

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION
À DES ACTIVITÉS DE FORMATION STRUCTURÉES
SELON DES ADULTES QUI N'ONT PAS
DE DIPLÔME D'ÉTUDES DU SECONDAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
SHANOUSSA AUBIN-HORTH

JANVIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse n'aurait pu être possible sans le soutien constant et le précieux encadrement de mon directeur M. Jean-Yves Lévesque et de ma co-directrice Natalie Lavoie. Je les remercie infiniment pour leur présence, leurs conseils et pour l'expérience en recherche qu'ils m'auront permis d'acquérir.

Je tiens également à remercier mes collègues Lucille Roy et Sylvie Roy pour leurs conseils judicieux et leur appui. Elles ont généreusement partagé avec moi leur expérience en recherche ainsi que leurs expériences et connaissances autant pratiques que scientifiques du domaine de la formation des adultes.

Ma gratitude va aussi à mesdames Françoise Lefebvre de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et Lucie St-Germain du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, partenaires dans ce projet, pour leur généreuse collaboration et leurs précieux conseils dans la préparation de la collecte des données.

De plus, c'est grâce au soutien financier du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), de la Fondation de l'UQAR et enfin du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) que cette recherche a pu se réaliser. J'adresse également mes remerciements à ces institutions.

Je veux en outre signifier ma reconnaissance et mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont été rencontrées en entrevue individuelle. Un grand merci aussi à tous les organismes qui ont été impliqués dans le recrutement des personnes devant participer aux entrevues.

Mes remerciements vont aussi à la direction et au secrétariat des études avancées du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski pour leur soutien tout au long de cette recherche.

Enfin, j'aimerais remercier tout spécialement mon conjoint Jean Sébastien Saint-Arnaud pour son soutien inconditionnel et pour avoir pu compter sur ses encouragements tout au long de cette expérience.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Introduction	5
1.2 Offre de formation au Québec	9
1.3 Situation des adultes non diplômés au Québec.....	11
1.3.1 Population non diplômée	11
1.3.2 Impacts socio-économiques et effets sur les adultes non diplômés	12
1.4 Participation des adultes non diplômés à des activités de formation structurées.....	15
1.5 État de la recherche sur la participation, la non-participation et les obstacles à la participation	17
1.6 Problème de recherche	30
1.7 Question et objectifs de recherche	32
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	34
2.1 Participation	34
2.2 Modèles théoriques liés à la participation	35
2.3 Catégories conceptuelles d'obstacles à la participation	39
2.4 Adultes non diplômés	46
2.5 Activités de formation structurées.....	48
2.6 Cadre d'éducation formel et non formel	48

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	51
3.1 Fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative ...	51
3.2 Constitution de l'échantillon	56
3.2.1 L'homogénéisation et le principe de diversification	56
3.2.2 Caractéristiques du groupe à l'étude	58
3.2.3 Démarche de recrutement du groupe à l'étude	64
3.3 Les instruments et la technique de collecte de données.....	65
3.3.1 L'entrevue semi-dirigée	66
3.3.2 Opérationnalisation de la collecte des données	69
3.4 Méthode d'analyse des données	70

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	75
4.1 Obstacles liés aux situations de vie	75
4.1.1 Conditions matérielles précaires	75
4.1.2 Nature et conditions du travail	81
4.1.3 Vécu et impératifs familiaux	89
4.1.4 Éloignement géographique des lieux de formation.....	94
4.1.5 L'emploi du temps	96
4.1.6 Les éléments de synthèse	98
4.2 Obstacles liés aux dispositions des personnes non diplômées.....	99
4.2.1 Rapports des personnes non diplômées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture	99
4.2.2 Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation.....	105
4.2.3 Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence	115
4.2.4 L'avancement en âge.....	122
4.2.5 Retombées lointaines de la formation	123
4.2.6 Les éléments de synthèse	126

4.3	Obstacles liés à l'information	127
4.3.1	Contenu inadéquat des messages	127
4.3.2	Terminologies péjoratives	129
4.3.3	Manque d'information significative	132
4.3.4	Les éléments de synthèse	141
4.4	Obstacles liés aux institutions	141
4.4.1	Écueils lors de l'entrée en formation	142
4.4.2	Mesures de soutien à la formation trop restrictives	144
4.4.3	Perception de l'inaccessibilité de l'offre de formation du cadre d'éducation formel	145
4.4.4	Anticipation du contexte pédagogique.....	148
4.4.5	Limites des finalités de la formation	152
4.4.6	Les éléments de synthèse	154
CHAPITRE V		
DISCUSSION DES RÉSULTATS		
5.1	Discussion des résultats	155
5.1.1	Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés aux situations de vie	157
5.1.2	Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés aux dispositions des personnes..	167
5.1.3	Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés à l'information	175
5.1.4	Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés aux institutions.....	178
5.2	Validité et limites de la recherche.....	185
CONCLUSION		
BIBLIOGRAPHIE		
APPENDICE A : Canevas d'entrevue		
APPENDICE B : Formulaire de consentement et de garantie de confidentialité		

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	
Caractéristiques des personnes non diplômées formant l'échantillon	63

RÉSUMÉ

Les objectifs de cette recherche sont d'identifier et de décrire les obstacles à la participation à des activités de formation structurées d'adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire et qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel ainsi que de comparer ces obstacles selon les caractéristiques de ces adultes.

Afin d'atteindre les objectifs, quinze entrevues individuelles semi-dirigées ont été conduites auprès d'adultes non diplômés non-participants. Le processus de cueillette, de traitement et d'analyse des données a été guidé par un cadre de référence suivant les catégories conceptuelles d'obstacles à la participation proposées par Cross (1981) et développées par la suite par Darkenwald et Merriam (1982) : dispositionnelles, situationnelles, institutionnelles et informationnelles. La présente recherche a permis d'approfondir chacune des catégories d'obstacles en donnant la parole, pour la première fois au Québec, aux acteurs directement concernés, soit des adultes non diplômés non-participants et ainsi jeter un éclairage nouveau sur le phénomène de la non-participation, sur la situation et sur les obstacles des personnes non diplômées non-participantes à l'égard des activités de formation de base au Québec.

Cette étude fait ressortir cinq aspects liés aux situations de vie des adultes non diplômés non-participants qui constituent des obstacles à la participation à des activités de formation. Les conditions matérielles précaires dans lesquelles vivent les personnes, la nature et les conditions de travail dans lesquelles celles-ci évoluent, ainsi que les impératifs familiaux qui concernent particulièrement la situation des femmes, peuvent être des obstacles à la participation à des activités de formation. De plus, le fait que le travail est souvent considéré prioritaire sur la formation semble créer des résistances à s'inscrire en formation. Il apparaît également que l'emploi du temps constitue un obstacle à la participation. En effet, le manque de temps pourrait être une raison qui dissimule d'autres motifs, ou encore des priorités différentes, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement.

Au regard des dispositions des personnes, six traits se révèlent être des obstacles à la participation. Les rapports qu'entretiennent les adultes non diplômés à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes, certaines perceptions négatives face à l'école et la formation ainsi que la perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence sont des éléments essentiels à prendre en compte concernant les obstacles. En fait, il ressort que le principal savoir que les adultes non-participants auraient retenu de leur cheminement scolaire initial est qu'il ne correspondait pas aux normes scolaires formelles d'apprentissage. Il est probable que l'ensemble de ces prédispositions négatives risquent d'annihiler toutes

les autres prédispositions positives qui seraient favorables à une participation à des activités de formation. De plus, l'avancement en âge des adultes et les retombées lointaines de la formation peuvent également engendrer des résistances vis-à-vis la participation à une formation.

Cette recherche met en évidence trois composantes liées à l'information. En plus du manque d'informations significatives sur les activités de formation, le contenu inadéquat des messages actuels et l'emploi de terminologies péjoratives sont des aspects qui créent des obstacles à la participation.

Enfin, six éléments liés aux institutions s'avèrent être des obstacles à la participation des personnes non diplômées non-participantes. Des écueils lors des démarches d'engagement ainsi que des appréhensions anticipées face au processus d'évaluation des compétences à l'entrée de la formation peuvent nuire à la participation. L'accès limité aux programmes de soutien financier pour suivre une formation peut aussi créer des obstacles. En outre, la perception de l'inaccessibilité des formations offertes dans un cadre d'éducation formel, l'anticipation du contexte pédagogique de la formation et les finalités trop singulièrement liées à la diplomation de la formation sont également des freins à la participation.

Nous pensons que les connaissances qui émergent de cette étude permettent de mieux comprendre la nature des obstacles que rencontrent ces adultes ainsi que les défis qui se posent pour bâtir une société éducative pour tous. Cette recherche permet donc, aux organismes qui s'intéressent à l'éducation des adultes, de dégager des pistes pour mieux comprendre l'expression de la demande éducative, pour revoir les modes de recrutement mais également pour diversifier ou adapter les modes de formation.

ÉDUCATION DES ADULTES - ALPHABÉTISATION - OBSTACLES -
PARTICIPATION - FORMATION - ADULTES NON DIPLÔMÉS - QUÉBEC

INTRODUCTION

L'apprentissage et l'éducation tout au long de la vie sont devenus, au fil des ans, des notions-clés du discours sur le développement économique et social. La nécessité d'une mise à jour continue des savoirs prend une place de plus en plus grande dans toutes les sociétés, compte tenu du développement accéléré des technologies qui rendent ce savoir davantage accessible et diversifié. Si cette mise à niveau est justifiée au plan économique pour que la qualification de la main-d'œuvre puisse faire face à la concurrence accrue des marchés, elle est défendue également au plan social, en vue d'assurer une meilleure compréhension des enjeux sociaux et une participation plus active et plus éclairée des citoyens et citoyennes aux diverses questions qui les affectent. Par conséquent, la formation n'est plus associée à un segment de la vie correspondant à la scolarisation initiale. La notion d'apprentissage tout au long de la vie s'élargit d'une part, à toutes les étapes de la vie, de l'enfance à l'âge adulte et, d'autre part, se diversifie pour englober divers types de formations, qu'elles soient qualifiantes ou non, qu'elles soient données en contexte formel et non formel, à l'école comme en milieu de travail ou dans des organismes communautaires. Ainsi, ce nouveau paradigme a fait de la formation des adultes un maillon essentiel de toute politique éducative.

Cette thèse trouve donc ses sources dans le contexte récent au sein duquel la participation des adultes non diplômés à des activités de formation est une préoccupation dans plusieurs pays occidentaux tout comme au Québec. En effet, la politique gouvernementale québécoise d'éducation des adultes et de formation continue mentionne comme premier objectif d'augmenter de façon importante le

niveau de la formation de base¹ de la population. Or, en dépit de tous les efforts pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation tout au long de la vie, il demeure que l'accès à la formation n'est pas aussi simple pour les adultes non diplômés et qu'il est difficile de les recruter. En outre, malgré cet intérêt pour augmenter la participation des adultes non diplômés, il n'y a pas de recherche québécoise qui analyse en profondeur ce qui fait que des personnes non diplômées n'ont jamais participé à des activités de formation structurées offertes aux adultes.

La présente thèse porte donc sur les obstacles à la participation à des activités de formation structurées mis en évidence par des adultes non diplômés n'ayant jamais participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel.

Il convient de souligner que la présente thèse se situe dans le cadre d'un programme de recherche mené par Natalie Lavoie et Jean-Yves Levesque (professeur(e)-chercheur(e) à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)), sur la prévention de l'analphabétisme et sur les facteurs contributifs à la participation des personnes analphabètes aux programmes d'alphabétisation. Ce projet de recherche a donné lieu à un rapport de recherche (Lavoie et al., 2004). Cette thèse s'inscrit donc à l'intérieur du projet de recherche de cette équipe qui proposait d'analyser les obstacles à la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation, dans un cadre d'éducation formel ou non formel selon quatre groupes d'informateurs, soit des participants et des anciens participants à des activités de formation, des adultes

¹ Selon le Gouvernement du Québec (2002, p. 9), « les apprentissages sanctionnés, d'une part, par le diplôme d'études secondaires et, d'autre part, par le diplôme d'études professionnelles, constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire ». Cette formation est répartie en deux étapes : la première, soit la formation commune, s'adresse aux personnes ayant neuf années de scolarité ou moins. La deuxième, soit la formation diversifiée, correspond aux actuelles quatrième et cinquième années du secondaire et comporte un cheminement conduisant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et un autre orienté vers l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP).

n'ayant jamais participé à de telles activités, ainsi que des formateurs et des formatrices. Cette thèse est une contribution singulière à ce projet de recherche puisqu'elle a permis d'étudier un groupe spécifique soient des adultes non diplômés qui n'ont jamais participé à des activités de formation structurées offertes aux adultes.

Cette thèse compte cinq chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique sur laquelle s'appuie la recherche. L'objet d'étude est situé dans le domaine auquel il se rattache, soit celui de la participation et de la non-participation à la formation des adultes. Il est d'abord question de l'offre québécoise de formation des adultes, du portrait de la population québécoise non diplômée ainsi que des impacts socio-économiques et des effets associés à une faible scolarisation sur cette population. Ensuite, vient la présentation de l'état de la participation des adultes non diplômés à des activités de formation structurées au Québec. De plus, afin d'éclairer l'objet d'étude et de manière à formuler le problème de recherche, une revue de littérature sur la participation, la non-participation et les obstacles à la participation à des activités de formation est exposée. Enfin, la présentation de la question et des objectifs de la recherche termine le chapitre.

Le deuxième chapitre est centré sur le cadre théorique de la recherche. Il expose d'abord, une synthèse théorique des catégories conceptuelles d'obstacles à la participation à des activités de formation sur lesquelles prend appui cette recherche ainsi qu'une justification du choix de privilégier celles-ci. Dans un deuxième temps, il fait état de la façon dont ces dernières sont utilisées pour structurer l'analyse des données. Finalement, les termes reliés aux objectifs de recherche sont définis et justifiés.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie de la recherche. Dans un premier temps, les fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative ainsi que la justification du choix de privilégier cette dernière pour la présente thèse sont

présentés. Deuxièmement, la constitution de l'échantillon, la technique de collecte de données retenue (l'entrevue semi-dirigée) ainsi que les considérations éthiques, méthodologiques et techniques propres à cette dernière sont précisées. La description de l'opérationnalisation de la collecte de données et des différentes étapes de la méthode d'analyse des données clôt ce chapitre.

Le quatrième chapitre se consacre aux résultats de la recherche. Il comprend quatre parties. Ces parties présentent respectivement les obstacles mis en évidence lors de l'analyse à partir des dimensions du cadre de référence, soient les obstacles liés aux situations de vie des personnes, à la disposition, à l'information et aux institutions.

Le cinquième chapitre comporte cinq parties. Les quatre premières parties présentent une discussion des principaux résultats en lien avec les visées de la recherche. De plus, la portée de ces résultats est discutée à la lumière de résultats de recherches rapportées dans la littérature. Ces parties concernent respectivement les obstacles liés aux situations de vie des personnes, aux dispositions, à l'information et aux institutions. Finalement, la validité et les limites de la recherche sont énoncées à la fin de ce chapitre. Nous terminons cette thèse par une conclusion générale qui expose les retombées de la recherche aux plans théorique, méthodologique et pratique.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

L'objet de cette thèse de doctorat a trait aux obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes non diplômés qui n'ont pas participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel.

Ce chapitre se consacre à la problématique de la participation et de la non-participation sur laquelle s'appuie la recherche. D'abord, l'offre québécoise de formation des adultes est brièvement décrite. Deuxièmement, un portrait de la population québécoise non diplômée ainsi que les impacts socio-économiques et les effets associés à une faible scolarisation sur cette population sont présentés. Troisièmement, l'état de la participation à des activités de formation structurées dans un cadre formel ou non formel des adultes non diplômés au Québec est exposé. Ensuite, une revue de littérature sur la participation, la non-participation et les obstacles à la participation à des activités de formation est effectuée. Cette recension d'écrits permet d'éclairer l'objet d'étude de façon à articuler et à formuler le problème de recherche. Finalement, la présentation de la question et des objectifs de la recherche clôt le chapitre.

L'approfondissement des obstacles à la participation d'adultes non diplômés est essentiel pour plusieurs raisons. S'il est une notion de plus en plus au cœur des

orientations des politiques d'éducation, c'est bien celle de l'apprentissage tout au long de la vie (OCDE, 1973, 2003; Unesco, 1997b; Gouvernement du Québec, 2002). Cette dernière est devenue, au fil des ans, une notion-clé du discours sur le développement social et économique (OCDE, 1973, 2003; Unesco, 1997b; Hasan et Tuijnman, 1997; Gouvernement du Québec, 2002). Plusieurs pays s'entendent maintenant pour reconnaître que l'apprentissage et la formation ne sont pas limités à une période de la vie et qu'il convient d'adopter une vision plus large et intégrée de l'éducation, qui s'étend de l'enfance jusqu'à la vieillesse (Roy et Charest, 2001b). Le droit à l'apprentissage tout au long de la vie a été fortement réaffirmé lors de la conférence de Hambourg sur l'éducation des adultes (Unesco, 1997a) confirmant la nécessité d'adopter des politiques proactives et novatrices pour rejoindre les adultes, particulièrement ceux qui sont les moins scolarisés.

Cette perspective d'apprentissage tout au long de la vie conduit par conséquent à une multiplication des lieux de formation, autrefois centrés essentiellement sur la formation initiale acquise en milieu scolaire, pour s'élargir aux milieux de travail, municipal, communautaire, syndical. Les occasions et les raisons d'apprendre et de se former à l'âge adulte se multiplient également, compte tenu du développement accéléré des savoirs et des communications, tout comme de la concurrence de plus en plus grande entre les économies: changement d'emploi, perfectionnement professionnel, intérêt personnel, élargissement des connaissances générales, ouverture à d'autres cultures, apprivoisement des nouvelles technologies de l'information, etc. En ce sens, les politiques d'éducation des adultes sont devenues des éléments essentiels des politiques éducatives, un maillon notamment susceptible de générer une distribution plus équilibrée et équitable des possibilités de formation pour tous les adultes (Hasan et Tuijnman, 1997).

Au Québec, l'offre de service en éducation des adultes est sous la responsabilité des commissions scolaires qui se sont vu confier le mandat par le ministère de

l'Éducation lors de sa création en 1964. En 1966, ce dernier crée la Direction générale de l'éducation permanente (Wagner, 1997). L'offre de service en alphabétisation, pour sa part, est partagée entre les commissions scolaires et les organismes populaires d'éducation qui réclament, au début des années 70, que l'intervention en alphabétisation soit fondée sur l'approche de Paolo Freire, appelée l'alphabétisation conscientisante qui met l'adulte au cœur même de l'intervention pédagogique (Wagner, 1997). L'éducation des adultes connaîtra un certain essor jusqu'à la fin des années 70, fin de la période de l'État Providence.

Le début des années 80 marquera un tournant dans le développement de l'éducation des adultes, et ce, jusqu'à la sortie de la politique gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002) déposée en 2002 dans le cadre de la récente réforme de l'éducation (MEQ, 1997). En effet, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), mise sur pied par le gouvernement québécois en 1980, propose, dans son rapport déposé en 1982, une vision large de l'éducation des adultes dont les deux axes principaux sont la réalisation du potentiel des personnes et la défense de la spécificité de l'éducation des adultes (Baril, 2002). Tant les syndicats, le Conseil supérieur de l'éducation, les organismes communautaires que les instances gouvernementales rattachées au secteur de l'éducation des adultes travailleront à essayer de faire reconnaître la spécificité de l'éducation des adultes ainsi que les besoins particuliers des personnes concernées par la formation, soit les adultes eux-mêmes. En 1984, un *Énoncé d'orientation et un plan d'action en éducation des adultes* (MEQ, 1984) sont cosignés par les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre. Cet énoncé propose une orientation axée davantage sur l'aspect économique de la formation. La Loi sur l'instruction publique de 1988 viendra renforcer cette orientation (Wagner, 2002). Il faut attendre une décennie après la publication du rapport de la CEFA pour que le gouvernement du Québec organise des États généraux sur l'éducation, dont le rapport final, publié en 1996, reprendra les principaux éléments de 1982, à savoir la reconnaissance de la

diversification des lieux et des formes d'éducation des adultes, le décloisonnement de l'éducation des adultes favorisant les passerelles entre les ordres d'enseignement, etc. (Baril, 2002). La même année, il a résulté de ces travaux un plan d'action ministériel qui dévoile les grandes orientations de la réforme de l'éducation. L'une des grandes lignes d'action est de « Donner un meilleur accès à la formation continue ». Principalement, le plan d'action prévoit de convenir d'une politique de la formation continue.

Deux décennies après la publication du rapport de la CEFA, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* du Gouvernement du Québec est publiée en 2002. La politique affirme, entre autres, qu'un des défis urgents et immédiats est d'assurer une formation de base² aux adultes québécois en prenant comme premier objectif d'augmenter de façon importante le niveau de scolarité de base de la population (Gouvernement du Québec, 2002). Elle met surtout l'accent sur l'importance d'assurer un plus grand accès à la formation de base tout en souhaitant mettre en place une offre de formation plus diversifiée. Pour cela, diverses mesures sont proposées en matière de promotion de la formation de base, d'adaptation des services d'accueil et de référence, de la diversification des modes et lieux de formation, d'augmentation des activités d'apprentissage en milieu de travail et d'un meilleur financement de la formation de base.

Ainsi, le droit à l'éducation tout au long de la vie et l'accès à divers types de formation pour les adultes non diplômés devient une clé démocratique importante

² D'après le Gouvernement du Québec (2002, p. 9), « les apprentissages sanctionnés, d'une part, par le diplôme d'études secondaires et, d'autre part, par le diplôme d'études professionnelles, constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire ». Cette formation est répartie en deux étapes : la première, soit la formation commune, s'adresse aux personnes ayant neuf années de scolarité ou moins. La deuxième, soit la formation diversifiée, correspond aux actuelles quatrième et cinquième années du secondaire et comporte un cheminement conduisant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et un autre orienté vers l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP).

pour favoriser l'intégration sociale, civique et professionnelle. Les possibilités de formation qui s'offrent aux personnes non diplômées sont décrites à la section suivante.

1.2 Offre de formation au Québec

Afin de situer l'objet d'étude, dans le cadre de la présente recherche, une activité de formation structurée désigne toute activité d'apprentissage structuré, donnée dans un cadre d'éducation formel ou non formel, qui vise le développement de l'alphabétisme, c'est-à-dire, le développement de « la capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (Statistique Canada, 1996, p. 9).

La distinction des activités de formation structurées dans un cadre d'éducation formel et non formel est importante pour notre perspective de recherche afin, d'une part, de mieux couvrir l'ensemble des possibilités d'activités offertes et, d'autre part, d'examiner comment les cadres d'éducation influent sur l'intérêt des adultes à s'inscrire en formation.

Le cadre d'éducation formel

Dans la perspective de cette recherche, l'offre de service dans un cadre d'éducation formel est principalement assurée dans le cadre des activités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La totalité des commissions scolaires qui couvrent l'ensemble du territoire québécois, tant les commissions scolaires francophones qu'anglophones, offrent des activités de formation générale aux adultes, à temps complet ou à temps partiel, de jour ou de soir. Elles offrent également des services de formation professionnelle menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation d'études professionnelles (AEP). Ces

derniers sont régis par le régime pédagogique de la formation professionnelle. Les services offerts dans les commissions scolaires en formation générale sont régis par le régime pédagogique de la formation générale des adultes et sont offerts aux personnes de 16 ans et plus. La formation générale qui mène au diplôme d'études secondaires (DES) comprend divers services d'enseignement dont les principaux sont l'alphabétisation, le présecondaire, le premier et deuxième cycle du secondaire, de même que des services de francisation, d'intégration socioprofessionnelle et sociale (SISS) ainsi que d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). La réforme de l'éducation amorcée en 1997 a mené à des travaux sur la redéfinition des services d'enseignement, en parallèle avec la refonte du curriculum offert aux jeunes au primaire et au secondaire. Cette opération devrait prendre fin en 2008 avec l'implantation des nouveaux programmes en formation générale (Gouvernement du Québec, 2002).

Cadre d'éducation non formel

Le cadre d'éducation non formel comprend une multitude de cours et d'ateliers offerts sur divers sujets (budget, alimentation, citoyenneté, insertion en emploi, formation professionnelle, alphabétisation, intégration), et ce, dans divers lieux (milieux communautaires, syndicaux, caritatifs). Ce cadre d'éducation comprend, entre autres, le réseau des groupes populaires d'alphabétisation. Ce réseau offre surtout des ateliers d'alphabétisation à temps complet ou à temps partiel, mais certains groupes offrent également des ateliers de francisation aux personnes immigrantes, des formations d'insertion à l'emploi et diverses activités éducatives et citoyennes.

Les groupes d'alphabétisation populaire sont soumis aux modalités d'application du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Comme le définit le PACTE,

les services offerts dans ce réseau répondent sensiblement aux mêmes objectifs que ceux donnés dans les commissions scolaires (MEQ, 2000). En 1981, les groupes qui désiraient se donner une force collective ont mis sur pied le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Le RGPAQ compte actuellement 76 groupes membres répartis sur tout le territoire québécois. Ce regroupement a une double mission, soit de voir à la promotion, à la défense et au développement de l'alphabétisation populaire autonome et de veiller à la défense des droits collectifs des personnes désavantagées par leur faible niveau d'alphabétisation (RGPAQ, 1996).

Or, malgré l'offre de formation des deux cadres d'éducation, les adultes non diplômés participent encore très peu à ces activités de formation structurées au Québec. Afin de mieux comprendre le problème, il apparaît pertinent de présenter la situation de la formation des adultes au Québec et particulièrement celle des adultes québécois non diplômés.

1.3 Situation des adultes non diplômés au Québec

1.3.1 Population non diplômée

Bien que les résultats des derniers recensements laissent entrevoir une amélioration générale des taux de scolarisation de la population québécoise, à savoir que le pourcentage total d'adultes non diplômés de 16 ans et plus est passé de 36 % à 31 % entre 1996 et 2001, les résultats révèlent encore une situation préoccupante au Québec (Roy, 2005; Statistique Canada, 1991, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997).

Selon les données sur la scolarisation obtenues par le recensement canadien de 2001, environ 850 000 adultes québécois ont moins de neuf années de scolarité. Également,

près de 755 000 adultes ont de neuf à treize années de scolarité et n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Donc, près du tiers (30 %) de la population adulte québécoise, soit 1 604 945 de personnes âgées de 20 ans et plus n'ont pas de diplôme d'études secondaires (Roy, 2005).

Cette faible scolarisation touche 70 % des adultes âgés de 45 ans et plus. Parmi ceux-ci, la moitié sont âgés de 65 ans et plus et ont moins de neuf ans d'études. À ce propos, il est nécessaire de préciser qu'avant la réforme de l'éducation du début des années soixante, l'accès à l'éducation était restreint et notamment après le primaire (Gouvernement du Québec, 2002). En l'occurrence, il y avait moins de possibilités de faire des études secondaires et par rapport au contexte de l'époque, les personnes n'ayant pas terminé leur onzième année, n'étaient pas considérées comme étant peu scolarisées contrairement à la perception sociale qui prévaut dans le contexte actuel. Quant à la situation des jeunes adultes, statistiquement les personnes qui se situent dans la tranche d'âge de 18 à 25 ans sont davantage susceptibles de retourner à l'éducation des adultes et d'obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir quitté l'école (MEQ, 2003). Cependant, même si plusieurs se réinscrivent rapidement à des activités de formation en éducation des adultes, ce n'est pas le cas de tous; ainsi, il est constaté en 2001 que 20 % des personnes âgées de 20 ans sont non diplômées et ne fréquentent plus d'établissement scolaire. En outre, ce taux de non-diplômation s'élève à 23 % chez les adultes de 25 ans et à 25 % chez les adultes âgés de 30 ans (MEQ, 2003).

