultes qui sont parvenus à lever les obstacles rencontrés et qui ont dû souvent négocier leur projet avec les personnes de leur entourage ou surmonter des contraintes administratives. Nous pouvons facilement imaginer que d'autres adultes, qui ressentaient le goût d'étudier ou la volonté d'améliorer leur sort par le biais de la scolarisation n'ont pas trouvé les ressources suffisantes pour écarter les obstacles qui se sont présentés à eux.

Nous nous intéressons maintenant aux motifs qui ont poussé les étudiants ayant participé à notre enquête à retourner à l'école. Ainsi, nous verrons que tous les adultes n'étudient pas pour les mêmes motifs. Nous constaterons aussi que leurs projets de scolarisation n'ont pas les mêmes perspectives.

2.3. Les six demandes de formation dominantes des étudiants des CEA

Les propos des personnes ayant participé à l'enquête révèlent que des réalités subjectives et individuelles structurent les demandes de formation générale des adultes. Ils montrent également le rôle des impératifs organisationnels et sociaux. En fait, la perspective de leur projet de formation rend compte de nombreux aspects cruciaux chez les étudiants adultes : le parcours académique initial, l'appartenance sociale, la représentation symbolique des études, les aspirations personnelles, les objectifs professionnels et les règles institutionnelles en particulier. Tout ceci participe à construire six demandes de

formation dominantes. La première demande est la plus fréquente : elle concerne des personnes qui désirent améliorer leur situation professionnelle et veulent alors obtenir un diplôme de secondaire V. Les cinq autres demandes sont importantes également mais elles concernent un nombre d'étudiants adultes plus restreint. Il faut dire que le projet d'études revêt parfois plus d'une perspective.

2.3.1. Pour obtenir un emploi ou évoluer professionnellement : obtenir un diplôme de secondaire V

La grande majorité des adultes décident de faire des études dans un CEA parce qu'ils se sentent « bloqués » sur le marché du travail. En effet, plusieurs personnes étudient parce qu'elles viennent tout juste de perdre leur emploi. Ils vont au CEA en souhaitant éventuellement trouver un nouveau travail. D'autres ont un emploi avant d'entamer des études : ils veulent un meilleur poste ou alors ils cherchent à se spécialiser dans un métier. Ils désirent améliorer leur situation professionnelle grâce aux études. Plusieurs ont fait l'expérience d'une recherche d'emploi infructueuse, les employeurs ayant exigé un diplôme de secondaire V. Alors, l'obtention du diplôme est pour eux la clé susceptible de lever les obstacles. Ils constatent l'importance du diplôme et voient le retour aux études comme un passage obligé permettant de choisir un emploi à leur goût.

« Sans diplôme, on ne va pas loin aujourd'hui ». (Participant du groupe de discussion, CEA n° 3, p. 7)

Il y a un emploi d'avenir que je veux avoir. Il faut juste que j'aie mon secondaire V pour avoir cette job. Dès que j'aurai mon diplôme, j'aurai cette job. (Participant du groupe de discussion n° 1, CEA no 1, p. 3)

Mais la volonté de certains adultes d'obtenir un diplôme est parfois ambiguë. En effet, à cause des exigences des employeurs, la formation leur paraît une obligation sociale (ex. : « pas le choix »). En même temps, ils la voient comme une promesse d'une plus grande liberté qui permettra d'effectuer de véritables choix (ex. : « la liberté de choisir ses emplois », « ne pas être pris avec ce genre de job toute sa vie »). Il faut dire également que leur motivation à obtenir un diplôme n'est pas limitée à leur développement professionnel. Ils savent que des bienfaits vont en résulter pour d'autres facettes de leur vie. Par exemple, ils voient l'éventualité d'augmenter leur pouvoir d'achat ou d'améliorer leur statut social. Cette demande de formation des adultes se rattache à leur perception du

diplôme de secondaire V comme essentiel pour évoluer sur le marché du travail, pour améliorer leur qualité de vie et pour réussir socialement et professionnellement.

Cette demande de formation liée à l'emploi est bien identifiée par les CEA. Elle paraît pertinente et « normale » au milieu de l'éducation, comme elle l'est dans la société. Elle est également valorisée par Emploi-Québec qui supporte financièrement nombre d'étudiants adultes. En revanche, la réponse à cette demande de formation n'est pas parfaitement comblée puisqu'elle semble principalement considérée dans sa seule dimension intégrative. En effet, cet organisme a des visées d'intégration en emploi des chômeurs et des assistés sociaux et non d'aide à l'évolution professionnelle à plus long terme. À notre connaissance, l'organisme ne semble pas supporter expressément les demandes d'aide financières des travailleurs ou des chômeurs qui désirent étudier pour évoluer dans la hiérarchie des emplois.

2.3.2. Pour développer des compétences parentales et supporter les enfants dans leur cheminement scolaire

Une autre demande de formation générale des adultes trouve son origine dans les liens familiaux des individus. En effet, plusieurs adultes associent la scolarisation au bien-être familial. Ici, nous identifions une situation typique, celle des mères ou pères de famille qui retournent à l'école en vue de pouvoir aider leurs jeunes enfants dans leur cheminement scolaire. Ainsi, ces personnes choisissent d'étudier dans le but de répondre le plus adéquatement possible à leur rôle de parent.

Cette demande de formation est bien connue des milieux de l'éducation. Dans les années passées, elle semble d'ailleurs avoir compté parmi les interventions gouvernementales prioritaires, dont certaines s'inscrivaient dans des programmes de prévention précoce de l'abandon scolaire des jeunes issus de familles de milieux défavorisés.

2.3.3. Pour dépasser le modèle familial et contrer la reproduction de la sous-scolarisation

Une autre demande de formation générale se rattache directement à la situation familiale de certains adultes. Ainsi, des personnes veulent insuffler la cellule familiale des bénéfices symboliques procurés par la scolarisation. Ces parents cherchent à devenir des modèles pour leurs enfants. Ils veulent lire et détenir un diplôme pour stimuler leurs

enfants à l'étude. Ils pensent que leur réussite scolaire procurera un sentiment de fierté dans le foyer qui rejaillira sur toute la famille et sur le développement de leurs enfants. Un peu dans la même veine, des adultes se scolarisent dans la perspective de dépasser la situation familiale de leur enfance. Conscients que leur origine familiale a généré des réalités difficiles, telles que la pauvreté ou la honte liée à l'analphabétisme par exemple, ils souhaitent vivre une histoire différente. Ils perçoivent les études comme un tremplin pour les sortir de leur situation antérieure, pour éviter ou pour dépasser le modèle familial qu'ils ont connu.

L'origine de cette demande de formation se trouve donc dans l'expérience familiale. Ses motifs ne concernent pas principalement l'anticipation des bénéfices pragmatiques ou immédiats de la scolarisation. Ses buts touchent plutôt des aspects symboliques significatifs pour la personne elle-même, pour son entourage et pour sa lignée.

Même si plusieurs adultes y font allusion, cette demande de formation générale ne paraît pas bien identifiée par le personnel du CEA. Du moins, ceux-ci n'en parlent pas lors de l'enquête. Cependant, les CEA réfèrent au potentiel symbolique de la réussite d'autrui sur les populations peu scolarisées. Comme nous le constaterons plus loin, plusieurs activités de sensibilisation à l'éducation des adultes s'inspirent de l'idée émise ici, celle du dépassement de soi et de la projection dans un idéal.

2.3.4. Pour la maîtrise de la langue et dans le but d'une intégration sociale et professionnelle

Une portion de la population adulte se compose d'immigrants qui sont nouvellement arrivés au pays. Pour eux, la maîtrise du français et l'intégration sociale et professionnelle s'avèrent des priorités. Évidemment leurs antécédents scolaires et leurs connaissances sont très variés : certaines personnes sont déjà scolarisées, d'autres ne le sont pas du tout. Des personnes ont fait des études supérieures dans leur pays d'origine sans bien maîtriser la langue française et d'autres se débrouillent en français sans pouvoir l'écrire. Aussi, des personnes souhaitent accéder à une reconnaissance de leur compétence pour pratiquer un métier exercé antérieurement. D'autres encore veulent se munir du premier diplôme obligatoire nécessaire à des études supérieures, etc. Comme ils sont souvent issus de pays où l'accès à la scolarisation des adultes est limité, ils se réjouissent des services offerts dans les centres d'éducation des adultes du Québec. De même, certains considèrent les

études comme la principale voie permettant de prendre un nouveau départ et l'outil essentiel à leur intégration.

Dans certains CEA, la demande de formation générale des immigrants nouvellement arrivés au pays est importante. Ces institutions adaptent leurs services de formation en offrant des cours avec des formules adaptées à leur situation.

2.3.5. Pour finaliser sa formation initiale

Plusieurs adultes retournent aux études avec la perspective de parfaire une « tâche » inachevée. Une bonne proportion de ces étudiants est composée de « jeunes », terme désignant les personnes âgées de 16 à 25 ans. Plusieurs jeunes proviennent directement (ou quasi-directement) du secteur régulier de la formation. D'autres reviennent à l'école après avoir interrompu leurs études pendant une période, notamment pour travailler. Contrairement aux étudiants plus âgés, l'interruption des études des jeunes a été brève..

Avec le sentiment de saisir la chance de terminer leur formation initiale et d'accomplir une « tâche » inachevée, plusieurs perçoivent le secteur de l'éducation des adultes comme une alternative convenable. D'ailleurs, la plupart d'entre eux avaient interrompu leur formation initiale en sachant que cette voie de scolarisation serait accessible. Aussi, des jeunes s'inscrivent à l'éducation des adultes de leur propre chef mais plusieurs le font sous l'insistance de leurs parents. Cela dit, tous les jeunes n'anticipent pas pareillement leur venue à l'école des adultes : certains se sentent marginaux de côtoyer des gens d'un autre âge, d'autres apprécient cette voie pour terminer leur scolarité de base.

Il n'y a pas de doute que les CEA portent beaucoup d'attention à cette demande de formation des jeunes adultes qui s'impose depuis quelques années. D'ailleurs, plusieurs CEA favorisent l'inscription de cette catégorie de la population. En effet, certains CEA prévoient des périodes de « pré-inscription » pour les jeunes décrocheurs des polyvalentes, histoire de leur assurer une place en classe. D'ailleurs, les CEA sont encouragés par le ministère de l'Éducation à porter une attention aux jeunes, notamment par l'octroi de financement du type « Fond jeunesse 16-18 ans ».

2.3.6. Obtenir des « préalables » pour accéder à d'autres études

La dernière demande de formation dominante que nous avons identifiée concerne les personnes en voie de s'inscrire au niveau collégial (ou déjà inscrites) sous condition de réussir, au préalable, un ou des cours secondaires obligatoires. C'est ce qu'on nomme communément : « faire ses préalables pour aller au cégep ». Cette demande de formation n'est jamais spontanée. Elle fait suite à une analyse du dossier académique d'un adulte, une démarche ayant permis d'identifier des cours obligatoires pour entrer au cégep. Cette demande de formation a parfois été émise par la personne elle-même mais, le plus souvent, elle résulte du travail d'analyse d'un orienteur ou d'un responsable d'admission. Ainsi, il s'agit d'une demande institutionnelle – c'est-à-dire liée à une exigence académique - qui s'inscrit dans le projet de formation plus global des l'étudiant. Par exemple, des adultes demandent à faire quelques cours de mathématiques pour éventuellement étudier la programmation informatique au cégep. Il s'agit d'un besoin très ponctuel et facile à circonscrire qui se présente comme une étape nécessaire à une autre.

Cette demande est clairement identifiée par les CEA. Jugée facile à traiter, cette demande bénéficie d'un traitement rapide dans quelques CEA, traitement qui peut être apparenté à une pratique de priorisation.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE : L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS ADULTES AVANT LEUR VENUE AU CEA

Avant leur venue au centre d'éducation des adultes, les personnes sont donc imprégnées de leur expérience. Ayant déjà fréquenté l'école, elles ont toutes sortes d'idées sur elle. Une bonne partie des adultes l'associe à une expérience éprouvante et ressent de la crainte. Certains ont une image négative d'eux-mêmes en raison de leurs difficultés scolaires passées. Souvent, ce sont des réalités bien concrètes qui pèsent dans leur décision de parfaire leur scolarité. Par exemple, ils y voient un moyen de régler leurs problèmes ou d'améliorer leur qualité de vie. Évidemment les adultes ont des responsabilités et ils ne peuvent ignorer leur situation matérielle. Pour obtenir un soutien financier de l'État, les règles institutionnelles doivent être considérées. Bref, les adultes sont animés par des motivations de toutes sortes ainsi que par leur histoire personnelle, familiale ou professionnelle. Tout ceci influence considérablement leur façon d'envisager le retour aux études et d'exprimer leur demande de formation. Mais pour qu'elle

s'exprime adéquatement, il est essentiel d'aider les adultes à bien connaître leurs propres besoins et à saisir leurs motivations.

On peut alors se demander si, au moment d'entamer leur démarche de formation, tous les adultes connaissent bien leurs besoins et si les structures d'accueil leur permettent de les formuler adéquatement en terme éducatif. À ce sujet, des intervenants des CEA pensent que les adultes ont tendance à privilégier ce qui est socialement valorisé au détriment de leurs besoins personnels. Selon eux, les gens n'ont pas nécessairement une perception très claire de leurs besoins réels. Une conseillère en formation ayant participé à notre enquête explique de la façon suivante la confusion qui caractérise souvent les demandes de formation des adultes :

« Mais à qui il appartient le besoin exactement? Connaît-il l'adulte son vrai besoin? Je dirais que c'est l'enjeu majeur de l'éducation des adultes : aider d'une manière ou d'une autre l'adulte à l'identifier. C'est la raison pour laquelle ils sont ici. Il faut qu'ils l'étudient par eux-mêmes. Non pas pour leur famille, ni pour la société! Pour eux ! [...] Moi je fais l'hypothèse suivante : ils viennent ici et ne savent pas ce qu'ils veulent. Ils disent ce que les gens veulent entendre ». (Participante, n° 20. Conseillère en formation, CEA n° 4, p. 8.)

Effectivement, il est possible que les besoins formulés par les étudiants adultes soient le reflet des attentes de leur milieu et d'une demande sociale liée aux valeurs dominantes et non le reflet de leurs propres aspirations. Les activités d'accueil, d'écoute et d'accompagnement offertes dans les CEA sont donc très importantes car elles permettent aux adultes de réfléchir à la signification de leur démarche. Elles leur offrent alors de s'approprier leur projet et de devenir les sujets de leur histoire de formation. Cette assistance clarifie la prise de décision. Or, nous savons qu'une fois leur décision prise, les adultes sont fins prêts à s'inscrire et ne veulent généralement pas attendre. Souvent, ils se sentent pressés de s'inscrire et veulent passer à l'action immédiatement. Comme nous l'exposons dans la partie suivante, leur demande de formation continue de s'exprimer à travers plusieurs autres phases. Et nous verrons qu'ils rencontrent de nombreux obstacles. Pour plusieurs considérations, leur demande de formation doit souvent être négociée et s'avère soumise à différents enjeux.

PARTIE 2

LES AUTRES ÉTAPES DU PROCESSUS DE L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION ET LA RÉPONSE DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

Dans la première partie consacrée à la présentation des résultats de recherche, nous nous sommes intéressés à l'expérience des adultes avant leur venue au centre d'éducation des adultes. Dans cette seconde partie, nous portons l'attention aux étapes franchies par la suite par les adultes et à la réponse des centres d'éducation des adultes. Ainsi, nous discutons de deux phases importantes dans le processus de l'expression de la demande de formation générale des adultes : l'accueil (section 3) et le soutien (section 4). Mais voyons tout d'abord les activités d'information et de la promotion (section 1) ainsi que les actions de sensibilisation et d'animation (section 2) qui contribuent à susciter la demande.

1. LES ACTIVITÉS D'INFORMATION ET DE PROMOTION

Avant l'inscription au centre, la majorité des adultes sait qu'il existe un système public d'éducation spécialement destiné aux adultes. Mais la connaissance qu'ils en ont est surtout intuitive : ils savent que les commissions scolaires offrent des services aux adultes. Par contre, plusieurs immigrants en ignorent l'existence. Un jour, cependant, ils apprennent que ces services existent. Comment en sont-ils informés? Par le service de l'immigration, un centre communautaire d'aide aux immigrants, le centre local d'emploi ou encore, par l'intermédiaire d'amis ou de membres de leur entourage. Quelques-uns sont renseignés par les enseignants de leurs enfants.

1.1. L'information et la promotion

Voyons maintenant ce que les étudiants adultes disent de l'information et de la promotion. La majorité des étudiants interrogés ont déjà vu des annonces dans les médias : journaux, radio et télévision. Les étudiants montréalais ne mentionnent pas les annonces dans médias mais ils parlent de la publicité vue dans le métro. L'information sur l'éducation des adultes se transmet sous d'autres formes : les dépliants promotionnels, les agents d'Emploi-Québec, l'école fréquentée par les enfants et les organismes communautaires. Les organismes communautaires comme source d'information sont

également mentionnés. Mais ce sont surtout les étudiants des grands centres urbains qui en font mention, ce qui suggère que les CEA semblent mieux implantés dans leur milieu.

Presque tous les adultes jugent qu'il est facile d'obtenir de l'information sur les services d'éducation des adultes, sur le fonctionnement des centres ou sur le processus d'inscription. Certaines personnes disent, par ailleurs, qu'il est normal et souhaitable que les gens se mobilisent et s'activent pour trouver de l'information lorsqu'ils veulent étudier. Dans la plupart des centres où nous avons enquêté, il se trouve toujours une personne pour dire : « C'est pas en restant chez soi qu'on va trouver l'information. » Certains valorisent donc l'initiative individuelle. Quelques personnes vont jusqu'à rejeter l'attentisme de certains adultes et la prise-en-charge des institutions.

Les propos des adultes tenus au sujet l'information et de la promotion des services correspondent d'assez près aux stratégies révélées par les gestionnaires et les employés des CEA. Mais, leurs propos montrent des différences entre les commissions scolaires. En fait, il y a deux modèles en matière de stratégies promotionnelles. Le premier modèle concerne la commission scolaire située en région urbaine qui présente l'ensemble de ses services de formation, sans insister sur le caractère local de chaque CEA, et qui identifie les différents points de services. Les étudiants de cette région ne voient pas de promotion personnalisée de leur CEA. L'autre modèle concerne la plupart des CEA d'autres régions du Québec : l'identification de chaque CEA est la stratégie employée. De même, il est tout à fait vraisemblable que des adultes de certaines régions n'aient vu aucune publicité puisque certains CEA ne font aucune promotion de leurs services.

« Il y n'y a pas vraiment d'argent pour promouvoir les services (...). On fonctionne avec l'enveloppe fermée. Donc l'argent qu'on prend pour faire de la promotion, on la prend pas pour donner des cours. Donc finalement, il faudra qu'on fasse moins de promotion si la promotion fonctionne parce qu'il faudra donner les cours. [...] Car il faut être capable d'accueillir les gens ». (Conseillère pédagogique, participante n° 5, CEA no 2, p. 11)

Dans un CEA en particulier, on ne parvient pas à répondre à la demande vu le surplus de clientèle et les contraintes financières. Ces CEA ne sont donc pas en mesure de susciter une plus grande demande de formation car ils ne suffisent déjà pas à la demande.