1.3.2 Impacts socio-économiques et effets sur les adultes non diplômés

Le seuil, qu'est le diplôme d'études secondaires, est « souvent jugé minimal afin de s'intégrer à la société et y fonctionner de façon appropriée » (Roy et Charest, 2001a, p. 7). À cet égard, une faible scolarisation peut entraîner des effets multiples, à la fois individuellement et socialement, sur les personnes. D'abord, les lacunes vis-à-vis des

exigences de qualification affectent la participation des adultes non diplômés au marché du travail. L'intégration de ceux-ci au marché du travail est difficile. De fait, selon le recensement canadien de 1996, près de la moitié (46 %) des personnes de 15 à 64 ans, ayant moins de neuf années d'études, font partie de la population active, alors que le taux d'activité chez les personnes ayant des niveaux de scolarité supérieurs s'établit à près de 70 %. Celles-ci constituent ainsi seulement 8 % de l'ensemble de la population active de cet âge. Concernant les adultes ayant neuf à treize années de scolarité et qui sont non diplômés, la proportion de la population active à l'intérieur de ce groupe est représentée par plus de la moitié (53.7 %), néanmoins ces adultes représentent à peine 13.7 % de l'ensemble de la population active de cet âge (Roy et Charest, 2001a).

Ces résultats démontrent un contingent élevé de population inactive chez les adultes non diplômés. Toujours d'après les données du recensement canadien de 1996, les statistiques démontrent qu'un grand nombre de personnes non diplômées se retrouvent parmi les personnes prestataires de la sécurité du revenu. Il a été relevé que 86 % des bénéficiaires québécois âgés de 25 ans à 64 ans n'ont pas terminé d'études post-secondaires (Roy et Charest, 2001a).

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), la perte d'emplois de la dernière décennie a principalement affecté les personnes n'ayant aucun diplôme, alors que les personnes détenant une scolarité de niveau collégial ou universitaire profitaient d'une augmentation des emplois (MEQ, 2003). Cette diminution du nombre d'emplois nécessitant peu de formation fait que les adultes non diplômés sont plus susceptibles d'être prestataires de l'assistance-emploi³ et, par conséquent plus à risque d'évoluer au sein de conditions socio-économiques difficiles (Roy et Charest, 2001a).

³ Auparavant appelée *prestation de sécurité du revenu* ou *aide sociale*.

De plus, les enquêtes internationales récentes sur l'alphabétisme révèlent une étroite corrélation entre scolarité et alphabétisme (OCDE et Statistique Canada, 1997). Les adultes non diplômés ont pour la plupart quitté l'école sans avoir acquis les compétences de base nécessaires pour comprendre et utiliser l'information écrite dans leurs activités quotidiennes afin de parvenir à leurs objectifs et d'étendre leurs connaissances et leurs habiletés (Gouvernement du Québec, 2002). Ainsi, les données canadiennes indiquent que 89 % des adultes ayant moins de huit ans d'études se situent au niveau le plus bas en lecture, alors que plus de la moitié (56 %) des personnes détenant un diplôme universitaire ont les compétences en lecture les plus élevées.

Les enquêtes canadiennes sur l'évaluation des compétences en lecture des adultes, conduites depuis 15 ans, ont révélé une situation particulièrement grave au Québec, en comparaison avec les résultats de l'Ontario et de l'Ouest canadien (Creative Research Group, 1987; Statistique Canada, 1991 et 1996). La situation n'est guère plus enviable à l'échelle internationale. Selon les données les plus récentes de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, on compterait au Québec un million d'adultes de 16 à 65 ans ayant une capacité de lecture très limitée, soit 21 % de la population adulte, un pourcentage comparable à la situation prévalant aux États-Unis. En comparaison, la proportion de personnes faiblement alphabétisées atteint 17 % au Canada et en Australie, 14 % en Allemagne et 8 % en Suède (Roy et Charest, 2001a).

En outre, le peu de qualification, la pauvreté et le faible niveau de littératie peuvent entraîner une marginalisation et une occultation sociale autant au niveau de l'exécution des tâches élémentaires de la vie quotidienne que dans l'exercice des droits tels les droits à l'information et à l'expression, à une participation pleine et entière à la vie démocratique. Ces aspects affectent donc les individus au regard de leur intégration sociale, civique et professionnelle (Gouvernement du Québec, 2002;

Hautecoeur, 1987). De ce fait, les difficultés auxquelles doivent faire face plusieurs personnes non diplômées dans leur vie quotidienne trouvent leurs racines dans le contexte culturel et socio-économique (Wagner et Grenier, 1991). Elles ont des conséquences, par exemple, sur la contribution parentale à la réussite scolaire des enfants (Gaudet, 1994), sur le fait de trouver ou de conserver un emploi, sur la capacité à s'adapter à des changements dans le milieu de vie ou de travail et sur l'exercice des droits civiques et sociaux (Hautecoeur, 1987; Bélisle, 1991; RGPAQ, 1996).

1.4 Participation des adultes non diplômés à des activités de formation structurées

En dépit du fait que le tiers de la population québécoise n'a pas de diplôme d'études secondaires, le taux de participation de cette population à la formation est le plus bas au Québec (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001).

À cet effet, le niveau de scolarité initial serait le facteur le plus déterminant de la participation à des activités de formation une fois rendu à l'âge adulte (Doray et Arrowsmith, 1997). Un rapport publié par l'OCDE (2003) confirme que, dans plusieurs pays membres, les activités de formation rejoignent avant tout les personnes les plus qualifiées qui travaillent dans les grandes entreprises. Les chômeurs et les individus les moins qualifiés sont, au contraire, peu susceptibles de participer. Cette situation est observable dans tous les pays industrialisés: les programmes de formation rejoignent surtout des personnes scolarisées âgées de 25 à 45 ans qui occupent des emplois spécialisés dans des grandes entreprises et dont les capacités de lecture sont déjà élevées. En moyenne, à peine 13 % des adultes de 25 à 65 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires participent à des activités de formation, alors que ce sont eux qui, au plan socioéconomique, subissent plus durement les effets liés à leur faible scolarisation (Quigley, 1997; Quigley et Arrowsmith, 1997).

Ainsi, au Québec, 21 % (1.2 millions)⁴ des personnes âgées de 17 ans et plus ont participé à des activités de formation en 1997⁵. Or, ces résultats changent radicalement en fonction de la scolarité des adultes car de ce nombre, si 40.3 % des adultes québécois détenant un diplôme universitaire ont participé à de la formation, c'est le cas de seulement 9.1 % des adultes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires⁶ (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). À ce propos, d'après l'OCDE et Statistique Canada (1997), il y a des différences notables dans la capacité des pays à réduire les écarts de participation entre les adultes plus scolarisés et ceux qui le sont moins, ce qui porte à croire que les politiques et programmes peuvent avoir des effets positifs pour rétablir une forme d'équité sociale dans l'accès à la formation.

Les différents intervenants en éducation des adultes sont préoccupés depuis longtemps par la difficulté de recruter la population québécoise peu scolarisée (Blais *et al.*, 1988; ICEA, 2001). Au Québec, en 2000-2001, 134 430 personnes ont suivi des cours en formation générale des adultes dans les commissions scolaires. Dans ce cas, ce qui est important de noter, c'est que plus de la moitié de ces personnes ont 20 ans et moins. D'un autre côté, 70 179 adultes de 20 ans et plus ont suivi une formation professionnelle (MEQ, 2002). Toutefois, à l'exception d'une hausse en 2000-2001, les inscriptions aux services associés à la formation générale des adultes connaissent une baisse de leurs effectifs depuis 1991-1992. Cette baisse des effectifs

⁴ Sur 5.5 millions (population adulte âgée de 17 ans et plus)

⁵ Dans le cas de cette étude, les activités de formation incluaient les programmes d'études organisés ayant un plan structuré et établi et des objectifs clairs visant à développer les habiletés et les compétences de l'apprenant. L'étudiant suit un programme planifié et dirigé par un enseignant ou un formateur et reçoit, lorsqu'il l'a terminé, une forme de reconnaissance officielle (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001).

⁶ C'est le cas de 16 % pour ceux détenant un DEP ou un DES et de 35 % pour ceux détenant un diplôme post-secondaire non-universitaire.

est davantage prononcée au niveau de l'enseignement présecondaire et de l'alphabétisation. Les services d'enseignement au présecondaire sont ceux pour lesquels la plus forte baisse des effectifs est observée. Elle a été particulièrement marquée de 1996 à 1998 alors que l'effectif a presque chuté de moitié, soit une baisse de 43 %. En ce qui a trait aux services offerts en alphabétisation, ces derniers réussissent à rejoindre à peine 1 % de la population potentielle, c'est-à-dire 19 010 personnes en 2000-2001, soit 11 814 personnes dans les cours offerts par les commissions scolaires et 7 196 dans les groupes d'alphabétisation populaire autonomes (Coulombe, 2003). Toujours à l'exception de 2000-2001 où une augmentation de l'effectif est constatée, la participation aux activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires est en baisse constante depuis 1991-1992, où l'effectif était alors de plus de 30 000 personnes (Roy et Charest, 2001a). La population rejointe par les groupes d'alphabétisation populaires autonomes est cependant en hausse depuis 1998-1999. Si l'on tient compte d'un bassin de plus de un million et demi de personnes de 20 ans et plus qui sont non-diplômées, on constate tout de même que la participation des adultes aux activités de formation offertes par ces services est encore très faible.

Étant donné que cette thèse s'intéresse aux obstacles à la participation des adultes à des activités de formation structurées, il s'avère essentiel maintenant d'exposer la contribution d'auteurs et l'état de la recherche sur la participation des adultes à l'éducation et à la formation.

1.5 État de la recherche sur la participation, la non-participation et les obstacles à la participation

L'approfondissement des obstacles à la participation à la formation des adultes est fondamental au regard de l'avancement des connaissances en éducation. D'abord, il est important de préciser que l'étude des obstacles à la participation est l'une des

dimensions associées à la problématique de recherche sur la participation à la formation des adultes (Rubenson et Xu, 1997). En fait, la recherche sur la participation à la formation des adultes, que l'on désigne dans la littérature anglophone américaine comme *Participation in Adult Education* (PAE), fait l'objet d'une longue tradition (Courtney, 1992). Elle est un axe de recherche consistant, tant du point de vue théorique qu'empirique. Les chercheurs de ce courant se sont intéressés principalement aux raisons de la participation à des activités de formation ainsi qu'à la persistance des adultes en formation (Cervero et Kirkpatrick, 1990). Donc, avant d'exposer l'état de la recherche portant spécifiquement sur la non-participation et les obstacles des adultes non diplômés à la formation, il convient de présenter un bref aperçu de la recherche effectuée sur la participation des adultes à des activités de formation.

Sur le plan empirique, depuis les années cinquante et jusqu'au milieu des années quatre-vingts, les enquêtes qui tentent de définir les caractéristiques des adultes apprenants représentent la forme de recherche la plus fréquente aux États-Unis (Wiklund *et al.*, 1992; Courtney, 1992). À partir de données statistiques sur les taux d'inscriptions et d'abandons et les caractéristiques socio-démographiques des apprenants, ces recherches ont pour but de dégager les profils des adultes qui, statistiquement, sont susceptibles de participer et de persister à l'éducation des adultes (Johnstone et Rivera, 1965; Darkenwald, 1980). L'enquête socio-démographique la plus connue est celle effectuée par Johnstone et Riviera en 1965. Ils ont défini le « profil moyen du participant » d'après des données statistiques obtenues auprès d'une enquête nationale sur l'éducation effectuée aux États-Unis. D'après les résultats de cette recherche, le « participant moyen » serait une femme ou un homme, blanc, d'un âge inférieur à 40 ans, protestant, marié avec des enfants, diplômé du secondaire, qui travaille à temps plein au salaire moyen dans une occupation de col blanc et qui vit dans une région urbaine et habite partout aux États-Unis mais plus fréquemment sur la Côte Ouest. Par opposition, ceux et celles qui

n'ont pas complété leurs études secondaires et qui œuvrent dans des emplois à occupation manuelle et de « cols bleus » ont moins de chance d'être représentés dans les rangs des participants à l'éducation des adultes.

Une autre étude socio-démographique a été conduite par Anderson et Darkenwald en 1979. L'objectif de cette enquête n'est pas de dégager des profils moyens de participants mais d'identifier des variables permettant de prédire la participation à l'aide des caractéristiques socio-démographiques des adultes qui participent, persistent et abandonnent les programmes de formation. Pour ce faire, ils ont analysé les données du Centre National des statistiques en éducation (Washington, DC). Leurs résultats révèlent que l'âge et la durée du cheminement scolaire initial sont les variables les plus efficaces pour prédire la participation et la persistance des adultes en formation. D'après les résultats, plus jeunes sont les adultes et plus leur parcours scolaire initial est long, plus ils sont susceptibles de participer à des activités de formation. Par opposition, les personnes plus avancées en âge et caractérisées par un statut socio-économique bas (cheminement scolaire initial court, statut occupationnel se situant à un niveau inférieur dans les rangs hiérarchiques des professions, prestation de revenus modiques) sont davantage isolées au plan de l'accessibilité et des possibilités de formation et sont, par conséquent, moins susceptibles de participer et de persister à la formation des adultes (Darkenwald, 1980).

Plusieurs critiques ont été soulevées par rapport à ce type de recherche. Selon Rubenson (1983, p. 10) : « les caractéristiques socio-démographiques sont surtout utiles en ce qu'elles permettent de définir les groupes en cause, cependant, elles ne nous renseignent nullement sur les raisons qui poussent les adultes à apprendre ». Déjà à cette époque, Boshier (1973) affirme qu'il faut construire des approches théoriques afin de comprendre les raisons de la participation à des activités de formation.

Il apparaît alors un courant de recherche sur la motivation des adultes à participer à des activités de formation au sein duquel se développent des modèles théoriques et des études empiriques. Parmi les chercheurs de ce courant, Houle et Boshier proposent des modèles théoriques dans le but de comprendre la motivation à participer. Ces modèles misent sur les traits individuels de personnalité et les motivations dominantes des adultes qui les amènent à s'inscrire en formation (Houle, 1961; Boshier, 1973, 1976, 1980). Du côté des recherches empiriques, Beder et Valentine (1990), par exemple, étudient la motivation à participer en interrogeant, par entrevues et questionnaires, des adultes participant déjà à des programmes d'éducation de base afin de cerner les raisons de leur participation. Les résultats de l'étude permettent d'identifier une série de dimensions liées à la motivation des adultes à s'engager dans une formation. Celles-ci sont, entre autres, la satisfaction personnelle, les responsabilités familiales, l'amélioration des compétences en lecture et en écriture et les possibilités d'avancement pour un emploi. À partir de ces motifs, ils ont dégagé six profils distincts d'apprenant.

L'examen de la littérature sur la participation à la formation des adultes démontrent que plusieurs chercheurs se sont intéressés aux raisons et à la motivation des adultes à participer à des activités de formation. En effet, selon une étude de Rubenson publiée en 1988, durant les années soixante-dix et jusqu'au milieu des années quatre-vingts, la recherche a porté principalement sur les motifs qui poussent les adultes à participer. Il soutient qu'un des indicateurs de ce fait est la nature de la recherche publiée dans la revue *Adult Education Quarterly*. D'après l'auteur, de 1970 à 1987, il y a trois fois plus d'articles dans la revue *Adult Education Quarterly* portant sur la motivation des adultes à participer que sur les raisons de la non-participation. Les motifs expliquant la non-participation à la formation ont donc fait l'objet de moins de recherches que les raisons de participer comme telles. Wikelund *et al.* (1992) affirment qu'on peut attribuer ce fait à une plus grande facilité à rejoindre les adultes qui participent déjà à des programmes de formation contrairement à ceux qui ne

participent pas. En outre, les études sur la motivation utilisent un échantillon d'adultes qui participent déjà à des programmes de formation de base. Dès lors, ces recherches peuvent amener à comprendre les raisons qui poussent les adultes à vouloir s'engager dans un processus de formation mais ne permettent pas d'identifier et de décrire les raisons de la non-participation puisqu'elles visent la compréhension de la motivation à participer. Comme le soulignent Quigley et Arrowsmith (1997) de même que Hasan et Tuijnman (1997), il serait hasardeux d'appliquer ces résultats à la majorité des adultes qui ne participent pas. Enfin, selon Courtney (1992), cette tendance, misant sur la motivation, omet de rendre justice au contexte social et environnemental au sein duquel les adultes évoluent dans la société et dans leur communauté.

À cet égard, différentes perspectives théoriques provenant de disciplines variées ont tenté de comprendre ou d'expliquer la participation à l'éducation des adultes autant sur le plan sociologique qu'économique. La participation des adultes à des activités de formation est alors abordée en sociologie, entre autres, sous l'angle des modalités d'insertion sociale des individus ou encore elle est vue, en économie, comme un investissement évalué de façon rationnelle par l'individu (Théorie du capital humain) (Newberry, 1959; Burgess, 1971; Dhanidina et Griffith, 1975). Également, des modèles théoriques sur la participation ont été développés en andragogie (Smith et Macaulay, 1980; Rubenson, 1977, 1983; Cross, 1981). Ces perspectives théoriques seront décrites de manière plus approfondie dans le prochain chapitre.

Mais bien que la recherche sur la participation à la formation des adultes fasse l'objet d'une longue tradition, peu d'études systématiques d'envergure ont été réalisées pour expliquer les obstacles à la participation des adultes à des activités de formation structurées ainsi que les raisons propres à la non-participation et particulièrement celles des adultes non diplômés non-participants. En effet, comme il a été constaté précédemment et comme le signale Beder (1990), une attention particulière a été

portée sur le phénomène de la participation dans la perspective de réfléchir sur qui participe et pourquoi. Toutefois, peu d'attention a été portée sur la question de la non-participation et du pourquoi de celle-ci. La partie suivante vise à examiner la littérature traitant spécifiquement de la non-participation et des obstacles à la participation des adultes non diplômés.

Sur le plan théorique, un courant de recherche en andragogie fait état de la description de catégories conceptuelles de barrières (*barriers*) qui empêchent les adultes de participer ou qui les poussent à abandonner. Cross (1981), à partir de résultats de plusieurs sondages nationaux sur l'éducation des adultes effectués aux États-Unis, définit des catégories conceptuelles de barrières qui pourraient faire obstacles à la participation. L'auteure propose d'analyser les obstacles à la participation selon trois catégories interdépendantes de barrières : les barrières situationnelles, dispositionnelles et institutionnelles. Une variation des catégories de barrières à la participation est proposée par Darkenwald et Merriam (1982). Ces auteurs élargissent la définition des barrières dispositionnelles avancée par Cross (1981) en lui ajoutant la dimension psychosociale. Ils introduisent également une nouvelle catégorie conceptuelle, soit celle des barrières informationnelles.

Sur le plan empirique, la littérature sur les obstacles comporte principalement des recherches de nature quantitative et quelques recherches de nature qualitative. Précisons d'entrée de jeu que l'étude des obstacles est un champ de recherche davantage exploré aux États-Unis qu'au Canada. La majorité des recherches sur les obstacles et la non-participation ont été conduites aux États-Unis. Cependant, plusieurs sont réalisées à partir de sondages dont l'échantillon est composé d'adultes de la population en général sans précision sur leur niveau de scolarité ou de participation à des activités de formation (Central Research Corporation, 1980; Price et Lyon, 1982; Rose et Graesser, 1981; Sherman, 1990; Sundet et Galbraith, 1991). D'autres études sont aussi effectuées par sondage mais à l'aide d'un échantillon

d'adultes qui participent déjà à des programmes de formation aux adultes (Watt et Boss, 1987), de formations professionnelles continues (Drake, 1988; Blais *et al.*, 1989) ou de formation en enseignement supérieur (Apt, 1978; Ellsworth, 1991). Bien que l'existence de ces études sur les obstacles et la non-participation est importante à signaler pour les fins de la présente thèse, il convient de préciser que celles-ci utilisent en général des méthodes de collecte de données quantitatives et s'adressent à un échantillon d'adultes souvent scolarisés et qui participent déjà à des activités de formation.

Un courant important sur les obstacles à la participation se démarque toutefois aux États-Unis. Sans reprendre des typologies conceptuelles, les chercheurs proposent une typologie des contraintes à la participation à des activités de formation regroupées par facteur. Ces derniers, établis à l'aide d'une analyse factorielle de données, sont désignés comme les « facteurs de dissuasion » ou dans la littérature anglophone comme les *deterrents factors* (Scanlan, et Darkenwald, 1984; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes, 1988; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990). Ce courant de recherche a pour origine l'approche de Scanlan et Darkenwald (1984) qui ont développé une échelle d'énoncés qui pourraient s'avérer être des « forces de dissuasion » ou des « contraintes » à la participation (*Deterrents to participation Scale (DPS)*). Il convient de signaler que cette étude, dont les données ont été recueillies à partir d'une enquête par questionnaire, portait sur la participation à la formation de professionnels de la santé. Cette échelle a donc été construite afin d'identifier les facteurs de dissuasion vis-à-vis de la participation à de la formation continue en milieu de travail.

Cette approche a été reprise par Darkenwald et Valentine (1985). Ils ont élaboré une échelle des « forces de dissuasion » afin d'identifier les principales contraintes à la participation à la formation des adultes mais pour la population en général (*Deterrents to Participation Scale-General (DPS-G)*). Cette recherche s'est effectuée

par l'envoi d'un questionnaire par la poste auprès d'un échantillon d'adultes représentatif de l'État du New-Jersey. Six facteurs de dissuasion sont dégagés : le manque de confiance des personnes, le manque de pertinence ou d'attrait pour les cours, les contraintes de temps, le peu d'intérêt personnel en terme de priorité pour s'engager dans une activité de formation, les coûts et les problèmes personnels. À l'issue de ces résultats, les chercheurs font ressortir que la population adulte ne représente pas un tout homogène par rapport aux perceptions des obstacles à la participation. Ils indiquent alors l'importance d'étudier ceux-ci selon des groupes spécifiques dans la population adulte. De ce fait, Hayes et Darkenwald (1988) développent une échelle d'énoncés pour mesurer les « forces de dissuasion » à la participation mais précisément pour les adultes non diplômés (*Deterrents to Participation Scale for Low-Literate Adults*). À partir des résultats d'un questionnaire soumis à des adultes non diplômés qui participent déjà à des programmes d'éducation de base, ils identifient cinq principaux facteurs. Ces facteurs explicatifs des contraintes à la participation des adultes non diplômés sont le manque de confiance en soi, la désapprobation du réseau social, les barrières situationnelles, l'attitude négative envers l'enseignement et le manque d'intérêt personnel.

Il est important de souligner que les données de ces études sont recueillies à l'aide d'un échantillon d'adultes soit scolarisés et/ou participants à des activités de formation ou non diplômés mais participants à des activités de formation. À cet effet, Beder (1990) interroge la pertinence de ces études au regard des motifs explicatifs de la non-participation puisque celles-ci sont conduites sur la base d'un échantillon d'adultes qui sont déjà engagés dans des programmes de formation, ce qui démontre, d'après l'auteur, que ces adultes ne sont donc pas a priori dissuadés de participer. Quigley (1992), s'interroge aussi sur la validité de généraliser la compréhension de la non-participation en se basant sur les expériences d'adultes déjà engagés dans un processus de formation. De son côté, sans utiliser les échelles de forces de dissuasion, par une enquête téléphonique, Beder (1990) étudie les raisons de la non-participation

auprès d'adultes non diplômés et non-participants en s'appuyant sur une liste de trente-deux énoncés illustrant des obstacles potentiels à la formation. Les résultats révèlent que cinq des six énoncés réfèrent à des conceptions plutôt négatives de l'apprentissage qui associent toute forme d'éducation au monde scolaire. Ainsi, la non-participation s'expliquerait, en partie, par l'image négative des adultes forgée par leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation serait alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec.

Il est capital de retenir des études de Darkenwald et Valentine (1985), Hayes et Darkenwald (1988) et Beder (1990) que la question de la disposition des adultes face à l'éducation doit être prise en considération et qu'il est important d'étudier les obstacles par rapport à des groupes spécifiques dans la population adulte, comme celui des adultes non diplômés, tout en considérant par ailleurs, l'hétérogénéité et la diversité des besoins qui peuvent exister au sein de ce groupe. En outre, soulignons que ces études mettent en évidence l'existence d'une multitude d'obstacles qui agissent simultanément sur la participation et qui ont des effets multiplicateurs. Enfin, rappelons que ces recherches ont rarement porté sur des adultes non-participants non diplômés et ont rarement utilisé l'analyse de données de nature qualitative ne permettant pas ainsi d'approfondir autant les questions des perceptions individuelles à l'égard des obstacles à la participation.

Une autre orientation de recherches empiriques est relevée dans la littérature concernant la non-participation. Par des recherches qualitatives, Fingeret (1983), Gowen (1996) et Kreithlow *et al.* (1981) tentent d'expliquer la non-participation en démontrant l'emploi, chez des populations marginalisées, de réseaux d'échanges de savoirs et de compétences qui peuvent devenir une source riche d'apprentissages informels et de soutien qui suppléaient parfois au besoin d'une formation structurée. D'autres chercheurs (Hautecoeur, 1990, 1992; Quigley 1987, 1990, 1992 et 1995) traduisent la non-participation par la théorie de la résistance de Bourdieu et Passeron

(1977) ainsi que Giroux (1983) selon laquelle les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au contenu et aux formats traditionnels de formation. Des recherches qualitatives utilisant l'entrevue en profondeur sont aussi conduites par Benseman (1989), Thomas (1990) et Quigley (1989, 1993) afin de comprendre la non-participation. Les adultes non-participants non diplômés ont été interrogés sur leur perspective vis-à-vis de l'éducation en général, l'éducation de leurs enfants, leur éducation et celle du réseau d'amis. Les résultats démontrent que les valeurs et l'attitude envers l'éducation sont très importantes dans la décision de ne pas participer. D'après Quigley (1997) et Quigley et Arrowsmith (1997), il faut donner la parole aux adultes non-participants et approfondir la question de la « disposition » de ces adultes face à l'éducation.

Du côté canadien, une recherche d'envergure (Long, 2002) a été menée dans le but d'approfondir la non-participation à des activités de formation en alphabétisation et dans d'autres programmes de formation (*upgrading program*). Cette recherche s'est effectuée en deux temps. La première étape consiste en une recherche qualitative réalisée au moyen d'entrevues auprès d'adultes non diplômés non-participants à travers le Canada. La deuxième étape, est une recherche quantitative réalisée au moyen de questionnaires téléphoniques administrés à des adultes non-participants à travers le Canada. Les résultats de la démarche qualitative démontrent, qu'en dépit du fait que la plupart des adultes ont déjà pensé suivre des cours, plusieurs obstacles ont empêché ces derniers de participer. La satisfaction à l'égard des compétences de base, le peu d'utilisation de l'écrit, surtout en milieu rural, et le manque d'intérêt ont éloigné les adultes de la formation au cours de leur vie. De plus, même si ces adultes ont souhaité un jour suivre des cours, les charges et les pressions familiales ainsi que les difficultés liées au travail ont constitué des empêchements directs à la participation, de même que les expériences scolaires antérieures négatives ainsi que les appréhensions à l'égard des programmes formels d'enseignement, des attitudes des enseignants ou de l'éventualité de vivre un échec.

Quant aux résultats de la démarche quantitative, ils révèlent que 60 % des gens ont déjà pensé suivre des cours et que 40 % pensent le faire d'ici cinq ans. À cet égard, les auteurs identifient deux groupes d'adultes. Ceux qui n'ont pas l'idée de se former dans les cinq prochaines années, qui sont plus âgés et qui éprouvent moins de besoins de s'inscrire en formation (*discontinuers*) et ceux qui envisagent de suivre éventuellement une formation qui sont plus jeunes et qui identifient davantage de besoins de formation (*persistants*). Au regard des besoins de formation, l'identification de lacunes dans au moins une des compétences de base (lecture, écriture, calcul) s'avèrerait plus importante que le niveau de scolarité afin d'expliquer l'intérêt pour une éventuelle formation. En effet, le groupe des personnes ayant identifié des lacunes sont davantage susceptibles de vouloir suivre une formation. Les raisons de ne pas participer ne diffèrent pas cependant entre les *persistants* et les *discontinuers*. La moitié des répondants indiquent des obstacles socio-économiques (problèmes liés à la famille, au travail, à la distance à parcourir pour suivre une formation) ou des obstacles liés aux programmes (programmes trop longs, trop difficiles, qui ne respectent pas le rythme). Les facteurs cognitifs-émotifs, soient principalement les peurs et les appréhensions à l'égard d'une formation, sont rapportés dans une moindre mesure. D'autres éléments mis en évidence sont le manque d'intérêt pour les cours, le manque d'information sur les programmes, les effets négatifs des expériences scolaires antérieures. Les résultats des questionnaires indiquent, entre autres, que les adultes qui veulent suivre des cours préfèrent nettement le faire dans un établissement scolaire (cadre d'éducation formel) plutôt que dans un cadre non formel, dans un contexte de petits ratios ou dans une approche individualisée (un à un).

Dans la conclusion, les auteurs proposent trois catégories d'analyse des obstacles à la participation : *socioeconomic factors*; *cognitive-emotive factors*; *program-policy-related factors*. En fait, ces derniers réaffirment, à l'instar de Darkenwald et

Valentine (1985) ainsi que Hayes et Darkenwald (1988), l'effet multiplicateur des obstacles à la formation.

Les auteurs émettent également en conclusion quelques éléments de solutions pour freiner les obstacles, par exemple, augmenter la sensibilisation des employeurs afin de soutenir l'effort de formation des employés, augmenter l'accès à des services de garde, rassurer et encourager les adultes qui entreprennent une démarche de formation dans le but de contrer leur anxiété ainsi que mieux informer les adultes de ce qui se passe réellement en classe.

Bien que la recherche couvre l'ensemble des provinces canadiennes et que les éléments de langue et de culture sont approfondis dans le cas des autochtones, les caractéristiques des adultes propres au Québec ne sont pas précisées. Au plan méthodologique, les démarches quantitatives et qualitatives sont analysées en parallèle et aucun lien entre les deux analyses et les résultats obtenus n'est effectué. De fait, la démarche qualitative semble avoir été une démarche préliminaire à l'enquête quantitative à laquelle davantage d'attention est accordée.

Une autre recherche d'envergure a été menée au Québec par Bélanger et Voyer (2004) dans le but de décrire les pratiques et les stratégies utilisées actuellement dans les centres d'éducation des adultes. Cette recherche avait aussi comme objectif de 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. Les auteurs entendent par « expression de la demande », les stratégies à mettre en œuvre pour 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 » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 8). Dans le cadre d'une démarche de recherche collaborative, l'analyse a été effectuée selon les principes de la théorisation ancrée. Enfin, l'enquête s'est effectuée au

moyen d'entrevues individuelles réalisées auprès de membres du personnel de centres d'éducation des adultes (personnel professionnel et de soutien) et de centres administratifs (directeurs et directeurs- adjoints) ainsi qu'au moyen d'entrevues de groupe (focus group) réalisées auprès d'adultes inscrits en formation générale dans quatre centres d'éducation des adultes de quatre commissions scolaires différentes.

Concernant les obstacles à l'expression de la demande de formation, les résultats de cette étude révèlent d'abord les craintes et les résistances individuelles des adultes à l'égard d'un retour à l'école. Ainsi, la résistance des adultes qui ont un rapport difficile à l'école, notamment à cause d'une expérience scolaire passée difficile et de la crainte de l'échec scolaire, est soulevée. Le doute de certains adultes quant à la pertinence et de l'utilité de la scolarité est aussi dégagé. L'étude fait ressortir également les préoccupations des adultes à l'égard de leurs conditions de vie et matérielles telles : leur besoin de soutien financier pour participer à des activités de formation, la garde des enfants, le transport, l'incapacité à défrayer les coûts matériels scolaires ainsi que la difficulté à concilier l'étude et la vie familiale. Enfin, les tensions vécues par les personnes subventionnées dans la gestion de leurs parcours de formation sont aussi décrits comme éléments défavorables à la participation. Notons que bien que cette recherche révèle des facteurs défavorables à la participation, ceux-ci ont été relevés par des personnes qui participent déjà à des activités de formation. Comme il a été mentionné précédemment par Beder (1990), étant déjà engagés dans des programmes de formation générale des adultes, ces adultes ne sont donc pas à priori dissuadés de participer.

Dans la littérature relative aux obstacles, des enquêtes qui utilisent la classification des barrières de Cross (1981) et qui distinguent, principalement, ceux et celles qui auraient voulu suivre une formation mais qui, pour quelque motif que ce soit, n'en ont pas suivie, sont relevées. Suivant cette distinction, 72 % des adultes canadiens n'ont pas suivi de formation en 1997 et la grande majorité d'entre eux (87 %) n'ont

même pas pensé à le faire (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Les motifs invoqués par les adultes pour ne pas suivre une formation alors qu'ils auraient souhaité le faire sont multiples. Comme obstacle situationnel, le manque de temps est principalement invoqué, en raison du travail mais aussi des responsabilités familiales. Les deux autres obstacles les plus fréquemment mentionnés par les adultes qui auraient souhaité suivre une formation sont le manque d'argent et les coûts liés à la formation ainsi que le fait que le programme visé est offert à un moment ou à un endroit peu pratiques. Quant aux obstacles dispositionnels, ils sont très peu investigués par ce type d'enquête, étant donné que les questions ne sont posées qu'à ceux et celles qui avaient l'intention au départ de suivre des cours. Notons également pour les fins de cette thèse que ces obstacles n'ont pas été analysés en tenant compte de la scolarité des répondants (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997).

1.6 Problème de recherche

L'approfondissement des obstacles à la participation des adultes non diplômés est essentiel pour plusieurs raisons. La participation des personnes non diplômées est une préoccupation dans plusieurs pays occidentaux tout comme au Québec (Gouvernement du Québec, 2002). L'amélioration de l'accès à la formation, particulièrement pour les groupes désavantagés, constitue un défi majeur. La politique gouvernementale québécoise de d'éducation des adultes et de formation continue abonde dans le même sens, en prenant comme premier objectif d'augmenter de façon importante le niveau de la formation de base de la population (Gouvernement du Québec, 2002).

Également, la situation des adultes non diplômés est préoccupante au Québec. Environ le tiers (30 %) de la population adulte âgée de 20 ans et plus n'a pas de diplôme du secondaire, soit 1 604 945 personnes. Cette faible scolarisation entraîne

des impacts sociaux et économiques sur les personnes. Les professionnels sont préoccupés depuis longtemps par la difficulté de recruter la population peu scolarisée (Blais *et al.*, 1988); de plus, le droit et l'accès à la formation de ces adultes sont des enjeux importants identifiés par les milieux d'intervention (Bélisle, 1991; ICEA, 1994; RGPAQ, 1996).

Or, malgré cet intérêt pour augmenter la participation des adultes non diplômés, aucune étude québécoise qui analyse en profondeur les obstacles à la participation des adultes non diplômés non-participants n'est répertoriée. La recherche sur la participation à l'éducation a beaucoup misé sur la motivation des participants à des activités de formation. Dès lors, très peu d'études systématiques se sont intéressées à explorer en profondeur les motifs des non-participants et particulièrement les moins scolarisés (Quigley et Arrowsmith, 1997). Ainsi, les études sur les obstacles à la participation réalisées aux États-Unis, ailleurs au Canada ou au Québec ont rarement porté sur des non-participants non diplômés, ce qui empêche toute transposition des résultats pour cette population. En outre, ces résultats, même réinvestis dans la pratique, ne pourraient rendre compte adéquatement de la nature des obstacles propres au contexte sociétal et éducationnel du Québec. De plus, ces recherches sont majoritairement de nature quantitative, c'est-à-dire qu'elles utilisent majoritairement le questionnaire fermé comme mode de collecte de données, ce qui ne permet pas, autant que l'entrevue, de saisir les questions des perceptions individuelles à l'égard du sujet à l'étude (Scanlan, et Darkenwald, 1984; Darkenwald et Valentine, 1985, Hayes, 1988; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990). Donc, peu d'études ont utilisé des données de nature qualitative (Wikelund *et al.*, 1992). En effet, la recension des écrits montre que les études réalisées laissent peu de place à la parole des non-participants. Plus précisément, très peu d'études ont effectué des entretiens auprès des acteurs directement concernés pour identifier et décrire les obstacles à leur participation. De ce fait, considérant l'hétérogénéité qui peut exister au sein de la population adulte, se concentrer sur un échantillon d'adultes non

diplômés et non-participants permettra de mieux rendre compte de la diversité et de la singularité des besoins de cette population à rejoindre. Étant donné leur vécu, les non-participants non diplômés sont bien placés pour énoncer pourquoi ils ne participent pas à des activités de formation structurées. C'est en interrogeant ces personnes qu'il sera possible de mieux décrire les obstacles à la participation. Aussi, autant au regard des recherches de nature qualitative que quantitative, peu d'études ont approfondi la question de la « disposition » des adultes face à l'éducation (Quigley et Arrowsmith, 1997). En outre, compte tenu de la nature de certains obstacles limitant la participation des adultes, il est important de rendre compte de l'ensemble des obstacles décrits par ces adultes qui sont spécifiques à l'éducation des adultes offerte au Québec, particulièrement dans la prise en compte des cadres formels et non formels d'éducation et des caractéristiques culturelles propres à la situation québécoise. C'est pourquoi notre recherche pourra contribuer à enrichir et à compléter les savoirs en ce domaine.

1.7 Question et objectifs de recherche

Cette thèse est orientée par la question de recherche suivante :

- Quels sont les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire et qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel ?

Les objectifs de cette thèse sont :

- D'identifier et de décrire les obstacles à la participation à des activités de formation structurées d'adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire

et qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel;

- De comparer ces obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon les caractéristiques de ces adultes non diplômés n'ayant jamais participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se consacre au cadre théorique de la recherche. Il présente d'abord, une synthèse théorique des catégories conceptuelles d'obstacles à la participation à des activités de formation sur lesquelles prend appui cette recherche ainsi qu'une justification du choix de privilégier celles-ci. Dans un deuxième temps, la façon dont ces dernières sont utilisées pour recueillir les données et structurer l'analyse des données est exposée. Enfin, les termes reliés aux objectifs de recherche, « adultes non diplômés », « activités de formation structurées » et « cadre d'éducation formel ou non formel » sont définis et justifiés.

2.1 Participation

Les différentes recherches sur la formation des adultes ont largement mis l'emphase sur la « participation » des adultes à celle-ci. Darkenwald et Merriam (1982) affirment que le terme « participation » est central au sein des théories et des pratiques en éducation des adultes puisque la grande majorité des adultes sont des « apprenants volontaires ». Les recherches en éducation qui ont trait aux ordres primaire et secondaire ont pour la plupart ignoré le sujet puisque, dans la majorité des pays occidentaux, la scolarité est obligatoire pour les enfants à l'ordre primaire et en partie pour les adolescents à l'ordre secondaire. En ce qui concerne la recherche en éducation portant sur l'enseignement supérieur, le terme « participation » serait aussi utilisé. Par contre, Darkenwald et Merriam (1982) mentionnent que, dans une certaine mesure, la question de « l'apprenant volontaire » au collège et à l'université est

discutable. En effet, en enseignement supérieur, les choix des individus quant au contenu étudié, au pourquoi, au comment, au lieu et au moment seraient moins variables qu'en éducation des adultes. En fait, en formation des adultes, la question des besoins individuels et de l'ajustement des programmes et des pratiques à la clientèle adulte est davantage considérée.

2.2 Modèles théoriques liés à la participation

Comme il a été exposé brièvement dans le chapitre de la problématique, différentes perspectives théoriques provenant de disciplines variées ont tenté de comprendre ou d'expliquer la participation à l'éducation des adultes. Dans la littérature, ces modèles théoriques commencent à apparaître de façon embryonnaire à la fin des années cinquante (Wikelund *et al.*, 1992; Courtney, 1992). Ils proviennent de disciplines telles la sociologie, la psychologie, l'économie et l'andragogie.

À la fin des années cinquante, Newberry (1959) constate qu'il y a peu de recherche théorique orientée spécifiquement vers la participation à la formation des adultes dans la littérature en éducation. Or, il découvre une implication considérable de la littérature en sociologie à ce niveau. Il relève, dans cette dernière, l'emphase mise sur les actions des individus envers la communauté et donc la participation du citoyen. Dans cette perspective, la participation de l'adulte à la communauté est l'une des sources principales de la pratique de la démocratie. De ce fait, la sociologie développe les premières bases pour une analyse de la participation des adultes à l'éducation en établissant certaines prémisses : la participation est liée au statut social et aux modes de vie des individus impliqués volontairement dans une série d'activités sociales ou de loisirs, incluant l'éducation. La participation à l'éducation des adultes n'est pas un phénomène en tant que tel mais l'extension d'un concept plus considérable, soit la participation à la société, politiquement, économiquement et socialement (Courtney, 1992). Dès lors, dans la littérature, l'éducation des adultes

devient inévitablement liée à la participation sociale (Kaplan, 1945; Deane, 1950; Axelrod, 1956; Beal, 1956; Brunner *et al.*, 1959; Newberry, 1959; Knox et Videbeck, 1963; Knox, 1984).

Plus récemment, la sociologie a misé sur les modalités d'insertion sociale et les inégalités observées afin d'expliquer les différences de participation des adultes à la formation des adultes (Doray *et al.*, 2005a). Aussi, Quigley (1987, 1990, 1992, 1995) explique la non-participation par la théorie de la résistance (Bourdieu et Passeron, 1977). La non-participation serait une forme de résistance des adultes peu scolarisés face aux formats traditionnels de formation.

Parallèlement à la sociologie, à la fin des années cinquante, émergent en même temps des analyses de type psychologique. D'après des enquêtes descriptives portant sur les caractéristiques des apprenants, il apparaît que, selon différents profils, certaines personnes sont davantage portées à participer à des activités de formation tandis qu'il y a une majorité considérable d'adultes qui ne participent pas. Ce constat conduit certains chercheurs à miser sur l'importance de la personnalité, la motivation et les différences individuelles des adultes. Par exemple, Houle (1961) relève les limites des enquêtes descriptives en affirmant qu'elles définissent seulement les profils d'adultes qui participent. Il critique le fait qu'elles ne permettent pas de connaître les raisons qui poussent les adultes à participer. Pour pallier ce manque, l'auteur soutient qu'il faut s'intéresser au participant plutôt qu'à l'acte de participer. Boshier (1973) considère également qu'il faut construire des approches théoriques afin de comprendre les raisons de la participation. Houle développe donc une typologie des apprenants qui ouvre la voie à une série de publications, incluant, entre autres, les travaux de Boshier (1973, 1976, 1980) et Burgess (1971) portant sur le concept du « motivational orientations ». Selon cette perspective, la participation à l'éducation des adultes est influencée directement et principalement par les traits individuels de personnalité, le tempérament et les motivations dominantes des individus. Certaines

critiques sont portées à l'intention de ce type de recherche, entre autres, pour Courtney (1992), le fait de considérer uniquement les motivations individuelles ne permet pas de rendre compte des effets liés au contexte social et environnemental dans lequel les adultes évoluent.

L'économie s'est aussi intéressée à la participation à l'éducation des adultes en recourant à la théorie du capital humain (Silva *et al.*, 1998; Doray *et al.* 2005a). La « Cost-Benefit Theory » appliquée à l'éducation par Dhanidina et Griffith (1975) met l'emphase sur l'investissement des participants dans le « capital humain ». Ce modèle suppose que les adultes sont des décideurs rationnels; ainsi, ces derniers vont participer à des activités de formation si les avantages anticipés ou les bénéfices (revenus souhaités, avancement ou nouvel emploi prévu) excèdent les coûts (coûts, matériels, transport, valeur du temps investi dans l'apprentissage) (Silva *et al.*, 1998). Dans le même ordre d'idées, le « Internal Rate of Return (IROR) » proposé par Cohn et Hugues (1994), perçoit la participation des adultes à des activités de formation comme un investissement calculé, à savoir qu'il y aura participation si l'adulte évalue que les retombées prévues sont considérables comparativement à un autre investissement quel qu'il soit dans un autre champ de sa vie (Silva *et al.*, 1998).

De plus, des modèles théoriques sur la participation, dont le cadre est situé au confluent de la psychologie sociale et cognitive et de la sociologie, ont été développés en andragogie. Ces modèles tendent à incorporer toutes les variables sociales, psychologiques et institutionnelles pertinentes. L'andragogie a emprunté, entre autres, une approche interdisciplinaire soit le modèle « Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-allocation, Lifetime (ISSTAL) » développé en études des loisirs par Smith et Macaulay (1980). À l'origine, ce modèle énonce une série de variables permettant de prédire le comportement des personnes face à la participation sociale. Ce modèle a été repris par Cookson (1986) en andragogie et appliqué à l'éducation des adultes (« General Activity Theory »). Ce modèle suggère que les sources de la

participation des adultes à des activités de formation résulteraient à la fois des conditions externes de vie, des traits personnels de l'individu et des conjonctures (Smith et Theberge, 1987; Cookson, 1986, Silva *et al.*, 1998).

Rubenson (1977) quant à lui, propose un cadre conceptuel fondé sur la théorie générale des attentes et de la valence (« expectancy-valence approach ») afin de comprendre comment l'individu fonctionne psychologiquement en regard de sa prise de décision de participer ou non à des activités d'apprentissage. Cette théorie comporte deux dimensions : 1) la valence (*valence*) qui se traduit par « la signification de la formation comme activité répondant à un besoin quel qu'il soit » et 2) les attentes (*expectancy*) soit « l'espérance de succès, c'est-à-dire le fait de croire que l'on est en mesure de mener l'activité à terme » (Doray *et al.* 2005b, p. 10). Par ailleurs, Rubenson (1983, p. 22) précise que : « le fait de comprendre comment un individu interprète la réalité ne permet pas comme tel de comprendre la nature des obstacles. L'interprétation ne devient possible que si des facteurs structuraux sont ajoutés en procédant à l'analyse de leur interprétation avec la conception que l'individu se fait des choses ». Cet auteur développe alors le modèle « Recruitment Paradigm ». Ce modèle propose une approche cognitive selon laquelle la participation à l'éducation varie en fonction de l'interaction de variables personnelles et environnementales dans la vie de l'individu. L'influence de ces variables sur le comportement dépend de la réponse de l'individu face à celles-ci. Ce modèle mise sur l'importance de l'expérience subjective passée vis-à-vis de l'éducation et l'influence du comportement de son groupe de référence dans la décision de participer (Silva *et al.*, 1998).

Une autre perspective en andragogie est présentée par Cross (1981) dans son livre *Adult as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. L'auteure signale la nécessité de s'appuyer sur un modèle théorique, propre à la participation, qui soit d'inspiration sociologique et qui reconnaisse l'influence des facteurs

institutionnels et structurels. Cette auteure propose le *Chain-of-Response Model*. D'après ce modèle, la participation d'un adulte à une activité de formation n'est pas une action isolée mais la résultante d'une chaîne complexe de réponses de l'individu fondées sur différents facteurs en commençant par la perception de soi et l'attitude envers l'éducation (Silva *et al.*, 1998; Wikeland *et al.*, 1992; Courtney, 1992). Les autres dimensions de ce modèle sont les changements ou les transitions au cours de la vie (*life transitions*), les attentes, les opportunités et les barrières. Ce modèle suppose que les composants des comportements de participation peuvent être mieux compris et articulés par les individus qui prennent la décision de participer.

2.3 Catégories conceptuelles d'obstacles à la participation

Bien que l'andragogie ait hérité d'un courant dominant de modèles théoriques sur la participation, Quigley et Arrowsmith (1997) insistent sur le fait que la recherche empirique sur la participation et la non-participation en éducation des adultes a besoin d'assises théoriques. En effet, ces modèles théoriques ont rarement été utilisés et appliqués à la recherche sur la participation en éducation des adultes (Quigley et Arrowsmith, 1997). De l'avis de ces auteurs, la compréhension du phénomène des obstacles à la participation passerait par la nécessité d'utiliser des balises théoriques et l'utilisation de cadres qui tiennent compte des dimensions sociologiques et psychologiques afin de mieux saisir la globalité et la complexité de l'objet d'étude (Quigley et Arrowsmith, 1997).

À cet égard, dans sa recension des écrits sur la recherche concernant la participation, Beder (1989) confirme que les facteurs qui affectent la participation peuvent être regroupés en ce qu'il désigne comme deux « constellations d'influences », c'est-à-dire les facteurs structurels qui affectent les adultes ainsi que les éléments associés à l'attitude et la disposition de l'individu face à l'éducation. Hayes (1987, 1988) a

également identifié ces deux constellations majeures au regard des raisons de la non-participation.

Cross (1981), quant à elle, souligne l'importance de s'appuyer sur un cadre conceptuel propre à l'examen des obstacles à la participation qui reconnaît l'influence des dimensions institutionnelles et structurelles mais aussi des dimensions psychologiques, c'est-à-dire les attitudes et les dispositions des individus envers l'éducation. Elle indique que les obstacles à la participation peuvent être classifiés selon trois catégories interdépendantes : institutionnelles, dispositionnelles et situationnelles.

Quigley et Arrowsmith (1997) affirment que la plus récente recherche sur la non-participation d'adultes peu scolarisés (Quigley, 1997) continue de suggérer l'utilisation d'un cadre de référence similaire aux catégories conceptuelles proposées par Cross (1981). En effet, en plus d'être dépeint par Quigley (1997) comme un cadre de référence large englobant une multitude de dimensions qui peuvent influencer les décisions des adultes peu scolarisés de participer ou de ne pas participer à des programmes de formation, celui-ci indique comment les circonstances de la vie, les problèmes qui peuvent émerger des institutions de l'éducation, et la disposition envers l'éducation développée par les adultes au cours de leur vie peuvent créer des barrières de situation, d'institution et de disposition. Quigley et Arrowsmith (1997) soutiennent que les catégories conceptuelles de Cross doivent être davantage considérées au niveau de la recherche. En outre, plusieurs enquêtes sur l'alphabétisme et sur la participation des adultes à la formation ont fourni une banque de données permettant de documenter les obstacles qui empêchent les adultes de suivre des cours (Statistique Canada, 1995, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; OCDE et Statistique Canada, 1997). Pour présenter ou analyser les obstacles, les chercheurs ont en général pris appui sur la classification générale des barrières de Cross (1981), illustrant en ce sens l'importance de la

contribution de cette chercheuse à ce champ de recherche (Bélanger et Valdivielso, 1997; Quigley et Arrowsmith, 1997; Rubenson et Xu, 1997; Hasan et Tuijnman, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001).

La présente thèse s'appuie sur les catégories conceptuelles d'obstacles à la participation proposées par Cross (1981) et développées par la suite par Darkenwald et Merriam (1982) puisque celles-ci couvrent une série de dimensions autant au niveau psychologique que sociologique. Ainsi, ces dernières ne sont pas restrictives mais au contraire elles permettent d'accéder à une multitude de dimensions importantes qui peuvent créer des obstacles à la participation. Les obstacles sont classifiés selon quatre catégories interdépendantes de barrières : institutionnelles, dispositionnelles ou psychosociales, situationnelles et informationnelles (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982).

La catégorie conceptuelle de « barrières institutionnelles » désigne les conditions socio-économiques, financières et politiques qui affectent les décisions des individus à l'égard de la participation à une formation (Cross 1981; Darkenwald et Merriam, 1982; Rubenson, 1983). Cette catégorie conceptuelle comprend également tous les aspects touchant l'offre de formation, c'est-à-dire le contenu et les pratiques andragogiques, les horaires, la formation et l'éthique du personnel, la localisation des institutions et l'environnement (Cross, 1981; Quigley, 1997).

Les barrières institutionnelles peuvent être liées à l'offre de formation, c'est-à-dire, par exemple, au fait de ne pas vouloir aller à l'école à plein temps, au temps requis pour compléter un programme ou bien au fait que les cours désirés ne semblent pas disponibles ou offerts. Elles ont rapport également aux horaires comme par exemple, au fait que les cours sont donnés à des moments qui ne conviennent pas. Elles sont reliées aussi aux règlements telle la présence stricte exigée. De plus, elles englobent les exigences de base ou les critères de sélection pour commencer un programme.

Enfin, elles concernent la reconnaissance officielle de la formation, c'est-à-dire au constat que la formation ne conduit pas à des crédits ou à un diplôme (Cross, 1981).

Pour Quigley et Arrowsmith (1997), derrière les barrières créées par les institutions, il y a les questions concernant le coût de la formation, l'offre de formation et l'inefficacité de la promotion de l'éducation des adultes; l'ensemble de ces dernières ayant une implication considérable pour la recherche sur les obstacles à la participation des personnes peu scolarisées. Il a été observé, au Québec comme dans la plupart des pays industrialisés, un essor de l'offre de formation axée vers le marché du travail (Doray et Arrowsmith, 1997). Ces formations rejoignent davantage les adultes déjà en emploi, particulièrement les plus scolarisés et les plus qualifiés et très peu les adultes qui occupent des emplois peu spécialisés ou qui sont en dehors du marché du travail (Kapsalis, 1997). Dès lors, cette expansion a comme conséquence de diminuer le financement et subséquemment l'accès à des formations qui couvrent d'autres types de besoins (Brady et McCauley, 1999). À ce propos, Beder (1994) note que le statut précaire du personnel enseignant a une incidence sur la qualité des programmes et les possibilités d'innovation. Wagner (2000) souligne d'ailleurs que les innovations dans les structures et les programmes jouent un rôle central pour renforcer la motivation des adultes et ainsi les inciter à s'engager dans une démarche de formation.

La catégorie conceptuelle de « barrières dispositionnelles » désigne les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis l'éducation et l'acquisition de connaissances en général (Cross, 1981; Rubenson, 1983, 1988). Ces barrières sont liées aux attitudes et à la perception de soi en tant qu'apprenant.

Par exemple, les barrières dispositionnelles peuvent être la peur d'être trop âgé pour recommencer l'école, ne pas avoir confiance en ses capacités, ne pas avoir assez d'énergie et de vigueur, ne pas être enchanté de recommencer à étudier, ne pas

aimer l'école ou être fatigué de l'école ou des classes, ne pas savoir quoi apprendre ou ce qui serait mieux d'apprendre, hésiter à montrer une trop grande ambition car les amis ou la famille n'aiment pas l'idée d'un retour à l'école (Cross, 1981).

Un aspect intéressant à insérer au cadre de référence de la présente étude est l'élargissement par Darkenwald et Merriam (1982) de la définition des barrières dispositionnelles de Cross (1981). Ces auteurs incluent le contexte social et culturel qui construit la perception, les croyances et les valeurs des individus face à l'éducation. Ils désignent cette catégorie conceptuelle comme étant les « barrières psychosociales ». Par contre, il est important de préciser que Cross (1981) relève également cet aspect. En effet, dans son modèle *Chain-of-Response* (COR), l'auteure classe les variables pouvant influencer la réponse de l'individu face à la participation dans un ordre qui va des variables psychologiques internes (*Internal psychological variables*) aux facteurs externes. Cross (1981) désigne l'attitude envers l'éducation comme l'une des variables psychologiques internes. De l'avis de celle-ci, les attitudes envers l'éducation relèvent directement du vécu et des expériences passées de l'apprenant ou indirectement des attitudes et des expériences des amis ou des autres personnes signifiantes, c'est-à-dire des groupes de référence de l'apprenant. Les perceptions négatives engendrées par les expériences scolaires passées représenteraient l'un des principaux obstacles.