1.2. Les orientations stratégiques des commissions scolaires

Les orientations stratégiques en matière d'information et de promotion relèvent des commissions scolaires. Ces orientations diffèrent beaucoup d'une commission scolaire à l'autre surtout à cause des particularités géographiques, démographiques et administratives. Par exemple, la faible densité de population et le manque de clientèle dans une région du centre du Québec ont incité une commission scolaire à décentraliser son offre de services. Dès lors, une campagne d'information sur les services a été intégrée à l'ensemble des nouvelles orientations stratégiques. La situation est tout autre dans les commissions scolaires établies sur un territoire à forte densité de population et au prise avec un surplus de clientèle. Dans l'une d'elles, la forte mobilité des étudiants adultes¹¹ favorise une approche centrée sur la rétention des étudiants au CEA et non sur le recrutement de nouveaux étudiants. En effet, le taux d'interruption des études est élevé chez les adultes, ce qui pousse des dirigeants à centrer plutôt leur stratégie sur la persévérance scolaire et non sur le recrutement des étudiants. Il faut dire que la situation est autrement singulière dans ce CEA en matière de promotion à cause d'une structure organisationnelle plus complexe ; le personnel se sent moins directement concerné par ce genre d'activité¹². Deux autres CEA comptent, pour leur part, un surplus de clientèle. Cela explique que l'un d'eux ne recrute pas d'étudiants et ne fait pas d'efforts pour établir d'ententes de partenariat avec des organisations externes, laissant cette fonction au service aux entreprises de la commission scolaire. Le manque de financement justifie sa position. L'autre CEA ne manque pas de faire usage de divers moyens de promotion. Ce CEA semble donc moins préoccupé des répercussions de la publicité sur sa capacité d'accueil.

« On a décidé d'aller de l'avant en ayant un message de valorisation de la formation générale parce qu'il y a un effet pervers depuis une dizaine d'années. Il y a la valorisation de la formation professionnelle. Et l'effet pervers, c'est de considérer la formation générale comme une porte d'entrée de la formation professionnelle seulement. Considérer la formation professionnelle comme une porte d'entrée pour le marché du travail, comme un préalable seulement et comme un mal nécessaire [...]. [Comme si] ça n'avait pas de valeur en soi la formation générale, comme si ça avait juste une valeur pour autre chose [...] Moi, j'aimerais implanter l'idée que ça a une

¹¹ Cette mobilité serait attribuable aux parcours de formation intermittents des adultes qui commencent leur formation, l'interrompent et la reprennent un peu plus tard, notamment à cause de situations familiales et professionnelles changeantes.

¹² Cette commission scolaire est structurée sur la base de plusieurs regroupements administratifs dont certains sont constitués sur une base territoriale et d'autres sur une base sectorielle. Le CEA étudié est rattaché à l'un de ces regroupements. L'essentiel des activités de promotion de ce CEA est centralisé au sein d'une même unité, hors du CEA étudié, et seulement une certaine partie de la promotion est menée par le CEA.

valeur en soi. Tu vas apprendre la langue française, c'est ton seul outil, dans la plupart des cas, c'est le seul outil de communication que tu as. T'en as pas d'autres. Et si tu la maîtrises, tu feras pas ça seul au travail. Tu feras ça aussi avec ta famille, tes enfants, ton patron, tes amis [...]. Il y a quelque chose qui va faire partie de toi pour tout ton avenir ». (Gestionnaire, participant n° 6, CEA no 2, p. 11)

Puisque les activités d'information et de promotion des services d'éducation et de formation sont sous la responsabilité des commissions scolaires, elles en établissent les orientations stratégiques. Mais les gestionnaires et le personnel des CEA contribuent généralement à les définir. Il faut dire aussi que l'autonomie des CEA à l'égard des commissions scolaires semble varier d'un CEA à un autre. En effet, la plupart des CEA déterminent les priorités en se basant sur les orientations des commissions scolaires. Un des CEA toutefois planifie la promotion sans sembler beaucoup considérer les orientations de sa commission scolaire. De même, selon les CEA, le personnel est plus ou moins renseigné sur les orientations en matière d'information et de promotion.

Par ailleurs, les mécanismes et procédures de soutien à la promotion sont plus ou moins élaborés selon les CEA. Dans certains cas, on fait des sondages sur les services auprès des étudiants pour connaître leurs besoins, dans d'autres, c'est surtout la collaboration avec des organismes externes qui est valorisée. Dans certains CEA, on privilégie l'analyse des produits et services offerts. Toutes ces pratiques semblent nettement plus développées depuis la formalisation des plans stratégiques. Dans certaines régions, des professionnels sont spécialement affectés à l'information, à la promotion ou aux communications. Du reste, certains centres d'éducation des adultes ne bénéficient d'aucun budget spécialement dédié à la promotion des services; d'autres disposent d'un tel financement, mais choisissent de l'utiliser pour des activités éducatives, jugées plus essentielles.

1.3. Les contenus des messages promotionnels

Les campagnes de promotion des commissions scolaires vues par les adultes interrogés traitent des stages en entreprise et des projets spéciaux de formation liés au travail. Selon les étudiants, ce type d'information serait privilégié au détriment de l'information sur les autres services de la formation générale offerts par les CEA. Pourtant, nos entrevues avec le personnel des CEA montrent que celui-ci valorise l'ensemble des activités de

formation générale. En entrevue, plusieurs défendent l'idée selon laquelle la formation générale est pertinente en soi et non pas uniquement comme un moyen d'accéder à la formation professionnelle. Leurs propos traduisent, dans certains cas, les orientations stratégiques de leur CEA. Leur position n'est pas étrangère non plus aux opérations de clarification des orientations stratégiques et de la mission du CEA, opérations ayant eu lieu récemment dans certaines régions. Le positionnement stratégique qui s'est effectué dans quelques CEA semble d'ailleurs stimuler positivement le personnel et les gestionnaires, qui décrivent avec un enthousiasme évident leur mission de formation générale. En écoutant leurs propos, nous nous sommes demandé pourquoi le personnel de ces CEA insistait sur l'importance de valoriser la formation générale.

« Notre objectif, c'est la valorisation de la formation générale des CEA. Donc, valoriser le fait qu'un adulte revienne aux études et non pas qu'il «tombe aux adultes». Une formation qui [...] va, dans le fond le rendre quelqu'un de responsable, qui va prendre sa destinée en main et devenir quelqu'un de dynamique.»
(Participante no 5, conseillère en formation CEA n° 2, p. 5)

Nous nous demandons si cette tendance observée dans quelques CEA était une réaction à la valorisation que fait Emploi-Québec de la formation courte. Ce discours est-il une réaction aux nouvelles orientations du ministère de l'Éducation à l'égard de la formation générale de base? Le personnel des CEA craint-il la valorisation d'une éducation trop centrée sur l'insertion rapide sur le marché du travail à travers des programmes de type AEP? Réagit-on à la publicité sur la formation professionnelle? Ceci dit, il y a lieu de se demander pourquoi ce discours, pourtant si caractéristique du personnel de certains CEA, ne semble pas trouver davantage d'écho dans le discours des adultes interrogés.

1.4. Les formes et les styles de promotion

Même si les adultes ne critiquent pas la manière des commissions scolaires de promouvoir l'éducation des adultes, ils y voient des améliorations possibles. Selon eux, la forme des messages devrait être plus « stimulante ». Elle devrait « donner le goût » des études. Pour ce faire, il est nécessaire de faire référence encore davantage aux « exemples de réussite », d'évoquer un « avenir possible et prometteur », de rappeler les bienfaits de l'éducation pour l'étudiant et les répercussions potentielles sur le devenir des enfants. Les idées de « dépassement » et de « confiance en soi » les touchent particulièrement.

Certains souhaitent donc des messages plus attrayants et plus empreints de dynamisme avec des slogans accrocheurs.

Toujours dans une perspective d'efficacité de la promotion et de la sensibilisation, les adultes voient l'importance de diversifier les moyens de communication : information sur Internet, dépliants distribués de porte en porte, accès à un bulletin des ressources par commande téléphonique et par envoi postal et enfin, affichage.

1.5. Les populations visées par la promotion

Quelques personnes font des remarques sur la population visée par la promotion. Certains insistent sur l'importance de rejoindre les adultes les plus isolés. Ils conseillent de les joindre directement à leur résidence. Un jeune adulte estime qu'il ne faut toutefois pas trop insister sur la promotion; selon lui, comme la décision d'étudier est personnelle, les commissions scolaires devraient informer sans tenter de persuader. Selon lui, l'insistance ressemble à du harcèlement. Enfin, quelques adultes croient que la promotion devrait être dirigée vers les jeunes de la polyvalente.

L'idée de recruter des jeunes dans les polyvalentes n'est certainement pas partagée par le personnel des CEA, qui l'associe plutôt à une pratique déloyale proche du « maraudage ». Malgré tout, le personnel parle spontanément de la présence des jeunes dans les CEA. À l'évidence, la proportion de jeunes en éducation des adultes a augmenté au cours des dernières années. Cela a d'énormes conséquences sur la mission des CEA, sur la gestion des flux de clientèle, sur la gestion de classe, et aussi sur l'image que les gens ont de l'éducation des adultes. Mais que nous révèle le personnel à ce sujet exactement? Comment la présence des jeunes influence-t-elle l'expression de la demande de formation des adultes?

L'analyse diagnostique des relations internes et externes menée récemment dans les commissions scolaires du Québec dans le contexte de l'élaboration des plans stratégiques révèle la méconnaissance de la spécificité de l'éducation des adultes au sein de ses rangs. Évidemment la méconnaissance des services par le personnel même des grandes organisations n'est pas un phénomène exclusif au monde de l'éducation. Du reste, le personnel et les gestionnaires du secteur des jeunes connaîtraient mal le secteur des

adultes. Pour contrer cette situation, une vaste opération d'information a été entreprise par plusieurs CEA. Elle visait à renseigner les commissaires, les directions des commissions scolaires ainsi que les directions et le personnel professionnel des polyvalentes sur la spécificité de l'éducation des adultes, les différents services ainsi que sur les exigences de l'enseignement individualisé. Elle voulait également rectifier l'image de l'éducation des adultes véhiculée au sein de la commission scolaire et selon laquelle ce secteur est une « voie de garage » pour les jeunes indésirables, un lieu où l'éducation est de qualité moindre et la réussite scolaire, facile.

« Il y a une zone grise avec l'éducation des adultes. [...] Elle peut-être perçue comme une poubelle qui reçoit les indésirables. Mais aussi comme une menace, si nous vendons notre formation en l'associant à une formation plus facile et plus libre ». (Participante n° 6, gestionnaire, CEA n° 2, p. 14)

La position des CEA à l'égard du secteur des jeunes demeure délicate et souvent paradoxale. En effet, de l'avis de plusieurs, le personnel du secteur des jeunes doit être bien informé de la spécificité des services de l'éducation des adultes et des exigences propres à l'enseignement individualisé. De cette façon, les jeunes susceptibles d'abandonner l'école connaîtront l'existence d'une alternative susceptible de les aider à poursuivre leurs projets d'études. En même temps, les CEA ne veulent pas susciter le passage des jeunes au secteur des adultes. Mais ils constatent aussi que le personnel des polyvalentes se sent dépourvu vis-à-vis des jeunes qui n'apprécient pas l'école et qui sont susceptibles de décrocher. La plupart des gestionnaires rencontrés se défendent bien de recruter une clientèle des jeunes. Cependant, deux CEA étudiés admettent faire des efforts d'information auprès des polyvalentes. Pour certains CEA, il est clair aussi que l'inscription des jeunes constitue un *ratio* de participation utile au financement de leurs activités éducatives.

Dans l'ensemble, nous comprenons que les adultes se disent bien informés de l'existence des services d'éducation des adultes. Ils trouvent également que la promotion produite par les commissions scolaires est adéquate même s'ils la souhaitent plus attrayante et plus convaincante. En fait, l'information et la promotion sur les services éducatifs n'est pas leur plus gros problème. Le personnel des CEA porte, pour sa part, un regard plus critique sur les pratiques de promotion. Certes, tous les CEA présentent des situations différentes comme nous l'avons vu, mais plusieurs personnes expriment leurs

préoccupations face aux populations à privilégier dans la promotion et à leur capacité à répondre à la demande de formation. Ils mettent en relief l'importance de promouvoir davantage la pertinence de la formation générale auprès de la population. Nous verrons, dans la section suivante, que les activités d'animation et de sensibilisation des CEA contribuent également beaucoup à susciter la demande de formation.

2. L'ANIMATION ET LA SENSIBILISATION

Les adultes parlent peu de la présence du CEA dans leur milieu de vie ou d'activités extra-scolaires. Ceux qui abordent le sujet se plaignent que la mission du CEA se limite à l'aspect académique et qu'il manque d'activités en dehors de la classe. Ces personnes sont principalement des jeunes adultes et des nouveaux immigrants qui souhaitent que le centre d'éducation des adultes soit un milieu de vie offrant des activités parascolaires (du sport, un journal étudiant, etc.) et des espaces propices à l'étude (bibliothèque, salle d'étude). Bref, ces personnes cherchent un milieu d'appartenance sociale. Or, des intervenants révèlent que le ministère de l'Éducation ne finance pas l'animation extra-scolaire.

Quant à l'animation faite par le CEA dans la communauté externe, les adultes n'en parlent pas du tout. Pourtant, elle existe. Mais quelles sont les activités d'animation? Que font les CS et les CEA pour veiller aux besoins de la communauté? Y a-t-il véritablement une présence active dans le milieu? Comment le personnel interagit-il avec la communauté et comment se rend-il visible auprès de la population?

L'animation de milieu compte parmi les diverses interventions des commissions scolaires et des centres d'éducation des adultes. Cependant comme tous les CEA ne voient pas leur mission de la même façon, ils ne jouent pas le même rôle dans le milieu. La structure d'organisation des CEA a une influence également. Par exemple, un membre de la direction d'un CEA dit qu'il n'est pas de son mandat « d'aller à l'externe » ni « de donner des cours en dehors de son centre »¹³. Aussi, nous observons différents degrés d'investissement dans l'animation. Nous en distinguons trois.

2.1. L'ouverture du CEA au réseau social des étudiants et à la communauté

À son niveau le plus élémentaire, la mission d'animation dans un CEA se manifeste par une ouverture à l'égard de la communauté, des membres du réseau familial ou personnel des étudiants adultes qui fréquentent le CEA et des organisations externes (OSBL, entreprises privées, CLSC, etc.). Les expressions suivantes traduisent cette tendance : « on est impliqué à l'externe », « on est ouvert à la communauté », « nos portes sont ouvertes ». À ce niveau, la direction du CEA cherche à enraciner leur institution dans leur milieu géographique et à créer des liens avec le réseau d'appartenance des étudiants adultes. En d'autres termes, les directions de ces centres cherchent à se mêler la communauté pour rejoindre d'autres personnes susceptibles de bénéficier des services du CEA. Notons en revanche que peu de personnes font mention du conseil d'établissement auquel participent des gens de l'externe.

La majorité des CEA valorisent cette forme d'animation et organisent des activités dans cette voie. Ainsi, l'une des activités très populaires consiste à souligner la réussite des étudiants adultes, à valoriser la fierté d'apprendre et à promouvoir l'éducation. On organise des « soirées honorifiques » auxquelles la communauté est conviée. De l'avis de tous, ces activités sont très profitables. De même, on offre des services de formation aux entreprises. Les CEA y sont encouragés, par le biais des programmes gouvernementaux. Ceux-ci favorisent des projets de partenariat¹⁴ (ex. : Fonds jeunesse). Des CEA ont déjà eu du succès de cette façon même si, pour plusieurs, les relations avec les entreprises sont difficiles à concrétiser. Les efforts déployés ne porteraient apparemment pas toujours leurs fruits. La mise en place d'un partenariat avec les entreprises rencontrerait de nombreux obstacles. L'un d'eux est l'absence d'un plan de communication externe ou d'un plan directeur pour le partenariat. Un autre origine de la structure de financement des CEA. C'est la situation mentionnée dans deux CEA. Le financement est basé sur les heures passées en classe et sur le nombre d'étudiants, sans fonds prévus pour l'animation

¹³ En fait, une partie de l'animation et des activités de partenariat est menée par un organisme externe. Ce CEA peut aussi compter sur un centre complètement voué à l'éducation populaire avec lequel il a des ententes de collaborations.

¹⁴ Il faut préciser que, pour nous, les ententes de partenariat ne s'inscrivent pas nécessairement dans une dynamique d'animation de milieu. Comme le dit bien l'une des participantes : offrir des services de formation en entreprise est une chose et établir un programme éducatif en partenariat avec une entreprise en est une autre.

préalable à l'offre de cours ni pour les activités nécessaires à l'organisation de la formation sur mesure (« diagnostic » de besoins, analyse des tâches, etc.).

« Le problème avec les collaborations externes, c'est la [structure administrative]. Sur le terrain, on subit ce qui se passe dans [la structure administrative]. Je suis en plein là-dedans depuis 2 mois et j'arrête pas le dire : « voyons ça se peut pas qu'on passe à côté du projet comme ça à cause des règles budgétaires [...]. Là, j'ai des contraintes au niveau du MEQ, des contraintes de financement, des contraintes de commissions, des contraintes physiques d'école [...]. » (Directrice-adjointe, participante n° 17, CEA 3, p. 5)

« Les contraintes au niveau de la sensibilisation ? [...] Je pense que l'expertise est là dans les commissions scolaires. Il y a des gens qui ont fait de l'animation communautaire puis qui ont encore des fourmis dans les jambes et qui disent : « ça serait plaisant si on pouvait retourner dans ce milieu et faire des projets qui mobilisent la population et fournir nos formations ». Je pense que les idées sont là et que les gens ont la motivation de le faire. Malheureusement, les structures financières de l'éducation des adultes sont vraiment basées sur des heures des élèves à temps plein et à temps partiel et on est pris avec un carcan de classe. En dehors de la classe, il y a rien qui existe. [...] Tout ce qui peut se faire autour de la classe et de la vie étudiante : il y a rien de prévu dans les structures budgétaires ». (Conseillère pédagogique, participante no 5, CEA n° 2, p. 9)

Puis, des professionnels des CEA n'auraient pas toutes les compétences pour assurer pleinement l'ensemble des activités nécessaires à la collaboration avec le milieu. Du moins, c'est l'avis d'un directeur de CEA qui expose sa difficulté à recruter des ressources externes et à recourir à des experts pour assumer cette fonction compte tenu de certaines règles.

2.2. L'interaction avec la population et la sensibilisation de la communauté à la vie du CEA

L'animation du CEA se caractérise également par des interactions avec la population et le rayonnement au sein de la communauté. Ce rayonnement institutionnel sert en quelque sorte à prolonger et à approfondir la promotion des services et permet une plus grande sensibilisation de la population à l'éducation. Les actions menées dans ce sens par les CEA sont multiples : la sollicitation de personnes modèles agissant comme « intermédiaires » pour sensibiliser les individus à l'importance de l'éducation, l'offre d'un site Internet qui permet les interactions, la publication d'une chronique régulière sur la

vie du CEA dans les médias, l'organisation d'activités d'éducation populaire destinées à la famille, la collaboration à des tables de concertation, etc.

De l'avis de plusieurs, ce type d'animation permet de faire connaître le CEA à la population et de recruter de nouveaux étudiants. L'éducation populaire serait un choix particulièrement judicieux pour rejoindre les personnes les plus réticentes au système éducatif ou à l'idée de s'engager dans un projet éducatif. En revanche, le manque de financement de l'éducation populaire par le ministère de l'Éducation depuis quelques années est déploré par le personnel. Pour contourner en partie le problème, des CEA utilisent des stratégies d'autofinancement tout en sachant que ce n'est pas une solution durable¹⁵.

2.3. Le CEA comme acteur dans sa communauté : à la recherche de collaborations structurantes

Les activités d'animation peuvent être encore plus intenses comme c'est le cas lorsqu'un CEA initie des démarches, sollicite des organismes externes et cherche à établir des relations de collaboration à long terme. Dans cette perspective, le CEA interagit avec les membres de la communauté et tente de mieux comprendre leur besoin. Sa position lui permet en quelque sorte de se laisser imprégner de la culture de l'autre. À ce niveau, non seulement le CEA prend le leadership des projets éducatifs mais il agit également comme citoyen de la communauté en participant aux réseaux sociaux. Son interaction comporte alors des effets structurants qui sont à la source de la réalisation de nouveaux projets éducatifs.

En réalité, les CEA qui utilisent autant leur pouvoir d'action semblent rares. L'un des CEA de notre enquête s'investit de la sorte dans sa communauté dans un vaste champ de relations externes. Il semble aussi le plus autonome par rapport à sa commission scolaire : il initie des projets éducatifs avec de nombreux organismes externes - des organismes sans but lucratif et des entreprises privées -, il fait une recherche active de fonds afin de pouvoir structurer des projets.

¹⁵ Cette pratique consiste à rentabiliser les coûts de ces activités en chargeant les frais aux usagers.