Quigley et Arrowsmith (1997) indiquent que les obstacles de nature dispositionnelle ou psychosociale sont souvent sous-estimés bien qu'ils constituent le champ le plus énigmatique au regard de la recherche sur la participation à la formation des adultes peu scolarisés. Dans le même ordre d'idée, Thomas (1990) soutient que l'une des barrières principales à la participation des adultes peu scolarisés est forgée par l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation est alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec. Cervero et Kirkpatrick (1990) proposent aussi que l'un des éléments à

approfondir concerne les relations entre les antécédents familiaux et scolaires des adultes et leur participation à la formation. En outre, l'un des facteurs dispositionnels majeurs est sans contredit la motivation, qui résulte en partie de la conception qu'a l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité à apprendre. Cette motivation est également fonction des efforts envisagés pour atteindre ses objectifs, de la durée de la formation, des retombées de celle-ci en terme de résultats directs et perceptibles (Wagner, 2000; Jonhstone et Rivera, 1965).

Quant à la catégorie conceptuelle de « barrières situationnelles », elle réfère à des éléments contextuels qui touchent l'individu dans sa vie quotidienne, dans son environnement physique et social immédiat (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982).

Les barrières situationnelles englobent par exemple les coûts liés au transport, à la scolarité, aux matériels scolaires et à la garde des enfants. Les barrières situationnelles peuvent être aussi rattachées au fait de ne pas avoir assez de temps étant donné les responsabilités des adultes que ce soit au plan de la famille ou du travail.

Le manque de temps et le manque d'argent sont les motifs les plus fréquemment mentionnés pour justifier l'absence de participation à des activités de formation (Statistique Canada, 1997; OCDE et Statistique Canada, 1997). En dépit du fait que les obstacles situationnels soient assez bien documentés, Quigley et Arrowsmith (1997) signalent qu'ils ont des incidences beaucoup plus sérieuses chez les personnes marginalisées que chez celles qui ont un niveau de scolarité supérieur et donc qu'il ne faut pas les négliger. En conséquence, ces éléments semblent constituer des barrières importantes pour des personnes peu scolarisées qui disposent de peu de moyens financiers. En effet, le coût, incluant le transport, la scolarité, les livres et la garde des enfants peut être un frein majeur quand les adultes ne disposent que d'un revenu de

base. Cependant, comme le rappellent Rubenson et Xu (1997), ces motifs subjectifs, invoqués tant par les participants que par les non-participants, sont fonction de la valeur relative accordée à la formation et demandent à être questionnés davantage.

Enfin, un autre aspect intéressant est l'introduction par Darkenwald et Merriam (1982) d'une quatrième catégorie conceptuelle, soit les « barrières informationnelles ». Pour Cross (1981), le manque d'information peut être une barrière institutionnelle s'il est présumé que les institutions devraient assumer les responsabilités d'offrir l'information. Elle peut être une barrière situationnelle, s'il est supposé que les résidents de logement à prix modique reçoivent rarement de l'information au sujet des cours offerts en éducation. Le manque d'information peut être également une barrière dispositionnelle si l'hypothèse est à l'effet que les adultes qui ne sont pas favorables à l'éducation devraient faire plus d'efforts pour s'informer eux-mêmes des opportunités (Cross, 1981). Toutefois, Darkenwald et Merriam (1982) soutiennent que les barrières liées à l'information sont capitales et deviennent dès lors une catégorie distincte comparativement aux catégories de Cross (1981). D'après eux, cette distinction reconnaît l'importance de l'information reçue sur les ressources éducatives et les opportunités de formation. Cette catégorie fait référence aux messages, aux contenus, aux différents lieux de formation où il est possible de suivre des cours, aux moyens qui sont offerts aux adultes ainsi qu'à l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.

En somme, ces catégories conceptuelles couvrent des champs dont la portée et l'étendue permettent d'accéder à une multitude d'éléments qui ont été identifiés comme pouvant créer des obstacles à la participation et dont l'investigation est pertinente afin de mettre en évidence et de décrire en profondeur les obstacles réels perçus par les adultes non diplômés non-participants.

Finalement, il convient de préciser que l'utilisation du terme « obstacles à la participation » est privilégiée dans le cadre de cette recherche puisque dans la littérature sur la participation, il englobe l'ensemble des autres termes tels « barrières » et *deterrents factors*, ce qui permet de soutenir que les catégories conceptuelles utilisées dans le cadre théorique sont ouvertes et flexibles.

Les définitions des termes reliés aux objectifs de recherche de cette thèse sont maintenant présentées.

2.4 Adultes non diplômés

Dans la perspective de cette recherche, être non diplômé signifie de ne pas avoir de premier diplôme d'études du secondaire, que ce soit le diplôme d'études secondaires ou le diplôme d'études professionnelles. Plusieurs études montrent que le fait de ne pas posséder de première qualification scolaire a des conséquences directes sur l'intégration en emploi, la participation à la formation, le revenu et la maîtrise des compétences en lecture (OCDE et Statistique Canada, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Sur l'ensemble de ces aspects, une nette distinction entre la situation des adultes qui n'ont pas de première qualification et les adultes détenant un premier diplôme est soulevée.

De plus, alors que les travaux préliminaires menant au dépôt de la politique de formation continue associaient davantage la formation de base à l'alphabétisation (Roy et Charest, 2001a), la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002, p. 9) élargit la notion de formation de base en adoptant la définition suivante : « Les apprentissages sanctionnés, d'une part, par le diplôme d'études secondaires et, d'autre part, par le diplôme d'études professionnelles, constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens

ayant la capacité de le faire » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 9). Cette formation est répartie en deux étapes : la première, soit la formation commune, s'adresse aux personnes ayant neuf années de scolarité ou moins. La deuxième, soit la formation diversifiée, correspond aux actuelles quatrième et cinquième années du secondaire et comporte un cheminement conduisant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et un autre orienté vers l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP). La formation de base est ainsi considérée comme « le socle pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour l'exercice d'une citoyenneté active » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 9).

En somme, la population cible de la formation de base englobe tous les adultes qui n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire selon les données du recensement canadien de 2001-2002. Ces adultes sont désignés comme étant faiblement ou peu scolarisés (Roy, 2005). Donc, pour les fins de la présente thèse, la population étudiée comprend les adultes non diplômés qui sont éligibles à la formation de base.

Selon le gouvernement du Québec (2002), cette formation de base ne s'arrête pas à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, même si cette maîtrise constitue souvent le noyau de compétences facilitant les autres apprentissages. La formation de base inclut une dimension citoyenne et culturelle et une combinaison de compétences générales et professionnelles favorisant l'intégration au marché du travail. Outre la capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite, la formation de base devrait permettre de rendre un adulte apte à communiquer efficacement avec ses pairs et la collectivité, notamment en utilisant les technologies de l'information et de la communication et à exercer tous ses rôles de citoyen. Bien qu'il est souhaité de distinguer le curriculum de la formation de base des adultes de celui des jeunes, les éléments avancés du curriculum de la formation de base se ressemblent dans les deux secteurs : maîtrise de la langue, développement cognitif, affectif et psychomoteur,

résolution de problèmes, sciences humaines, technologies et sciences (Gouvernement du Québec, 2002).

2.5 Activités de formation structurées

Dans le cadre de la présente étude, une activité de formation structurée désigne toute activité d'apprentissage structuré, donnée dans un cadre formel ou non formel, qui vise le développement de l'alphabétisme, c'est-à-dire, le développement de « la capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (Statistique Canada, 1996, p. 9). Cette définition mise sur l'alphabétisme puisqu'elle est la composante principale et essentielle à « l'acquisition et à la maîtrise des autres compétences de base » (Roy et Charest, 2001a, p. 3).

Ces activités doivent toucher les adultes non diplômés, c'est-à-dire qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires ou professionnelles. Considérant la définition précédente, les formations retenues peuvent être suivies dans les domaines suivants : en alphabétisation, dans les services d'intégration socioprofessionnelle et sociale (SISS), au présecondaire, au premier et au deuxième cycle du secondaire, des formations liées à l'intégration en emploi ainsi qu'en formation professionnelle. Cela correspond en grande partie aux activités offertes en formation générale des adultes et en formation professionnelle par les commissions scolaires et dans les groupes d'alphabétisation.

2.6 Cadre d'éducation formel et non formel

La Conférence internationale d'Hambourg et le Gouvernement du Québec ont réitéré l'urgence de mettre en place une offre de formation plus diversifiée, notamment en élargissant les possibilités d'apprentissage dans un cadre d'éducation non formel

(Unesco, 1997a et b; Gouvernement du Québec, 2002). Cette distinction est un aspect majeur à considérer afin de couvrir l'ensemble des possibilités d'activités de formation structurées offertes et, d'autre part, d'examiner comment les lieux de formation influent sur l'intérêt des adultes à s'inscrire en formation.

Couillard (1995, p. 49) définit un « cadre d'éducation formel » comme :

une éducation institutionnalisée, graduée et structurée sur le plan hiérarchique, qui va de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire. Elle est composée d'enseignements gradués ou systématiques menant à l'acquisition d'un ensemble précis de connaissances ou de compétences. L'éducation formelle englobe la scolarité obligatoire dans le système scolaire ordinaire et est suivie à temps plein. Elle comporte également les études poursuivies à temps plein ou à temps partiel après l'âge scolaire. Ces deux éléments du système d'éducation formelle mènent à l'obtention de titres officiels, notamment les certificats, les diplômes ou les grades.

Au Québec, les activités de formation s'adressant aux personnes non diplômées dans un cadre d'éducation formel sont regroupées dans différents services offerts par les commissions scolaires soit les services de formation professionnelle et les services en formation générale des adultes dont les principaux sont l'alphabétisation, le présecondaire, le premier et deuxième cycle du secondaire et l'intégration socioprofessionnelle et sociale (SISS) (Gouvernement du Québec, 2002).

Le « cadre d'éducation non formel » d'après Couillard (1995, p. 49) comprend :

une activité organisée et intentionnelle de formation entreprise en dehors du système formel et qui est, par conséquent, non graduée. Cette activité peut être offerte à temps plein ou à temps partiel par un établissement d'enseignement ou un autre organisme. Elle nécessite un agent d'éducation (enseignant, instructeur ou animateur) qui donne des directives, propose une séquence d'activités d'apprentissage et revoit les progrès de l'élève. Elle

comprend une grande diversité d'activités, comme la formation structurée, des cours, des séminaires, des séances de tutorat ou des ateliers.

Au Québec, les activités de formation dans un cadre d'éducation non formel sont offertes par des groupes populaires d'alphabétisation et prennent la forme d'ateliers de français, de mathématiques ou d'initiation à l'informatique. Ces dernières peuvent être proposées également par les milieux de travail où elles sont développées en lien avec les tâches des travailleurs. Elles peuvent être aussi données par divers organismes communautaires. Dans ce cas, ces activités de formation sont offertes en complémentarité avec la mission de base de l'organisme, par exemple la lutte contre la pauvreté (Gouvernement du Québec, 2002).

Pour les fins de cette thèse, ce qui est désigné comme un cadre d'éducation formel regroupe les activités de formation structurées offertes sous la supervision d'une institution scolaire soit les formations qui sont sous la responsabilité des commissions scolaires. Ce qui est désigné comme un cadre d'éducation non formel regroupe les activités de formation structurées qui visent spécifiquement le développement de l'alphabétisme et qui sont sous la supervision ou qui relèvent d'un groupe populaire d'alphabétisation, d'un milieu de travail, d'un centre communautaire ou de tout autre lieu non rattaché à une institution scolaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se consacre à la méthodologie de la recherche. D'abord, les fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative ainsi que la justification du choix de privilégier cette dernière pour la présente thèse sont présentés. Deuxièmement, la constitution de l'échantillon, les caractéristiques du groupe à l'étude ainsi que la démarche de recrutement sont exposées. Troisièmement, la technique de collecte de données retenue ainsi que les considérations éthiques, méthodologiques et techniques propres à celle-ci sont explicitées. Enfin, l'opérationnalisation de la collecte de données et les différentes étapes de la méthode d'analyse des données sont décrites.

3.1 Fondements épistémologiques de l'approche qualitative/interprétative

La présente étude se situe dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative. La recherche qualitative/interprétative s'intéresse « au point de vue des acteurs sociaux dans l'appréhension des réalités sociales » (Mayer et Deslauriers, 2000, p. 160). La recherche qualitative/interprétative a pris de plus en plus d'importance depuis quelques décennies dans les sciences humaines et sociales. Depuis une vingtaine d'années, la production scientifique consacrée aux méthodologies qualitatives a connu une croissance considérable en Europe et en Amérique du Nord incluant le Québec (Béliveau *et al.*, 1998). Cette notoriété accrue s'est accompagnée d'une diversification des pratiques et a conduit au développement d'un nombre grandissant de courants de recherche qui s'y rattachent. À ce propos, Béliveau (1998, p. 10) note

que « la recherche qualitative recouvre une pluralité de points de vue épistémologiques et théoriques et suppose une grande variété de techniques. Et ce, sans parler de la multiplicité même des objets étudiés ».

La recherche en éducation n'a pas échappé à la réflexion sur les enjeux épistémologiques et méthodologiques de la recherche qualitative. Comme le souligne Gohier (1997, p. 43) : « ce questionnement méthodologique est par ailleurs typique du cheminement d'une « science ». Une science qui cherche ses assises en tentant de cerner la spécificité de son objet d'étude et de sa méthode ». C'est pourquoi, il est important de préciser, dès le départ, la notion de recherche qualitative/interprétative puisque sous ce vocable, deux terminologies y sont associées (qualitative ou interprétative).

La terminologie « recherche qualitative » est davantage utilisée dans la littérature scientifique. Le terme « qualitatif » ferait référence aux caractéristiques des types de données utilisées qui se présentent sous forme de mots, de comportements, etc. (Savoie-Zajc, 2000). La recherche qualitative se caractériserait par le fait de se constituer fondamentalement à partir d'un matériau empirique qualitatif (Pires, 1997). Toutefois, cette terminologie ne fait pas consensus. Globalement, l'emploi de cette terminologie est questionné puisqu'il serait limitée à être évoquée uniquement en contraste avec les méthodes quantitatives (Mayer et Deslauriers, 2000). Pour Gauthier (1987), l'emploi de cette expression ne mettrait pas en évidence la signification des données. Cette expression se limiterait à une définition étroite et technique « qui impliquerait l'engagement ferme de ne pas utiliser la numération » (Lessard-Hébert *et al.*, 1990). Selon Gohier (1997, p. 46), l'emploi de la terminologie « recherche qualitative » « confond instrument et méthodologie au sens large d'approche ». De ce fait, la position épistémologique du chercheur « quant à sa conception de la science et des visées, voire des finalités de la recherche » serait alors confondue avec les instruments méthodologiques de saisie et d'analyse des données qui peuvent être de

type quantitatif ou qualitatif (Gohier, 1997, p. 43). Par conséquent, l'emploi de la terminologie « recherche qualitative » ne serait pas approprié lorsqu'il s'agit de nommer une posture ou une approche. Savoie-Zajc (2000, p. 174) affirme que : « par glissement de sens, on en est venu à désigner aussi l'épistémologie sous-jacente à pareille recherche, le courant interprétatif ».

Ericson (1986) justifie l'emploi de l'expression « recherche interprétative », par son refus de définir les approches qu'il regroupe sous cette expression comme étant essentiellement non quantitatives⁷ (Lessard-Hébert *et al.*, 1990). Le terme « interprétatif » ferait référence à la position épistémologique du chercheur en regard de la conception de la science adoptée et des visées fondamentales de la recherche. Ainsi, Gohier (1997, p. 46) précise que « l'ambiguïté serait levée si l'on parlait dorénavant de recherche interprétative ou positiviste (dans le cas de la recherche quantitative) pour ensuite identifier les instruments méthodologiques utilisés pouvant donc être mixtes (de type qualitatif et quantitatif) »⁸.

Enfin, il n'y a pas de consensus. Toutefois, il est important d'exposer les grandes lignes de ce questionnement afin de mieux cerner l'approche privilégiée et de présenter la justification de ce choix dans la présente thèse.

La recherche qualitative/interprétative consiste « en une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif » (Denzin et Lincoln (1994) dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174). Le courant épistémologique interprétatif est lié à la pensée de Max Weber (1864-1920) qui soutient que les sciences humaines doivent chercher à

⁷ Ericson (1986) « regroupe sous l'expression recherche interprétative un ensemble d'approches diverses : observation participante, ethnographie, étude de cas, interactionnisme symbolique, phénoménologie ou, tout simplement, approche qualitative (Lessard-Hébert *et al.*, 1990, p. 31).

⁸ Par contre, Gohier (1997) précise que même si les instruments méthodologiques peuvent être utilisés de façon complémentaire, ces derniers devront être assujettis à la position épistémologique du chercheur.

comprendre les situations humaines et sociales (Savoie-Zajc, 2000), c'est-à-dire comprendre les phénomènes sociaux en impliquant les activités individuelles et en reconstituant le sens visé et les buts poursuivis par les acteurs (Wilson et Charron, 1994).

Dans le but d'illustrer la position épistémologique du paradigme interprétatif, cette dernière sera mise en parallèle avec le pôle épistémologique classique qu'est le paradigme positiviste.

Le pôle positiviste est une approche suivant laquelle la production de connaissances est fondée sur la mesure des phénomènes observables (Gingras, 1986). Les recherches privilégiant le paradigme positiviste cherchent l'*explication* par des relations causales, à savoir que les faits observables du phénomène ont des liens de nature causale (des relations de cause à effet) alors que, suivant le paradigme interprétatif, les phénomènes sont *interprétables*, l'objectif est de chercher à saisir l'origine et le sens de l'action, c'est-à-dire « la *compréhension* du sens des actions observées » (Germain, 1997, p. 5).

Conformément au paradigme positiviste contemporain, la réalité existe indépendamment du chercheur. La vérité est unique et il s'agit de la découvrir par des faits observables. Auger (2001, p. 1) indique que : « le fait éducatif est vu comme un objet extérieur au chercheur et est appréhendé ou évalué par ses caractéristiques de faits observables (directement ou indirectement) et mesurables ». Dans le cadre du courant positiviste, la recherche tente de produire des généralisations. Le savoir produit est décontextualisé pour pouvoir en faire des lois universelles ou « prédire l'occurrence d'un phénomène par l'étude des causes qui entraînent des effets dans certaines conditions » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p. 133). Par contraste, d'après le paradigme interprétatif, il n'y a pas d'objectivité totale du chercheur à laquelle il est inféré une vérité universelle. Il s'agit de tenir compte alors de la contextualisation

de l'ensemble des dimensions susceptible de faire mieux comprendre la signification du phénomène étudié (Germain, 1997). Conséquemment, il y a implication du chercheur. La relation de ce dernier avec l'objet d'étude est subjective.

Pour ce qui est des caractéristiques propres à la recherche du courant interprétatif, selon Pires, (1997, p. 52), elle se définit, entre autres, « par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue ». Ainsi, la recherche du courant qualitatif/interprétatif tente de mieux comprendre le sens de la réalité des individus. Elle est animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Par conséquent, elle vise à comprendre de façon riche la dynamique d'un phénomène à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'acteur social (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000; Legendre, 1993).

Pour y arriver, ce type de recherche « tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec l'environnement » (Savoie-Zajc, 2000, p. 174; Denzin et Lincoln, 1994). Donc, la réalité est construite par les acteurs d'une situation. Ainsi, le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit (Savoie-Zajc, 2000).

Cette thèse s'inscrit bien dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative qui s'intéresse au point de vue des acteurs sociaux dans l'appréhension de leur réalité puisque la question de recherche est d'identifier et de décrire les obstacles à la participation selon des adultes non diplômés (Mayer et Deslauriers, 2000). L'accès direct à l'expérience de l'autre afin de comprendre un phénomène ou une situation est essentiel. La présente étude vise à comprendre le phénomène de la non-participation. Pour bien comprendre les différentes facettes de cette situation, il est avant tout primordial de donner la parole aux personnes qui vivent cette situation. Également,

une démarche de recherche qualitative/interprétative « se moule sur la réalité des répondants », et cherche à comprendre les personnes en profondeur à partir de leur réalité quotidienne (Savoie-Zajc, 2000, p. 171). À cet égard, comme il a été vu précédemment dans la problématique, il y a tout un problème complexe qui touche les sphères politiques de l'éducation et les sphères sociales et économiques. Toutefois, ce problème concerne avant tout des personnes qui évoluent dans ce contexte. Les personnes non diplômées vivent une réalité propre, il est important de tenter de connaître leur point de vue relativement aux motifs et aux freins à leur participation à des activités de formation structurées. En effet, étant donné leur vécu, les adultes non-participants non diplômés sont bien placés pour énoncer pourquoi ils ne participent pas à des activités de formation structurées.

3.2 Constitution de l'échantillon

Un échantillon d'adultes non diplômés qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune activité de formation structurée offerte aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel a été constitué dans le cadre de cette recherche.

3.2.1 L'homogénéisation et le principe de diversification

Le corpus empirique a été constitué auprès d'un échantillon caractérisé par l'homogénéisation et l'application du principe de diversification.

D'abord, la diversification est le critère de sélection au regard des échantillons qualitatifs par cas multiples. Dans ce cas, la diversification est utilisée au lieu de la représentativité au sens statistique du terme (Glaser et Strauss, 1967; Michelat, 1975; Pires, 1997). La constitution de l'échantillon qualitatif se fait sur la base du critère de diversification de l'information recueillie. Cela permet de donner un panorama le plus complet possible d'un problème ou d'une situation, une vision d'ensemble ou un

portrait global d'une question de recherche (Pires, 1997). Le critère vise donc à diversifier les cas de façon « à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique » (Pires, 1997, p. 155). Le principe de diversification peut prendre deux formes, soit la diversification externe (intergroupe) ou le contraste ou la diversification interne (intragroupe). C'est cette dernière qui s'applique à la présente recherche.

La diversification interne ou intragroupe a pour finalité théorique de donner un portrait global et en profondeur de la question ou du problème mais uniquement à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus. Dans ce cas, le premier critère est l'homogénéité de l'échantillon.

L'homogénéité est déterminée par une caractéristique qui est rattachée directement au problème étudié et qui permet de distinguer le groupe spécifique à l'étude (Bertaux, 1980). Cette caractéristique spécifique liée à l'objet de recherche et à laquelle chacun des informateurs doit correspondre permet de constituer le groupe homogénéisé. Une fois que le groupe homogénéisé est déterminé, le chercheur doit ensuite viser la diversification interne de ce groupe homogénéisé. La diversification interne du groupe homogénéisé se fait en définissant des caractéristiques jugées pertinentes et susceptibles de produire de l'information variée. Selon Pires (1997, p. 159), cette étape permet « de prendre les informateurs les plus divers possibles dans le groupe afin de maximaliser l'étude extensive du groupe choisi ». Il s'agit alors d'une étude en profondeur d'un groupe restreint « plutôt que d'une vision globale d'un groupe hétérogène » (Pires, 1997, p. 155).

Lors de la constitution d'un échantillon par homogénéisation, la collecte de données se termine lorsque la saturation empirique est obtenue. En effet, la diversification interne d'un groupe relève directement du processus de saturation empirique (Pires, 1997), c'est-à-dire que « le chercheur ne peut être assuré d'avoir atteint la saturation

que dans la mesure où il a consciemment cherché à diversifier au maximum ses informateurs » (Bertaux, 1980, p. 207).

Le principe de saturation empirique ou de « connaissance » s'applique aux données ou au monde empirique pertinent pour le chercheur (Ouellet et St-Jacques, 2000; Pires, 1997; Bertaux, 1981). La saturation empirique désigne « le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pires, 1997, p. 157). En fait, le principe de saturation empirique permet de déterminer à quel moment doit s'arrêter la collecte de données. Dans ce cas, le chercheur s'assure, tout au long de la collecte de données, de s'interroger sur le matériel récolté afin de déterminer le moment où il pourra s'arrêter (Ouellet et St-Jacques, 2000).

Lors de la constitution de l'échantillon, il faut prendre en compte le nombre de personnes à inclure dans l'étude. Savoie-Sajc (1998) propose qu'un « nombre initial de répondants soit d'abord établi, lequel est modifié (augmentation, réduction) en cours de recherche, dépendamment du degré de saturation atteint » (Ouellet et St-Jacques, 2000; Pires, 1997). Pour déterminer le nombre initial, Kvale (1996) avance un nombre de 15 répondants, ce nombre, référant à un ordre de grandeur habituel rencontré dans la pratique de ce type de recherche.

3.2.2 Caractéristiques du groupe à l'étude

Dans le cadre de cette étude, des entrevues ont été effectuées auprès d'un échantillon intentionnel caractérisé par l'homogénéisation et l'application du principe de diversification interne ou intragroupe (à l'intérieur du même groupe) (Pires, 1997). Ce choix est justifié par les objectifs de la recherche qui sont d'identifier et de décrire en profondeur les obstacles à la participation d'un groupe de personnes en particulier.

Le premier critère qu'est l'homogénéité de l'échantillon est déterminé par les caractéristiques rattachées directement au problème étudié et qui permet de distinguer le groupe spécifique à l'étude. Dans le cas de la présente thèse, les caractéristiques qui ont permis de constituer un groupe homogène sont que les informateurs du groupe doivent être, d'une part, des adultes non diplômés et, d'autre part, n'avoir jamais participé depuis la fin de leurs études à aucune activité de formation structurée dans un cadre d'éducation formel et non formel.

Pour constituer ce groupe homogène, les personnes rencontrées devaient correspondre aux critères suivants⁹ :

- être âgées de 18 ans et plus¹⁰;
- être non diplômées, c'est-à-dire ne pas avoir de diplôme d'études secondaires (DES), de diplôme d'études professionnelles (DEP) ou tout autre diplôme équivalent;
- et ne jamais avoir participé à des activités de formation structurées dans un cadre d'éducation formel et non formel offertes aux adultes depuis la fin de leurs études.

⁹ Les personnes définies comme vivant avec une déficience au niveau intellectuel n'ont pas été incluses dans le groupe à l'étude puisque la situation de ces personnes et les obstacles à leur participation à des activités de formation abordent une problématique totalement différente. Également, les personnes immigrantes (qui ne sont pas nées au Québec) ont été exclues de l'échantillon. Effectivement, au Québec, la francisation et la reconnaissance de l'homologation des diplômes des personnes immigrantes sont reliées aussi à des problématiques différentes. À cet effet, bien que la formation en francisation pourrait être incluse dans la définition « d'activité de formation » de la présente étude, elle n'a pas été prise en compte.

¹⁰ Au Québec, l'âge de la majorité est fixé à dix-huit (18) ans. Du point de vue juridique, c'est à cet âge que la personne peut exercer pleinement ses droits civils et qu'elle devient capable de poser tous les actes de la vie civile sans l'autorisation de personne.

La diversification interne de ce groupe homogénéisé a été faite à l'aide de caractéristiques susceptibles de produire de l'information variée. Ces caractéristiques sont des variables générales soit :

- le sexe
- l'âge
- l'expérience de travail (emploi régulier depuis cinq ans, sans emploi régulier depuis cinq ans)
- la provenance (milieu rural, milieu urbain)
- la région administrative (Bas St-Laurent/Gaspésie, Mauricie/Bois-Francs, Québec/Chaudière-Appalaches, Montréal)

Le choix de ces variables générales a été fait suivant les recommandations de Michelat (1975). Elles ont ensuite été précisées par l'examen d'études recensées dans la littérature dont les variables et les caractéristiques étudiées ont été jugées pertinentes et susceptibles de produire de l'information variée permettant une diversification interne du groupe¹¹.

¹¹ Littérature consultée pour les variables générales :

Bélanger, P., Valdviuelso, S. (1997). The Amplitude and the Diversity of Organized Adult Learning. An Overview of Adult Education Participation in Industrialised Countries. Dans P. Bélanger et S. Valdviuelso (Dir.), *The Emergence of Learning societies : Who participates in Adult Learning ?* (p. 1-22). Paris et Hambourg : Pergamon Press et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

Blais, J. G., Duquette, A., Painchaud, G. (1989). Deterrent to Women's Participation in Work-related Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 224-234.

Valdviuelso, S. (1997). Beyond the walls of the Household : Gender and Adult Education Participation. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 209-227). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

Spouse, B. (1981). *Participation Motivations of Older Adult Learners*. Madison, Wisconsin : Institute on Aging, University of Wisconsin. (Service de reproduction ERIC N° ED 199 404)

Boice, M. (1994). *Out of Sight, Out of Mind? Barriers to Participation in Rural Adult Education*. Brighton : Centre for Continuing Education, University of Sussex. (Service de reproduction ERIC N° ED 401 396)

Afin de déterminer le nombre de sujets à inclure à la présente recherche, la proposition de Savoie-Zajc (1998) et de Kvale (1996) a été appliquée. Un nombre de quinze informateurs et informatrices a été établi au départ. Après avoir effectué treize entrevues, la saturation empirique des données ou «de connaissances» qui se rapporte à la diversité interne a été constatée (Pires, 1997; Ouellet et St-Jacques, 2000; Bertaux, 1980). Dans le but de s'assurer que les données récoltées n'apportaient plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes comparativement à celles qui avaient déjà été trouvées, la collecte de données s'est poursuivie. Quinze entrevues individuelles ont finalement été réalisées et la saturation a été confirmée.

L'échantillon final est donc constitué de quinze adultes non diplômés qui n'ont pas participé, depuis la fin de leurs études, à aucune activité de formation structurée offerte aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel¹².

Les personnes étaient âgées entre 20 et 60 ans. Parmi elles, sept personnes (6 femmes et 1 homme) avaient un ou des enfants d'âge scolaire ou préscolaire (âgés de moins de 16 ans), dont deux d'entre elles, soit des femmes, élevaient seuls leurs enfants. Également, deux personnes (1 femme et 1 homme) avaient des enfants âgés de plus de 16 ans. Les autres adultes (5 hommes et 1 femme) n'avaient pas d'enfant.

¹² Rappelons que la présente thèse se situe dans le cadre d'un programme de recherche et s'inscrit à l'intérieur d'un projet de recherche d'une plus grande envergure. Deux échantillons ont été constitués dans le cadre de cette dernière: un échantillon de personnes non diplômées (participants, non-participants et anciens participants à des activités de formation) et un échantillon de formatrices et de formateurs qui interviennent auprès de personnes peu scolarisées. L'échantillon final pour les adultes peu scolarisés est constitué de 48 adultes soit 17 participants à des activités de formation, 15 non-participants et 16 anciens participants. En ce qui a trait aux formateurs et formatrices, l'échantillon comprend neuf groupes de formatrices et de formateurs répartis de la manière suivante: trois groupes pour la région de Montréal (deux en milieu formel et un en milieu non formel) et deux dans chacune des trois autres régions identifiées (un en milieu formel et un en milieu non formel). Chaque groupe était composé de six à douze formatrices et formateurs.

L'échantillon a été constitué en distinguant les personnes qui avaient eu des expériences de travail régulier dans les cinq ans (9/15 dont 4 femmes et 5 hommes), de celles qui n'en avaient pas durant la même période (6/14 dont 4 femmes et 2 hommes).

Au moment de l'entrevue, deux adultes (dont 1 femme et 1 homme) recevaient des prestations d'assurance-emploi¹³ et six autres (2 femmes et 4 hommes) occupaient un emploi, à temps complet ou à temps partiel. Les autres recevaient des prestations d'assistance-emploi¹⁴ (6 dont 4 femmes et 2 hommes), ou ne disposaient d'aucun revenu (une femme disposant des revenus (prestations de l'aide sociale) de son conjoint). Enfin, le tiers des personnes rencontrées (2 femmes et 2 hommes) avaient peu ou n'avaient pas du tout d'expérience de travail rémunéré au cours de leur vie adulte.

Les emplois que les adultes occupaient ou avaient déjà occupés étaient en général peu spécialisés: bûcheron, camionneur, manœuvre dans le secteur de la construction, travail en usine sur des chaînes de montage, travail sur une ferme, femme de chambre, femme de ménage, journalier, couturière, caissière et homme à tout faire. Plusieurs adultes avaient changé d'emploi plusieurs fois au cours de leur vie. Certains avaient expérimenté des stages de travail offerts dans le cadre de l'assurance-emploi.

Enfin, comme la localisation géographique fait partie des aspects situationnels qui peuvent influencer sur la participation à la formation, rappelons que dix répondants vivent en milieu urbain, alors que cinq vivent en milieu rural.

¹³ Auparavant appelée *assurance-chômage*.

¹⁴ Auparavant appelée *prestation de sécurité du revenu ou aide sociale*.

Le tableau 3.1 présente les caractéristiques des personnes non diplômées formant l'échantillon.

Tableau 3.1

Caractéristiques des personnes non diplômées formant l'échantillon

Nombre de personnes	Hommes :	Femmes :	Total :
	7	8	15
Âge:			
20-30	2	3	5
31-40	1	2	3
41-50	1	2	3
51-60	3	1	4
Travail:			
Oui	5	4	9
Non	2	4	6
Milieu:			
Rural	3	2	5
Urbain	4	6	10
Région administrative :			
Bas St Laurent /Gaspésie	3	4	7
Mauricie/Bois-Francs	2	0	2
Québec/Chaudière-Appalaches	2	0	2
Montréal	0	4	4
Scolarité :			
Primaire	2	1	3
Cheminement particulier	2	1	3
Sec. I régulier	1	0	1
Sec. II régulier ou 8 ^e année	1	2	3
Sec. III régulier	0	2	2
Sec. IV régulier ou 10 ^e année	1	2	3

Les caractéristiques du groupe à l'étude amènent à s'intéresser à la faisabilité de la démarche de recrutement de ce groupe.

3.2.3 Démarche de recrutement du groupe à l'étude

La démarche de recrutement des adultes non-participants s'est avérée un bon défi¹⁵. Un guide pour faciliter le recrutement des sujets auprès de divers organismes a été préparé. Ce guide comprend trois aspects : les critères de diversification et d'homogénéisation des sujets de la recherche, les caractéristiques des personnes et les procédures de recrutement. Les organismes qui souhaitaient participer ont reçu le guide pour faciliter le recrutement ainsi qu'une fiche signalétique à compléter pour chaque personne qui acceptait de participer à la recherche.

Un premier contact a été effectué auprès de centres de formation aux adultes des commissions scolaires ainsi que des regroupements populaires en alphabétisation afin de susciter leur collaboration dans le but d'aider à trouver des personnes non diplômées. Par exemple, certains intervenants ont discuté de la recherche avec des participants non diplômés afin que ces derniers trouvent parmi leur réseau de connaissances des adultes non diplômés non-participants intéressés à accorder une entrevue. Aussi, ces organismes possédaient sur des listes d'inscriptions potentielles, des noms de personnes qui, malgré qu'elles aient déjà manifesté un intérêt à participer à des activités de l'organisme, ne l'ont jamais fait.

¹⁵ Étant donné que la présente thèse s'inscrit à l'intérieur d'un projet de recherche d'une plus grande envergure, au total, 90 organismes ont été sollicités pour participer au recrutement des adultes peu scolarisés dans quatre régions du Québec (Bas St-Laurent/Gaspésie, Québec/Chaudière-Appalaches, Mauricie/Bois-Francs et Montréal), soit 28 groupes populaires d'alphabétisation, 20 centres d'éducation des adultes (commissions scolaires) et 42 autres organismes. Nous avons reçu de ces organismes un total de 254 personnes intéressées.

De plus, le personnel de CLSC, d'écoles primaires ou d'autres organismes communautaires (qui s'occupent par exemple de logement, d'employabilité, d'alimentation à prix modique, de soutien scolaire, de dépannage vestimentaire, etc.) a indiqué le nom de quelques personnes à rejoindre.

Ces intervenants ont été impliqués de près dans le recrutement en étant soutenus par le guide de recrutement et une correspondance étroite avec l'étudiante-chercheure. Ces derniers ont contribué et aidé, d'une part, à rencontrer cette clientèle et, d'autre part, à inviter les acteurs à participer. Cette démarche a été facilitée par le fait que ces personnes ont une expérience d'intervention auprès de cette clientèle. Elles ont été supportées également par les indications incluses dans le guide de recrutement dans lequel est présentée une explication claire des avantages de collaborer à la recherche pour les personnes non diplômées.

Enfin, de façon générale, comme ces adultes n'ont pas décidé d'entreprendre une démarche de formation, il est plus difficile d'obtenir leur accord sans susciter leur méfiance. Ainsi, l'obtention de noms de bénéficiaires d'Assurance-emploi par des agents d'Emploi-Québec n'a pas été considérée étant donné que cette démarche aurait pu être perçue par les bénéficiaires, à juste titre, comme une mesure de contrôle.

3.3 Les instruments et la technique de collecte de données

Sur le plan proprement méthodologique, de manière générale, des méthodes de recherche ainsi que des instruments de saisie et d'analyse de données peuvent être associés à la position épistémologique privilégiée.

Dans le cadre du paradigme interprétatif, il existe une multitude de méthodes ou de stratégies de recherche que peut emprunter le chercheur soit : l'ethnographie, l'ethnométhodologie, l'herméneutique, la phénoménologie (Gohier, 1997; Denzin et

Lincoln, 1994; Germain, 1997). Dans le but de préserver l'interaction avec les acteurs, la recherche qualitative/interprétative a recours à des stratégies souples pour le mode de collecte de données (Savoie-Zajc, 2000). Les instruments de saisie et d'interprétation des données utilisés généralement dans le cadre du paradigme interprétatif sont l'entrevue, l'observation participante, le récit de vie, le récit historique, le matériel biographique et autobiographique (Gohier, 1997; Savoie-Zajc, 2000).

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

Pour cette thèse, comme mode de collecte de données, l'entrevue s'avère pertinente et cohérente considérant l'objet de recherche, la problématique et le cadre de référence. En effet, comme il a été vu précédemment, l'approche qualitative/interprétative « tente de comprendre un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche » (Savoie-Zajc, 1998, p. 264). Selon Mayer et Ouellet (2000, p. 307) : « faire une entrevue, c'est chercher à obtenir des données utiles à une enquête sociale en suscitant des déclarations de personnes susceptibles de fournir ces données ». Donc, le choix de ce mode de collecte de données repose sur l'idée que « la perspective de l'autre a du sens » et qu'il est « possible de la connaître et de la rendre explicite » (Savoie-Zajc, 1998, p. 267).

L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée afin de recueillir des données en profondeur sur l'objet de recherche. Cette technique de collecte de données s'avère pertinente puisqu'elle est un système d'interrogation souple et contrôlé, c'est-à-dire que l'entrevue est orientée par les thèmes jugés prioritaires pour l'étude tout en laissant un degré de liberté (Guibert et Jumel, 1997; Mayer et Saint-Jacques, 2000). Elle contribue à rendre explicite l'expérience des personnes non diplômées non-participantes par le biais d'un contact direct et personnel tout en étant orientée

théoriquement puisque le but est d'obtenir des données sur l'objet de recherche c'est-à-dire les obstacles.

Comme il a été vu précédemment dans le chapitre du cadre théorique, des catégories conceptuelles d'obstacles à la participation ont été ressorties. Ces catégories conceptuelles sont larges, elles couvrent une série de dimensions autant au niveau psychologique que sociologique qui permettent d'accéder à une multitude d'éléments importants qui peuvent créer des obstacles à la participation. Les catégories conceptuelles ont été utilisées comme cadre de référence et elles ont aidé à distinguer les thèmes majeurs liés aux obstacles à la participation.

Donc, la technique de collecte de données par entrevue semi-dirigée permet au répondant de « décrire le plus richement possible son expérience, son savoir, son expertise » sur l'objet d'étude et au chercheur de saisir les perspectives individuelles et d'enrichir la compréhension de cet objet d'étude (Savoie-Zajc, 1998, p. 268). Des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès des personnes non diplômées non-participantes.

Pour ce faire, un canevas d'entrevue a été préparé à l'intention des adultes non-participants non diplômés (Appendice A). Le canevas a été structuré à partir des catégories conceptuelles définies dans le cadre théorique dont les paramètres sont les dimensions institutionnelles, dispositionnelles, situationnelles et informationnelles. Les catégories conceptuelles ont aidé à organiser en thèmes le canevas de l'entrevue semi-dirigée afin d'aborder les différentes facettes liées aux obstacles à la participation. À partir de cette structure théorique, des thèmes principaux ont été dégagés et subdivisés en sous-thèmes (Savoie-Zajc, 2000). Ces catégories conceptuelles ont été utilisées de façon à ce que le canevas d'entrevue ne soit pas rigide et laisse la place à la parole des informateurs. En effet, ce cadre de référence ouvert a permis de guider le contenu des entrevues tout en mettant en place les

conditions favorisant chez les répondants l'expression de leur pensée (Savoie-Zajc, 1998; Mayer et Saint-Jacques, 2000). En outre, il est important de préciser que les catégories conceptuelles ont servi de point de départ au questionnement. Dès lors, elles ont donné une structure au canevas. Toutefois, les questions ont été élaborées de façon à ce qu'il y ait suffisamment de place à de l'information nouvelle et pertinente pour mieux comprendre les obstacles à la participation.

À cet égard, il convient de signaler que c'est dans le cadre de l'étude menée par le groupe de recherche dans laquelle s'inscrit la présente thèse que ce canevas d'entrevue a été préparé à l'intention des adultes non-participants non diplômés. En effet, trois canevas d'entrevues ont été élaborés à partir des quatre catégories d'obstacles identifiées dans le cadre de référence. Ces canevas ont été adaptés en fonction du statut des personnes non diplômées en rapport avec la formation soit des participants, des anciens participants et des non-participants. Plusieurs versions de ces canevas ont été produites. En effet, lors de rencontres régulières au cours de l'élaboration des canevas, ces derniers ont été soumis aux membres de l'équipe de recherche ainsi qu'à trois chercheurs experts dans le domaine de l'éducation des adultes dont certains avaient également des expériences et connaissances autant pratiques que scientifiques du champ de la formation des adultes et surtout d'intervention auprès de la clientèle adultes non diplômés (partenaires). Cette démarche a permis d'assurer une triangulation par la comparaison de points de vue et des connaissances des chercheurs impliqués. De plus, les canevas ont été préexpérimentés auprès de trois sujets ne faisant pas partie de l'échantillon. Les canevas ont été par la suite ajustés en fonction des données recueillies (Savoie-Zajc, 1998, 2000; Mayer et Saint-Jacques, 2000).

3.3.2 Opérationnalisation de la collecte des données

Quinze entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de personnes non diplômées n'ayant participé à aucune activité de formation structurée depuis la fin de leurs études. La collecte des données s'est déroulée entre février 2002 et février 2003. Les entrevues se sont réalisées dans des organismes communautaires et certaines à la résidence des personnes. Celles-ci avaient, en moyenne, une durée de deux heures et demi à trois heures et ont été enregistrées sur cassettes audio.

Il est important de préciser que les entrevues ont été effectuées de façon volontaire de la part du répondant dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité. Le terme « volontaire » est utilisé d'un point de vue déontologique. Au début de la rencontre, l'étudiante-chercheuse présentait un formulaire de consentement et de garantie de confidentialité (Appendice B) élaboré selon les normes et l'approbation déontologique d'un projet portant sur des sujets humains.

Également, considérant l'approche et la technique de collecte de données choisies, des critères de rigueur ont été appliqués tout au cours de celle-ci. L'étudiante-chercheuse était consciente que la présente thèse se situe dans un paradigme où, d'une part, une dynamique de co-construction de sens s'établit entre le chercheur et les participants et où, d'autre part, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : « leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite » (Savoie-Zajc, 2000, p. 176). Ainsi, le processus de collecte de données s'est déroulé en respectant les conditions proposées par Savoie-Zajc (1998), c'est-à-dire en tenant compte de la relation humaine et sociale mise en place lors de l'entrevue et des rôles des interlocuteurs. La définition de ces rôles fait appel à un ensemble de compétences. Celles-ci peuvent être regroupées en trois catégories qui ont été prises en compte tout au long de la cueillette des données soit les compétences affective, professionnelle et technique (Savoie-Zajc, 1998). Enfin, après chacune des

entrevues, des mémos ont été rédigés. Dans ces mémos, divers renseignements et commentaires ont été consignés à propos de l'entrevue tels que le code de l'entrevue, la date, l'heure, le lieu, la durée, le contexte, les éléments significatifs, les impressions, les réflexions et les remarques personnelles sur le déroulement.

3.4 Méthode d'analyse des données

Il est important de spécifier que pour l'analyse, toutes les bandes sonores des entrevues individuelles ont été retranscrites telles quelles. Cette méthode permet de rassembler tout le matériel verbal sans faire aucun tri au départ (Savoie-Zajc, 2000). Les données ont été traitées par l'analyse systématique de l'information selon les phases de Van Der Maren (1999), soit : 1) la préparation de l'analyse, 2) l'analyse des traces, 3) l'analyse de la qualité des données, 4) la synthèse des données et 5) la vérification.

La première étape de la préparation de l'analyse a consisté à la construction d'une grille d'analyse. Van Der Maren (1999) définit celle-ci comme un ensemble de thèmes ou de rubriques dont il sera possible de trouver des traces concrètes dans le matériel à analyser. Les rubriques ou les thèmes doivent être en lien avec le matériel recueilli.

Comme il a été vu précédemment, lors de la construction du canevas d'entrevue, des thèmes principaux ont été dégagés et ont été subdivisés en sous-thèmes à partir du cadre de référence (Savoie-Zajc, 2000). Les catégories conceptuelles qui ont servi à organiser en thèmes le canevas de l'entrevue ont permis de structurer les dimensions d'analyse des données en grille d'analyse. Dès lors, les catégories conceptuelles présentées dans le cadre théorique ont été utilisées pour guider le processus du traitement et de l'analyse des données contribuant ainsi à les classer et à les structurer (Savoie-Zajc, 2000).

Van Der Maren (1999) note que le matériel recueilli est souvent trop abondant par rapport aux fins de la recherche. L'étape de l'analyse des traces consiste donc à la sélection du matériel significatif. Cette opération de réduction des données est celle de la codification (Savoie-Zajc, 2000). Cette étape peut être définie comme une démarche d'imprégnation.

Dans le cas de la présente thèse, l'ensemble du matériel a été lu attentivement. Ensuite les passages pertinents ont été codés par rapport à la grille d'analyse soit les thèmes et les sous-thèmes tirés directement du canevas d'entrevue. Les passages codés ont été alors isolés de ceux qui n'ont pas été retenus. Ces derniers ont été déplacés dans un fichier que Van Der Maren désigne comme « résiduel ». Cette étape de codage a permis de localiser, de classer et d'ordonner l'information (Van Der Maren, 1999).

Après cette première étape de codage, les passages codés ont été reclassés conformément à chaque thème. Subséquemment, ces passages réunis sous un même thème ont été reclassés et recodés en sous-thèmes. Ainsi, certaines rubriques de codages ont été précisées.

Ensuite, il a fallu donner du sens et faire ressortir les significations des données (étape de la synthèse selon Van Der Maren). D'abord, l'information a été condensée en attribuant aux passages rassemblés sous un même thème ou sous-thème « un mot ou une expression qui peut les représenter », c'est-à-dire un concept qui substitue aux détails et aux propos concrets du discours des répondants, c'est ce qui est désigné comme l'abstraction (Van Der Maren, 1999). Ultérieurement, l'étudiante-chercheure a élaboré une catégorisation qui a conduit à un ordre dans les données. Elle a ensuite créé « des relations » entre les données.

En outre, tout le travail d'analyse et de synthèse a pour objectif de produire des interprétations qui permettent de rendre compte de l'information recueillie. Dès lors, ce seront toujours des énoncés provisoires, des énoncés conditionnels, des énoncés conjecturaux et des énoncés relatifs aux méthodes et aux cadres de référence. À cet effet, il est important de spécifier que dans ce type de recherche, la relation entre le chercheur et l'objet d'étude est subjective et immergée. Donc, afin d'assurer la justesse et la pertinence du lien entre les interprétations et les observations empiriques dans la démarche de construction du sens, il est important de prendre en considération « le rôle de la *subjectivité* » (Laperrière, 1997, p. 384; Savoie-Zajc, 2000). Selon Savoie-Zajc (1998, p. 283) : « la crédibilité du savoir produit repose sur un effort de validation effectué sur un mode intersubjectif ».

Dès lors, dans la construction des interprétations, il est capital de « respecter le « parallélisme intersubjectif » :

qui impose au chercheur d'ajuster l'interprétation à tout ce que permettent et à tout ce qu'impliquent les données en tant que production des sujets ayant répondu au chercheur. Le chercheur dans cette intersubjectivité, doit alors respecter les contraintes et les exigences contenues dans les données de l'enquête sans y projeter de désir, ni détruire ce qui le générerait » (Van Der Maren, 1999, p. 171).

Il a donc été important, dans cette recherche, de toujours rester attentive aux effets réactifs puisque les valeurs, les orientations théoriques et les conceptions du chercheur dans ce type de recherche sont très importantes. L'étudiante-chercheuse a été consciente et a tenté d'être sensible au fait que celles-ci sont omniprésentes tout au long du processus de recherche et qu'elles peuvent conditionner la qualité des données et des interprétations.

Enfin, pour ce qui est de l'étape de la vérification de Van Der Maren, étant donné la position épistémologique interprétative de la présente thèse, cette étape sera désignée

comme « la validité des données » (Savoie-Zajc, 2000). À ce niveau, deux éléments ont été considérés : a) la rigueur du processus de l'analyse et de la synthèse; b) la validité des interprétations.

a) La rigueur du processus de l'analyse

La validation de la rigueur du processus de l'analyse et de la synthèse consiste à l'analyse de la documentation qui a servi à décrire le déroulement de la recherche. Elle implique la tenue d'un journal de bord. Ce dernier englobe l'ensemble des étapes depuis la collecte des données. Il comprend également les modifications apportées au cadre de référence jusqu'à l'interprétation.

Le compte rendu de ce qui a été fait tout au long du processus de la présente recherche a permis de vérifier la fidélité du codage, la constance dans l'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation. Cette prise en compte s'est traduite pendant la collecte de donnée par la tenue d'un journal de bord, par la rédaction de notes et de mémos post-entrevues où ont été consignés des réflexions, des renseignements, des commentaires et des descriptions riches du contexte. Ceux-ci ont contribué à soutenir le processus réflexif tout au long de la recherche, c'est-à-dire que cette démarche a permis, d'une part, de devenir sensible aux différentes dynamiques du contexte à l'étude et, d'autre part, de contextualiser l'ensemble des données lors de l'analyse (Laperrière, 1997; Germain, 1997).

b) La validité des interprétations

Après avoir validé la démarche qui a conduit à l'interprétation, il faut valider la pertinence et la vraisemblance des interprétations. Ce que Savoie-Zajc (2000) désigne comme étant les critères de rigueur méthodologique. La triangulation a été privilégiée pour la présente thèse comme stratégie de validation des données. Selon Savoie-Zajc

(2000, p. 194), la triangulation poursuit deux objectifs : 1) « elle vise une compréhension la plus riche possible du phénomène »; et 2) « elle vise à mettre la triangulation au cœur du processus de co-construction des connaissances et à supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche ».

Dans le cas du premier objectif, Savoie-Zajc (2000) propose la « triangulation du chercheur » où celui-ci prend une distance par rapport à sa démarche et discute avec quelqu'un d'autre qui questionne les décisions prises au cours de la recherche. Dans le cadre de cette thèse, la triangulation du chercheur a été appliquée afin d'assurer la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. En outre, la triangulation des chercheurs de l'équipe de recherche dans laquelle s'inscrit la présente thèse, par la comparaison des points de vue lors de rencontres régulières au cours du déroulement de l'analyse des données, a permis d'assurer la fiabilité des résultats de cette thèse.

De plus, au regard du deuxième objectif de la triangulation énoncé par Savoie-Zajc (2000), une comparaison des interprétations des perceptions des adultes non-participants par rapport aux obstacles à leur participation avec celles énoncées par d'autres informateurs étroitement liés à la problématique a été effectuée afin d'observer la convergence des points de vue. Ces autres informateurs, interrogés lors de la recherche au sein de laquelle s'inscrit la présente thèse, sont des adultes non diplômés participants ou des anciens participants à des activités de formation ainsi que des formateurs et des formatrices qui enseignent en alphabétisation et en éducation des adultes dans un milieu d'éducation formel et non formel. Cette comparaison a permis de valider les résultats de cette thèse avec des données provenant de sources extérieures.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre se consacre aux résultats de la recherche. Il comporte quatre parties. Ces parties présentent respectivement les obstacles mis en évidence lors de l'analyse à partir des dimensions du cadre de référence, soient les obstacles liés aux situations de vie des personnes, à la disposition, à l'information et aux institutions.

4.1. Obstacles liés aux situations de vie ou dimension situationnelle

Cinq aspects relatifs à la dimension situationnelle semblent constituer des obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon l'analyse des propos des adultes non diplômés rencontrés. Ces aspects interreliés qui ont trait aux situations de vie des personnes sont les conditions matérielles précaires, la nature et les conditions du travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et l'emploi du temps.

4.1.1 Conditions matérielles précaires

D'abord, il ressort clairement de l'analyse que les conditions matérielles précaires dans lesquelles évoluent la totalité des femmes interrogées font qu'elles vivent avec des préoccupations continuelles du fait qu'elles doivent composer avec des ressources financières limitées. D'autant qu'il est question ici de combler ne serait-ce que les besoins essentiels à leur survie et surtout ceux de leurs enfants. Ces préoccupations et ces restrictions quotidiennes prennent donc tout l'espace dans leur pensée et laissent

très peu de place pour un projet de formation. Bref, comme l'ont exprimé explicitement la majorité des femmes, cet état de survivance passe avant même l'idée de participer à une formation.

Quand tu as des enfants, il faut que tu penses à toute. Moi, j'ai mes enfants à la maison puis toute le reste. Je m'occupe de mes enfants et je fais mon gros maudit possible. Tu sais, j'ai un petit salaire de crève-faim. Dans le fond, ce n'est pas bien bien évident. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Surtout les allocations familiales, je trouve ça ruff parce qu'avec 300 \$, tu ne vas pas cracher loin, en bon français. Puis, l'Aide sociale non plus, l'Aide sociale avec deux enfants, tu as 900 \$. Fait qu'un coup payé ton loyer, ton électricité, l'Hydro, l'épicerie, qu'est-ce qu'il reste? Moi, dans le mois, il me reste 15 \$ un coup tout payé, ça fait que ce n'est pas gros. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Également, les coûts liés à la formation sont rapportés par la totalité des femmes interrogées pour illustrer la difficulté voire l'impossibilité de s'engager dans de telles activités. Étant déjà confrontées quotidiennement avec la logistique et les préoccupations qui résultent d'un budget limité, il leur paraît alors impossible d'affronter les coûts que génère une formation. En effet, toutes dépenses excédentaires liées à une participation à une formation viennent se soustraire à l'essentiel. Les femmes rencontrées évoquent alors, une insuffisance ou une absence de ressources financières pour assumer les coûts directs rattachés à une formation, c'est-à-dire les frais d'inscription, l'achat de livres et de matériel scolaire. Cependant, il est intéressant de souligner à cet égard, l'importance que les répondantes accordent aux coûts indirects comme frein à la participation à des activités de formation. Ces coûts étant les montants liés aux frais de garde des enfants (garderie, service de garde ou gardienne privée), les montants à défrayer pour le transport en commun ou l'essence ainsi que les dépenses liées aux vêtements afin d'avoir une tenue convenable pour aller en formation. En fait, ces coûts indirects liés à la formation semblent être des obstacles tout aussi importants sinon plus importants que les coûts

directs à assumer pour suivre une formation. Cette constatation est aussi accompagnée par les mères de la crainte de priver financièrement les enfants afin de satisfaire un désir personnel.