Ainsi, tous les CEA ne se développent pas de la même façon. Peu d'entre eux travaillent à devenir des milieux de vie tels que le souhaiteraient certains adultes. Il est alors difficile pour ces derniers d'y développer un sentiment d'appartenance et d'y vivre des expériences significatives en dehors des cours. Cependant, de plus en plus, des CEA voient l'importance de l'animation externe et du rapprochement avec l'environnement : ils y donnent une couleur différente selon la conception qu'ils ont de leur rôle et leur structure d'organisation.

« On essaie de développer une approche, pour en même temps assouplir notre structure. Mais, en même temps, garder un principe andragogie où l'adulte va être le principal responsable de son apprentissage. » (Conseillère pédagogique, Participante no 5, CEA no 2, p. 3)

3. L'ACCUEIL

Les activités de sensibilisation que nous venons de décrire peuvent susciter la demande de formation et motiver des personnes qui n'auraient pas nécessairement pensé retourner à l'école. Nous savons que la décision d'étudier n'est pas toujours facile à prendre et il est important que la demande soit bien accueillie au moment où les adultes font leur première entrée au centre d'éducation des adultes. Dans ces premiers moments, rien n'est encore acquis. La qualité de l'accueil¹⁶ des adultes par le personnel des CEA peut favoriser l'expression et la clarification de la demande de formation des adultes. Dans le parcours éducatif des adultes, l'accueil est une phase cruciale et ce, à plus d'un titre. Premièrement, elle succède généralement à l'étape de la décision, une décision souvent accompagnée de sentiments mitigés, tissés d'espoirs et de craintes. Deuxièmement, les premiers contacts avec le centre d'éducation des adultes supposent une série de « confrontations » avec la réalité. Une confrontation, tout d'abord, avec le personnel du centre d'éducation et d'Emploi-Québec qui détiennent un pouvoir important sur le projet d'études des étudiants adultes, ces derniers devant se conformer à des exigences administratives et à des règlements de toutes sortes. Une confrontation, par la suite, avec d'autres adultes, qui leurs ressemblent sur certains points mais qui sont aussi différents

¹⁶ Rappelons que l'accueil signifie l'ensemble des attitudes manifestées par le personnel du centre avant l'inscription des adultes en formation, attitudes qui présentent un caractère personnalisé ainsi que les services, mesures et actions permettant de recevoir et de traiter favorablement leurs demandes.

sur d'autres. Une confrontation, enfin, avec eux-mêmes, avec la réminiscence des difficultés passées, vécues dans le milieu scolaire.

3.1. Un processus décrit comme une série de procédures

Les étudiants adultes décrivent leur entrée au centre en laissant entendre que la démarche est très procédurière. L'expérience de leurs premiers moments au centre semble représenter pour eux une série de procédures à accomplir et d'étapes à compléter.

« Moi, quand j'ai appelé ici, j'ai eu l'impression de parler avec une machine. »
(Participant du group de discussion 1, CEA n° 1, p. 14)

La description des étudiants ressemble à celle du personnel des CEA; lui aussi décrit l'accueil comme une série de procédures. Il est vrai qu'avant l'entrée en classe, plusieurs étapes se succèdent : la demande d'admission¹⁷, l'analyse et l'évaluation du dossier académique antérieur, l'identification du projet individuel, l'administration du test de classement¹⁸, l'annonce des résultats du test, la constitution du profil de formation, l'acceptation des conditions par un intervenant du CLÉ (pour certains adultes), l'inscription, la constitution de l'horaire et enfin, l'information sur le fonctionnement du centre et les règlements institutionnels. Parmi toutes ces procédures, certaines sont déterminantes dans le parcours d'études. Elles sont particulièrement importantes aux yeux des adultes. Mais avant d'exposer leur influence, il faut mentionner que les procédures d'accueil varient beaucoup d'un centre à l'autre même si des activités sont communes à tous les CEA. De même, il y a une démarche généralisée qui débute *grosso modo* avec l'étape de la prise des renseignements nominatifs et qui se termine par celle du «profil individuel de formation». Mais entre ces deux étapes, les adultes ne franchissent pas nécessairement les mêmes étapes, le processus variant beaucoup d'un CEA à l'autre.

¹⁷ Une demande d'admission comprend la remise de documents officiels liés aux situations civile et scolaire. Elle implique également la recherche de documents attestant des études antérieures.

¹⁸ Au moment de l'enquête cette procédure s'effectuait systématiquement dans la plupart des CEA. Au moment de rédiger ce rapport, elle ne semble plus une pratique aussi courante.

3.2. Une intervention plus ou moins centrale selon les CEA

L'importance accordée à l'accueil est différente selon les CEA. Parmi les CEA étudiés, l'un a fait de l'accueil une intervention prioritaire. Il y consacre des ressources importantes et il rend obligatoire la participation des adultes à une période dite « d'entrée en formation ». Son principal objectif est de favoriser la « familiarisation aux études »¹⁹. Généralement, le premier contact d'un adulte avec le centre d'éducation des adultes consiste en une rencontre avec une secrétaire. Celle-ci joue le rôle central dans les tous premiers moments : les adultes ne manquent pas de parler d'elle lors de notre enquête. Puis, quelques centres dirigent ensuite les adultes vers un professionnel responsable de l'admission. Cela permet aux étudiants de présenter leur projet de formation et de soumettre leur situation à l'analyse d'un intervenant formé à cet effet. D'autres centres privilégient plutôt l'administration d'un test de classement, avant la rencontre avec un professionnel. Évidemment, cela place les étudiants en position d'évaluation, ce qui les « stresse ».

3.3. L'adaptation des CEA à la demande individuelle et aux exigences administratives des CLE lors de l'accueil

Le traitement de la demande de formation varie selon les individus. Il y a deux causes à cette situation. Premièrement, le personnel des CEA doit s'adapter à la situation académique de chaque individu puisque les besoins de formation, les antécédents scolaires et les projets académiques ne sont pas les mêmes pour tous. Ainsi, lors de leur arrivée au CEA, les adultes ne sont pas tous dirigés vers les mêmes services. Ainsi, des étudiants reçoivent des informations lors de rencontres individuelles et d'autres, lors de rencontres collectives. De même, toutes les personnes ne consultent pas un conseiller en orientation avant d'entamer leur formation. Comment cela est-il possible? Certains adultes disent ne pas avoir été informés de l'accès à ce service et d'autres expliquent qu'ils ont peu tendance à s'informer.

¹⁹ Il s'agit d'une série d'ateliers répartis sur une période de trois semaines. Ceux-ci portent sur les stratégies d'étude efficaces et se veulent une initiation à l'informatique, à l'éducatique, au système scolaire ainsi qu'une sensibilisation à l'enseignement individualisé et aux programmes de français et de mathématiques.

Un deuxième motif justifie la variation du traitement individuel des demandes : il existe une différenciation systématique selon le statut économique des personnes, statut identifié dès l'arrivée au CEA. En effet, le personnel responsable de l'accueil identifie automatiquement les bénéficiaires d'un soutien financier, c'est-à-dire les prestataires de l'assurance-emploi ou de l'aide sociale. Il vérifie les « autorisations » relatives au projet de formation de chaque adulte, autorisations données par un agent du centre local d'emploi. Nous avons déjà décrit à la section 2.2.3. (chapitre 3, partie 1). l'influence du financement octroyé par cette organisation sur la décision d'étudier. Or, le fait d'être bénéficiaire d'une subvention se répercute sur le traitement de la demande.

Effectivement, pour constituer officiellement sa demande de formation au CEA, l'adulte doit obtenir toutes les autorisations requises et franchir les étapes relatives à la vérification de son admissibilité (examens de la situation familiale et professionnelle par le CLÉ, échanges d'information entre les deux institutions, etc.). Ainsi le projet d'emploi et de formation de ces personnes est tout d'abord effectué au CLÉ et non pas au CEA. L'intervention d'un agent du CLÉ qui suppose plusieurs transactions se produit donc rapidement dans le processus de l'expression de la demande. La qualité de cette intervention constitue un enjeu important pour le projet individuel. Nous verrons plus loin les lacunes relevées par les étudiants.

Par ailleurs, nous avons écrit plus haut que certains éléments de la procédure d'accueil s'avèrent plus importantes pour les étudiants. Dans tous les CEA, les adultes indiquent les aspects positifs de leur expérience et ceux qui mériteraient d'être améliorés.

3.4. Les étapes les plus importantes dans l'accueil de la demande

Au cours du processus d'entrée au centre d'éducation des adultes, quatre étapes sont particulièrement importantes aux yeux des adultes : l'annonce du résultat du test de classement²⁰ et la détermination du profil de formation (contenu et durée), la démarche d'orientation professionnelle, l'intervention du CLÉ dans le choix du programme

²⁰ Rappelons qu'au moment où les participants à l'étude ont entamé leur formation, l'administration de tests de classement était une pratique courante ; au moment de rédiger ce rapport, les CEA ont en général délaissé cette pratique.

d'études parmi l'ensemble de des programmes offerts par les CEA et la participation aux rencontres collectives d'information.

3.4.1. Les résultats des tests de classement et la durée de formation : un effet de découragement

Avant de s'inscrire au CEA, plusieurs étudiants doivent passer des tests de classement. Ceux-ci évaluent la correspondance entre les acquis scolaires antérieurs des adultes (ex. : avoir réussi un secondaire IV) et le maintien des connaissances conformément aux exigences académiques actuelles (ex. : toujours maîtriser les savoirs requis aujourd'hui pour le sec. IV). Or, au terme de ce test, la perte des acquis scolaires est souvent constatée. Des adultes se trouvent, selon l'appellation usuelle, en *situation de déclassement*. Pour ces personnes, cela signifie « recommencer ce qu'ils avaient déjà fait », « retourner en arrière » et « recommencer à 0 ». Cette situation les oblige à suivre des cours supplémentaires, ce qu'ils n'avaient pas toujours envisagé. Mais plus grave encore pour eux, la durée de leur formation se voit automatiquement prolongée. Nombre d'entre eux vivent alors un profond découragement. Certains perdent même confiance en eux-mêmes. Plusieurs disent d'ailleurs que, à la suite de l'annonce du résultat du test, ils ont remis en question leur projet d'études et ont été tentés de l'abandonner.

« Au début je me disais que je vais travailler tout seul. Je me disais : «Je risque de me décourager à un moment donné et de me laisser aller. » (Participante du groupe de discussion no 1, CEA no 1, p. 6)

Selon le personnel des CEA, le fait d'être « déclassé » s'avère le principal obstacle au retour des adultes à l'école. Cet aspect pèserait lourd dans la décision de poursuivre ou non des études. Aux prise avec ce constat, des CEA ont tenté de contrer le problème. Comment?

Dans certains CEA, on s'est employé à modifier l'interprétation que se font les adultes du déclassement. Pour ce faire, le personnel d'accueil expose aux adultes le bien-fondé des cours supplémentaires à accomplir et les sensibilise aux bienfaits de ces cours tout en nommant l'expérience autrement. Par exemple, dans ces centres, on s'abstient de dire qu'il s'agit de « refaire ses maths de secondaire IV » et on invite les adultes à une « révision », à un « rattrapage » ou à une « récupération dans un volet ». Dans un des CEA, on envisage la solution autrement. Des activités de rattrapage sont offertes, non pas au tout

début du cursus, mais plutôt une fois que l'adulte a bien amorcé sa formation. Ainsi, en nommant la situation autrement ou en modifiant le moment de l'activité, ces CEA tentent d'influencer la perception des adultes pour qu'ils puissent mieux accepter la réalité. Un autre CEA a une position plus radicale. Il procède dorénavant à l'admission des étudiants sans remettre en question leurs acquis scolaires. Dans ce CEA, l'administration systématique des tests de classement au moment de l'accueil n'était déjà plus pratiquée au moment de l'enquête; on a plutôt renforcé les activités de récupération selon un système personnalisé.

L'administration des tests de classement et l'analyse de la situation académique de chaque futur étudiant et l'établissement d'un profil de formation personnalisé pèsent lourd dans le processus de l'expression de la demande. Du personnel de soutien et des professionnels y contribuent. Plusieurs participants à l'étude (étudiants et personnel des CEA) constatent la lourdeur administrative. Malgré les efforts de plusieurs CEA pour renseigner les adultes sur les étapes du processus et la pertinence de la procédure, tous déplorent le caractère bureaucratique de l'accueil et, en particulier, les délais reliés à l'inscription. Tous affirment qu'ils sont beaucoup trop longs. Les étudiants adultes d'un CEA disent avoir attendu trois mois pour être admis. Ce genre d'attente concerne aussi la rencontre avec un conseiller. Mais le CEA n'est pas la seule institution en cause, les procédures du CLÉ y contribuent également. La situation n'est pas la même partout, l'entrée en formation se faisant sur une base mensuelle dans l'un des CEA, et aux trois semaines, dans un autre.

3.4.2. L'intervention du centre local d'emploi dans la détermination du parcours d'études des adultes : un effet de découragement

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'accueil des adultes au CEA est fortement influencé par les orientations et les pratiques d'intervention d'Emploi-Québec. Cela est surtout vrai pour les personnes recevant un support financier. Celles-ci doivent obtenir l'autorisation d'étudier pendant une période donnée, ce qui les libérera durant ce temps de l'obligation de se chercher un emploi. Pour ce faire, elles doivent soumettre leur projet de formation à l'évaluation d'un agent. Des adultes parlent beaucoup de cette évaluation lors de l'enquête. Ils constatent que les décisions des agents des CLÉ à l'égard des projets d'études des adultes sont basés sur les principes suivants : limiter la durée des études et favoriser la formation professionnelle, la formation de courte durée et les stages en milieu

de travail. Selon eux, des agents seraient plutôt réticents à autoriser le financement dans des programmes de formation générale des adultes. Il est vrai que la clientèle visée par Emploi-Québec est celle qui « désire acquérir une formation générale et/ou professionnelle dans le but d'intégrer le plus rapidement possible le marché du travail » (Entente Emploi-Québec et CS X, 2002 : 4).

De plus, certains des adultes estiment que les décisions des agents sont arbitraires. Certains adultes ont en effet observé, lors de leur entretien avec un agent du CLÉ, que leur degré de motivation vis-à-vis des études est pris en considération; selon eux, cela relève de la subjectivité de l'agent. Plusieurs adultes déplorent le manque d'écoute des agents et le déni de leurs besoins et motivations. La plupart disent même devoir insister et négocier pour réussir à faire accepter leurs projets d'études. Pour eux, il est clair qu'on tente de détourner les étudiants de leur projet d'origine et qu'on cherche à leur imposer un parcours d'études qui ne leur convient pas nécessairement.

« Je trouve que les conseillers en place [dans les CLÉ] ne sont pas très à l'aise avec les parcours scolaires. Ils sont plus portés à diriger les gens vers l'employabilité que vers la formation [...]. » (Participante n° 1, conseillère en formation, CEA n° 1. p. 27).

Les propos des immigrants nouvellement arrivés au pays vont dans le même sens. Mais il y a plus. De l'avis de plusieurs, le CLÉ privilégie les programmes de francisation, tout en incitant les immigrants à travailler une fois ceux-ci terminés, plutôt que de les encourager à poursuivre des études en formation générale dans la perspective de terminer leur secondaire. Pourtant, ces adultes estiment qu'il s'agit d'une voie qui leur permettrait une meilleure maîtrise de la langue et une intégration sociale profitable. Ils se sentent donc stigmatisés.

« Quand je suis allé au CLE, ils m'ont demandé pourquoi je voulais étudier et pas travailler. On m'a beaucoup encouragé à travailler. J'ai dit que je venais d'arriver au pays et qu'on ne se comprenait pas et que pour travailler ça prenait de la compréhension. Il faut que j'étudie, que je m'habitue, que je m'intègre tout entier pour mieux travailler. [...] Je l'ai vu trois fois (l'agent) et après un mois, j'ai eu ma réponse ». (Participant du groupe de discussion 5, CEA n°3, p. 15)

La tendance du CLÉ à redéfinir le projet d'études initial et à l'uniformiser selon le modèle de l'institution est observée unanimement par les adultes, le personnel de soutien, les professionnels et les gestionnaires.

« L'objectif d'Emploi-Québec, c'est de mettre les gens en emploi et non pas de les former. Alors que notre objectif, notre mission est de former les gens. [...] Lorsqu'une personne vient au CLE, il y a comme un sentiment d'urgence. Souvent le CLÉ va nous dire : « Cette personne doit recommencer au niveau pré-secondaire, c'est trop long! » [...] Il va dire à la personne : « c'est un processus trop long, il va falloir trouver un moyen pour que tu retournes sur le marché du travail plus rapidement ». Emploi-Québec, c'est le marché du travail, le plus rapidement. Eux, c'est le plus court chemin ». (Participant n° 6, gestionnaire CEA n° 2, p. 24-25).

« Mais, il semblerait qu'à Emploi-Québec, il y a une prise de conscience, qu'ils réalisent qu'il faut aussi travailler avec les plus démunis, avec ceux qui ont le moins de scolarité. Ça donne rien de dire : Tu as pas beaucoup de scolarité, alors on va refuser que tu ailles à l'école. C'est un non sens! »(Participant n° 6, gestionnaire, CEA n° 2, p. 26).

Bref, les règles d'Emploi-Québec permettent difficilement aux intervenants du CLÉ d'accueillir et de supporter les adultes dans leur projet, bien au contraire. De même, elles contreviennent au travail de sensibilisation et de promotion à la formation générale des CEA. Dans cette situation, le personnel des CEA agit souvent comme un intermédiaire pour aider les adultes avec le centre local d'emploi. Que fait-il exactement? Comment peut-il supporter la demande de formation qui lui est exprimée?

Dans certains CEA, le personnel négocie la durée des études avec les agents du CLÉ. Dans d'autres, il explique le choix de programme de l'étudiant et décrit ses capacités académiques pour démontrer les chances de réussite. Dans d'autres, il propose des stratégies à l'étudiant pour d'éventuelles négociations et révisions de dossier. Plusieurs adultes se réjouissent de l'intervention du CEA en leur faveur et constatent qu'ils parviennent ainsi parfois à contrer les embûches. Certains témoignent du profit qu'ils en ont tiré. Ils estiment cette démarche indispensable et remarquent les écarts d'attitudes du CEA et du CLÉ à l'égard de leur projet. À ce sujet, leurs propos sont éloquentes :

*« Le centre d'éducation des adultes et Emploi-Québec : c'est le jour et la nuit ! »
(Participant du groupe de discussion n° 1, CEA n° 1)*

« À Emploi-Québec, c'est clair qu'ils ne veulent pas que t'étudies ». (Participant du groupe de discussion n° 1, CEA n° 1)

« Moi aussi, ça a été difficile avec l'agent du CLÉ. Moi, il m'a tellement découragée que je suis partie de là en pleurant. Je me disais : « Je pense qu'il a raison, je serai pas capable ». J'avais 23 ans lorsque je l'ai vu. Il a fait mon profil et mon cv. Là, il m'a dit : tu as deux enfants? ». J'ai dit : « oui! ». Il a dit : Est-tu certaine que tu vas être capable de retourner à l'école et faire du 8 h 30 à 3 h 30? ». J'ai dit : oui. » Il a demandé : « as-tu trouvé une gardienne? ». J'ai dit : « non ». Puis, là il a insisté là-dessus. C'était épouvantable! Je suis repartie chez moi en pleurant. [...] Je voulais y aller à l'école et je savais que j'étais capable. Le lendemain, j'ai téléphoné au CEA. Puis, j'ai rencontré Denis (pseudonyme du responsable de l'admission). Lui, il a fait mon profil parce que le CLÉ voulait savoir combien de temps ça me prendrait pour faire mon secondaire V. Il a calculé le temps. C'était 72 semaines. Alors, le CLÉ a dit : « c'est trop! On n'investit pas en elle et on n'a pas d'argent ». Denis a dit : « Ok, je vais baisser ça un peu. Je vais mettre ça à 62 semaines. Peut-être qu'ils vont mieux le digérer. » Il a appelé mon agent, puis il a dit : Tu sais cette fille, elle veut vraiment. Ça paraît ». Alors, l'agent a dit qu'il voulait prendre son temps pour y penser, pour réévaluer mon dossier ». Puis, il a rappelé Denis et il a dit : « C'est correct. On accepte. Puis, après, ça a pris un bon 6 mois de taponnage ». (Participante du groupe 2, CEA n° 2, p. 25)

Nous voyons que la complémentarité dans les mandats des CEA et des CLÉ à l'égard des étudiants subventionnés se répercute sur l'expression de la demande au moment où elle doit être accueillie par le CEA. Évidemment chaque institution a sa propre responsabilité à l'égard des personnes qui veulent étudier au CEA. Les rôles de chaque organisation sont également conventionnés. Tous les acteurs des CEA que nous avons rencontrés ne font pas la même interprétation du rôle de chaque institution. Pour certains, le CEA a un mandat de service vis-à-vis du CLÉ. Dans d'autres CEA, on a la perception d'exercer une certaine influence sur les décisions. Des intervenants qui participent à l'accueil des nouveaux étudiants se voient comme des experts en matière de programmes d'études secondaires et ils cherchent à influencer les décisions des agents du CLÉ.

Enfin, précisons que l'intervention d'Emploi-Québec dans la mission des CEA ne se répercute pas uniquement sur les étudiants subventionnés. Indirectement, les règles de financement influencent le devenir des autres étudiants. En effet, des CEA consacrent une partie importante de leurs services à la clientèle subventionnée, ce qui peut avoir des répercussions sur le nombre de places disponibles. Des CEA nous parlent d'une liste d'attente et des contraintes de gestion liées aux différents types d'utilisateurs des services des CEA.

3.4.3. L'orientation professionnelle et l'information sur les programmes : une demande essentielle pour des adultes et qui n'est pas toujours satisfaite

Les adultes sont également très sensibles à d'autres aspects de l'accueil. Pour eux, il est important d'être accompagnés dans leur réflexion sur leur orientation professionnelle et d'être bien informés des programmes d'études et des différents métiers. Comme plusieurs adultes ont laissé l'école depuis longtemps, ils recherchent des balises ou une direction pour mieux s'orienter. Plusieurs se sentent désorientés. D'autres adultes ont déjà une idée du métier qu'ils souhaitent exercer. Mais ils n'en comprennent pas toujours bien les implications pour le reste de leur parcours.

La démarche d'orientation offerte dans le CEA est selon eux trop expéditive. Ils ne peuvent identifier toutes les options possibles ou prendre connaissance des étapes de leur parcours d'études. Le manque de disponibilité du conseiller en orientation incite celui-ci à agir rapidement et à décider du projet professionnel des adultes sans s'assurer de bien échanger avec l'adulte sur la question. Les adultes souhaitent surtout une aide personnalisée utile à une vraie réflexion sur leur projet. Bref, dans toute la démarche d'accueil, l'orientation professionnelle paraît une phase essentielle : elle est fortement valorisée par les étudiants adultes car elle peut contribuer à solidifier leur décision et à les sécuriser.

Plusieurs intervenants des CEA sont conscients que les services sont souvent donnés à la hâte et que la dimension relationnelle est parfois déficiente. Malgré tout, la majorité d'entre eux qualifient les services d'accueil de « personnalisés », « humanistes », « adaptés » et « chaleureux ». Ils estiment que l'accueil est une étape cruciale au cours de laquelle ils doivent rassurer les étudiants. Dans certains CEA, la sensibilité des gestionnaires et des intervenants à l'égard des adultes est manifeste, une sensibilité qui sert de fondements aux orientations en matière d'accueil.

« C'est pas parce que je travaille ici mais je trouve qu'il y a un accueil humaniste. Et un soutien, car c'est personnalisé dès le départ. C'est sûr que souvent la personne veut rencontrer un conseiller pour aller plus loin. On ne peut pas répondre immédiatement à ses besoins mais il y a les services d'information deux semaines plus tard. » (Participante 2, conseillère en formation, CEA n° 2, p. 23)

3.4.4. Des activités collectives

La plupart des CEA proposent des activités collectives d'information²¹ lors de l'accueil des nouveaux étudiants. Les adultes en parlent spontanément lors de l'enquête. Ces activités sont généralement appréciées. Elles permettent un premier contact avec des personnes aux conditions de vie similaires aux leurs. Ils constatent alors que leur situation n'est pas unique. Cependant des adultes déplorent qu'une partie de l'information porte sur les règlements relatifs aux retards et aux absences. Selon eux, il y a beaucoup d'insistance sur les comportements interdits. Ils ont l'impression d'être traités comme des enfants, non pas comme des adultes. Ils se sentent l'objet d'une gestion collective qui ne les voit pas comme des individus singuliers et comme des adultes responsables en raison du ton utilisé lors de ces rencontres. Certaines personnes vivent de l'humiliation. La question des règlements (retard, absence, congés) est spontanément discutée par le personnel des CEA : les gestionnaires et le personnel se préoccupent de cet aspect également.

En définitive, si l'on fait exception des lacunes relatives à l'orientation professionnelle, à l'information sur les programmes d'études et les métiers, aux renseignements donnés lors des rencontres collectives, et en dehors des interventions des CLÉ qui ne plaisent pas aux adultes, les personnes se sentent plutôt bien accueillies et supportées par le personnel du centre d'éducation des adultes. Selon elles, ce qui contribue le plus à la qualité des services, c'est: l'écoute du personnel, l'attention manifestée à l'égard de leur projet d'études ou de leur projet professionnel, la possibilité qu'ils ont de clarifier leur projet grâce aux questions posées par le personnel, l'aide personnalisée utile pour mieux saisir ses goûts personnels, l'information sur le marché du travail et sur les métiers donnés par les orienteurs et enfin, les mots d'encouragement qui renforcent leur décision d'étudier. Ils apprécient lorsque le personnel du centre considère leur projet et leur manifeste du respect. De plus, plusieurs précisent que l'attention dont ils font l'objet et la qualité de l'information qui leur est transmise leur permet de réviser leur projet initial, si ceci leur est recommandé. Selon eux, s'ils sont bien informés des justifications de cette révision et si les conseillers proposent des alternatives pertinentes, ils peuvent modifier leur choix initial avec réalisme. Mais, l'obstacle le plus important et qu'ils déplorent avec beaucoup d'insistance, c'est l'imposition d'un parcours d'études ou d'un projet professionnel qui ne les intéresse pas. Plusieurs adultes ont vécu cette expérience et cela les a profondément

démotivés. Bref, s'ils bénéficient d'un bon accompagnement en matière d'information, de référence et d'orientation, ces personnes se disent aptes à définir leur propre projet, à diriger leur parcours professionnel tout en souhaitant bénéficier de l'expertise du personnel compétent en cette matière.

4. LE SUPPORT DE LA DEMANDE DE FORMATION

Une fois admis au CEA, les adultes doivent apprivoiser la réalité estudiantine et se doter de toutes les conditions nécessaires à la poursuite de leur projet. Au-delà des difficultés de la prise de décision et des embûches liées à l'entrée en formation, l'adaptation aux conditions étudiantes et à l'organisation des études est pareillement exigeante. En décrivant cette phase de leur expérience, les adultes révèlent le support qu'ils ont reçu du personnel du CEA et celui qu'ils auraient souhaité obtenir : ils exposent surtout leurs difficultés académiques, relationnelles, logistiques et financières

4.1. Les besoins de support pour contrer les difficultés académiques

Pour plusieurs adultes, l'étude n'est pas une partie de plaisir : c'est « difficile », « exigeant » ou « intense ». Devant les tâches à accomplir, ils se sentent souvent découragés, parfois démotivés. Dans les débuts surtout, ils font beaucoup d'efforts et doivent trouver la stimulation nécessaire pour poursuivre. Des personnes peinent à se discipliner, d'autres ressentent de la peur ou de la nervosité devant les travaux académiques. Pour certains, l'émotivité négative les inhibe : ils ont tendance à s'isoler, hésitent à questionner leurs enseignants et se dévalorisent en se comparant à d'autres. Bien sûr, quelques personnes éprouvent un réel plaisir dans le travail académique et se réjouissent de leur retour aux études, mais plusieurs ont un rapport à l'étude et au travail scolaire très difficile. Les délais prescrits pour la réussite des études aggravent leur anxiété : le temps est une pression supplémentaire. D'ailleurs, pour les étudiants subventionnés, l'étude à temps plein est une obligation²².

Le personnel des CEA connaît bien les difficultés académiques des adultes. Il sait qu'ils font beaucoup d'efforts et que l'insécurité les habite. Dans la plupart des CEA, on a donc

²¹ L'étendue des informations transmises lors de ces rencontres collectives varie un peu d'un centre à l'autre.

bonifié le support aux étudiants. « On est beaucoup plus attentif aux gens qu'avant. On veut qu'ils sachent qu'on les voit, qu'on les reconnaît. » (Participante n° 19, p. 4). Deux CEA ont résolument pris cette orientation, l'un étant le CEA ayant une entente de collaboration avec un organisme de développement économique communautaire. Cet organisme assure un service de soutien personnalisé à une portion d'étudiants considérés plus vulnérables. Ce CEA assure également un suivi individualisé de façon systématique après les trois premiers mois de l'entrée en formation lors d'une rencontre individuelle, selon la formule « Puis, comment ça va? » Un professeur s'enquiert du processus d'intégration des étudiants et réfère les personnes en difficulté à un conseiller. Dans un autre CEA, un système de tutorat a été mis sur pied. La mesure semble pertinente même si elle a besoin d'être ajustée. La formule actuelle ne répond pas aux besoins des étudiants. En fait, les modalités d'accès posent des problèmes:

« Ça marche comme ça. Si tu veux voir ton tuteur, tu marques ton nom sur une liste. Là, tu attends qu'il soit disponible. Tu peux attendre 15 minutes, 30 minutes. Quand c'est mon tour, moi je pense aux autres qui attendent. J'essaie de ne pas trop niaiser, alors je demande seulement l'explication que j'ai besoin immédiatement car il y a plein de monde qui attende [...]. Puis, on a des limites. Il y a un maximum de rencontres. » (Participant du groupe 4, CEA n° 3 p. 38).

Par ailleurs, dans deux CEA, un soutien particulier existe pour la clientèle jeune, qui éprouve souvent des difficultés d'adaptation. Ces mesures permettent le respect de la conformité au règlement et une meilleure adaptation à l'approche individualisée. Il faut dire que les jeunes vivent leur formation de manière singulière.

Somme toute, plusieurs étudiants disent que leurs enseignants leur apportent un bon support dans leurs apprentissages. Ils apprécient leurs conseils et leurs trucs mais ils aiment par dessus tout lorsque les professeurs font preuve d'écoute et de réconfort.

4.2. L'approche d'enseignement individualisé

Avant même de commencer à étudier au CEA, des étudiants savent qu'ils auront à étudier selon l'approche individualisée. Certains la connaissent de réputation et la redoutent.

²² Plus précisément, Emploi-Québec impose la règle d'un horaire d'études de 30 heures par semaine, l'autorisation d'une durée plus courte étant une mesure d'exception réservée aux « clientèles particulières ».

Cette approche d'enseignement propre à l'éducation des adultes pose des difficultés à plusieurs adultes. Certes, plusieurs l'apprécient et s'y adaptent facilement. Certains en profitent bien. Ils vont à leur propre rythme et se sentent libérés du regard des autres. Mais plusieurs associent l'enseignement individualisé à la « solitude » et à l'obligation de « se stimuler soi-même ». Un participant l'associe au manque d'encadrement. Il dit : « Dans le fond, si ça te tente pas d'étudier un mercredi, tu te couches sur ton bureau dans le fond de la classe et personne ne vient rien te dire ». Ainsi, les personnes qui s'adaptent mal à cette approche doivent être suivies de plus près.

Le personnel ne discute pas autant de l'approche individualisée que les étudiants adultes²³. Selon le personnel, les jeunes ne s'y adaptent pas tous bien. L'un des CEA offre des cours magistraux à des groupes stables²⁴. Cette mesure contribue à diminuer le taux d'absentéisme et d'abandon scolaire. L'un des gestionnaires s'en préoccupe toutefois. Pour lui, le problème c'est que tous les enseignants n'offrent pas un soutien pédagogique suffisant : ils ne savent pas identifier les étudiants en difficulté d'apprentissage, ils n'échangent pas assez avec eux et ne leur portent pas assez d'attention.

Par ailleurs, le personnel des CEA se préoccupe beaucoup de l'abandon scolaire. Tous les CEA s'en soucient. Une véritable « plaie ouverte dans notre milieu » dit une intervenante. Les propos tenus à ce sujet portent à se demander si l'abandon scolaire n'est pas, en partie, le reflet des difficultés d'insertion des adultes et d'adaptation à l'approche individualisée. Et malgré les efforts des CEA pour « ne jamais laisser tomber une personne en difficulté », les mécanismes d'identification et de support ne semblent pas toujours au point.

« Il est fréquent que des personnes laissent l'école sans que personne ne s'en aperçoive ». En fait, la plupart du temps, on ne s'en aperçoit même pas ».
(Participant n° 18, directeur adjoint, CEA n° 4).

²³ Il faut dire que parmi les participants à la recherche, il y a peu d'enseignants. Ceux qui ont été interrogés ont essentiellement des fonctions liées à l'entrée en formation.

²⁴ C'est-à-dire des groupes composés des mêmes personnes selon la formule de la cohorte d'étudiants et non pas des groupes à entrées et sorties continues.

4.3. Le support pour les difficultés personnelles des adultes

Certains membres du personnel sont d'avis que l'attention manifestée aux étudiants adultes ne doit pas se limiter à la vie académique. Il faut s'intéresser à leur développement individuel et à leur réalité personnelle puisque certains ont d'importantes difficultés : pauvreté, difficultés familiales, toxicomanie, problèmes de santé mentale, etc. Une intervenante dit que les problèmes psychologiques des étudiants se sont beaucoup accentués au cours des dernières années. Comme les ressources externes se font plus rares, l'école en est venue à combler le rôle joué traditionnellement par les services sociaux et la sécurité publique. Elle se demande si le CEA ne dépasse pas son rôle éducatif. Devant les problèmes, le personnel réfère ces étudiants à des organismes externes spécialisés tels que le CLSC, la police communautaire, la psychologue de la polyvalente. À ce sujet, des étudiants souhaiteraient que l'aspect humain soit davantage développé dans les CEA : pour eux, cela est plus important que tout.

4.4. La difficulté à concilier le travail et les études

Une autre dimension de l'expérience des étudiants adultes concerne la conciliation travail/études. Plusieurs personnes ont un emploi et peinent à faire coïncider leurs horaires de travail et les heures de formation. Des adultes souhaiteraient qu'il y ait plus de souplesse de la part des CEA. Dans certains CEA, la direction se veut conciliante.

4.5. Le support à la conciliation travail-famille

Dans un même ordre d'idée, la réalité familiale de nombreux étudiants est source de souci. Pour certains, les obligations à l'égard de la famille s'avèrent la principale contrainte à la poursuite des études. Les CEA ne s'adaptent pas suffisamment à la réalité des parents de jeunes enfants. Par exemple, il n'y a pas de congé durant la semaine de relâche et pas plus de deux semaines vacances en période estivale.

Mais l'entrave la plus importante pour les parents concerne la garde des enfants. Il est difficile pour nous de comprendre les règles qui prévalent en matière de services de garde avec précision : certains reçoivent un remboursement des frais de garderie, d'autres se

sont vus refuser leur demande et d'autres encore n'ont accès à aucun service pour leurs bambins. Du reste, une chose est claire, c'est que la persévérance scolaire s'avère plus difficile pour les parents de jeunes enfants puisque les CEA n'ont pas les mécanismes adéquats pour les soutenir. Dans un CEA, un projet de service de garderie est en cours : il est organisé en collaboration avec un organisme externe de développement économique.

4.6. Le transport des étudiants adultes

Exposons maintenant la situation relative au transport puisque, en dehors de Montréal, cela pose problème à de nombreux étudiants. Plusieurs n'ont pas de voiture et les commissions scolaires n'offrent pas de services de transport comme au secteur des jeunes. L'éloignement est alors une source de difficulté et les CEA ne disposent pas des ressources pour contrer ce problème.

Vis-à-vis de ce problème d'envergure, un CEA a décentralisé ses services en vue « de se rapprocher du milieu des étudiants ». Dès lors, ce sont les enseignants qui se déplacent d'un centre à l'autre. Malgré l'efficacité de la stratégie, des problèmes persistent : le CEA demeure toujours éloigné du lieu de résidence de certaines personnes. Cependant le CEA fait preuve de souplesse : il fournit un transport spécial pendant la période estivale et donne accès aux adultes au transport scolaire le reste de l'année. Avec une détermination exemplaire, des personnes peuvent se rendre aux CEA. Mais pour cela, ils doivent voyager dans un autobus bondé d'enfants pour se rendre d'abord à la polyvalente, où ils prennent un second bus. C'est celui-ci qui les mènera à bon port ... une heure après le début des cours!

Par ailleurs, des étudiants citadins se font rembourser leurs frais de transport en commun, le CLÉ leur offrant ce support. Certains disent qu'on a refusé leur demande et d'autres prétendent n'avoir jamais été informés de cette possibilité. Il est possible que des règles particulières donnent accès à ce support.

4.7. Les mesures d'encadrement pour les jeunes adultes

Nous avons déjà glissé un mot au sujet de la difficulté des jeunes adultes à s'adapter à l'approche individualisée, il faut mentionner maintenant les difficultés relatives à la discipline, au rapport à l'autorité, à la conformité aux règles institutionnelles et à la gestion des études (notamment le cumul études/travail). Celles-ci semblent généralisées à tous les CEA. En raison de cette situation, un CEA a établi une série de règlements et de mesures²⁵ pour assurer un encadrement beaucoup plus serré : heures d'études réduites pour certains jeunes (21 h plutôt que 30 h), invitation à des discussions de sensibilisation à la gestion des études, et signature d'ententes d'engagement pour le respect des règlements.

4.8. Le dépannage financier

Des CEA offrent un dépannage lorsque des étudiants ont un problème financier qui les empêche de défrayer les coûts de la documentation ou de leurs transports. Des étudiants apprécient ces services et nous rappellent que leur situation financière est précaire.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE : POURSUITE DU PROCESSUS DE LA DEMANDE ET RÉPONSES DES CEA

L'observation des diverses étapes que les adultes ont à franchir pour s'inscrire à un programme de formation générale nous montre que la situation diffère beaucoup d'une région à l'autre. Dans une région, la CS et les CEA en recherche de clientèles mènent des campagnes d'information; dans une autre, les CEA développent une approche spéciale pour réduire le taux d'abandon; ailleurs, la capacité limitée d'accueil tend à limiter toute stratégie promotionnelle. Les efforts de communication active avec les milieux économiques et communautaires demeurent, toutefois, entravés par un régime de financement basé sur le nombre d'heures de formation et le nombre d'étudiants.

²⁵ D'ailleurs, dans ce CEA, la question du support aux étudiants est plutôt interprétée comme celle de la conformité aux règlements.

L'exigence récente d'adoption d'un plan stratégique dans les institutions éducatives a un effet bénéfique à cet égard. Pour ce faire, les CEA et les CS procèdent à la clarification des objectifs, à des analyses de besoins par sondage ou par consultation, évaluent leurs services, etc. La diversification de l'offre de cours, incluant les divers programmes de formation générale et leur modulation pour répondre à des besoins spécifiques, ainsi que des cours d'éducation populaire et de langues secondes constituent, selon beaucoup de participants, tout comme l'animation de la vie étudiante, des voies importantes pour mieux assurer le rapprochement des CEA avec leur milieu et les faire mieux connaître à la population.

L'accueil, phase cruciale du processus de l'expression de la demande de formation, commence toujours par l'inscription et se termine par la détermination du « profil individuel de formation. Entre ces deux démarches, les processus d'accueil, de référence et d'orientation varient beaucoup d'un CEA à l'autre. Tous les étudiants qui le désirent ou en font la demande ne parviennent pas à bénéficier des services d'un conseiller en orientation, que ce soit lors de l'entrée en formation générale ou, aux termes, pour mieux décider de la poursuite ultérieure du parcours de formation dans des voies professionnelles ou techniques. Il y a aussi la difficulté du fameux test de classement. Puisque l'épreuve du test de classement et le prolongement conséquent du parcours scolaire peuvent considérablement transformer le climat d'« accueil », certains CEA ont adopté une approche plus personnalisée d'évaluation et d'ajustement des rattrapages scolaires requis.