Si je retourne à l'école, je vais être obligé de priver les enfants. Dans le fond, quand tu n'as pas d'argent, tu ne peux pas. No money no funny comme on dit. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

Bref, l'ensemble des femmes estiment qu'elles ne disposent pas des moyens financiers nécessaires pour entreprendre une formation. Les répondantes affirment qu'il est alors difficile de s'inscrire à une formation sans une aide financière supplémentaire aux revenus.

Au sujet des témoignages sur les coûts, un élément important ressort de l'analyse. En effet, le discours des femmes de 25 ans à 35 ans qui ont des enfants (quelles soient monoparentales ou mariées) est accompagné de plusieurs résistances sous-jacentes aux propos portant sur les coûts indirects liés à la formation (organisation, gardes des enfants, transport, vêtement). Ce qui pourrait expliquer dans une certaine mesure l'importance qu'elles accordent à ces types de coûts. En premier lieu, ce qui semble freiner davantage ces femmes devant l'idée de participer à une formation, c'est l'engagement que suppose un processus de formation en terme d'organisation. En effet, à travers les témoignages recueillis, de grandes appréhensions et des résistances sont perçues devant la perspective de devoir changer, voire bouleverser leurs habitudes de vie. D'autant plus qu'elles affirment avoir déjà de la difficulté à s'organiser au quotidien. Selon l'analyse, il apparaît s'agir, dans ce cas, du « coût » de s'investir, d'avoir l'énergie nécessaire à s'engager dans un nouveau processus et ce, sans tenir compte des conditions dans lesquelles elles vivent. Dès lors, préalablement aux coûts indirects liés à la formation et bien avant la perspective de se voir participer à une formation, elles évaluent la réorganisation de leur quotidien au plan situationnel et c'est devant cette perspective, qu'elles semblent véritablement

renoncer au projet de formation. Ce sont des femmes qui semblent démunies et fragilisées au plan de l'estime de soi et de la confiance en elles-mêmes. Ce qui les freine, c'est le fait de devoir « se débrouiller... déjà qu'on en mène pas large »¹. Ainsi, dans leurs discours, ce qui semble sous-jacent aux résistances relatives aux frais de garde ce sont leurs craintes vis-à-vis le fait de devoir entamer des démarches quelles qu'elles soient auprès de services de gardes ou de particuliers pour la garde des enfants ainsi que pour la réorganisation des activités de la maisonnée. Également, elles semblent appréhender fortement le fait de devoir confier leurs enfants à une tierce personne que ce soit à un service de garde ou bien à une gardienne privée (cet aspect sera abordé de façon plus spécifique dans la partie « vécu et impératifs familiaux »). En outre, non seulement les démarches à entreprendre semblent freiner ces femmes mais aussi la seule pensée de devoir entrer en relation avec d'autres personnes ou de devoir « demander de l'aide » font qu'elles résistent à l'idée de participer à une activité de formation. À cet égard, il se dégage des propos des répondantes un mélange de fierté à vouloir s'en sortir seule, mais en même temps elles semblent démunies et sans moyens vis-à-vis des démarches et de la réorganisation à entreprendre, qu'elles soient personnelles ou institutionnelles « Tout ça... il faut le faire tout seul! »².

Quand tu es sur le Bien-Être, il ne t'aide pas beaucoup. Tu arrives puis : « Organise-toi ! » et tout ça. Il faut que tu manges, il faut que tu paies ton autobus puis quand tu n'as pas ça : comment que tu fais pour aller à l'école? Pourquoi qu'on s'aiderait nous autres? Tu sais, on a besoin d'aide. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Prendre une gardienne? Je ne suis pas assez débrouillarde pour ça. Je ne suis pas capable de demander de l'aide moi. J'haïs ça, je ne suis pas capable. Je veux m'en sortir par moi-même. Rien que là, ça me fait reculer. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

¹ (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

² (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

De plus, toujours à propos des résistances sous-jacentes aux coûts indirects liés à la formation, un fait important se dégage de l'analyse : soit l'insécurité devant la perspective de devoir « affronter » un nouvel environnement pour suivre une formation. Le fait de devoir dévier de leur quotidien, interagir autrement avec l'environnement et s'exposer « aux autres » semble bloquer leur capacité d'agir. C'est pourquoi, il apparaît que les coûts indirects liés aux transports et à l'habillement leurs semblent très importants. En effet, cet état d'appréhension face à la perspective de s'engager dans un processus de formation paraît lié non seulement au fait de devoir dépenser de l'argent pour le transport et de nouveaux vêtements mais aussi de devoir mettre de l'énergie, d'une part, pour se déplacer (planifier de nouveaux déplacements, effectuer un nouveau trajet en transport en commun ou en voiture, se rendre seule dans un lieu inconnu) et d'autre part, pour se vêtir et se coiffer décentement et ce, de manière quotidienne afin de projeter une image de soi « correcte » en formation.

Il faut que tu aies l'énergie pour le faire. Si tu n'as pas d'énergie, comment veux-tu le faire? [...] Oui, pis aussi souvent ça nous coûte plus cher de linge parce que quand quelqu'un reste tout seul chez eux, il achète moins de linge. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

Quand tu n'as pas d'énergie, ne pense pas retourner à l'école. Bien, je regarde les autres hein! Puis, ils ont tous de beaux métiers, ça travaille, tu sais à 22 \$ de l'heure puis, toi tu arrives, tu es sur le Bien-être avec des jeans déchirés puis tout ça. Puis eux autres, ils sont tout le temps bien habillés puis, ils sortent, puis, ils font de belles affaires, tu dis : « est-ce que ça vaut la peine? » (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Au regard des hommes, uniquement ceux se situant dans la tranche d'âge de 20 à 45 ans signalent le manque de ressources financières comme obstacle à la participation. À cet égard, bien qu'ils mentionnent les coûts additionnels que génère une formation, ils soulignent davantage les risques financiers qu'ils auront à accepter pour entreprendre celle-ci, c'est-à-dire le risque de perdre leur revenu, leur emploi, de

l'argent, ce qu'ils possèdent, leur sécurité financière. En fait, ils perçoivent clairement la participation à une formation comme une « perte », une « privation » que ce soit de revenus, d'allocations ou d'emplois. La formation compromettrait le peu qu'ils ont accumulé au fil des années (un travail, des biens, un peu d'argent mis de côté). Ces hommes veulent continuer de « gagner leur vie » et de payer ce qu'ils ont (l'importance accordée au travail sera abordée plus spécifiquement dans la section suivante). Ainsi, les hommes affirment également qu'il est difficile de s'inscrire à une formation sans une aide financière supplémentaire aux revenus.

Quand tu fais les paiements de la maison, tu fais les paiements mettons d'une terre à bois, si tu retournes à l'école, c'est pas toujours gratuit, l'argent rentre pas pareil comme quand tu travailles. Ça fait que c'est ça qui peut te retarder [...] Quant t'as rien, c'est pas grave, tu peux pas perdre rien, t'as rien. Mais quand t'as des affaires, t'as des paiements, des comptes à rendre, ça par exemple, là c'est la réalité. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Quand t'as des paiements pis toutes, ton argent faut que tu t'organises pour la gagner. Et la garder surtout. Le gars qui est aux études pis qui a des dépenses pis toutes sur le chômage, pas certain que ça va marcher longtemps moé. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Enfin, en plus d'une aide financière, ces hommes et ces femmes affirment qu'il faut aussi nécessairement des assurances de retombées concrètes après la formation. La coupure éventuelle des allocations d'assistance-emploi, d'assurance-emploi ou la perte d'un revenu de travail est considérée trop risquée pour suivre une formation dont les résultats sont incertains. Il faut alors que les bénéfices espérés à l'issue de la formation puissent compenser ces risques. Si en effet les bénéfices sont incertains, pourquoi s'engager dans une telle aventure ?

Peut-être que si j'avais, disons un emploi sûr après (la formation). Je ne sais pas moi, que je connaîtrais quelqu'un qui dirait : « si tu as ça, tu vas pouvoir l'avoir ». Peut-être que ça serait une plus grosse motivation à aller le faire (le cours). Je dirais : « bien là, je suis sûr que je vais le faire parce que je vais

avoir le travail ». [...] Puis après, j'aurais su que j'aurais pu travailler pour plus cher. S'ils pouvaient évaluer ça comme ça. (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

4.1.2 Nature et conditions de travail

Divers aspects reliés au travail rémunéré sont mentionnés comme un possible empêchement à participer à des activités de formation structurées. Trois types d'obstacles liés au travail émergent du discours: la difficile conciliation travail-étude, la priorité du travail sur la formation et un contexte de travail qui incite peu les travailleurs et les travailleuses à suivre une formation.

La difficile conciliation travail-étude

D'abord, la difficile conciliation du travail et des études a été identifiée comme étant un obstacle à la participation. Pour la totalité des hommes de 20 à 45 ans qui travaillent à temps plein, cette double occupation n'est aucunement envisageable, ni réalisable, compte tenu des énergies et du temps qu'ils consacrent déjà à leur emploi. Ainsi, ces derniers refusent et excluent l'idée même de considérer cette option.

Quand t'as 80 heures d'ouvrage de faite dans ta semaine, la fin de semaine, tu t'organises pour relaxer un peu. [...] Si, je travaillais pas, peut-être. Mais là, j'travaille. Pis non, je ne peux pas faire les journées d'ouvrage que je fais pis le soir aller en formation, non, ça je ne peux pas. Ah non! Aye! Un manné c'est trop. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

La priorité du travail sur la formation

De plus, la relation qu'entretiennent certains adultes avec le « travail » semble constituer un obstacle important à la participation. En effet, travailler demeure la préoccupation majeure de la majorité des hommes de 20 à 70 ans rencontrés, bien que

la moitié de ceux-ci n'aient pas cumulé, au moment de l'entrevue, d'expérience de travail depuis les cinq dernières années. Cette préoccupation a été relevée également par trois femmes (avec expériences de travail) se situant dans la tranche d'âge de 40 à 50 ans. Il convient de souligner à cet effet, que ces adultes ont commencé à travailler dès qu'ils ont abandonné l'école. Certains ont travaillé sur la ferme de leur famille (3), d'autres ont trouvé des emplois à l'extérieur (construction (2); bûcheron (2), femme de ménage (1), serveuses (2)). Également, tout au long de leur vie, ces personnes ont occupé ou occupent un emploi régulier (foresterie, poids lourd, agriculture, travail d'usine, construction, hôtelleries, entretien ménagers), alors que d'autres ont occupé une suite de petits boulots (entretien, peinture, journalier, etc.). À cet égard, la majorité de ces adultes mettent en évidence qu'ils ont compris très jeunes qu'ils pouvaient gagner de l'argent sans avoir de diplôme.

Jeune, j'étais déjà bon avec mes mains dans le bois, c'est manuel, je suis très bon. Je savais que ce n'était pas dure de prendre un marteau puis de prendre un clou puis de le cogner. J'allais faire du bois de chauffage. S'il y avait quelqu'un qui me demandait sur une ferme : « viens-tu faire des affaires avec moi ? » Oui, oui, tu sais. C'est là que je me suis rendu compte que c'était plus payant. Sans avoir d'études que j'étais capable de faire de l'argent. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Par la suite, le fait d'avoir été actif sur le marché du travail semble avoir occulté le besoin de formation : tant qu'il y a du travail disponible, la formation n'est pas vraiment nécessaire. De surcroît, deux femmes âgées de 40 à 50 ans affirment avoir dû concilier le travail et la famille pendant des années, elles n'avaient alors « pas le temps » de penser à participer ou de s'engager dans une activité de formation. En outre, pour les adultes qui travaillent au moment de l'entrevue, la présence continue du travail dans leur vie fait reculer d'autant la perspective de la formation.

J'ai tout le temps travaillé. [...] Quand t'as goûté à ton ouvrage pis ton salaire, tu penses pu à l'école. Ben en tout cas, dans mon cas, je n'y ai pas repensé pantoute à l'école. Pis, je n'ai jamais regretté non plus de ne pas y

avoir été. Il y en a qui regrette, mais moi, je n'ai jamais regretté d'avoir arrêté l'école. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Également, le travail semble occuper un statut plus important que la formation aux yeux des adultes interrogés. Comme il a été mentionné précédemment, le fait d'avoir un salaire et de « gagner sa vie » est très important pour les hommes de 20 à 45 ans mais aussi pour ceux de 50 et plus. Ainsi, non seulement ils considèrent la participation à une formation comme une éventuelle perte de revenus ou d'allocations mais aussi de « conditions ». Comparativement à la formation, le travail (en occuper un, en chercher un) est perçu comme une priorité, une avenue beaucoup plus efficace qui symbolise l'effort, l'accomplissement par l'action et surtout, davantage de revenus. En outre, en plus d'assurer une source de revenus, le travail permet d'accéder à un statut, une plus grande autonomie ainsi qu'à une forme de valorisation sociale.

Moi, j'aime ben travailler comme de raison là. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

À cet effet, il est constaté dans le discours des hommes plus âgés (50 ans et plus) une certaine frustration face aux nouvelles exigences et compétences académiques pour participer au marché du travail. Selon eux, dans le passé, les exigences étaient moindres et ils soutiennent pouvoir accomplir certains emplois dits manuels sans « le diplôme » ou une formation quelle qu'elle soit. Ils manifestent une certaine fierté de s'être « débrouillés » et « à avoir eu de l'ouvrage » toute leur vie. Ainsi, ils ne comprennent pas pourquoi ils devraient retourner sur un « banc d'école » pour des emplois pour lesquels ils affirment posséder les compétences. En outre, ils ne voient pas comment un retour en formation pourrait leur permettre de réintégrer le marché du travail quand ce dernier « ne veut plus d'eux » de toutes façons. À ce propos, ils insistent sur le fait qu'ils sont des hommes qui aiment travailler physiquement et manuellement et qu'ils doivent bouger, dès lors, ils se sentent comme « opprésés » à

l'idée de rester assis toute la journée dans une classe entre quatre murs. Ils mentionnent même préférer, au pire, bénéficier de l'Aide sociale, car les perspectives d'emplois sont plus rares à leur âge, que de s'engager dans un processus de formation. Cette dernière option paraît être davantage « normale » et moins accablante pour eux que d'aller suivre une formation

Avant d'aller m'asseoir sur un banc d'école, avant d'aller m'asseoir sur une chaise d'école, aye! Je vais travailler en... pour me chercher de l'ouvrage.
(Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

Aussi, ce qui est important de signaler ici, c'est que la majorité des hommes de 20 à 45 ans n'aiment pas nécessairement leur travail. Leur emploi bien que relativement rémunérateur exige beaucoup d'heures de travail, est souvent répétitif et réalisé dans des conditions parfois très difficiles. Néanmoins, ils préfèrent travailler que d'aller en formation même s'ils reconnaissent que celle-ci pourrait leur permettre d'accéder à des emplois moins difficiles physiquement, davantage rémunérateurs et comportant de meilleures conditions de travail.

Mon emploi comme sur les trucks, on fait beaucoup d'heures mais le salaire est pas pire pareil. C'est surtout ça astheure, on travaille toutes pour le salaire hein? (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Selon eux, en comparaison avec la valorisation et l'expérience concrète que procure le travail, le retour en formation représente une voie incertaine car il y a peu de garanties quant au succès de la démarche ou de ses retombées en termes d'emploi ou de revenus. La plupart mentionnent d'ailleurs les statistiques ou l'expérience de leurs collègues, amis ou connaissances qui sont retournés en formation et qui n'ont pas trouvé davantage d'emplois dans leur domaine même en ayant un diplôme. Cela semble renforcer l'opinion que plusieurs partagent, à l'effet que tant que le choix ne s'impose pas et qu'il y a du travail disponible ou des revenus disponibles (allocations), il n'y a aucune raison de suivre une formation.

La formation est aussi perçue par ces hommes comme un lieu figé et statique sans possibilité d'interaction. Elle ferait appel davantage au travail intellectuel que manuel, à des acquisitions de connaissances plus théoriques que pratiques.

Moi l'école? Ben premièrement, j'ai jamais aimé ça. Moi, être assis sur une chaise pis un professeur en avant pis placoter, chus pas capable. Moi, il faut que je sois dehors ou ben donc, il faut toujours que j'aie quelque chose à faire. (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

En ce moment, ça ne me tente pas d'y aller là (en formation). J'ai d'autres choses à faire. Je suis plus intéressé d'avoir mon chômage que d'être assis là-bas (en classe). (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Ainsi, pour ces répondants, la formation sera une option à envisager seulement en cas de pénurie de travail. Pour plusieurs, il s'agira alors d'un choix de dernier recours, d'un pis-aller devenu nécessaire, notamment par les exigences accrues du marché du travail. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette conception de la formation comme un dernier recours, recours que l'on tente de retarder le plus longtemps possible, est très présente dans le discours des répondants masculins. Néanmoins, les hommes et trois femmes affirment qu'ils tenteront assidûment de trouver du travail sans exigence de diplômes avant d'envisager de suivre une formation. Il est intéressant à cet égard de signaler qu'un jeune raconte comment il est facile pour lui de trouver du travail (souvent au noir) sans avoir de diplôme dans son village depuis qu'il a abandonné l'école.

Pis même si je n'avais plus d'ouvrage icitte, c'est sûr que j'en trouverais ailleurs. Il y en a tout le temps (de l'ouvrage). (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Quand l'argent ne rentrait plus...c'était juste là que tu penses retourner à l'école. Quand l'argent rentre, tu y penses plus. J'ai écoulé mon chômage cet été, je n'avais plus de salaire qui rentrait. J'ai fait une couple de démarches

(pour étudier) *mais ça l'a arrêté là. J'ai dit : « je vais me trouver un autre contrat avant ».* (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

En outre, deux aspects importants dans le discours des répondants viennent appuyer les propos à l'effet que le travail a un statut plus important que la formation académique. D'abord, ce qui les inciterait à participer à une formation, c'est qu'elle soit offerte sur les lieux de travail étant donné qu'ils affirment ne pas avoir les moyens d'arrêter de travailler. En outre, la formation étant peu valorisée dans leur milieu, ils souhaiteraient qu'elle soit considérée comme de la formation continue ou du perfectionnement. De plus, si la formation n'était pas donnée sur les lieux de travail, ils souhaiteraient qu'elle soit considérée et perçue comme un travail en terme de revenu mais aussi d'image et de perceptions. Ainsi, ils voudraient avoir un revenu pour aller en formation, que ce soit ou non relié chômage, ils voudraient avoir l'impression que c'est comme du travail. En fait, ils semblent souhaiter une allocation d'études décente qui serait considérée alors comme un revenu (« avoir un salaire ») attachée à une activité légitime, du moins une occupation « normale » et valorisée comme un emploi.

Mettons le gars qui prend un cours, me semble qui mériterait d'avoir de quoi de plus que son chômage. S'il y avait une partie de payé, s'il donnait de quoi comme si le gars avait un ouvrage, un emploi dans le fond. C'est comme si le gars retourne travailler ailleurs même si c'est une formation qui va prendre. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Mettons qu'à la shop y nous dirait : « on t'offre de finir ton secondaire », j'irais. Parce que sans ici (la shop), y en a pas terriblement du travail. Quand t'as du travail, ça va bien, mais quand t'as pu de porte, t'es poussé au pied du mur, là tu commences à y penser fort. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Également, mentionnons comme obstacle que bien qu'ils reconnaissent l'importance d'un premier diplôme pour accéder à un plus grand nombre d'emplois, très peu

pensent qu'ils en obtiendront un. Alors que le discours social consacre l'atteinte du diplôme de niveau secondaire comme un seuil minimal requis, ces adultes interrogés identifient plutôt ce diplôme comme le but ultime, le sommet plutôt que la base d'un projet de formation. Cette perception de l'inaccessibilité du diplôme semble un facteur supplémentaire d'obstruction à la formation. Il est possible que l'inaccessibilité du diplôme renforce ces adultes dans leur perception que la formation n'est qu'un détour inutile qui leur est maintenant imposé afin d'accéder à des emplois qui leur étaient auparavant accessibles en comptant sur leurs connaissances pratiques, leur expérience de travail, leurs habiletés manuelles.

Un contexte de travail peu incitatif

En outre, la nature précaire et peu spécialisée des emplois dans lesquels travaillent ces adultes ne semble pas constituer un incitatif à suivre une formation. Les emplois que les adultes exercent ou ont exercés au cours de leur vie sont pour la plupart non spécialisés; les personnes ont appris leurs tâches en discutant avec leurs collègues et en les voyant faire. Dans ces environnements de travail peu spécialisés et souvent précaires, il y a peu d'occasions où l'adulte est placé dans des situations qui incitent à améliorer certaines compétences par une formation. Bref, le contexte de travail n'incite pas les travailleurs et travailleuses à se perfectionner.

Non, non, ça dépend. Comme moé, je suis camionneur, ça me sert plus ou moins... Dans ce que je suis allé travailler, j'avais pas besoin de rien. Comme moi j'ai travaillé aux entreprises, c'était toutes manuelles. Fait que, j'avais pas besoin de cours. Peut-être ben qu'avoir suivi un cours dans quelque chose, ben après ça, j'aurais dit : « ah! M'a suivre d'autre chose », pantoute, sans ça, non. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

En l'occurrence, la quasi-absence du recours à l'écrit en contexte de travail ne favorise pas une mise à jour des compétences à ce niveau. En effet, les adultes

interrogés témoignent d'un faible recours à l'écrit en milieu de travail : noter ses heures de travail, suivre un trajet pour un circuit de poids lourds, lire la planification de la journée (cédule des équipements), lire les consignes de sécurité, etc. Ce type de tâches s'avère répétitif et ne relève pas d'un degré élevé de complexité. De plus, lorsque les adultes éprouvent des problèmes à remplir ces tâches, ils sollicitent le recours de collègues et parviennent ainsi à pallier leurs lacunes. Ce contexte ne semble pas être un incitatif à améliorer ces capacités en lecture-écriture puisqu'il y a peu d'occasion de les exercer.

Tu sais, je sais lire, je sais écrire. Je ne suis pas analphabète, je suis capable de me débrouiller. C'est sûr que je pourrais en savoir plus, mais je suis satisfait. Je n'ai pas besoin de ça pour aller sur le marché du travail, je ne suis pas une secrétaire. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Également, étant donné la nature précaire et peu spécialisée des emplois, rares sont les employeurs qui offrent des formations sur les lieux de travail. En effet, peu de personnes ont indiqué avoir déjà suivi des périodes de formation dans le cadre de leur travail et, dans ces cas, celles-ci duraient en général quelques heures (cours de sécurité ou de planification). Aussi, les adultes qui travaillent depuis longtemps n'ont pas d'opportunités ou d'occasions de se faire offrir des programmes d'insertion en emploi ou de formation avec une aide financière du gouvernement. Ce qui fait que le choix de s'engager dans une formation est généralement une décision individuelle.

Bref, les longues heures de travail ou l'effort qu'il suscite laissent peu d'énergie pour une formation qui doit être envisagée comme un choix personnel et qui n'est pas soutenue par le milieu de travail. Et comme la préoccupation majeure des adultes demeure de travailler, toutes les énergies y sont consacrées et la formation n'interviendra que comme un ultime recours en cas de pénurie de travail.

4.1.3 Vécu et impératifs familiaux

Les impératifs familiaux sont également identifiés comme pouvant être un obstacle à la participation à la formation. Il est important de préciser que ces éléments sont soulignés exclusivement par les femmes.

Le discours de la majorité des femmes interrogées révèle la place prépondérante de la famille dans leur vie. En effet, il est distingué dans leurs propos un souci voire même une évidence et une certitude de la nécessité d'assurer une présence constante à la maison pour assumer les charges familiales.

Bien quand tu as deux enfants, il faut que tu t'en occupes hein? [...] il faut que tu t'occupes de tes enfants. Il faut toujours que tu sois là. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Ainsi, les responsabilités familiales liées au soin des membres de la famille ou de l'entourage immédiat et particulièrement le soin des enfants est l'un des obstacles à la participation à des activités de formation évoqués. L'ensemble des femmes rencontrées (sauf une qui n'a pas d'enfant) affirment que la maternité et le fait de prendre soin de la famille immédiate constitue ou a constitué un frein pour elles à s'engager dans une formation. La place prépondérante de la famille ne concerne par seulement les jeunes mères. En effet, les obstacles qui seront décrits sont vécus actuellement par les femmes de 20 à 35 ans qui ont des enfants en bas âges et ont été vécu par les femmes de 40 à 50 ans dont les enfants sont maintenant des adolescents ou de jeunes adultes. À ce propos, ces dernières affirment que ces obstacles sont les principales raisons pour lesquelles elles ne sont pas retournées en formation jusqu'à maintenant.

D'abord, les femmes rencontrées témoignent de la responsabilité de devoir assurer l'entretien de la maison, prodiguer les soins à la famille, s'occuper du suivi des

devoirs et préparer les repas pour les enfants et le conjoint (s'il est présent). Tout cela exige non seulement du temps mais aussi beaucoup d'énergie. En plus de ces tâches, les femmes n'envisagent ou ne conçoivent aucunement la double occupation famille-études puisqu'elles affirment devoir et vouloir être disponibles entièrement pour leurs enfants.

Il faut que j'aie ma tête au complet pour mes enfants. [...] Quand ça arrive de l'école, c'est maman, maman, maman d'un bord puis de l'autre. Il faut que tu sois là, puis le matin, il faut que tu sortes leur linge. Puis, il faut que tu leur fasses la nourriture. Dans le fond, je suis confinée à rester dans la maison moi. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

À cet égard, l'analyse révèle un paradoxe intéressant. En effet, le rôle de mère et ce souci d'assurer une présence constante à la maison suscitent beaucoup d'émotions contradictoires et d'ambivalence chez l'ensemble des femmes interrogées. Celles-ci se sentent déchirées entre leurs désirs de se former et le sentiment qu'elles doivent être toujours présentes et disponibles auprès de leurs enfants. En effet, l'ensemble des mères notent que la maternité ou l'entrée à l'école de leurs enfants a constitué, à un moment dans leur vie, un motif de retour aux études. Ces mères étaient conscientes qu'une formation pourrait les aider à accompagner adéquatement leurs enfants dans leur cheminement scolaire ainsi que du modèle positif qu'elles pourraient transmettre à leur progéniture en terme de persévérance et de la valeur des études. Toutefois, ces motivations à participer à une formation semblent avoir demeuré dans le domaine du « j'en suis consciente mais... ». Investir dans l'éducation de leurs enfants par leur présence et leur disponibilité à la maison semble peser plus lourd dans la balance que d'investir dans une formation. Ainsi, ces femmes, semblent se projeter dans la réussite scolaire de leurs enfants, en délaissant leur propre cheminement. Bref, en étant présentes à la maison et en étant disponibles pour encourager leurs enfants, ces femmes souhaitent donner le meilleur à leurs enfants, les accompagner au meilleur de leurs connaissances et leur épargner les embûches qu'elle ont connues en leur

donnant une image plus positive de la valeur des études. Elles mentionnent vouloir offrir à leurs enfants ce qu'elles n'ont pas eu comme encouragements et disponibilités quand elles étaient elle-mêmes enfants.

Puis, mes enfants bien, ils vont passer avant moi. Ça, c'est clair et net puis, c'est ça! (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Puis, je n'ai pas d'énergie non plus. Il faut que je mette toute mon énergie sur les enfants parce que je veux que mes enfants réussissent. Oui, c'est ça! C'est ça, dans le fond, moi, je n'ai peut-être pas réussi, mais je me dis que mes enfants, je le sais qu'eux autres, ils peuvent réussir. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Donc, le développement personnel des femmes devient souvent secondaire, elles ne l'envisagent qu'une fois que les enfants sont partis de la maison ou qu'elles sont plus âgées.