Quant au rôle des CLÉ, les étudiants, dans leur ensemble, apprécient la contribution financière d'Emploi-Québec, mais ils ont une perception plutôt critique du rôle de ces centres quant à la possibilité d'y faire connaître et reconnaître leurs besoins ressentis de formation de base. Il semble que les règles gouvernementales restreignent la marge de manœuvre des agents des CLÉ dans l'écoute et la prise en compte des besoins des adultes, ce qui tend à décourager et à démotiver ces derniers. Ces règles risquent alors de neutraliser les efforts fournis par les CEA pour mieux répondre aux attentes des étudiants adultes.

Une fois ces étapes franchies, se posent toutes les difficultés en cours d'apprentissage : les besoins de support face aux difficultés académiques, le besoin d'échanges dans un cheminement individualisé tendant à isoler les apprenants, la nécessité d'un support utile à la conciliation travail-étude et le service de dépannage financier en cas d'urgence. Tous reconnaissent la nécessité d'offrir de tels services pour maximiser la réussite éducative. Toutefois, alors que certains CEA parviennent à se donner une marge de manœuvre pour assurer cette offre de services et que d'autres n'y parviennent pas autant, il est clair que les règles administratives et les possibilités budgétaires actuelles pèsent beaucoup sur cette situation.

PARTIE 3

LES FACTEURS POSITIFS ET LES OBSTACLES À L'EXPRESSION DE LA DEMANDE DE FORMATION

Jusqu'à maintenant, nous avons exposé les différentes étapes du processus de l'expression de la demande de formation d'un point de vue essentiellement descriptif. Ceci nous a permis de révéler comment les adultes vivent leur retour à l'école et comment les CEA et les commissions scolaires s'y prennent pour susciter et répondre à la demande de formation générale. Nous avons vu que le personnel des CEA n'est pas seul à intervenir auprès des étudiants adultes. Plusieurs autres acteurs jouent également un rôle important dans le processus d'accueil et de soutien à la demande de formation : les agents des CLÉ, les finissants des CEA, les membres de la famille des étudiants, etc. Nous avons montré la série d'interventions, d'actions et de procédures qui agissent comme intermédiaires dans la familiarisation du projet de formation des adultes. Nous constatons alors que l'expression de la demande est affectée par diverses interactions, notamment par celles de personnes et d'institutions ayant beaucoup d'effet. Autrement dit, la demande de formation se trouve souvent médiatisée ou transformée au fil des différentes étapes du processus d'expression de la demande. Notre description a mis en relief plusieurs actions constructives. Celles-ci profitent positivement à l'expression de la demande; par leurs effets créateurs et bénéfiques, elles permettent à des projets d'études de prendre forme. Nous avons constaté cependant que d'autres actions, comportements ou mesures entravent ou réduisent l'expression de la demande de formation.

Jusqu'ici, notre exposé sur l'expression de la demande de formation était surtout basé sur une description détaillée de nos observations. Dans cette section, il devient plus analytique. Cherchant à dégager l'essentiel, nous relevons tout d'abord les principaux facteurs d'influence dans l'expression de la demande, ceux qui agissent positivement sur elles et ceux qui lui font obstacle. Ensuite, nous verrons comment tout ceci marque la demande de formation actuelle.

1. LES FACTEURS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES

L'expression de la demande est influencée par l'expérience individuelle des adultes et elle est facilitée par des actions d'information, de promotion, de sensibilisation, d'animation ainsi que par des activités d'accueil et de support. Nous avons constaté que toute cette dynamique est fortement marquée par quatre facteurs : les craintes et les résistances des adultes à l'égard de l'école, les tensions vécues par les personnes subventionnées, tensions suscitées par des conceptions de la formation différentes dans les CEA et les CLÉ, la souplesse administrative dans les CS et les CEA et, enfin, le financement de l'éducation des adultes.

1.1. LES CRAINTES ET LES RÉSISTANCES INDIVIDUELLES À L'ÉGARD DU RETOUR À L'ÉCOLE

Nous aurions pu penser que les adultes québécois pouvaient être stigmatisés par la société ou par les membres de leur réseau personnel lorsqu'ils pensent retourner à l'école, comme cela était courant à une autre époque. Or, la scolarisation est nettement plus valorisée aujourd'hui et une culture de la formation tout au long de la vie semble commencer à prendre forme. La nécessité d'être scolarisé est d'ailleurs formellement reconnue dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002a). Puis, comme il est de plus en plus admis que le cours de la vie ne se développe pas de façon linéaire, selon un rythme constant et des étapes et repères bien définis, étudier à l'âge adulte n'est plus tout à fait marginal. Les projets de formation des personnes se multiplient et se diversifient. Actuellement, la demande de formation des adultes semble donc profiter d'un accueil sociétal plutôt positif. Pourtant, sur le plan individuel, des résistances importantes se manifestent : elles entravent profondément l'expression de la demande, plus encore que les préjugés sociaux à l'égard du retour à l'école. Cette résistance se révèle de deux façons.

Tout d'abord, il y a la résistance des adultes qui ont un rapport difficile à l'école, notamment à cause d'une expérience scolaire passée difficile et la crainte de l'échec scolaire. Effectivement, nous avons vu que plusieurs personnes associent l'école à une expérience éprouvante. D'ailleurs, ils ont souvent intériorisé une image négative d'eux-mêmes : ils doutent de leur capacité à apprendre suite à une formation initiale traumatisante. Avant de se décider, ils appréhendent de vivre une situation similaire qui les placerait, encore une fois, face à leurs difficultés. Habités par ces sentiments, plusieurs retardent leur décision d'étudier ou ne reviennent jamais à l'école. Il est très difficile pour eux de « faire le saut » et de surmonter la crainte.

Mais en dépit de leurs appréhensions, les adultes que nous avons rencontrés se sont décidés un jour à retourner à l'école. À un moment, il se crée dans leur esprit une ouverture à l'égard de la formation générale en milieu scolaire, comme si un jour, quelque chose les touchait et leur permettait de trouver la motivation suffisante pour s'inscrire à l'école. Comme nous l'avons vu, les motifs qui incitent un adulte à étudier sont nombreux, même si la perspective d'obtenir un emploi et d'évoluer professionnellement est la plus fréquente. Plusieurs interventions de sensibilisation menées dans les CEA semblent apaiser les doutes et les craintes des adultes qui songent à étudier. Nous avons vu combien les exemples de réussite scolaire qui sont diffusés de plus en plus par les commissions scolaires et à la suite de la *Semaine québécoise des étudiants adultes* (ICEA, 2004) ont une influence positivement sur les adultes leur permettent de se projeter et de concevoir un retour à l'école comme une réalité possible. Les actions d'écoute et de clarification des besoins, le support psychologique et pédagogique du personnel des CEA aident également les adultes à apprivoiser et à dépasser leurs appréhensions. Le soutien aux adultes en situation de « déclassement » est crucial aussi. De même, les encouragements de l'entourage ont un effet très positif. Toutes ces actions, certes inégalement développées et supportées, permettent aux adultes de se libérer de leurs peurs, d'atténuer leurs craintes et d'exprimer leur demande formation.

Évidemment les craintes des adultes n'ont pas comme seule origine la réminiscence de leur passé scolaire ou de leur perception de l'école. Elles ne relèvent pas uniquement de facteurs psychologiques. Leurs appréhensions ont également des bases très concrètes qui peuvent tout autant entacher leur projet d'études et même leur réussite scolaire. Nous

parlons ici des préoccupations à l'égard des conditions matérielles des étudiants adultes : leur besoin d'un soutien financier pour leur projet, la garde des enfants, le transport pour se rendre à l'école, la possibilité pour eux de trouver des moments de tranquillité pour étudier à leur résidence, le manque d'espace d'études dans les CEA, l'incapacité à défrayer les coûts du matériel scolaire, la difficulté à concilier l'étude et la vie familiale, etc. À ce sujet, il faut souligner les contraintes liées au transport qui sont particulièrement marquées dans certaines régions du Québec. C'est dire que la localisation géographique des institutions d'enseignement et le niveau d'éloignement des adultes eu égard aux services de formation font souvent obstacles à l'expression de leur demande de formation. En effet, des personnes délaisseraient l'idée d'étudier dès le moment où ils y pensent à la difficulté qu'ils auront pour s'y rendre.

Le soutien matériel est donc une réalité essentielle des étudiants adultes. Nous avons révélé combien les adultes veulent être bien informés des ressources financières disponibles. Ils souhaitent également discuter avec les intervenants des CEA de leur situation matérielle pour mieux planifier leurs projets d'études. Or, le personnel de soutien responsable de l'accueil n'a pas toujours la disponibilité pour assurer l'information et l'échange. Il ne dispose pas non plus de toutes les ressources pertinentes pour soutenir les adultes : le cas des garderies en est un exemple.

L'autre résistance identifiée en cours d'enquête concerne le doute de certains adultes au sujet de la pertinence et de l'utilité de la scolarité. Malgré que la scolarisation soit valorisée dans notre société, des personnes demeurent sceptiques vis-à-vis de la formation scolaire. Des personnes ne croient pas qu'elle soit véritablement utile à leur vie personnelle, sociale ou professionnelle. L'acquisition de connaissances scolaires ou l'obtention d'un diplôme n'est pas une solution à leur problème, ni une façon d'améliorer leur condition de vie. Pour eux, étudier « ce n'est pas payant » et « ça ne rapporte pas ». Un sondage récent effectué auprès de la population adulte de la région de Québec (SOM, 2003 : 5) constate, tout comme la présente étude, que la perception de l'inutilité de l'école, malgré le fait que les données objectives montre le contraire (MEQ, 2004), justifie souvent le non-retour à l'école. En fait, les étudiants adultes de notre enquête disent que ce doute se manifeste surtout chez leurs collègues de travail, au moment où ils leur communiquent leur goût de retourner à l'école. Une telle observation nous porte à croire que ce préjugé est particulièrement présent dans les milieux de travail, d'autant plus

que les employeurs et les travailleurs pour des raisons diverses ne sollicitent pas beaucoup les CEA pour assurer leur éducation²⁶. Pour contrer les préjugés sur l'utilité de la scolarisation, des efforts de promotion sont déjà faits par le ministère de l'Éducation du Québec, les commissions scolaires et les CEA. Or, ces efforts ne sont pas déployés auprès de tous les pans de la population, en particulier auprès des travailleurs et des employeurs.

En définitive, nous avons constaté que les résistances individuelles à l'égard du retour à l'école et les conditions personnelles désavantageuses retardent ou freinent l'expression de la demande de formation. Le personnel des CEA semble bien connaître la complexité des craintes de l'échec scolaire des adultes et il mène des actions dans ce sens. Les CEA disposent de plusieurs outils adéquats pour aider les adultes dans certaines étapes de l'expression de la demande, par la sensibilisation et les actions de soutien à la formation, notamment. Cependant, le manque de disponibilité des conseillers en orientation dans les CEA et du personnel de soutien responsable de l'information empêche la demande d'être clarifiée. Le moment de l'accueil demande une attention toute particulière puisque c'est à travers les premiers contacts que les étudiants adultes confrontent leurs craintes à la réalité. Ils demandent donc une écoute attentive et des informations complètes, notamment pour obtenir des ressources concrètes. Dans les phases subséquentes de leurs parcours, ils expriment également le besoin d'être soutenus et rassurés dans leurs démarches.

1.2. Les tensions vécues par les personnes subventionnées dans la gestion de leur parcours de formation

Nous avons vu qu'une fois la décision d'étudier prise, les adultes sont généralement pressés d'entamer leurs études dans un programme d'études qui répond à leurs aspirations. Ils veulent également se doter des meilleures conditions, susceptibles de garantir la réussite de leur projet d'études. Comme nous l'avons déjà indiqué, le soutien financier conditionne la décision d'étudier de plusieurs personnes. Ainsi, certains étudiants adultes des CEA sont financés par Emploi-Québec. L'expression de la demande de formation prend une tout autre couleur pour ces personnes puisqu'elles doivent nécessairement

²⁶ À cause du manque d'informations, du manque de souplesse dans l'offre de formation, de la difficulté à

traiter avec au moins deux institutions, les CEA associées aux commissions scolaires d'une part, et les CLÉ liés à Emploi-Québec, d'autre part.

Ces deux institutions ont un mandat complémentaire envers les bénéficiaires de subvention. Évidemment, les CEA accueillent une population variée alors que l'action des CLÉ se concentre sur un segment des adultes au sein duquel se trouvent souvent des personnes en grande difficulté, compte tenu d'une longue absence du marché du travail. Chacune de ces institutions a sa propre mission et des priorités d'actions spécifiques. Chacune doit composer avec ses propres ressources, ses mécanismes et contraintes. Or, nous avons constaté que les perspectives d'Emploi-Québec et des CEA à l'égard de la formation sont divergentes, ce qui se répercute sur le processus de l'expression de la demande des adultes. Qu'en est-il exactement?

La conception de la formation d'Emploi-Québec repose principalement sur une visée d'insertion socioprofessionnelle rapide. Sa mission de service eu égard à ses usagers consiste à aider les personnes qui désirent « (...) acquérir une formation générale et/ou professionnelle dans le but d'intégrer le marché du travail le plus rapidement possible (Emploi-Québec et Commission scolaire X, 2003 : 2)²⁷. Comme l'une des finalités de cette institution est l'intégration professionnelle de la main-d'œuvre, les agents des CLÉ analysent les demandes d'aide en insistant sur le rôle des adultes en tant qu'acteur économique sans beaucoup tenir compte de la diversité de leurs rôles sociaux qui commandent également des compétences générales de base. La perception qu'ils ont de l'adulte se centre sur l'identité professionnelle de celui-ci et tend à demeurer unidimensionnelle. Il faut dire que, traditionnellement, les actions des agents envers les personnes sans emploi subventionnées sont principalement orientées par un ministère voué à la sécurité du revenu et à l'insertion à l'emploi²⁸. Dès lors, la scolarisation des adultes prend la couleur de l'intégration professionnelle rapide et du développement

arrimer le financement public et les demandes de formation générale de la population en emploi.

²⁷ Cette référence porte la mention « Commission scolaire X », un pseudonyme qui préserve l'anonymat de cette organisation ayant participé à l'enquête.

²⁸ Rappelons cependant que les ministères responsables de subventionner les études des personnes sans emploi ont connu différentes vocations aux cours des dernières décennies comme le montre, notamment, les changements successifs d'appellations : ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et de la Formation Professionnelle (MMSRFP), ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu (MSR), ministère de l'Emploi et de la Solidarité (MES), et ministère de l'Emploi, de la Solidarité et de la famille (MESF). Pour un aperçu de l'évolution chronologique des politiques de la formation des adultes au Québec et au Canada, avant 1992, voir : Paquet, P. (1992). De la formation des adultes à l'adaptation de la main-d'œuvre, *Possibles*, 16 (4), 15-34.

économique. Par conséquent, ce qui est surtout valorisé par Emploi-Québec au moment de l'enquête en 2002, c'est apprendre le plus rapidement possible pour produire, travailler et être intégré socialement.

La conception dominante de l'éducation des CEA se distingue de celle d'Emploi-Québec, même si elle tend aujourd'hui à se rapprocher de la conception intégrative proposée par la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (2002a) qui est portée par des ministères aux vocations différentes. Effectivement, la perspective de la formation dans les CS et les CEA s'inscrit plutôt dans la valorisation d'une intégration sociale large et d'un développement personnel à long terme. C'est ce que nous avons observé dans leur discours et dans les pratiques observées. La diversité des services des CEA traduit d'ailleurs le souci de cette institution pour une formation générale élargie (MEQ, 2003c) et pour un développement global de l'individu à long terme. De plus, dans cette institution l'étudiant n'est pas principalement considéré sous l'angle de son identité professionnelle même si celle-ci est loin d'être ignorée. L'adulte tend plutôt à être envisagé dans une perspective pluridimensionnelle selon les différentes facettes de son identité (personnelle, sociale, culturelle et économique) avec un potentiel pour une éducation tout au long de sa vie.

Dans cette même perspective, nous devons souligner que plusieurs gestionnaires et membres du personnel des CEA ayant participé à l'étude disent orienter leurs actions sur la base des principes de l'andragogie. D'ailleurs, depuis longtemps, l'approche d'enseignement individualisé au secteur adulte relève d'une approche andragogique (MEQ, 1996), les orientations récentes du ministère de l'Éducation à l'égard des programmes d'enseignement allant toujours dans ce sens aujourd'hui (MEQ, 2003c). Nous savons que cette pédagogie préconise l'autonomie et le sens des responsabilités des adultes dans la poursuite de leur projet. Elle se réfère également aux situations de vie diversifiées des personnes pour développer les apprentissages (MEQ, s.d.). Or, l'enquête révèle que, malgré l'attachement du personnel des CEA à cette conception de l'éducation, celle-ci ne parvient pas toujours bien à s'harmoniser à leurs stratégies et actions. En effet, nous avons remarqué que les conditions dans lesquelles évoluent les CEA leur permettent difficilement d'opérer une cohérence complète entre leurs aspirations philosophiques d'une part, et leurs actions et pratiques, d'autre part.

La tension qui existe entre l'emploi et l'éducation est normale, voire nécessaire. Le problème n'est pas cette tension proprement dite, mais plutôt l'absence d'espaces et de mécanismes de médiation utiles à une nécessaire négociation à tous les niveaux à travers lesquels cette tension se révèle : au niveau politique, à celui des régions et des arrondissements, au pallier local entre le CEA et le CLÉ et au plan de l'individu, d'abord, dans ses demandes préliminaires avec le CLÉ et le CEA et, ensuite, tout au long de sa formation, dans la relation même d'apprentissage.

Même si des tendances nouvelles qui semblent se dessiner aujourd'hui relativement aux interventions des agents des CLÉ laissent croire qu'une approche différente pourrait émerger²⁹, il reste que des adultes vivent les conséquences négatives sous-jacentes aux différences de conceptions de la formation propres à Emploi-Québec et aux CEA et ce, dès le moment où ils expriment leur désir d'étudier. Les étudiants vivent ainsi une tension qui peut avoir au moins trois effets sur le processus de l'expression de la demande de formation.

Premièrement, cette tension influencerait la perception qu'ont certains adultes de leurs besoins et leur manière de mener leur projet. En effet, des adultes peuvent être influencés par la valorisation d'une formation à visée d'insertion rapide sur le marché du travail et par les bénéfices les plus immédiats de la formation. Certains adultes auraient tendance à ignorer leurs besoins de formation à plus long terme ou ceux qui s'inscrivent dans un sens différent de celui qui est privilégié par Emploi-Québec. En effet, nous avons vu que plusieurs personnes sont poussées à suivre une formation courte, ce qui peut les mener à délaisser leurs objectifs d'une éducation à plus long terme. Évidemment, on peut prétendre que les adultes ne sont pas obligés d'accepter les conditions d'Emploi-Québec. Mais, il ne faut pas sous-estimer les effets de la tension ressentie entre leurs aspirations personnelles d'une part, et des objectifs institutionnels dont l'harmonisation s'avère parfois difficile, d'autre part. Cette tension s'accroît lorsque l'adulte constate que le CEA, pour sa part, peut répondre à plusieurs besoins grâce à sa gamme étendue de services. Cette tension qui complique l'entrée en formation est clairement identifiée par

²⁹ Quelques observations récentes vont dans ce sens. En effet, il semblerait que le nombre de personnes référées dans les programmes de formation générale et que les types de formation autorisés sont plus diversifiés qu'autrefois.

les adultes et les intervenants ayant participé à l'enquête. Nous pensons qu'elle peut avoir contribué à freiner d'autres adultes qui ne se sont jamais inscrits à l'école.

Deuxièmement, la difficulté qu'ont certains CEA à offrir des activités pleinement conformes à l'approche andragogique se reflète dans les actions d'accueil et de soutien à l'expression de la demande. Nous avons constaté, en effet, que des lacunes dans l'organisation des services d'information et le manque de disponibilité des conseillers en orientation dans les CEA n'assurent pas suffisamment l'écoute des besoins des adultes, ni les interventions d'accompagnement propices à réduire leurs craintes de l'échec scolaire. De plus, le personnel ne fait pas comme il le souhaiterait un suivi et un accompagnement suffisants qui permettraient aux adultes de réfléchir à la construction de leur projet. Le manque de souplesse à l'égard des horaires d'études et le problème de la garde des enfants laissent voir que les responsabilités propres à la vie adulte ne sont pas suffisamment prises en compte dans les CEA.

Le troisième effet des différences de conception de la formation concerne l'offre de services d'enseignement et la promotion des activités des CEA. En fait, l'essentiel de l'action des CEA et de sa logique administrative, est articulé autour d'une logique d'offre de formation par laquelle les CEA s'assurent de donner, à court terme, les services d'éducation explicitement demandés. Dans ce contexte, les CEA tendent moins à organiser et à promouvoir, autant qu'ils le pourraient, toute la panoplie d'activités éducatives propices à augmenter les compétences de base des adultes, liées ou non au travail, ou à assurer les réponses à l'ensemble de la demande sociale de formation générale. De plus, nous savons que l'importance de la formation générale et sa pertinence pour le développement individuel et collectif à long terme ne sont pas beaucoup mentionnés dans les médias. Actuellement, la promotion privilégie l'information sur les formations courtes, les stages et les services d'employabilité dans une optique d'insertion rapide.

Comme le laissait entendre la TREAQFP (2002a : 9), il est possible que la clarification des rôles des divers intervenants puissent éventuellement contribuer à la mise en place de stratégies plus conformes aux principes andragogiques. Une telle clarification permettrait, non seulement aux CEA d'affirmer avec plus de conviction leurs principes directeurs,

mais également d'assainir les rapports entre les agents des CLÉ que le personnel des CEA se voit trop souvent obligé d'arbitrer.

1.3. La souplesse administrative et le rapprochement avec le milieu

Comme l'enquête a été menée lors d'une période où les gestionnaires et le personnel des CEA procédaient à l'analyse de leur milieu dans la perspective d'élaborer leurs plans stratégiques, ils y réfèrent souvent lorsqu'ils discutent de leurs activités. Les CEA et les CS font l'examen de leurs ressources internes et externes et de leurs pratiques pour établir notamment, des stratégies d'information et de promotion de leurs services. Ce genre d'exercice améliore leur connaissance de leur environnement, facilite les relations de collaboration et l'animation de milieu. Toutes ces activités s'inscrivent dans une stratégie centrée sur l'expression de la demande. Soulignons, au passage, que des CEA réalisent une partie de ces activités, principalement situées en amont de la formation, grâce à des ententes de collaboration avec des organismes externes voués au développement social et économique local. Ce type d'organisation prend en charge plusieurs activités de soutien à la formation tout en assurant la promotion de la formation générale auprès des populations peu scolarisées. Ces organismes participent donc directement aux efforts de rapprochement entre les CEA et la communauté. En fait, nous observons un mouvement d'assouplissement administratif dans les commissions scolaires qui se combine à une tendance à se rapprocher de la communauté, un mouvement qui influence positivement l'expression de la demande au moins de trois façons. Mais avant de dire comment, précisons, au passage, que cette flexibilité tolérée ne saurait suffire pour écouter l'ensemble de la demande éducative des milieux de travail et des milieux communautaires et pour apporter des réponses appropriées.

Ainsi, le rapprochement avec la communauté permet premièrement, le recrutement de nouveaux étudiants et la sensibilisation de la population à l'importance de la scolarisation. Il offre également aux CEA d'instaurer des projets éducatifs avec des organismes du milieu. Deuxièmement, les CEA les plus actifs auprès de leur communauté montrent plus de souplesse dans les activités de soutien à l'expression de la demande. Aussi, ces centres s'adaptent davantage à la diversité des besoins ; leurs services sont plus personnalisés. Par exemple, ces CEA permettent aux étudiants de modifier leurs horaires d'études lorsque leur temps de travail change. Cette souplesse est fortement appréciée des étudiants. Elle

favorise la propagation de la bonne réputation du CEA, ce qui est une stratégie gagnante à long terme. Ensuite, le rapprochement des CEA avec la communauté contribue à générer des fonds dans certains CEA, nombre d'activités étant aujourd'hui assurées grâce au financement ponctuel pour des projets précis. Troisièmement, le fait d'avoir des liens plus étroits avec la communauté semble stimuler positivement le personnel des CEA. Dans les CEA où on organise beaucoup d'activités avec la communauté, le personnel parle avec plus d'enthousiasme de son travail. Il montre plus qu'ailleurs son goût de l'initiative, de la créativité et de l'innovation. Comment cela est-il possible? Selon nous, ces CEA permettent à certains membres de leur personnel d'utiliser leurs compétences en animation et en analyse du milieu et d'exprimer leur capacité de leadership, ce qui contribue à les valoriser.

Toutefois, il s'avère surprenant que des CEA parviennent ainsi à se rapprocher de leur milieu, et à organiser des activités de toutes sortes selon les besoins exprimés car les ressources financières consacrées spécialement à l'animation sont très limitées. Il semble que ces initiatives soient le fait de la volonté de certains gestionnaires et de la créativité du personnel. Ils doivent cependant puiser des fonds dans d'autres sources financières pour assurer la tenue de ce genre d'activités.

Il faut ajouter que la souplesse administrative de certains CEA ne doit pas être confondue avec une ambiguïté de leur positionnement en regard de leur mission éducative. En effet, le personnel de ces CEA énonce de façon plus affirmée la conception de la mission des CEA. Par exemple, le personnel présente aisément leur vision de leur rôle lors de l'enquête. Les gestionnaires de ces CEA et leur personnel semblent avoir effectué un travail d'interprétation et d'appropriation du rôle de leur institution. Ils sont donc plus aptes à diffuser leur message dans l'environnement et dans la population adulte. Le personnel fait preuve également d'une compréhension claire des perspectives de son travail, une compréhension qui reposerait sur une clarification de l'identité institutionnelle. Celle-ci facilite les activités d'animation, les relations du CEA avec des collaborateurs externes, le rapprochement et l'ouverture à la communauté. Ceci dit, même chez les CEA les plus enclins à l'animation de milieu, l'ampleur de leurs relations externes n'a certes pas atteint son amplitude maximale, ce qui les empêche de rejoindre toutes les catégories de la population adulte. Par exemple, les CEA étudiés ne profitent pas encore des bénéfices qui pourraient être générés par des transactions avec des

syndicats de travailleurs ou des organismes culturels, des organisations pourtant susceptibles de susciter une nouvelle demande de formation par une ouverture à d'autres modes d'apprentissage.

1.4. Le financement des activités de l'amont de la formation dans les CEA pour susciter et soutenir l'expression de la demande de formation

Les règles de financement de l'éducation des adultes permettent difficilement aux CEA de faire toutes les actions nécessaires pour susciter et soutenir l'expression de la demande éducative. En effet, le cadre de financement actuel pose problème. Celui-ci assure surtout l'entrée de fonds pour les activités immédiates d'enseignement. Et il semblerait que les nouvelles règles de financement risquent encore de faire empirer la situation. Ce modèle est pensé pour les jeunes qui sont une population relativement homogène et stable. Les jeunes constituent une clientèle plutôt captive pour laquelle il est moins nécessaire de susciter la demande puisqu'elle est automatique et implicite (MEQ, 2004 : 8). Les caractéristiques des adultes sont tout autres : leurs besoins sont variés, les services d'éducation des adultes également. Cela explique que les activités situées en amont de l'enseignement sont nécessaires et doivent être financées. De plus, les adultes ne sont pas en situation de scolarisation obligatoire et leur décision volontaire d'étudier repose sur des processus complexes liés à l'éveil de besoins de toutes sortes (besoins personnels, familiaux et professionnels). Les interventions d'information, de sensibilisation, d'animation, d'accueil et de soutien sont pourtant cruciales pour permettre aux adultes de bien saisir et de clarifier leurs besoins. Certes, des CEA mènent déjà ce genre d'actions en amont de la formation proprement dite mais, faute d'un financement adéquat, celles-ci demeurent sous-développées. Si ces actions étaient plus étendues, les CEA se rapprocheraient davantage de leur communauté et verraient avec plus d'acuité la variété des demandes de formation des adultes. Actuellement, une des formules de financement pour assurer les activités situées en amont de la formation est celle du financement ponctuel par projet (ex: Entente spécifique avec Emploi-Québec, IFPCA³⁰).

³⁰ Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation.

1.5 Les fonctions, les postes et les compétences requises pour assurer les actions de l'amont de la formation

Inciter et soutenir l'expression de la demande suppose une série d'actions et d'interventions qui se réalisent à travers le travail du personnel. Cela commande des compétences spécifiques qui se rattachent à des fonctions de travail et des postes de travail dans les commissions scolaires. Nous avons vu que ces fonctions sont assurées par du personnel de soutien, du personnel professionnel et des gestionnaires. Les fonctions d'accueil sont assurées par une variété de personnels (préposés, conseillers pédagogiques, conseillers en orientation) qui semblent avoir les compétences requises. Les fonctions de sensibilisation et d'animation de milieu sont assumées par les directeurs adjoints et les conseillers pédagogiques. Même si notre étude n'a pas permis d'observer précisément ces éléments, il est possible que la compétence du personnel ait été acquise durant leur formation, leur pratique à l'externe ou leur pratique antérieure comme formateurs d'adultes. Quant à l'analyse des besoins utile à la préparation des outils promotionnels, elle est menée, en partie, par des consultants externes. Soulignons également que certains CEA confient ces activités à des instances particulières au sein de leur commission scolaire, instances qui jouent en quelque sorte le rôle de spécialistes des activités de l'amont. Nous pensons ici aux services aux entreprises (SEA) des commissions scolaires qui font un travail important de diagnostics de besoins mais qui n'ont souvent que des rapports marginaux avec les CEA.

Si l'animation communautaire a été beaucoup pratiquée dans le cadre de l'éducation populaire, les activités de promotion et d'animation de milieu sont encore marginales et irrégulières. En effet, nos entrevues avec le personnel montrent que, en dehors d'une animation communautaire, il n'y a plus beaucoup de tradition de ces pratiques utiles au rapprochement avec le milieu. Alors, en plus des problèmes de fonds déjà évoqués, il est possible que, pour assurer la qualité des interventions, le personnel actuellement impliqué dans de telles activités ait besoin de formation ou de perfectionnement. On peut se demander également si les compétences professionnelles à l'interne sont toujours bien mises à profit pour maximiser les actions nécessaires à l'expression de la demande.

2. LES EFFETS DES STRATÉGIES ET DES PRATIQUES SUR LA DEMANDE DE FORMATION

Nous venons de dégager certains facteurs clés qui influencent l'expression de la demande. Ceux-ci déterminent en partie l'expérience des adultes et déterminent les stratégies et les pratiques quotidiennes des centres d'éducation des adultes. Ils ont plusieurs effets sur la demande de formation actuelle en formation générale, dont trois sont particulièrement saillants : certaines demandes de formation sont exprimées plus facilement et profitent d'un accueil et d'un traitement favorable, certaines demandes sont modifiées par rapport aux aspirations premières de l'individu et d'autres demandes s'avèrent relativement délaissées par les CEA.

2.1. Des demandes de formation qui s'expriment plus facilement et qui profitent d'un accueil et d'un traitement favorables

Nous avons identifié six motifs de demandes de formation dominants chez les étudiants qui fréquentent les CEA : 1) obtenir un emploi ou évoluer professionnellement; 2) développer des compétences parentales; 3) dépasser le modèle familial; 4) apprendre le français, langue seconde; 5) finaliser la formation initiale ; 6) obtenir des « préalables » pour accéder à d'autres études (Chap. 1, partie 1, section 2.4). Malgré la variété des aspirations des adultes à l'égard de la formation, nous constatons que la demande liée à la vie professionnelle demeure la plus importante. Le financement des études de nombreux étudiants par Emploi-Québec favorise certainement cette demande de formation. Ce mécanisme contribue directement à motiver les gens à s'inscrire en formation générale malgré certaines lacunes. D'autres mécanismes participent également à susciter la demande. Il y a, bien sûr, la promotion des services qui se fait dans la plupart des CEA. Cependant dans certains CEA, des avantages sont également consentis aux jeunes adultes et aux personnes prêtes à se rendre au cégep. L'information transmise au personnel des commissions scolaires et des cégep au sujet des formules d'accueil avantageuses contribuent à susciter la demande de formation de certains publics. Comme nous l'avons indiqué précédemment (chap. 3, partie 2, section 2.4.5.), des CEA réservent des places pour les jeunes décrocheurs des polyvalentes de leur commission scolaire selon une pratique de « pré inscription » qui leur assure une place avant la période officielle des inscriptions. De même, la formule du traitement rapide de la demande est utilisée pour les personnes qui s'inscrivent à des cours d'appoint nécessaires pour leur entrée au cégep.

Cette stratégie employée par quelques CEA facilite l'accueil et le traitement de certaines demandes de formation privilégiant des publics plus faciles à rejoindre ; elle contribue par le fait même à susciter la demande de formation.

2.2. Des demandes de formation modifiées par rapport aux aspirations individuelles de formation

Le témoignage des étudiants des CEA montre que certaines demandes de formation sont remises en question dès le moment où le besoin est formulé à un intervenant du CLÉ. Ici, nous ne faisons pas référence aux cas des personnes qui révisent leur projet d'études à la suite des suggestions d'un conseiller en orientation, mais plutôt aux pratiques de dissuasion de certains agents des CLÉ à l'égard d'adultes désireux de suivre une formation longue. Cette situation touche plusieurs adultes. Elle est particulièrement décriée par les nouveaux arrivants qui veulent maîtriser le français comme langue seconde par souci d'intégration sociale et professionnelle. Leur situation illustre bien notre propos. Bien entendu, toutes ces personnes ne sont pas l'objet d'un traitement singulier et systématique par le CLÉ mais beaucoup d'immigrants de notre échantillon ont été orientés vers les formations courtes des programmes d'insertion (ex. : stages) et découragés de s'inscrire au premier ou au deuxième cycle du secondaire. Cela est surtout vrai dans les commissions scolaires où il y a une population ethnique plus importante³¹. Or, cette pratique est contraire aux besoins exprimés par ces immigrants. En effet, alors que beaucoup d'immigrants veulent terminer leur secondaire pour mieux maîtriser la langue française, leur demande de formation est en quelque sorte freinée et détournée. Cette situation est étonnante d'autant plus que les nouveaux arrivants ayant participé à l'enquête expriment un rapport très positif à la formation, une situation propice à la réussite scolaire.

Le détournement de la demande individuelle se manifeste aussi d'une autre façon : elle touche les étudiants qui bénéficient d'un financement d'Emploi-Québec. Certes, ce soutien fort appréciable permet d'assurer leur participation à la formation mais elle les

³¹ Notons que les interventions des agents des CLÉ sont influencées par les politiques de l'emploi et celles de l'immigration. Celles-ci cherchent, notamment, à contrer les pénuries de main-d'oeuvre au pays et l'immigration est vue comme un apport précieux pour contrer cette situation. Il faut dire aussi que le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration est considéré comme l'un des principaux partenaires de la *Politique gouvernementale d'éducation et de formation continue* (MEQ : 2002a).

oblige très souvent à des compromis. D'abord, le fait d'être financé oblige ces personnes à étudier à plein temps. Que ce soit pour des motifs pédagogiques (ex. : difficulté à se concentrer) ou économiques (ex. : désir de cumuler études et travail), la formule des études à temps plein n'est pas idéale pour tous. De même, le financement semble souvent conditionnel à l'inscription des adultes dans des formations particulières (ex. : ISP) et bien relié aux objectifs du CLÉ. Nous pouvons déduire que cette tendance à inciter des adultes à modifier leur choix d'étude et à les faire douter de la pertinence de leurs propres besoins est en fait un détournement de leur demande de formation originale, une situation qui peut potentiellement la freiner.

2.3. Des demandes de formation relativement délaissées par les CEA

Toutes les catégories de la population adulte susceptibles d'avoir des besoins en formation générale ne fréquentent pas les CEA. Qui sont les grands absents du système public d'éducation des adultes au secondaire? Quelles sont les demandes de formation non exprimées aux CEA? Au moins deux types de demandes ne semblent pas comblées par les CEA.

Premièrement, les besoins en formation générale des travailleurs et, en particulier, des personnes en emploi ayant plus de 25 ans ne semblent pas pris en compte de manière prioritaire par les CEA. La plupart des CEA étudiés cherchent pourtant à se rapprocher des entreprises pour rejoindre les travailleurs. Ils le font principalement par le biais de l'animation du milieu, notamment par les services aux entreprises des commissions scolaires, qui permet la structuration de projets en partenariat, souvent en dehors des services de formation des CS. Des stratégies d'information plus directes - avec un contact immédiat avec les travailleurs - sont rarissimes. En effet, la publicité sur les services de formation générale ne vise pas les travailleurs individuellement³². Les CEA ne suscitent donc pas leurs demandes de formation directement, ils le font uniquement par le biais des employeurs. Or, selon quelques CEA, les opérations de rapprochement avec les entreprises sont souvent difficiles. Alors, doivent-ils persister à tenter un rapprochement

³² Par exemple, il n'y a pas de messages publicitaires du type suivant : « Vous voulez terminer votre secondaire V ? Venez étudier à temps partiel au centre d'éducation des adultes. Pourquoi ne pas demander à votre employeur de vous libérer quelques heures par semaines pour étudier. En vertu de la Loi favorisant le développement de la main-d'oeuvre, votre entreprise est peut-être parmi celles qui sont encouragées à soutenir la formation au travail. Convincez-le ! Et profitez-en ! Il en profitera aussi ! »

avec les entreprises? Doivent-ils raffiner leurs pratiques tout en suivant la même voie? Vaut-il mieux revoir les formules? Qu'est-ce qui empêche les CEA d'offrir davantage de formation sur mesure aux personnes et aux organisations? Les CEA sont-ils réellement enclins à promouvoir des formations courtes et sur demande? Faut-il plutôt examiner de nouvelles voies pour atteindre les travailleurs? Il est possible que d'autres voies, encore peu explorées, permettent aux CEA de susciter la demande de formation générale des travailleurs en emploi. Par exemple, le personnel des CEA pourrait collaborer davantage avec les comités sectoriels de main-d'œuvre, les associations de gens d'affaires et les syndicats.

Une autre catégorie de la population adulte n'est pas très présente en formation générale : les adultes plus âgés (ayant ou non un emploi). Comment se fait-il que les groupes d'étudiants ayant participé à l'enquête ne comptent pas plus de personnes tout récemment retraitées? De plus, où sont les personnes encore plus âgées qui ont quitté le marché du travail depuis plus longtemps? Puis, où sont les adultes de 40 ans qui souhaiteraient étudier à temps partiel et les personnes au foyer qui aimeraient se divertir par le biais de l'école? Pourtant, l'organisation du marché du travail d'aujourd'hui qui compte de plus en plus de personnes travaillant à temps partiel et à contrat offre aux gens du temps libéré qui ouvre de nouvelles possibilités pour la formation. Puis, avec le développement des technologies de l'information, comment se fait-il que des adultes ne profitent pas davantage des multiples chances d'étudier par le biais de la formation à distance par exemple? Comment comprendre que quelques étudiants seulement de notre échantillon aient montré leur intérêt pour une éducation centrée sur leur développement culturel ou comme un moyen pour parfaire leurs connaissances? Beaucoup de demandes potentielles ne semblent pas obtenir de réponse des CEA.

Nommons également le cas des personnes qui veulent maîtriser l'informatique pour naviguer sur Internet, des travailleurs qui souhaiteraient avoir quelques notions de biologie pour améliorer leur talent de jardinier? Et que dire des personnes soucieuses de leur alimentation qui profiteraient bien d'un « petit cours de sciences physiques » pour bien comprendre l'actualité notamment au sujet des organismes génétiquement modifiés (OGM)? De même, que nous aurions révélé les adultes retraités sur leur goût de participer à des activités, caractérisées par des démarches éducatives et des actions citoyennes, et qui pourraient être soutenues par les CEA? La formation générale permet

aux gens de développer leur qualification sociale, de devenir fonctionnels dans différentes sphères de leur vie et de contribuer ainsi à leur milieu.