Astheure que mes enfants sont grands, y sont capables de se débrouiller, là c'est une autre affaire. Ça fait que c'est pour ça qu'aujourd'hui, vu que les jeunes sont rendus assez ados, y sont capables quasiment de voler de leurs propres ailes. À ce moment là, c'est à moi de voler. C'est à mon tour (rire). (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

De ce fait, comme les femmes rencontrées se sentent responsables des tâches domestiques ainsi que de la garde et des soins à prodiguer à leurs enfants, la perspective de participer à une formation est aussi entravée par la culpabilité suscitée par le fait de délaissier ses responsabilités familiales. De plus, l'inquiétude de devoir déléguer ces responsabilités, particulièrement la garde des enfants, à une tierce personne semble être un autre frein important à la participation à une activité de formation. À cet effet, les femmes interrogées appréhendent fortement le fait de devoir confier « l'éducation » de leurs enfants à d'autres personnes. Elles semblent

craindre la perte du « contrôle » de l'éducation de leurs enfants et se préoccupent énormément de leur bien-être et de leur sécurité.

Quand tu es mère monoparentale, il faut que tes enfants soient entre de bonnes mains. Il faut qu'ils fassent leurs devoirs puis tout ça. Il faut que tu saches que tes enfants sont corrects avant de faire de quoi. Si tu ne sens pas que tes enfants sont bien, tu n'as pas le goût de faire quoi que ce soit. Tu aimes autant être à la maison puis t'occuper deux autres. Comme ça, tu es certaine que ça va être fait comme toi tu veux. Parce que moi, je suis très insécure. C'est ça qui arrive, j'ai bien de la misère à faire confiance au monde. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Soulignons également, comme nous l'avons vu précédemment dans la partie sur les conditions de vie précaires, que certaines de ces femmes, qui ne peuvent compter sur un réseau social immédiat, sont souvent isolées, sans ressources et se sentent insécures devant la perspective de devoir entrer en relation avec de nouvelles personnes et aussi de devoir « solliciter de l'aide » ou une assistance (ou elles ne veulent simplement pas perdre leur dignité en demandant de l'aide).

Dans le quartier où on restait, c'était quasiment impossible, je pouvais même pas faire garder la petite. Je connaissais même pas mon voisin. J'étais toute seule avec mon conjoint puis ma petite. Puis moi, commencer à voisiner le monde, j'étais pas sorteuse. Ça fait que je sortais juste avec mon conjoint puis ma petite, puis c'est toute. Ça fait que c'est pour ça, ça m'a restreint les études. J'aimais mieux ça que les garocher d'une gardienne à l'autre. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Bref, le fait de devoir « quitter la maison » et de devoir se « séparer physiquement » des enfants, surtout en bas âges, afin de poursuivre un objectif personnel est un obstacle important dans le discours des femmes rencontrées. L'inquiétude liée à la « distance physique » semble avoir été intensifiée pour cette femme qui vit en milieu rural et dont le centre de formation est situé en ville :

C'est parce que les jeunes, je ne pouvais pas les laisser, vu que je suis rurale, j'avais trop peur, c'était pas comme la ville. Si mettons, j'avais un jeune qui était malade, mon mari travaille en ville, où le recours se faisait si un jeune se blessait ? Ça fait que j'étais obligée de rester à maison. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

De plus, en envisageant de participer à une formation, les mères signalent certaines préoccupations à l'effet qu'étant donné leurs moins grandes disponibilités pour organiser toutes les activités de la maisonnée, elles rencontreront sûrement certains problèmes de disponibilité intellectuelle pour l'apprentissage.

Je ne serais même pas concentrée aux études. C'est quoi qui se passe à maison? La gardienne es-tu correcte? Y sont-tu malades? Y ont-tu mal à quelque part? Tu t'en poses des questions, étant mère. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

En outre, deux femmes de 20 à 35 ans font ressortir des situations familiales perturbées qui compromettent les énergies disponibles pour la formation. Elles rapportent des conflits résultant de ruptures de couple et du fait qu'elles sont maintenant mères monoparentales. Elles signalent aussi les pressions indues, l'intimidation, le dénigrement et l'humiliation qui enlèvent toute confiance en ses capacités ainsi que la violence physique qu'elles ont du subir de la part de leur conjoint respectif devant leur désir de s'inscrire en formation empêchant ainsi une participation autonome et affranchie à une activité de formation. En effet, l'une des répondantes a laissé tomber un projet de formation et l'autre a dû annuler son inscription pour une formation en éducation des adultes.

Parce que mon conjoint c'est un gars qui est assez jaloux puis, quand j'ai voulu retourner (en formation), on aurait dit qu'il ne voulait pas que je sois plus intelligente que lui. Parce que lui, il n'a pas d'études [...] Il était un peu négatif là-dessus. Bien c'est ça, je me sentais mal vis-à-vis de lui. Ça fait que j'ai comme, j'ai arrêté d'y penser. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Puis, un conjoint violent c'est très contrôlant et très manipulateur. Mon conjoint m'empêchait tout le temps de sortir. [...] Et quand que, à la moindre affaire, je sortais de la maison, bien, il me surveillait. Il appelait sur mon cellulaire pour savoir à quelle heure que je reviendrais. [...] Puis lui, il me disait : « pourquoi que tu veux retourner à l'école? Tu sais, tu es nulle déjà », ça fait que déjà là, il me descendait. Puis, je me sentais humiliée, tu sais de retourner à l'école avec mon petit sac d'école. [...] Mais, mon conjoint il a vu ça (les papiers d'inscription à la formation) sur la table puis, c'est là que ça fait une annulation pour mes cours. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

4.1.4 Éloignement géographique des lieux de formation

L'éloignement géographique peut aussi nuire à la participation; cet élément est rapporté par trois adultes non participants vivant en milieu rural. D'ailleurs, notre analyse révèle que non seulement l'éloignement du lieu de formation peut être un frein mais le déplacement vers le lieu de formation constitue en soi un obstacle à la participation. Comme en milieu rural les transports publics sont rares ou inexistant, le déplacement vers les lieux de formation reste souvent une responsabilité individuelle. Dans ce contexte, il faut posséder une voiture, avoir des occasions de co-voiturage ou se faire reconduire par un proche. Même pour ceux qui disposent d'une voiture, le transport à effectuer exige des coûts additionnels en frais d'essence. Ainsi, ne pas disposer d'un moyen de transport autonome pour se rendre sur les lieux de formation met les adultes à la merci d'un transport souvent aléatoire. Cette situation peut constituer un obstacle lors de la perspective de participer à une activité de formation puisqu'elle engendre des efforts additionnels en termes d'organisation, de temps, de coûts pour des adultes qui ont des revenus modestes, qui vivent dans des conditions de vie précaires et qui sont souvent isolés.

Ils sont chez-eux et ils sont peu en moyen. Aussi, ils sont éloignés dans les villages parce qu'il y en a qui sont dans un petit rang, des fois aussi pas de véhicule. Le fait qu'il n'y a pas (de transports) dans les villages, ils ne descendront pas en ville pour suivre un cours parce qu'ils sont premièrement

peu en moyen, puis l'insécurité aussi. Ça fait que s'il y avait un genre de transport que le gouvernement pourrait mettons attribuer une certaine partie, ça l'inciterait un peu plus. Mais en ce moment, ils sont déjà barrés tout de suite. Ils sont barrés chez-eux. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

En outre, notons que l'obstacle de l'éloignement est relatif et qu'il ne se trouve pas exclusivement en milieu rural ou dans des petites agglomérations ne bénéficiant pas de centre de formation à proximité. En dépit des ressources de transport publiques facilement accessibles ou d'un milieu de formation à proximité, certaines personnes interrogées mentionnent le déplacement comme obstacle à la participation. À ce propos, il est important de souligner que souvent les adultes n'ont pas d'informations adéquates ou fondées sur les lieux de formation et les services offerts dans leur milieu. En effet, par les oui-dire et l'expérience de leurs pairs, plusieurs répondants se sont fait leur propre idée sur ce qui est offert en terme de cours, de services et des lieux où se donnent les formations. Ainsi, le fait de ne pas recevoir d'informations appropriées quant aux diverses ressources éducatives offertes dans le milieu, cumulé à celui de ne pas bénéficier d'un moyen de transport et sans compter le fait que certaines de ces personnes vivent une grande insécurité, sont isolées, et sans ressources constituent un obstacle à la participation à des activités de formation.

J'ai voulu (suivre une formation), mais comme, c'est le même obstacle, c'était du deux heures de voyageur matin et soir en autobus. [...] Ben, s'il n'y avait pas la question du voyageur. Si le cours se donnait pas loin dans les écoles qu'il y a ici, sûrement que je m'inscrirais. C'est une question de voyageur. On a quasiment rien ici, il y a des petits cours, des petits cours de français. Des petits cours d'anglais comme nos jeunes vont suivre. Mais, pas des cours de professionnels, ceux là sont loin. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

4.1.5 L'emploi du temps

L'emploi du temps est un aspect qui semble délicat à isoler des autres aspects liés aux situations de vie des personnes. En effet, le travail et les charges familiales supposent aussi une organisation du temps qui laisse parfois très peu de place à la formation. Néanmoins, selon l'analyse, le manque de temps est évoqué de manière explicite, qu'importe le sexe et l'âge, par la majorité des répondants pour justifier leur non-participation. En effet, pour onze répondants, le manque de temps dû à leur travail, aux réunions syndicales, au bénévolat, aux loisirs ou bien à leur situation et responsabilités liées à la famille est signalé pour expliquer leur non-participation à des activités de formation.

Mais, c'est le temps tu sais. J'ai été arrêté deux semaines, ben j'y ai pensé (à la formation), mais c'est tout l'temps le temps qui me manque quand j'voudrais y aller (en formation). Il y a des cours qui se donnent par les fins de semaines, mais quand t'as 80 heures d'ouvrage de faite dans ta semaine, tu vas pas t'arbourrer la tête de 20 heures, j'sais pas 10, 15 heures, 20 heures de cours. Tu n'as assez dans la semaine de faite. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Non. Bien franchement, je me ramasse mère monoparentale présentement, puis, je pense que je n'aurais pas le temps. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Je n'ai pas assez de temps. Parce qu'il faut faire le ménage, s'occuper des enfants. Ça prend beaucoup de temps. (Emma, 30 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Deux autres répondants indiquent qu'ils préfèrent s'investir dans des projets personnels de loisir et d'engagement communautaire qui leur apportent plus concrètement une valorisation immédiate. Ces projets semblent contribuer à rehausser l'estime de soi, à conférer un sentiment d'utilité, de réussite ou d'accomplissement, à tout le moins une satisfaction que la formation ne permet pas toujours, selon eux.

Je fais plein d'autres affaires pour m'occuper. Comme en ce moment, je vais dans un centre de femmes pis j'y vais quatre demi-journées par semaine. Pis là, j'm'occupe, j'fais souvent du bénévolat là-bas. Je fais un peu de ménage, je fais la vaisselle, je les aide dans leurs papiers, dans leurs envois. Je leur rends plein de services comme ça qu'ils n'ont pas le temps de faire. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Soulignons enfin qu'un adulte évoque le manque de temps en dehors du travail et de la famille pour justifier sa non-participation. Il indique avoir trop de choses à faire pour étudier, sans nécessairement préciser davantage.

Parce que j'avais des occupations à faire. Là, j'avais des travaux à la maison. [...] Pis toutes sortes de choses. [...] Parce que j'ai toujours des commissions à faire aussi. (Arthur, 57 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Toutefois, il apparaît que la justification du manque de temps camoufle d'autres motifs implicites ou explicites, d'autres priorités, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement. À cet effet, dix personnes qui affirmaient a priori « manquer de temps » pour une formation, indiquent clairement et de façon rationnelle que, moins que le manque de temps ou même le cumul d'obstacles liés à la vie quotidienne, c'est surtout le manque d'intérêt qui explique leur non-participation. En effet, ils sont très conscients de cet aspect, ils insistent sur le fait qu'ils pourraient aménager leur temps s'ils le désiraient vraiment.

Un moment donné quand tu veux absolument quelque chose, tu le prends le temps. Quand tu as un objectif, tu as des compromis à faire. Ça, c'est des excuses, tu sais mettons dire : « ah, j'ai pas le temps, j'ai si à faire, il faut que j'aille à chasse ». Mais il y a d'autres priorités aussi, si mettons c'est ça que j'aurais voulu (aller en formation), ben j'aurais déroger d'autres choses, quitte à faire des compromis. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Oui, si j'avais voulu, j'aurais trouvé le temps. [...] Ce n'était pas comme une priorité, au départ. Ça fait que dans ce temps-là, bien on remet ça à plus tard!

[...] *Ça ne les intéresse pas point (la formation), parce que quand tu veux, tu peux ! (rires).* (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Non. C'est le désir, ça reste tout le temps sur le point du désir pour retourner à l'école. Ça revient que c'est l'envie d'y retourner [...] À la place d'aller là de soir, mettons retourner à l'école de soir, j'aime mieux aller jouer au hockey. Le soir, j'en n'ai pas besoin de ce français-là, j'en sais assez. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Moi, j'aurais le temps parce que je ne travaille pas. Ce n'est pas ça qui m'empêche. Pour l'instant, j'ai besoin de faire de quoi qui me stressera pas ! [...] C'est une question de choix pis aussi le besoin d'être à une place où je me sens à l'aise, où je ne me sens pas stressée. Car, quand je suis stressée souvent j'ai mal. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

4.1.6 Les éléments de synthèse

En résumé, lorsque certains adultes non diplômés non participants (souvent isolés, insécures et peu confiants) songent à s'engager dans une formation, ils doivent solutionner dans un même temps plusieurs difficultés d'ordre situationnel, soient composer avec des conditions matérielles modestes et des difficultés de nature relationnelle (parfois abusives et violentes), accepter les sacrifices financiers si on étudie à temps complet plutôt que de travailler, concilier famille-études ou travail-études ou les deux si c'est le cas, solutionner la question du transport lorsqu'on habite loin du centre de formation, régler la situation de la garde des jeunes enfants, réorganiser les horaires et les conditions de vie. Pour plusieurs adultes, ces démarches seront considérées comme étant trop incommodantes, laborieuses voire pénibles pour envisager un retour aux études. En effet, ces obstacles sont considérés par anticipation, en accordant beaucoup d'importance aux risques que représente la formation en regard des retombées et en éprouvant souvent peu d'intérêt pour cette dernière. Ces raisons de non-participation peuvent toutefois être influencées par des obstacles autres que ceux liés aux conditions de vie, soit des obstacles liés aux

dispositions des individus, aux institutions et à l'information, lesquels sont étudiés dans les prochaines sections de ce chapitre.

4.2 Obstacles liés aux dispositions des personnes non diplômées ou dimension dispositionnelle

Selon l'analyse, cinq aspects relatifs aux dispositions des personnes non diplômées semblent constituer des obstacles à la participation à des activités de formation. Ces aspects sont les rapports qu'entretiennent les personnes non diplômées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions négatives par rapport à l'école et la formation, la perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence, l'avancement en âge et les retombées lointaines de la formation.

4.2.1 Rapports des personnes non diplômées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture

Les rapports qu'entretiennent les adultes interrogés à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture ne semblent pas être favorables à la participation à des activités de formation structurées et peuvent même, dans certains cas, être un obstacle direct à leur participation. Trois éléments relatifs à cet obstacle émergent des propos des répondants : leurs pratiques de lecture et d'écriture limitées, le sentiment de satisfaction vis-à-vis de leurs compétences en lecture et en écriture et leur manque d'intérêt envers ces pratiques ainsi que la faible perception de leurs compétences en lecture-écriture

Pratiques de lecture et d'écriture limitées

La totalité des adultes rencontrés décrivent des pratiques limitées de lecture ou d'écriture dans leur vie quotidienne. Celles-ci correspondent habituellement à la gestion du quotidien (courrier, liste d'épicerie, mémo, calendrier, devoirs des enfants) ou à de brèves périodes de loisirs (feuilleter un journal occasionnellement, lire un article dans des guides pratiques ou des revues spécialisées comportant un centre d'intérêt, consulter l'horoscope, feuilleter l'horaire télé, lire des histoires imagées aux enfants, écrire une carte de vœux).

Ça écrire, jamais. Très rare que j'écris. Très très rare. La lecture, une fois de temps en temps, je regarde le Journal du Québec. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Les répondants affirment, à l'exception de deux personnes, n'avoir jamais ouvert ou bien terminé un livre d'un nombre assez élevé de pages comme un roman par exemple. Pour ces adultes, les activités autonomes de lecture et surtout d'écriture ne semblent pas occuper une place considérable dans leur vie de tous les jours.

Je prends pas un bouquin et commencer à le lire, je trouverais ça trop long. Peut-être qu'à force d'en lire, je viendrais qu'à apprendre, mais pour moi, c'est pas une priorité. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Ça (des romans), j'en n'ai jamais lu, même à l'école, je n'en lisais pas. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Également, ces pratiques semblent peu attrayantes et étrangères à leur univers. En effet, bien qu'ils révèlent avoir des difficultés en lecture et surtout en écriture pour accomplir certaines tâches liées à la vie quotidienne et au travail, ils signalent avoir recours à différentes stratégies pour y pallier. Plusieurs mémorisent les informations nécessaires à certaines activités au lieu d'écrire (revoir les produits à l'épicerie,

visualiser les trajets). Quelques adultes font appel aux personnes de leur entourage immédiat pour être aidés et pallier aux difficultés rencontrées avec certains écrits. Ces personnes sont les conjoints, les parents ou même les jeunes enfants. Enfin, d'autres constatent simplement qu'ils ne ressentent pas le besoin de lire ou d'écrire étant donné qu'il y a peu de circonstances pendant lesquelles ils sont obligés de pratiquer ces activités.

J'enregistre tout ça dans ma tête. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

On remarque, comme on dit... on remarque. (Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

De plus, comme il a été mentionné précédemment dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, les tâches de lecture et d'écriture que les adultes doivent accomplir sur les lieux de travail sont inexistantes ou encore minimales. Or, le fait de ne pas avoir d'occasions d'être en contact avec ces activités restreint les motifs à vouloir perfectionner ses compétences en lecture-écriture et par le fait même limite la motivation à vouloir s'inscrire à une formation pour les améliorer. Bref, les pratiques limitées au quotidien, que ce soit à la maison ou au travail, ne semblent pas en soi consister une incitation à se perfectionner au plan des compétences en lecture-écriture.

Sentiment de satisfaction vis-à-vis de ses compétences en lecture et en écriture et manque d'intérêt envers ces pratiques

D'abord, il émane de l'analyse, qu'en dépit du fait que l'ensemble des adultes révèlent avoir été restreints par certaines difficultés en lecture-écriture, ces dernières ne semblent pas pour autant avoir constitué une motivation à se perfectionner au plan des compétences en lecture-écriture. Pourtant, la majorité des adultes indiquent avoir

été limités par des difficultés à un moment dans leur vie. Ainsi, ils ont dû quitter ou refuser des emplois ou restreindre leurs tâches au travail. Dans leur vie quotidienne, l'autonomie peut être réduite dans le cas de certaines tâches comme demander des renseignements par téléphone, prendre des notes et s'occuper des finances. Les répondants affirment aussi éprouver des difficultés avec leurs enfants au plan de l'accompagnement scolaire et au cours d'activités culturelles et sociales liées à la lecture.

Je n'ai pas le choix. Il faut tout le temps que je demande de l'aide, même quand c'est le temps de faire des téléphones pour le gouvernement, n'importe quoi pour l'impôts... (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

De plus, même si la majorité des répondants sont conscients et témoignent du rôle positif des cours d'alphabétisation ou de français pour contribuer à améliorer les compétences dans ce domaine, la plupart des adultes soulignent que ces cours ne sont pas pour eux, soit parce qu'ils se considèrent plus avancés, soit par manque d'intérêt.

J'ai quand même été assez longtemps à l'école pour bien l'apprendre. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Bien moi l'alphabétisation, je n'ai pas besoin de ça parce que je suis très bonne en français. Je suis née québécoise, ça fait que... Mais, c'est merveilleux par exemple pour le monde qui ne savent pas écrire. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Le même portrait se dégage à l'égard des pratiques autonomes de lecture et d'écriture. Malgré une opinion généralement favorable aux pratiques régulières de lecture et d'écriture comme moyen d'améliorer ses compétences, l'usage de celles-ci par les personnes interrogées demeure limité dans les faits. À ce propos, plusieurs répondants ont fait état du sentiment d'animosité qu'ils ont envers ces pratiques. Dans beaucoup de cas, ce sentiment semble avoir pris sa source au cours de leur

cheminement scolaire initial pendant lequel les difficultés liées à l'apprentissage de cette matière ont été récurrentes et à l'origine de plusieurs échecs.

J'haïs ça. Tout ce qui est français puis lire des affaires et tout ça. J'en vois pogné des livres puis qu'ils aiment ça... moi, je ne suis pas capable de faire ça. N'essaye pas de me faire faire ça, ça ne marche pas. Non, je n'embarque pas là-dedans, je n'aime pas ça. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Ils ne semblent donc pas ressentir le besoin de se perfectionner ou semblent réprimer le besoin en trouvant d'autres moyens pour se débrouiller. Ainsi, bien qu'ils témoignent de difficultés, plusieurs se disent «satisfaits» de leurs compétences en lecture et en écriture pour fonctionner adéquatement dans leur vie quotidienne actuelle. Aussi, quelques répondants se disant insatisfaits de leurs compétences ne ressentent pas pour autant le besoin d'aller en formation. Ceux-ci évoquent alors le manque d'intérêt ou le peu d'importance qu'ils accordent à ces pratiques.

Moi, en réalité, j'écris très bien. Je suis pas 100% en français, mais je suis assez bonne encore. Parce que je ne suis pas mal prise. Parce que je sais qu'il y a des gens qui sont vraiment mal pris. Mais, moi, je ne suis pas mal pris du tout, du tout. Ben, c'est sûr que je n'irais pas m'engager comme secrétaire, mais, je n'ai pas un problème de français là moi. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

En outre, certaines de ces personnes ont mis en évidence que ce n'est pas le désir d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture qui constituerait une motivation à s'inscrire en formation mais bien celui d'obtenir le diplôme d'études secondaires actuellement exigé. En effet, se considérant satisfaits de leurs compétences en lecture et en écriture, l'origine du besoin prendrait alors sa source dans la nécessité d'obtenir le diplôme dans le but éventuel de décrocher un emploi ou bien d'obtenir de meilleures conditions de travail.

Suivre un cours juste pour moi-même? Juste pour apprendre le français? Qu'est-ce que ça va m'apporter en bout de ligne? Moi, ce qui est ma priorité dans ma vie, c'est d'être capable de me trouver quelque chose d'autre pour travailler. Je n'ai pas de temps à perdre (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Non! Moi, c'est plutôt pour avoir mon diplôme, un emploi. Puis, un emploi comme convenablement, comme on dit. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Faible perception de ses compétences en lecture-écriture

À l'opposé, une faible perception de ses compétences en lecture-écriture peut être un frein à la participation. D'abord, trois répondants de 45 ans et plus, qui ont quitté l'école au primaire ou au début du secondaire, ne se sentent pas assez compétents pour suivre une formation. En effet, étant donné leurs faibles compétences en lecture-écriture, ces derniers se sentent inaptes et trop inconfortables pour participer à une activité de formation. Ils aimeraient acquérir une « certaine base » avant même de suivre celle-ci. En fait, plus globalement, il apparaît que ces derniers ont l'impression d'être des personnes à part, n'ayant pas les capacités intellectuelles nécessaires pour être en mesure d'effectuer convenablement des apprentissages lors d'une formation (cet aspect sera approfondi dans les sections suivantes).

Oui, j'aimerais, mais pour moi c'est pas accessible [...] c'est mon manque de concentration pour apprendre [...] pis faudrait au moins que je sache toutes mes lettres [...] pis c'est pas une affaire qu'on se vante... (Mario, 60 ans, primaire, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Moé, je sais pas lire, savoir lire, j'irais certain c'est sûr. C'est une mine d'or pour ceux-là qui savent lire, ils ont une partance toujours. Mais, moé, j'en ai pas. Je ne sais pas lire, qu'est-ce que je vais aller faire là moé? (Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

En outre, pour ces personnes, la crainte de révéler ou d'exposer leurs difficultés dans le lire-écrire en participant à une activité d'alphabétisation peut s'avérer un obstacle à la participation. Elles affirment ne pas vouloir afficher leurs faibles capacités en lecture et en écriture en classe, parce qu'elles semblent avoir honte de cette situation et craignent de faire rire d'elles. D'ailleurs, le fait de ne pas vouloir être associé à des activités d'alphabétisation les incite à ne pas vouloir participer à une telle activité (la valeur et les perceptions accordées aux termes alphabétisation seront approfondies dans la section sur les obstacles liées à l'information).

C'est plus compliqué que ça. C'est parce qu'on se retrouve souvent avec des personnes qui n'ont pas de misère, pis quand qu'on a de la misère, ben souvent c'est très dur, ben stressant pour les personnes qui ont de la misère. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Enfin, un de ces adultes signale aussi qu'il ne veut pas participer à des activités d'alphabétisation car il serait contraint alors de révéler à son entourage ses difficultés à ce niveau.

4.2.2 Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation

L'enseignement-apprentissage que les personnes non diplômées ont vécu à l'école peut créer une résistance à participer à la formation à l'âge adulte selon plus des trois quarts des adultes interrogés.

Précisons d'entrée de jeu que l'ensemble des répondants considèrent que la formation des adultes est un service essentiel et utile. D'après les témoignages recueillis, l'existence de celle-ci au Québec accorderait le droit et surtout donnerait l'occasion aux adultes de se perfectionner ou d'améliorer leurs conditions de vie en offrant la possibilité de développer leurs compétences de base mais surtout d'obtenir un

diplôme, de décrocher un emploi et d'avoir de meilleures conditions de travail. Néanmoins, en dépit du fait qu'ils témoignent de l'importance de ce service, il est perçu dans la majorité des propos recueillis que la demande et le besoin reliés à ce dernier semblent extérieurs à eux, c'est-à-dire que ce service n'est pas nécessairement utile pour eux-mêmes mais « pour les autres » adultes de la société. En outre, certains notent que ce service est strictement essentiel étant donné les nouvelles exigences en terme de compétences et de diplômes qui sont dictées par la société et les employeurs.

Oui, c'est important. Parce qu'il y en a tellement qui ont lâché l'école, soit qu'ils avaient des difficultés ou bien qu'ils aimaient pas ça pis, ils ont lâché. Ça leur donne la chance d'y retourner. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Oui, parce qu'il y a beaucoup d'adultes encore aujourd'hui qui ont de la misère à lire pis à écrire. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

Ben, ça l'a sûrement une importance parce que l'employeur l'exige. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Dans le même ordre d'idée, un autre fait qu'il importe de signaler est que la moitié des répondants peu importe l'âge, le sexe et le niveau de scolarité relèvent la place foncièrement importante que tient l'école actuelle dans la société. Celle-ci serait une institution fondamentale et essentielle qui permettrait d'acquérir les compétences académiques de base. Seulement, trois de ces répondants mentionnent son importance sur le plan du développement des compétences sociales et citoyennes pour mieux fonctionner dans la vie. En fait, la fonction primordiale de l'école pour la quasi-totalité des répondants est liée au fait que celle-ci est indispensable à l'obtention du diplôme actuellement exigé pour décrocher un emploi. À cet effet, deux mères d'adolescents mettent en évidence comment cet objectif du diplôme est omniprésent dans la vie de leurs enfants. Elles affirment que ces derniers n'accordent de la valeur à l'école qu'à travers le diplôme qu'ils pourraient obtenir pour décrocher un emploi

convenable. Elles aimeraient que la valeur de l'école soit perçue différemment. En outre, quatre répondants tiennent à signaler que l'école est utile que pour ceux qui ont de l'intérêt et qui n'ont pas de difficultés.