Nous pensons que des adultes de tous âges sont susceptibles de s'inscrire au CEA, dans une perspective de formation générale, pour le seul plaisir d'apprendre et d'utiliser leurs compétences. De même, tout porte à croire, qu'avec les changements démographiques et technologiques, de nombreuses personnes âgées souhaitent étudier sans désirer réussir un programme complet de formation. L'enquête montre que les CEA n'accueillent pas beaucoup ce genre de demande qui s'apparente à une demande de formation à visées culturelle, personnelle ou professionnelle sans perspective de « diplôme ».

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE : LES FACTEURS ET OBSTACLES À L'EXPRESSION DE LA DEMANDE

L'étude des principaux facteurs favorables et défavorables à l'expression de la demande en formation générale a permis de souligner trois problèmes majeurs : premièrement, le développement inégal de soutien aux adultes pour surmonter leurs craintes et se donner des conditions utiles à la réussite ; deuxièmement, l'absence d'espaces et de mécanismes pour faciliter la négociation de la tension, inévitable et normale, qui existe entre les perspectives de la formation des institutions éducatives et de l'emploi et ; troisièmement, les conséquences de la rigidité des règles financières et administratives pour répondre aux demandes de formation générale de deux grands publics absents des centres d'éducation des adultes : les personnes en emploi et les individus âgés de plus de 25 ans.

CONCLUSION

En procédant à cette étude sur l'expression de la demande de formation générale dans les commissions scolaires, nous voulions comprendre les processus par lesquels des adultes décident de se former et accèdent à un centre d'éducation des adultes. Nous souhaitions identifier les facteurs favorables à leur démarche ainsi que les obstacles rencontrés. Nous cherchions également à saisir les stratégies et pratiques des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires pour susciter et soutenir l'expression de la demande. En rendant compte de notre recherche sur l'expression de la demande en formation générale, effectuée dans quatre commissions scolaires, nous entendions fournir un portrait de la situation vécue par les étudiants adultes et exposer leur perception de leur expérience tout en décrivant les conditions qui influencent leur démarche et le point de vue du personnel des centres. Par cette étude, le Comité *ad hoc* sur le soutien à l'expression de la demande qui encadre cette recherche souhaitait approfondir ses réflexions et contribuer à la sensibilisation du personnel des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires, sur l'importance d'intensifier les interventions situées en amont des services d'enseignement.

Au départ, nous supposions que des obstacles entravaient ou retardaient la décision d'étudier des adultes et gênaient les démarches nécessaires pour s'inscrire à un centre, et nous considérions nécessaire de réexaminer les orientations et les interventions des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires pour qu'elles facilitent l'expression de la demande de formation. Nous mentionnions également que la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* avait fait de l'expression de la demande l'une de ses principales stratégies pour accroître la participation à la formation de base de la population sans pourtant la définir précisément dans l'action.

Au terme de cette étude, on peut conclure, tout d'abord, que le processus de décision d'étudier des adultes est très complexe et que leur demande de formation est différente de celle des jeunes (chap. 3, partie 2, section 3.1). Nous avons révélé que les parcours éducatifs des jeunes s'inscrivent dans un processus continu et « normal » généralement bien soutenu par le milieu. Les démarches de formation des adultes constituent plutôt une décision exceptionnelle. Les demandes des adultes conduisant à une formation ne

peuvent se développer si elles ne s'appuient pas sur une profonde motivation et si les personnes ne parviennent pas à faire abstraction du regard indifférent de leur entourage et à percevoir toute l'utilité et la pertinence d'une telle formation dans leur projets de vie. Nous avons vu également que plusieurs adultes ont peur d'échouer dans leur projet. Leur expérience scolaire passée a souvent été éprouvante. Avant de se décider, les adultes ont déjà une expérience de l'école et une idée sur elle. Ils doivent surmonter leurs appréhensions et la peur de l'échec. Or, nous avons vu que certaines interventions intensifient leurs craintes, les tests de classement en particulier. Nous avons constaté également que certaines actions d'accueil et de support aux individus des centres d'éducation des adultes permettent d'apaiser les craintes et de mettre en valeur les bienfaits de la formation (chap. 3, partie 2, section 3.1.). Ces actions favorisent grandement la construction ou l'attribution d'un sens personnel à la démarche de formation par les adultes eux-mêmes. Sans de telles interventions d'accueil, d'accompagnement et de support, et sans actions de sensibilisation, bien des adultes ne mettraient jamais les pieds dans un CEA. De fait, trop d'adultes n'arrivent pas à se décider faute de soutien lors de cette difficile prise de décision individuelle. Ainsi, notre étude montre que l'expression de la demande de formation générale des adultes n'est pas seulement soumise à des considérations psychologiques mais que les représentations et attitudes individuelles sont aussi conditionnées, entre autres par le milieu de vie des adultes, leur environnement de travail, leur communauté et leur contexte personnel (Partie 3, section 1, sections 1 et 2). Plus précisément, les relations des adultes au sein de leur réseau (ex. : le manque d'encouragement), les conditions matérielles (ex. : la disponibilité de places en garderie), la situation financière des personnes (le soutien du CLÉ), l'approche institutionnelle (ex. : l'administration des tests de classement dans les CEA et la soumission des adultes subventionnés aux règles des CLE) et l'organisation administrative influencent considérablement l'expression de la demande de formation. Et c'est là que les interventions et services (l'information, la promotion, la sensibilisation, l'animation, l'accueil et le soutien) des centres d'éducation des adultes situés en amont prennent tout leur sens.

En plus de constater la diversité des demandes de formation des adultes en formation générale (six types dominants de demandes de formation³³) (chap. 3, partie 1, section 2.3.) et de confirmer l'importance de la motivation au travail, l'observation des profils des publics actuels des CEA montre que des segments entiers de la population adulte ne fréquentent pas les centres d'éducation des adultes. En effet, les personnes âgées de plus de 25 ans ainsi que les travailleurs actifs sur le marché du travail sont relativement absents de ces institutions bien qu'ils représentent une portion importante des adultes. Ils souhaitent pourtant accroître leurs compétences de base. Même si, par la coopération avec l'entreprise et l'animation de milieu, les commissions scolaires et les centres d'éducation des adultes tendent à rejoindre plusieurs clientèles, les priorités dictées par les budgets et les normes financières ne leur permettent pas d'élargir leur public actuel aux travailleurs en emploi (chap. 3, partie 3, section 2.3.). Parmi ces deux publics absents, se trouvent également les personnes de plus de 60 ans. Elles constituent aujourd'hui le quart de la population. Il est difficile de cerner les motifs de la quasi-absence de ces deux publics.

Évidemment, comme notre étude s'est limitée à l'analyse des personnes qui ont déjà franchi les obstacles à l'expression de la demande et fréquentent un CEA, nous savons encore peu de choses au sujet de la perception des individus plus âgés et des travailleurs en emploi de ces institutions. En revanche, nous avons relevé d'importants obstacles dans les mécanismes et normes de financement. Ceux-ci limitent la capacité des CEA d'utiliser les fonds publics pour répondre à toutes les demandes de formation et qui peuvent comprendre les demandes de formation générale de ces deux publics. Cette situation contribuerait à la baisse de fréquentation des adultes dans les CEA. Et tout indique que la demande de formation générale des adultes déborde de loin la réponse donnée actuellement par les centres d'éducatons des adultes.

Un autre éclairage essentiel de notre étude concerne la tendance dominante, au cours des dernières années, des *Centres locaux d'emploi* de privilégier la participation aux adultes qui bénéficient d'une subvention à des formations courtes. Cette stratégie risque souvent d'entrer en conflit avec la demande diversifiée de formation générale et la capacité des

³³ Il s'agit des types suivants : 1) obtenir un emploi ou évoluer professionnellement ; 2) développer des compétences parentales ; 3) dépasser le modèle familial ; 4) apprendre le français, langue seconde ; 5) finaliser la formation initiale et 6) obtenir des «préalables» pour accéder à d'autres études.

CEA d'y répondre par une diversité de services (chap. 3, partie 2, section 3.3. et partie 3, section 1.2.). Notre étude ne remet pas en question l'instrumentalité de la formation générale recherchée par les CLÉ, ni le caractère utilitaire de ce type de formation. En effet, des étudiants peuvent être motivés aux études par cet aspect et s'en servir pour accéder à l'emploi. Notre étude montre plutôt le fait que des adultes envisagent souvent une démarche de formation plus complète pour l'acquisition de savoirs généraux en vue d'assurer une intégration plus durable sur le marché du travail. Elle souligne l'absence d'espaces et de temps pouvant permettre aux adultes de négocier leurs aspirations éducatives avec les CLÉ et les CEA.

Et tout comme le souligne la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue* (2002a), la formation de base ne vise pas seulement une nécessité économique. Cette formation cherche à assurer le développement d'une citoyenneté active, l'essor d'une compétence parentale recherchée ou tout simplement, une amélioration de la qualité de vie des personnes.

Enfin, nos observations ont montré que le rapprochement de ces institutions avec les personnes et les organisations de leur milieu, lorsqu'il se fait, contribue à une connaissance accrue des besoins de la population et des organisations et qu'elle favorise une offre de formation plus adaptée. Mais pour que ce rapprochement puisse se faire adéquatement, nous avons remarqué que la souplesse administrative caractéristique de certaines CEA et CS s'avère stratégique (chap. 3, partie 3, section 1.3). Mais tous les CEA ne bénéficient pas de cette souplesse. Si des CEA parviennent aujourd'hui à organiser des activités, d'information, de promotion, d'animation, de sensibilisation, d'accueil et de support, c'est à force d'acrobaties administratives. Les contraintes des règles financières sont à ce point inappropriées ne peut qu'entraver la généralisation nécessaire de telles pratiques. En effet, aucun des budgets actuels n'est dédié spécifiquement pour financer les activités de l'amont de la formation. La moindre contrainte ou restriction de l'enveloppe financière générale remet en cause ces interventions, qui restent hélas, encore exceptionnelles.

Notre analyse nous permet de proposer quelques pistes d'action. Certaines concernent la production de futures recherches, d'autres se destinent tout spécialement aux commissions scolaires et aux centres d'éducation des adultes. Mais comme leurs

stratégies et pratiques sont tributaires des orientations annoncées dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, la formulation d'autres pistes aux ministères porteurs de cette politique s'impose également. De ce point de vue, la politique gouvernementale offre un cadre pertinent pour prendre le virage de l'expression de la demande de formation, dans la mesure évidemment, où cette politique et son plan d'action sont mises en application.

PISTES D' ACTIONS POUR LES MINISTÈRES PORTEURS DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE FORMATION CONTINUE

- Reconnaître que le droit à une formation générale conduisant à un diplôme d'études secondaires est devenu aujourd'hui une nécessité pour assurer le développement social et économique du Québec. La proclamation de ce droit aux québécois de tout âge inscrirait la formation générale des adultes comme une pratique courante et «normale», ce qui permettrait aux adultes d'exprimer plus facilement leurs besoins, aspirations et attentes et de considérer leur projet de formation comme une démarche normale contribuant à leur développement. Ce droit devrait être soutenu par des règles administratives claires et encourageantes.
- Mettre en application rapidement dans l'ensemble des régions du Québec, la proposition déjà déposée par le ministère de l'Éducation d'implanter des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement*, le SARCA (2003d) conformément à l'orientation du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (2002b). Ces services doivent pouvoir fournir aux personnes et aux organisations toute l'information requise à la prise de décision, à l'analyse de leur expérience passée et à la démarche d'orientation de leur projet éducatif selon une approche individualisée et personnalisée. Assurer, qu'outre l'accessibilité pour tous, l'orientation générale valorisée par les SARCA traduise une conception de la formation selon laquelle celle-ci s'avère un acte volontaire, choisi par un adulte capable d'analyser sa situation et de déterminer lui-même l'orientation de son projet. À cette fin, permettre aux commissions scolaires de répondre avec souplesse aux adultes lors de la demande initiale des adultes et des autres demandes formulées subséquemment en guise de soutien de leur projet tout le long de leur formation.

- Corriger les trois principaux dysfonctionnements relatifs au financement des centres d'éducation des adultes qui nuisent à l'expression de la demande de formation générale. Premièrement, il faut que le cadre de financement permette une flexibilité et une latitude accrues des actions des CEA afin que leurs interventions ne se limitent pas à l'offre de services de formation. Le financement doit permettre aux CEA d'assurer, non pas seulement les services d'enseignement, mais également la tenue d'activités d'animation de milieu, de diagnostics organisationnels de développement des compétences, d'analyse des besoins individuels de formation, d'organisation de formations externes, d'orientation scolaire, etc. qui sont toutes des actions de l'amont. Une flexibilité acquise par le financement devrait bénéficier aux petits CEA en région qui évoluent dans un contexte démographique singulier et offrent leurs services à des petits groupes d'étudiants adultes. Ces CEA voient la diversification des lieux de formation comme une solution pour répondre à une panoplie de besoins de formation. Deuxièmement, il faut offrir aux centres d'éducation des adultes, une structure de financement selon le principe de l'enveloppe ouverte comme cela existe au secteur des jeunes et non pas selon celui de l'enveloppe fermée comme c'est la situation actuellement. Un tel mode de financement serait nettement plus adapté à la réalité des adultes dont les parcours de formation se caractérisent par l'intermittence et la diversité (études à temps partiel, perspectives de formation multiples) et à la situation réelle des CEA dont l'offre des services d'enseignement est variée. Enfin, assurer un financement à tous les adultes qui n'ont pas terminé leur formation générale de niveau secondaire (DES ou DEP) et qui en font la demande, conformément à la définition large qu'en donne le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* (MEQ, 2003c). Actuellement, les règles d'accès au financement à la formation créditée qui sont offertes dans les CEA traduisent un encouragement limité aux études menant à l'obtention d'un diplôme. Les règles de financement du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à la formation générale tendent à décourager l'organisation par les CEA de services de formation différents de ceux qui conduisent à la diplomation. Cette situation concorde peu avec la variété des services énoncés au *Régime pédagogique* (MES : 2003c) et qui sont très importants pour les adultes âgés de plus de 25 ans et les travailleurs en emploi. Enfin, de façon à susciter l'expression de la demande dans toute sa diversité, il faut garantir le financement de l'animation communautaire aux commissions scolaires tel

que le prévoit explicitement le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002b : 6). De même, les commissions scolaires pourront intensifier leurs activités d'animation et de rapprochement avec les organismes de leur milieu qui solliciteraient leurs collaborations pour contribuer à l'essor de la formation générale.

- Apporter de façon urgente une solution aux obstacles matériels rencontrés par les adultes pour stimuler leur décision d'étudier et contribuer à leur persévérance aux études : problème de transport des personnes en région, absence de service de garderie dans les CEA et manque de place dans les garderies environnantes, difficulté d'acquisition du matériel par manque de fonds des étudiants, en particulier. En ce qui concerne les problèmes de transport scolaire, l'encouragement de mesures de concertation régionale doit être envisagé, des expériences passées montrant qu'elles peuvent stimuler l'émergence de solution.

- Créer un financement gouvernemental d'innovation destiné aux centres d'éducation des adultes et aux commissions scolaires pour leur permettre d'expérimenter des approches et méthodes inédites d'activités situées en amont de la formation. Ce financement alloué sous forme de subvention à des projets ne devrait pas remplacer le financement régulier des activités et services de formation, ses objectifs étant plutôt d'agir comme complément servant à encourager l'expérimentation et la création de nouvelles expériences pertinentes pour l'expression de la demande de formation générale.

PISTES D'ACTION DESTINÉES AUX COMMISSIONS SCOLAIRES ET AUX CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

- Contribuer avec le ministère de l'Éducation à la création des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (SARCA) dans tous les centres d'éducation des adultes du Québec en s'assurant de leur visibilité au sein de la région ou de l'arrondissement et garantissant l'accessibilité à une population la plus large possible. S'assurer également que la diversification de l'offre de formation dans les centres d'éducation des adultes soit pleinement correspondante à la demande diversifiée qui serait plus exprimée grâce aux SARCA.
- Reconnaître formellement au sein des commissions scolaires et des centres d'éducation des adultes l'existence de deux publics relativement absents dans les CEA, c'est-à-dire les adultes âgés de plus de 25 ans et les travailleurs en emploi, et établir, par conséquent, des stratégies nécessaires pour permettre la tenue d'activités centrée sur l'écoute et la veille de cette demande de formation et d'interventions pertinentes pour assurer une réponse adéquate. Dans cet esprit, poursuivre et intensifier les activités d'animation du milieu et de coopération, avec les organismes sans but lucratif et les entreprises, en vue de structurer des projets éducatifs utiles à une plus grande variété de demandes de formation pour rejoindre toutes les catégories de la population adulte.
- Planifier au sein des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires des activités utiles à un examen critique et constructif des stratégies et pratiques liées à l'expression de la demande qui sont adoptées actuellement auprès des adultes et aux organisations. Permettre au personnel et aux gestionnaires des CEA de réfléchir à leurs propres interventions, notamment celles qui concernent l'accueil et le soutien de la demande de formation dans la perspective de les analyser à la lumière de leurs principes d'action, de les réviser, de les améliorer et de formuler des propositions d'actions conformes à leur potentiel créatif et leurs aspirations professionnelles.
- Poursuivre et intensifier les campagnes d'information et de promotion au sujet de la formation générale des adultes auprès de la population, des organisations et de toute la communauté en vue de les sensibiliser encore davantage à la pertinence de la scolarisation et à l'utilité et à la valeur de la formation générale pour leur

développement. Participer et contribuer à dynamiser encore davantage les activités organisées dans le cadre de la *Semaine québécoise des adultes en formation*, un vaste événement visant à développer le goût d'apprendre de la population québécoise qui s'inscrit dans un mouvement de valorisation d'une formation tout au long de la vie par une diversité de moyens et dans des lieux pluriels (ICEA, 2004).

- Mettre en place des mesures qui permettront aux centres d'éducation des adultes d'agir comme des centres attrayants, grâce à une gamme encore plus diversifiée de leurs services de formation, et qui donnent davantage le goût de profiter des ressources éducatives (postes informatiques, salles d'étude) et d'échanger avec ses pairs. Structurer des activités pour que les CEA soient considérés comme des centres encore plus vivants et de réels milieux de vie, et où il fait bon étudier, selon ce que souhaitent plusieurs adultes. La diversification des demandes de formation et l'enrichissement de l'environnement devrait ainsi participer à la diffusion d'une image nettement plus positive, attrayante et valorisante des centres d'éducation des adultes.

- Instaurer des structures de représentation pour les étudiants adultes des CEA pertinentes pour stimuler l'expression des besoins ressentis en cours de formation et pour assurer une écoute plus systématique des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires. Il est souhaitable que des CEA offrent des lieux, des forums de communication pertinents, des comités de participation à la vie étudiante pour nourrir leur identité étudiante comme il en existe dans les cégeps et dans les universités par exemples.

PISTES POUR LE MILIEU DE LA RECHERCHE

- Poursuivre les efforts de recherche pour mieux comprendre l'expression de la demande des adultes en formation générale afin de saisir encore plus précisément le processus décisionnel individuel des adultes et mieux distinguer les relations qui existent entre les phases du parcours individuel, les contraintes objectives à l'expression de la demande de formation, l'interprétation subjective de leur expérience et les principaux objets de négociation entre acteurs. Pour ce faire, recourir à une approche méthodologique basée sur une approche biographique utile à une comparaison des profils individuels des diverses populations.
- Élargir le champ d'observation d'une future recherche sur les pratiques d'accueil et de soutien à l'expression de la demande en réalisant l'enquête, non seulement auprès des acteurs des centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires, mais également auprès de ceux des centres locaux d'emploi et d'Emploi-Québec. Faire porter l'enquête sur les stratégies et les pratiques des acteurs mais aussi sur les dispositifs, mécanismes et outils utilisés lors de leurs interventions avec les adultes de manière à saisir les règles et contraintes institutionnelles. Une méthodologie inspirée de l'approche ergonomique utilisant les récits de pratiques pourrait être favorisée compte tenu de son potentiel de description fine des pratiques.
- Initier une recherche portant sur les motifs de non-participation en formation générale de base des travailleurs en emploi et des adultes de plus de 45 ans, étant donné les obstacles décelés par notre étude, obstacles qu'il faut mieux comprendre. Pour ce faire, envisager le recours à une enquête par sondage dans diverses régions du Québec.
- Procéder à l'analyse des nouveaux besoins de formation du personnel enseignant et non enseignant afin de prendre en compte les dimensions de l'organisation de la formation et de l'éducation des adultes dans les centres d'éducation des adultes et des commissions scolaires. L'analyse devrait permettre le développement des compétences des professionnels de l'éducation sous les aspects suivants : 1) les compétences pour l'animation de milieu, 2) les compétences reliées à l'accueil de la

demande et à l'analyse des besoins individuels et organisationnels et 3) les processus d'apprentissage des adultes et la diversité des modes d'acquisition des savoirs.

* * *

Certes, le Québec a réussi à mettre en place un réseau public de centres d'éducation des adultes où œuvrent aujourd'hui quelques 5000 enseignantes et enseignants spécialisés. Cela constitue une avancée importante. Toutefois, la demande réelle de formation générale au sein de la population adulte québécoise dépasse largement les réponses que peuvent offrir actuellement les centres d'éducation des adultes. Des publics complets, pourtant en demande de perfectionnement général, ne parviennent pas encore à bénéficier de ces services. Nous commençons à peine à reconnaître l'importance cruciale d'une véritable politique d'expression de ces demandes.

Le développement continu de la population adulte est un enjeu crucial. La formation générale des adultes n'est pas une mesure temporaire de rattrapage mais une nécessité permanente des sociétés avancées pour permettre à leur population de participer activement dans des cadres de vie et de travail en complexification continue. Il en va de la capacité de ces sociétés de relever, de l'intérieur, les enjeux sociaux, économiques et culturels. Mais cet investissement nécessaire dans la formation générale continue de la population ne pourra se faire concrètement sans le concours volontaire des adultes et, donc, sans un encouragement et un soutien à l'expression toujours difficile de leur demande.

RÉFÉRENCES

- AGEEFEP (Associations des étudiants et étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal). (2002). *Brisons l'isolement : 2^e colloque des adultes en formation*. Montréal : AGEEFEP. Document disponible sur Internet. <[HTTP://www.ageefep.qc.ca](http://www.ageefep.qc.ca)>. Consulté le 19-11-2003.
- Bélangier, P. (2002). Politique d'éducation et de formation des adultes : nouvelles tendances transnationales, in Hardy, M., (coll.) *Politiques éducatives et concertation éducation travail : émergence de collaboration*, Québec : PUQ.
- Bélangier, P. et Frederighi, P. (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan.
- CÉFA (Commission d'étude sur la formation des adultes). (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation*.
- CPMT (Commission des partenaires du marché du travail). (2003). *Note pour une allocution de Madame Léa Cousineau, Présidente de la Commission des partenaires du marché du travail à l'occasion du colloque de l'Association des cadres du Québec sur la formation professionnelle et technique*. Montréal : 27 février 2003. Document Ronéo.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2003). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Québec : CSE.
- Emploi-Québec. (2004a). «Centre locaux d'emploi. Qu'est-ce que c'est ?». In *Emploi, Solidarité sociale et Famille*. En ligne. <http://www.mess.gouv.qc.ca/francais/spligne/cle/index.htm>>. Consulté le 7 mai 2004.
- Emploi-Québec. (2004b). «Pour les individus. Des services d'aide à l'emploi». In *Emploi-Québec*. En ligne. <http://emploi Quebec.net/francais/individus/index.htm> Consulté le 7 mai 2004.
- Entente Emploi-Québec et CS X [pseudonyme]. (2003). *Entente de service*. Documentation interne de la Commission scolaire X [pseudonyme].
- Gareau, J-M. (2002). *Une petite classe en milieu naturel pour donner le goût d'apprendre. Familles en tête dans le sud-ouest de Montréal*. Montréal : Document Ronéo.
- Gouvernement du Québec. (1996). *L'emploi - travaillons-y ensemble, proposition du gouvernement du Québec à ses partenaires socio-économiques - Pour une politique active du marché du travail : l'harmonisation des mesures et programmes relatifs à la main-d'œuvre*. Québec : GQ.
- Huberman, A-M et Miles, M-B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes). (2004). «*Semaine québécoise des adultes en formation. Qu'est-ce que la semaine?*» In *Site de la Semaine québécoise des adultes en formation*. Adresse Internet : <
<http://www.semaine.icea.qc.ca/site2003/presentation.htm>>. Consulté le 14 mai 2004.

ICÉA (Institut canadien d'éducation des adultes). (2002). *Colloque des adultes en formation. 26-27 octobre 2002. 20 ans après la Commission Jean ... Conditions de vie et d'études des étudiants adultes dans les établissements publics d'enseignement*. Adresse Internet : <
<http://www.semaine.icea.qc.ca/site2003/documents/Comptecolloque.pdf>>
 Consulté le 14 mai 2004.

ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes). (2002). *20 ans après la Commission Jean ... Conditions de vie et d'études des étudiants adultes dans les établissements publics d'enseignement. Compte rendu du colloque de la Semaine québécoise des adultes en formation*. Disponible à
 <<http://www.semaine.icea.qc.ca/site2003/documents/Comptecolloque.pdf>> Consulté le 12 mai 2004.

ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes). (2002). *Compte rendu du 2e colloque des adultes en formation. Colloque qui s'est tenu les 25 et 26 octobre 2003 à l'UQAM, dans le cadre de la Semaine québécoise des adultes en formation*. Montréal : ICÉA.

ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes). (1998). *Où mènent les parcours ? Colloque sur les parcours individualisés d'insertion sociale et professionnelle*. Actes du Colloque Montréal 12 et 13 novembre 1998. Montréal : ICÉA.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : Eska, 2^e édition revue et augmentée.

L.R.Q. (Lois refondues du Québec). (1995). *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre* (mise à jour au 1^{er} septembre 2003), C.D-7.1

L.R.Q. (Lois refondues du Québec). (2003). *Loi sur l'instruction publique* (mise à jour au 1^{er} septembre 2003), CI-13.3

Mc All. C. (1996). L'aide sociale. Ce que tout le monde sait, mais que personne ne veut savoir, *Interface. La revue de la recherche*, vol 17, no 2, 13-23.

MEQ (Ministère de l'éducation). (2004). *Être à jour toujours! La portée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation 2002-2003*. Québec : MEQ.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2003a). « *L'accès au secteur des adultes en formation générale au secondaire* » In *Indicateurs de l'éducation*. En ligne. <
<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if03205.pdf>> Consulté le 02-02-2004.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2003b). « *L'effectif scolaire* ». In *Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Édition 2003. En ligne. <

http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_2212_2216_ad.pdf
Consulté le 02-02-2004.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2003c). *Régime pédagogique des adultes*. En ligne : http://www.meq.gouv.qc.ca/legisl/Regime_ped/fga.pdf Consulté le 2-04-2004.

MEQ (Ministère de l'Éducation). Direction générale de la formation générale des adultes). (2003d). *Services d'accueil, de référence, de conseil, d'accompagnement des commissions scolaires et des centres d'éducation des adultes. Quelques faits saillants résultant d'une analyse très sommaire partielle*. Québec : MEQ et DFGA. Document interne. Version du 21 novembre 2003.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MEQ.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MEQ.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2002c). *Le curriculum de la formation générale de base. État de la réflexion*. Septembre 2002. Direction de la formation générale. En ligne. [Http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/pdf/fgba2002.pps](http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/pdf/fgba2002.pps) Consulté le 21-04-2004.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (2001). *La population cible de la formation générale*. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes. Québec : Avril 2001.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (1999a). *Faire le point sur nos actions. Bilan des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matières d'alphabétisation 1993-1997*. Rapport de recherche. Québec : Gouvernement du Québec, MEQ, Direction de la recherche.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : MEQ.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : MEQ.

MEQ (Ministère de l'Éducation). (1996c). *Panorama de l'éducation des adultes en formation générale au Québec*. Décembre 1996. Document disponible à <http://www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/general/default.html> Consulté le 2 mai 2004.

OCDE (Organisation et de coopération et de développement économique/Statistique Canada). (1997). *Littératie et société du savoir*, Paris/Ottawa : DRHC Canada.

OCDE (Organisation et de coopération et de développement économique). (1996). *Lifelong learning for all*. Paris : OCDE.

OCDE (Organisation et de coopération et de développement économique/Statistique Canada). (1995). *Littératie, Économie et Société*, Paris/Ottawa, DRHC Canada.

Paquet, P. (1992). De la formation des adultes à l'adaptation de la main-d'œuvre, *Possibles*, 16 (4), 15-34.

SOM (Sondage SOM- recherches et sondages). (2003). *Sondage sur l'éducation des adultes pour le Centre des Bateliers de la Commission scolaires des Navigateurs*. Montréal et Sainte-Foy : SOM et CS des Navigateurs, Février 2003.

TREAQFP (Table des responsables en éducation des adultes et de formation professionnelle du Québec). (2002). *Au delà du concept ... la réalité. L'expression de la demande de formation*. Programme du colloque de la TREAQFP. St-Foy : TREAQFP.

TREAQFP (Table des responsables en éducation des adultes et de formation professionnelle du Québec). (2002a). *Avis de la TREAQFP au comité d'experts sur le financement de l'éducation des adultes et de la formation continue*. St-Foy : TREAQFP.

Wagner, S. et al. (2001). "Politiques d'alphabétisation dans les pays industrialisés " in TREAQFP (Table des responsables en éducation des adultes et de formation professionnelle du Québec), *L'événement Alpha*». 24 et 25 février 2001. *Les Actes du colloque*. Sainte-Foy : Table des responsables en éducation des adultes et de formation professionnelle du Québec, 35-44.

ANNEXES

ANNEXE I**COMPOSITION DU COMITÉ AD HOC SUR LE SOUTIEN À L'EXPRESSION
DE LA DEMANDE**

Jean-Yves Desjardins
Coordonnateur des services éducatifs au secteur de la formation professionnelle
et de la formation générale des adultes
Commission scolaire de l'Amiante

Michel Gagné
Conseiller en formation
Service aux entreprises
Commission scolaire des Navigateurs

Jean-Denis Julien
Conseiller en formation
Centre St-Louis-de-Gonzague
Commission scolaire des Chênes

Jacques Lavoie
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Montréal

Francine Nault
Directrice-adjointe de centre
Commission scolaire de la Rivéraine

Jasmine Potvin (pour les premières phases de la recherche)
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Isles

ANNEXE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ANALYTIQUE

1. EXPLORATION GÉNÉRALE	CARACTÉRISTIQUES DES CEA
	Services offerts
	Degré de souplesse
	Liens CEA/CS
	Profils des usagers
	Particularités régionales
2. STRATÉGIES DES CEA	Approche philosophique et principes d'actions
	Plan stratégique- planification
	Financement des activités
	Évaluation des activités
3. PRATIQUES DES CEA	1. Information et promotion
	Types d'activités
	Lieux
	Destinataires
	Contenus
	Formats
	Autres
	2. Sensibilisation et animation
	Types d'activités
	Présence dans le milieu
	Veille
	Difficultés et aspects positifs
	Autres
	3. Pratiques d'accueil
	Responsabilités des acteurs
	Types d'information
	Niveau d'analyse des demandes
	Règles et conditions d'accès
	Modalités du processus
	Références
	Perception des difficultés et aspects positifs
	Autres
	4. Pratiques de soutien
	Types d'activités
	Type d'accompagnement
	Services de garde
	Transport
	Dépannage
	Perception des difficultés
	AUTRES

4. EXPÉRIENCE DES ADULTES	Information sur EA ou CEA
	Perception des études antérieures
	Motivations et motifs à la participation
	Nature et effets des relations dans les réseaux
	- familial, social, professionnel
	Nature et effets des relations avec les institutions
	Nature et effets des relations individuelles avec les professionnels du CEA
	- Personnel enseignant
	- Personnel professionnel
	- Personnels de soutien
	- Agents de E-Q
	- Autres
	Étapes du processus décisionnel
	Étapes du parcours éducatif
	Contraintes et contextes personnels
	Aspects pédagogiques
	Difficultés rencontrées
	Autres
AUTRES ÉLÉMENTS MENTIONNÉS	Facteurs positifs
	Obstacles

ANNEXE 3

DÉFINITION DES TERMES

Information

Message, nouvelle ou renseignement que l'on communique à une personne, [un groupe ou à une collectivité] pour la mettre au courant d'un événement, lui rendre intelligible une situation complexe ou lui permettre d'agir (Legendre, 1993 : 716)

Animation

Présence active du centre d'éducation des adultes au sein de son environnement et qui vise à stimuler la participation des membres à des projets spécifiques ou à la mission éducative dans une perspective plus générale. Dans une perspective d'encouragement à l'action, cette présence trouve différentes voies : l'interaction directe, la coordination d'activités, l'intervention, la mise sur pied de comités, etc. Elle se vit dans l'environnement interne (CEA, commission scolaire) ou externe (quartier, région). Dans l'environnement interne, l'animation se traduit par les interactions du personnel du centre avec les étudiants adultes. Dans l'environnement externe, les interactions sont développées avec d'autres organismes, par des ententes de partenariat, des activités de collaboration et de concertation pour la structuration ou la réalisation d'activités dans l'environnement et auprès de la population. L'interaction se produit par des échanges directs (comités de travail) ou par le support médiatique (chronique journalistique, site Internet).

Promotion

Action de valoriser un service. Fait de mettre en valeur dans la perspective de convaincre de la supériorité d'un service ou d'un bien

Sensibilisation

Action ou discours consistant à rendre sensible une personne, un groupe ou une collectivité.
Action ou discours qui permet de faire réagir, de rendre plus réceptif, d'ouvrir à une plus grande perception.

Accueil de la demande

Ensemble des mesures, services et actions offerts aux adultes avant leur inscription au centre d'éducation des adultes qui permettent de recevoir et de traiter leurs demandes de formation. On dit qu'un accueil est adéquat si le personnel a une attitude centrée sur la personne et qu'il permet à l'adulte de clarifier son besoin, de se situer dans son projet, d'être dirigé vers les ressources pertinentes. Il lui permet également de se mobiliser pour réaliser les étapes à poursuivre.

Soutien de la demande

Activités, moments d'interaction, mesures, conseils et services qui aident une personne à faire face aux diverses facettes de son projet d'études et à s'y engager pleinement selon ses propres objectifs. En considérant la personne dans sa globalité, cette aide concerne les réalités de la vie académique (support pédagogique, conseil d'orientation) et de la vie personnelle (transport, garderie, congés pour raison familiale, sociabilité, financement des études, etc.).

Obstacles à l'expression de la demande

Éléments qui entravent la poursuite du projet de formation de l'adulte, qui ralentissent ou gênent la mobilisation de ses efforts vers la réalisation de son projet.

ANNEXE 4**LE PERSONNEL DES CEA PARTICIPANT À LA RECHERCHE**

	Conseiller (ère) Pédagogique	Conseiller en formation	Directeur (trice) adjoint(e)	Directeur (trice)	Formateur (trice)*	Accueil	Secrétaire	Total
Centre no 1	1	1		1		1		4
Centre no 2	1			1		1	1	4
Centre no 3		2	2					4
Centre no 4	2		1		1			4
	4	3	3	2	1	2	1	16

*Formateur(trice) qui se consacre à l'entrée en formation

(n : 16)

ANNEXE 5 : LE TRAITEMENT ANALYTIQUE

Le travail d'analyse des données a été effectué en cinq grandes phases. La première a consisté en une lecture libre et spontanée des transcriptions d'entrevues et groupes de discussion (focus group) par des membres du comité et par les discussions critiques des membres : elle sert à repérer les thématiques naturellement abordées par les répondants et à donner une première structure au cadre d'analyse. La deuxième phase consiste en une lecture plus systématique. Celle-ci permet de déterminer les dimensions analytiques qui seront utilisées. Notre cadre d'analyse comprend trois niveaux d'observation : le premier sert à générer les éléments d'une problématique générale de l'expression de la demande de formation; le deuxième à recueillir les points de vue des intervenants des centres d'éducation des adultes et les effets des actions des CEA; le troisième à cerner les points de vue des adultes, c'est-à-dire les expériences concrètes et subjectives et les obstacles rencontrés. Pour chacun des niveaux, nous avons établi des dimensions analytiques et indices opérationnels, sortes de catégories prédéterminées pour baliser l'examen des informations de l'enquête.

Souhaitant adopter une attitude d'ouverture face à une problématique encore peu étudiée (recherche exploratoire), nous avons laissé ce cadre d'analyse ouvert pendant les premières phases d'analyse, selon le principe de la *théorisation ancrée* qui est commun en recherche qualitative. Cette ouverture signifie que, dans la première étape de recherche, nous étions toujours à construire le cadre d'analyse, lequel s'est modifié au fur et à mesure de la lecture et des analyses. Du moins, ceci a été vrai jusqu'à la troisième phase, phase au cours de laquelle nous avons intégré des nouveaux indicateurs et procédé à des révisions successives du cadre tout en conservant une catégorie analytique résiduelle prête à accueillir toutes nouvelles observations pertinentes à la problématique étudiée. Le cadre d'analyse se transforme donc en un nouveau cadre comme dans un mouvement de spirale. Cependant, dès lors que nous avons analysé la moitié du corpus, nous stabilisons notre cadre d'analyse et nous poursuivons les autres analyses avec ce « cadre fixe ». Bref, le cadre d'analyse comprend trois niveaux, quatre dimensions, plusieurs sous-dimensions auxquelles des indices opérationnels ont été repérés en cours d'analyse.

Dans une quatrième phase, nous avons poursuivi la sélection, la codification, la condensation et le classement des données de l'enquête. Ce travail permet l'identification des thèmes traités par les répondants, l'identification des principaux acteurs évoqués dans les entrevues qui participent de manière active à la mise en place de stratégies et aux pratiques liées à l'accueil de la demande de formation. À ce sujet, nous distinguons les acteurs individuels (ex : agent) et les acteurs institutionnels (Emploi-Québec).

Au cours de l'analyse, parce que nous croyons que la manière de dire les choses (la forme) est parfois aussi révélatrice que ce qui est dit (le contenu), nous portons une certaine attention aussi à certains aspects de la langue. D'abord, nous examinons certains verbes utilisés par les répondants. Nous nous intéressons en particulier à deux temps de verbes. Premièrement, l'emploi du conditionnel qui exprime souvent un fait présenté comme imaginaire, comme une potentialité qui dépend d'une condition, d'un fait présent ou passé qui dépend d'une condition inexistante (irréel). Nous croyons que le conditionnel évoque les désirs, les souhaits et les situations espérées qui ne parviennent pas à se réaliser. Deuxièmement, l'emploi des verbes impératifs qui sont le reflet des contraintes et parfois aussi de la sensibilité d'une personne aux normes institutionnelles et contraintes sociales. Dans le cas des entrevues de groupe, nous portons aussi notre regard à l'emploi des pronoms personnels et ce, lorsqu'ils sont utilisés comme sujet (nominatif). Nous vérifions s'il y a utilisation du nom propre de la personne mentionnée (ex : Marie) car ceci désigne l'existence d'un rapport personnalisé ou s'il y a plutôt une utilisation du titre professionnel (ex : la conseillère), signe de l'attribution d'un rôle professionnel et d'une compétence clairement identifiée ou encore, s'il y a plutôt mention d'une personne par l'emploi du pronom indéfini (ex : elle). Ce dernier est interprété comme la marque d'un rapport impersonnel.

Enfin, pour enrichir notre analyse et le travail d'écriture subséquent, nous constituons un répertoire d'illustrations, de cas concrets d'expérience et de citations frappantes telles que mentionnées par les répondants (verbatim).

Bien sûr, toute cette analyse se fait pour chacune des entrevues (cas par cas), par comparaison des points de vue des répondants (entre les adultes et entre les intervenants et gestionnaires) et par comparaison des centres d'éducation des adultes.