C'est très utile, c'est fait pour avoir un diplôme, ben, à apprendre. Bien un diplôme pis apprendre c'est pas mal la même affaire. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Mais quand que tu as de la misère, ce n'est pas pratique l'école. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

De plus, quelques répondants qui sont parents ont une perception négative de l'école par rapport à l'expérience de leurs enfants qui semblent vivre sensiblement des phénomènes similaires à ceux qu'ils ont vécus.

Enfin, il ressort que la majorité des adultes rencontrés se souviennent d'avoir connu, dès le début de leur vie scolaire, des expériences négatives de différentes natures³. Les répondants se souviennent d'avoir éprouvé des difficultés importantes dès le primaire. Ainsi, une majorité a connu l'échec et le redoublement scolaire. Après avoir été étiquetés en difficultés d'apprentissage, certains se sont retrouvés en classe spéciale, en classe de récupération ou en cheminement particulier.

Les expériences scolaires négatives vécues par les adultes interrogés peuvent être regroupées en quatre catégories :

1) Les problèmes liés à des difficultés d'apprentissage qui sont associés par les répondants à des méthodes d'enseignement non adaptées. 2) La mise en marge par les services éducatifs du cheminement scolaire régulier (regroupement en classes

³ Il est important de souligner, qu'étant donné que les adultes racontent les souvenirs de l'ensemble de leur expérience, les problèmes cités ci-dessus ne sont pas exclusifs, un même répondant peut en avoir vécus plus d'un. En outre, les souvenirs et les appréhensions évoqués par les répondants se recoupent qu'importe l'âge, le sexe ou le niveau de scolarité.

spécialisées, en cheminement particulier ou en récupération). 3) L'intimidation ainsi que les sévices physiques et psychologiques de la part des enseignants et des pairs . 4) Les conditions précaires d'existence.

Difficultés d'apprentissage et méthodes d'enseignement non adaptées

Une première série de difficultés liées à l'apprentissage mentionnées de façon récurrente comme motifs de découragement et parfois de révolte par la quasi-totalité des répondants est le fait d'être toujours près de l'échec ou d'être en échec, de se sentir exclus et mis à part par les enseignants ainsi que d'être souvent punis à cause de difficultés d'apprentissage.

J'arrivais toujours le dernier de la classe. (Arthur, 57 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

C'est que j'avais de la misère à me débrouiller et je voyais bien que tout le monde avait aucune difficulté. Surtout au début, il n'y avait personnes d'autres qui avaient des difficultés en apprentissage. Je me pensais toute seule au monde. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Bien ça été dur tout au long. Tu sais, c'est à toutes les années que je coulais puis, je coulais puis, je coulais. Je descendais plus creux. Moi, j'ai répété en deuxième année. J'ai répété en sixième puis après, j'étais en pré-secondaire, j'ai coulé. À partir de là, je suis allé en cheminement particulier puis, ça n'a pas marché encore. Puis après, ils m'ont descendu en ISP. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Pour ces répondants vivant des difficultés légères ou graves d'apprentissage, ce qui apparaît également manifeste, c'est le non-respect de leur rythme et de leur style d'apprentissage. À cet effet, trois adultes dans la trentaine, la quarantaine et la cinquantaine mettent en évidence avec le recul, la non reconnaissance à l'époque des difficultés d'apprentissage ainsi que le peu d'encadrement et de ressources disponibles pour les aider avec celles-ci.

Comme je te l'ai dit tout à l'heure, c'est l'encadrement. Je manquais beaucoup d'encadrement. Ça, ça y fait pour beaucoup. Puis avoir les outils, des ressources, il n'y en avait aucune. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Mais, c'est que bien souvent, comme dans ma génération, probablement qu'on ne nous a pas montré à développer justement ce côté-là. Ça, c'est un manque du milieu scolaire : d'essayer de découvrir le potentiel des élèves comme nous autres. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Également, la plupart des adultes interrogés évoquent leurs difficultés face à la transmission de connaissances effectuée sous la forme de «cours magistraux» durant lesquels la situation d'apprentissage de certaines matières de base (spécialement le français et les mathématiques) se fait sans exemples pratiques, lesquels permettraient la compréhension du sens des acquis. Les activités d'apprentissage semblaient peu adaptées à susciter leur intérêt et à maintenir leur concentration.

Une personne manuelle aime apprendre [...] mais il faut que ça bouge. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Ben premièrement, moé ce que j'aimais pas c'est d'être assis pis, le professeur est en avant pis, y t'explique. Là, un manné, tu comprends plus rien, tu es tout mêlé et perdu. Ça allait trop vite. (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

De ce fait, certains ont tenu à exprimer que, contrairement aux classes traditionnelles en grand groupe, le travail en groupe réduit et la mise en œuvre de situations d'apprentissage comprenant des travaux ou des cours dits «manuels» (menuiserie, couture, mécanique, débosselage, éducation physique) correspondaient davantage à leurs caractéristiques d'apprenants.

Là, je me suis aperçu qu'il y avait d'autres personnes comme moi. Je me sentais mieux dans ce temps-là. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

J'ai tombé dans l'individualisé. Là, ça va à ton rythme. Ben, c'était pas de l'individualisé, sauf que c'était un groupe réduit. Fait que les professeurs avaient plus de temps pour nous expliquer vu qu'on était moins. Ça fait que j'ai aimé ça. Tu sais, c'est toé qui travaille. Mettons que t'as des questions, ben tu pars pis tu vas voir le professeur. Là, il t'explique. À partir de là, j'étais correct. Parce que là, j'étais dans mes affaires, je faisais mes affaires. (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Mise en marge du cheminement scolaire régulier par les services éducatifs

Une autre source d'appréhension signalée par le tiers des répondants est liée aux difficultés d'apprentissage et à la marginalisation occasionnée par le fait d'être placés dans des classes spécialisées ou en cheminement particulier. À ce propos, en dépit du fait que précédemment certains adultes ont témoigné avoir davantage apprécié leur expérience d'apprentissage en groupe réduit, ils tiennent à signaler, par ailleurs, qu'ils n'ont pas bien vécu la marginalisation et la dévalorisation que cette mise en marge entraînait. En effet, cette situation les a amenés à se percevoir et être perçus comme étant étiquetés «différents», «baissés de niveau» et «moins intelligents», ce qui a eu pour effet non seulement de les amener à se questionner sur leur «intelligence», mais aussi de se mésestimer, de se croire anormaux et incapables d'apprendre. Une femme dans la vingtaine raconte l'expérience douloureuse d'avoir été placée dans la même classe que des personnes vivant avec une différence intellectuelle pouvant ainsi être associée, par les autres élèves, à «déficiente», «attardée» ou «mongole»⁴.

⁴ Il convient de souligner ici que cette femme a mis en évidence que ce n'était pas le fait d'être dans la même classe que des gens vivant avec une déficience intellectuelle qui la dérangeait mais bien la réaction des pairs dans les couloirs de l'école face à cette situation :

Mais j'aimais ça, j'étais bien avec les handicapés, ça ne me dérangeait pas. Ils ont tous vécus des choses similaires à moi. Puis, nous autres on se comprenait. Mais, c'est quand je sortais dehors par exemple, là je me faisais traiter d'handicapée, de mental, de trisomique puis tout ça. Comment que tu te sens dans ce temps là, te faire traiter de mongole ? J'en ais-tu entendu des noms là... » (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Parce que j'avais baissé de niveau encore, ils riaient encore plus de moi parce que j'avais baissé pour eux autres. Je n'avais plus de math, je n'avais plus les affaires comme eux autres. Je faisais du primaire où j'étais. [...] Tu sais, ils me le disaient tellement que c'était rendu ancrée en moi. J'ai dit: «Ça pas d'allure, où est-ce qu'ils vont me mettre la prochaine fois? Ils vont me mettre avec les handicapés lourds puis, envoie dans un hôpital tant qu'à être parti.» Tu sais, je me posais des questions sérieuses. [...] Quand tu es classifiée de même, ce n'est pas drôle. Mais, le monde, ils sont bien là pour te le rappeler puis t'écœurer, puis te niaiser. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Intimidation, sévices physiques et psychologiques de la part des enseignants et des pairs

Par ailleurs, une troisième catégorie d'expériences négatives vécues en milieu scolaire est reliée aux attitudes des enseignants et des pairs. Plus des trois quarts des répondants autant les jeunes que les plus âgés mentionnent les sévices physiques et psychologiques comme expériences qu'ils considèrent pénibles et qui les ont amenés à se sentir ridiculisés et bafoués. Certains de ces répondants soulignent les difficultés vécues relativement aux approches utilisées par certains enseignants, par exemple se faire étiqueter dès la rentrée, se faire ridiculiser devant la classe ou subir de la violence psychologique et physique. L'intimidation par d'autres élèves peut être traduite par l'intimidation physique et psychologique, les railleries et l'humiliation ainsi que ce qui est communément appelé : « le taxage ».

Dans le temps, le prof faisait passer des examens. Un élève qui avait mettons 95 ou 100, le prof le disait fort devant tout le monde. Mais l'autre qui avait mettons 40 sur 100, le prof le disait aussi devant tout le monde. Tout le monde le savait. Ça, c'est une forme d'humiliation. C'est toutes ces petites choses-là qui font écraser la personne. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Le monde n'avait aucun respect envers moi. L'école où j'étais c'était l'enfer. Les garçons arrivaient, ils nous poignaient puis, ils nous garochaient dans les cases. Ils me volaient des affaires. À un moment donné, j'ai eu une gang sur

le dos, ils étaient 24 heures sur 24 après moi. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Bref, le sentiment de ne pas avoir été respectés comme les «élèves du régulier» et de ne pas avoir été considérés «comme tout le monde» est perçu dans les propos de l'ensemble des adultes qui ont témoigné à cet effet.

Les conditions précaires d'existence

Un quatrième aspect associé aux expériences scolaires négatives des adultes interrogés est lié aux conditions précaires d'existence. La maladie de l'élève ou des parents, les déménagements fréquents, la discipline sévère à la maison (violence physique et verbale) et le peu d'importance accordée à l'école par les parents sont signalés par plus de la moitié des personnes rencontrées.

En ce qui a trait plus particulièrement à l'abandon des études, les raisons évoquées par l'ensemble des répondants pour justifier celui-ci sont multiples et se recoupent qu'importe l'âge, le sexe ou le niveau de scolarité. Les motifs personnels sont les difficultés d'apprentissage, la maladie, le désir de travailler. Les raisons liées à l'école sont les traitements négatifs de la part des enseignants, la structure des services éducatifs, l'intimidation de la part des pairs, le fait de prendre conscience qu'ils n'obtiendront jamais le diplôme de sec. V. Les raisons associées à la famille sont la maladie des parents ou l'obligation de travailler pour aider les parents dont les conditions de vie sont précaires.

Moé vois-tu, j'ai arrêté à 14 ans d'aller à l'école, j'ai lâché pour aller travailler, gagner de l'argent. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Pourquoi que j'ai lâché ? Ça revient tout le temps à l'argent, je ne vois pas d'autres choses. C'est sûr que je n'étais pas bon, ça n'aide pas, quand tu n'es

pas bon. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Il convient de signaler que plus des trois quarts des répondants affirment qu'ils n'aimaient pas l'école et qu'en général ils en gardent un mauvais souvenir. Certains de ces répondants gardent toutefois quelques souvenirs agréables de leur expérience mais ces derniers sont sélectifs, ils mentionnent alors la socialisation ou « le professeur » qui les a reconnus, aidés, encadrés et soutenus. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que pour l'autre quart des adultes rencontrés, même s'ils ont vécu des expériences négatives au cours de leur cheminement scolaire, ils affirment garder comme principal souvenir un sentiment agréable lorsqu'ils pensent à leur expérience dans son ensemble parce qu'ils aimaient l'école et aimaient apprendre en général.

En somme, le parcours scolaire initial a été vécu pour la majorité des répondants comme un processus graduel de marginalisation sociale et de dévalorisation personnelle. Comme il a été précisé précédemment, bien que la plupart des répondants soutiennent en principe que l'école actuelle et la formation des adultes sont des services essentiels, du point de vue pratique, près des trois quarts affirment explicitement que leurs expériences passées constituent un obstacle ou une forme de résistance à la participation à la formation aux adultes. Certains affirment que si la formation ressemblait à ce qu'ils ont connu étant jeunes, ils n'y retourneraient tout simplement pas.

Donc, pour la plupart des répondants, leurs mauvaises expériences scolaires passées sont inhérentes aux appréhensions entretenues vis-à-vis de la formation aux adultes. Ces appréhensions, présentes à l'âge adulte, correspondent à la crainte de revivre les mêmes problèmes décrits dans les trois premières catégories d'expériences éprouvantes vécus étant jeunes. Ainsi, les adultes craignent encore à l'âge adulte de

revivre les mêmes problèmes liés à des difficultés d'apprentissage, de se retrouver dans les mêmes conditions de marginalisation et de subir les mêmes difficultés associées à l'intimidation physique et psychologique.

Ben, je pense que j'ai une mauvaise expérience, ça fait que je n'ai pas mettons dire un gros flash : « c'est là qu'il faut que j'aïlle », tu comprends? Si j'avais eu une plus ou moins bonne expérience, là ça m'aurait tenté plus. Pour moi, ce serait tout un éternel recommencement. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

En effet, le sentiment qu'une réussite en formation est peu envisageable et même possible ou encore la peur face à la perspective que se reproduise l'échec scolaire représentent des obstacles à la participation.

La difficulté d'apprentissage aussi... tu repenses à qu'est-ce que t'as vécu avant, ça te tente pas de retomber dans la même piège. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

La crainte hein? Tu te dis : « ah! J'étais pas diable hein! ». Y doit n'avoir beaucoup qui se disent ça. Ah oui! Moé, le premier. Tu sais, ça marchait pas v'la 20 ans, ça marchera pas plus maintenant. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

J'ai eu tout simplement un blocage. Puis, c'est comme j'ai dit tout à l'heure, je me sentais complètement à part des autres. Pis, c'est resté comme ça. Non, mais c'est trop, faut avoir une bonne base pour ça, c'est assez difficile. (Mario, 60 ans, primaire, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

La crainte de se retrouver dans les mêmes conditions de marginalisation ou d'intimidation psychologique générée par des difficultés d'apprentissage et de revivre des moments embarrassants voire humiliants semblent aussi s'avérer en relation avec le fait de ne pas s'inscrire en formation.

Bien, le taxage. Te faire écœurer à l'école, ça, c'est terrible. Ça défait quelqu'un. Ça ne donne pas le goût à quelqu'un de retourner à l'école.

Quand tu as vécu ça toute ta jeunesse, tu arrives puis, dans le fond, tu dis: «Est-ce que je vais revivre ça à l'école des adultes? Est-ce que ça va être de même? Est-ce que ça va être dix fois pires?». Là, tu te poses des questions, c'est épeurant ça. Tu n'as pas le goût d'y retourner. Des gros points qui fait que tu ne veux pas retourner. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

De ce fait, la peur de se faire rabaisser par les autres étudiants qui comprennent plus facilement ou plus rapidement, la peur du rejet par les pairs, la gêne de devoir prendre la parole dans un groupe (s'exposant ainsi à dévoiler ses difficultés), la certitude de ne pas être capable de faire des progrès dans ses apprentissages et la dévalorisation de soi par rapport aux compétences des futurs pairs dans les classes sont des obstacles vécus par quelques répondants.

Oui, oui, la gêne puis quand tu as de la misère bien, tu as peur de faire rire de toi. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Parce que je ne serais pas capable des suivre. C'est de me retrouver avec des personnes qui n'ont aucune difficulté. C'est comme si on se faisait abaisser nous autres par le monde qui n'a pas de misère. Pis quand ils regardent que j'ai des difficultés, ils disent: «Voyons donc, qu'est-ce que t'as? ». Souvent, je me sens comme un extraterrestre, comme si je venais d'une autre planète. Moé, ça me prend bien du temps à comprendre, pis souvent, je me sens mal à cause de ça. Parce que je sais que suivre des cours avec des personnes qui n'ont pas de difficultés, ils ne m'accepteront pas. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

4.2.3 Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence

La perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence peut résulter des expériences scolaires antérieures, mais elle constitue un obstacle en soi puisqu'elle semble jouer un rôle important dans le vécu des personnes non diplômées interrogées.

La majorité des personnes rencontrées estiment que le terme «apprentissage» leur semble positif et agréable. En fait, elles sont satisfaites de leurs manières d'apprendre dans la vie de tous les jours. Ce terme est synonyme de «s'enrichir», «connaissances», «respect».

Apprendre, ça veut dire beaucoup de choses. Apprendre...c'est la vie. (Emma, 30 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, urbain)

C'est agréable apprendre. On apprend partout. Jusqu'au moment où je ne suis pas impliqué pour m'asseoir, pis d'avoir un professeur en avant, ça va. C'est là qu'il est mon problème. (Mario, 60 ans, primaire, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Elles y apportent toutefois des nuances. Plusieurs affirment qu'apprendre est agréable quand le sujet les intéresse. Ainsi, les répondants constatent que l'apprentissage est perçu positivement lorsqu'ils sont encouragés par d'autres personnes, lorsqu'ils ressentent une ambiance de respect, lorsqu'ils sont intéressés et motivés, lorsqu'ils ont le temps d'apprendre à leur rythme, lorsqu'ils apprennent sur le tas, lorsque l'enseignement est visuel et concret, lorsqu'ils ont l'impression d'avoir les compétences et les capacités pour l'accomplir, lorsqu'ils connaissent la base ou qu'ils ont de la pratique et lorsqu'ils comprennent pourquoi ils font cet apprentissage.

Néanmoins, pour les trois quarts des adultes, dès que l'apprentissage est associé à l'école ou aux exigences de la société, ce terme est perçu comme étant négatif et désagréable. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs ont vécu des difficultés d'apprentissage au cours de leur cheminement scolaire initial. L'apprentissage académique est associé par la majorité des répondants aux matières de base ainsi qu'à leurs grandes difficultés dans ce domaine. Ainsi, pour plusieurs adultes rencontrés, le terme apprentissage est relié à leurs difficultés scolaires et plus spécifiquement à leurs difficultés en français et en mathématique. Pourtant, la moitié a signalé ne pas avoir eu de difficultés au cours de leur parcours scolaire initial pour

les matières dites « manuelles » comme la menuiserie, le dessin, la couture, l'éducation physique, etc. Cependant, ces apprentissages dits manuels semblent avoir été moins valorisés. À cet effet, l'un des aspects récurrents qui ressort des témoignages est le fait que la quasi-totalité des adultes interrogés se qualifient comme des « personnes manuelles ». Ils opposent l'intellectuel au manuel et ce, souvent de façon négative. Ils considèrent qu'être « manuel » est une caractéristique distinctive, intrinsèque et inaltérable qui fait partie d'eux-mêmes voire ancré en eux-mêmes et qui explique leurs difficultés d'apprentissage au plan académique. En outre, cette façon de se qualifier ou d'avoir été qualifié par ce terme, au point d'être convaincu d'avoir moins de capacités que « l'intellectuel » ou « les bôlés », semble avoir pris sa source au cours de leur cheminement scolaire initial, notamment au secondaire.

Parce que je suis plus manuelle qu'intellectuelle. Tout ce qui est intellectuel pour moi, c'est sûr que c'est désagréable parce que j'ai de la difficulté à retenir. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Bien, je suis manuel, j'aime travailler avec mes mains. J'ai tout le temps été manuel, je n'ai jamais été, tu sais, regarder puis écouter. J'aime travailler dehors, je n'irais pas m'assise devant un pupitre puis un ordinateur. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Parce qu'on le voit puis on le touche puis, on est beaucoup tactile nous autres les manuelles, il faut toucher. Je suis beaucoup manuelle. Si le monde comprenait plus que ce n'est pas tout le monde qui ont la tête pour aller à l'école. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

En associant l'école et la formation à l'apprentissage académique des matières de base, ils indiquent alors être incapables d'apprendre ou être insatisfaits de leur manière d'apprendre étant donné leurs difficultés, leur rythme lent d'apprentissage ou leurs besoins plus grands d'explications. Donc, l'apprentissage n'est pas négatif en soi pour les personnes interrogées mais il le devient lorsqu'il est associé à l'école. À cet effet, l'apprentissage est perçu négativement par les adultes interrogés lorsqu'ils

doivent apprendre trop vite (ils se sentent bousculés), lorsque la personne qui montre l'apprentissage est désagréable ou impatiente, lorsque le contenu est complètement inconnu et abstrait, lorsqu'ils manquent de confiance en eux, lorsqu'ils se sentent obligés, lorsqu'ils craignent de se faire juger, lorsqu'ils ont peur de ne pas réussir et lorsqu'ils n'ont pas d'objectifs précis.

En somme, le fait d'aimer apprendre est important. Par contre, pour les trois quarts des répondants, même s'ils affirment aimer apprendre dans la vie quotidienne, les expériences négatives qu'ils ont vécues étant jeunes semblent influencer davantage leur rapport entretenu avec l'apprentissage et semblent jouer un rôle important dans le fait de ne pas vouloir retourner en formation. Bref, la perception négative de soi en tant qu'apprenant dans un milieu scolaire et structuré paraît constituer un obstacle direct à la formation.

Moi, c'est sûr que j'aimerais ça y retourner à l'école si j'avais les capacités.
(Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Également, le manque de confiance en leurs capacités d'apprendre est un élément récurrent qui ressort du discours des adultes rencontrés. Selon l'analyse, il apparaît que ces personnes non diplômées ont beaucoup de difficultés à identifier leurs compétences et leurs habiletés. Elles se décrivent souvent par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles n'ont pas ou ne sont pas. En outre, il ressort à travers les propos de plusieurs répondants qu'ils sont persuadés de leurs incapacités à faire des apprentissages scolaires et structurés et souvent ils s'incriminent pour ce fait.

Mais ça, je n'étais pas capable, je ne suis pas capable de me concentrer. J'ai un gros problème de concentration. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Moi, j'avais beaucoup de difficulté. Beaucoup de difficulté à apprendre à l'école. J'ai eu de la misère. Mes capacités d'apprendre sont très limitées. Je

n'apprends pas facilement, du tout, du tout. La concentration : c'est ça le problème. Tu sais, quelqu'un ça va lui prendre trois mois pour apprendre, moi, ça va peut-être en prendre six. Ah! J'ai beaucoup de difficulté à apprendre. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Ah! C'est savoir lire pis savoir écrire, ça ne rentre pas dans cette maudite tête-là. Il faudrait que je prenne une masse pour rentrer ça là-dedans. Ça veut pas rentrer là-dans, ça sert à rien ! (Arthur, 57 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Soulignons qu'à cette perception d'incapacité s'ajoute aussi, pour le quart des répondants, le fait de se désigner comme étant « indiscipliné » en tant qu'apprenant. Ainsi, ils affirment ne pas avoir appris à apprendre donc ils soulignent avoir besoin d'un encadrement particulier, à tout le moins de l'encouragement, car ils ont peu confiance en leurs capacités et qu'ils n'en ont pas eu beaucoup au cours de leur vie.

En ce qui a trait au concept d'intelligence, la moitié des répondants affirment que celui-ci est lié à des niveaux élevés d'instruction ou à la capacité de certaines personnes d'apprendre facilement et rapidement et ils soutiennent même que ces personnes sont supérieures à celles qui apprennent moins facilement.

C'est une personne qui va à l'école puis qui réussit tout. Puis, quand elle arrive pour une job ou n'importe quoi, tout marche, tout est beau puis, tout est merveilleux. Pour moi, c'est ça une personne intelligente. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

D'ailleurs, le discours de la moitié des répondants concernant leur perception d'eux-mêmes par rapport à l'intelligence porte sur la comparaison avec les autres personnes dites intelligentes et à la facilité d'apprentissage scolaire de celles-ci. Ce constat n'est pas sans rappeler le fait qu'ils se qualifient comme des personnes dites « manuelles » par opposition à personnes dites « intellectuelles ». Ils soutiennent avoir une intelligence moyenne et faible étant donné leurs difficultés d'apprentissage. Néanmoins, certains des répondants précisent qu'ils se considèrent intelligents à leur

manière puisqu'il existe d'autres formes d'«intelligence» que l'intelligence «scolaire». Ils soulignent être intelligents dans des domaines non scolaires dans lesquels ils excellent ou lorsqu'ils font l'effort d'essayer un apprentissage. Aussi, ils associent leur intelligence à leur débrouillardise. De plus, près de la moitié affirment que pour être intelligent, il faut être également gentil, humble, respectueux et être à l'écoute des autres.

Mais chaque personne est intelligente à sa façon. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

Intelligente d'esprit ou d'intellectuel ? Il y a toutes sortes d'intelligence. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Une personne intelligente, elle est équilibrée dans plusieurs choses. Ce n'est pas à cause que tu es instruit que tu es bien éduqué puis, que tu es bien élevé. C'est l'équilibre de tout. Parce que des fois, ils sont instruits, ils sont à l'université, mais ils ne sont pas respectueux puis, ils n'ont pas d'éducation comme on dit. (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

En outre, dès que l'intelligence est liée à l'instruction ou à la facilité d'apprendre au plan scolaire, les personnes interrogées se perçoivent selon leurs propres termes «dans la moyenne» ou souvent «sous la moyenne». Ainsi, le manque de confiance en ses capacités est également accompagné de la peur de se faire juger, de se faire dire ou de sentir qu'ils ne sont pas intelligents.

Avant, je me demandais si je n'étais pas handicapé intellectuel. J'ai peut-être un développement qui a pris du temps à évoluer. Astheure, moi, je ne me considère pas comme handicapé et si j'ai moins d'études : c'est les autres qui me disent que je suis handicapé. Ce n'est pas moi qui est handicapé. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Bref, toutes ces perceptions négatives de soi face à l'apprentissage et l'intelligence conduisant ainsi à une perte d'estime de soi sont toujours présentes à l'âge adulte.

Elles amènent les adultes non diplômés à avoir des appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation qui, selon eux, pourraient à nouveau les discriminer et les marginaliser.

L'intelligence c'est relié à tout le reste. On peut être très intelligent, mais d'être bloqué par certaines choses qu'on a vécues dans la vie... (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

En somme, la perte d'estime de soi, la propension à se sentir incompetent et à se dévaloriser vis-à-vis de sa propre intelligence et face à sa manière d'apprendre amènent non seulement certains adultes interrogés à avoir de fortes appréhensions à participer à des activités de formation mais aussi à vivre une insécurité continue dans la vie de tous les jours. En effet, la moitié des adultes ont mis en évidence leurs difficultés quotidiennes, vis-à-vis de certaines tâches telles passer à la caisse, téléphoner au gouvernement ou aller au guichet. En entrant en relation avec d'autres personnes, ils ont peur de revivre de la dévalorisation, du jugement et de se faire encore ridiculiser et humilier. Donc pour eux, l'effort qu'ils devraient déployer ne serait-ce que pour engager des démarches de formation semble très pénible.

Mais quand tu n'as pas d'études, tu te poses toutes les questions puis tu te mets tout le temps des barrières. C'est tout le temps difficile. Tu arrives pour appeler à quelque part, tu bafouilles puis tu n'es même pas capable de dire ce que tu veux, puis là, je fais rire encore de moi. [...] Je pense tout le temps : ils vont tout le temps me juger puis, toutes sortes d'affaires de même. Moi, du jugement, je ne suis pas capable, j'haïs ça. L'appui des gens c'est important. Si tu fais rire de toi puis, tu te fais écoeurer, comment veux-tu? Tu n'as pas le goût, tu n'as pas d'intérêt, tu as rien qu'envie de te refermer encore plus puis ne pas parler! (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

C'est d'aller à une place que je ne connais pas : ça, j'ai ben d'la misère. Si je ne connais pas personne : ça, je trouve ça ben dur. J'ai plus de facilité quand la personne me connaît, pis qu'elle sait c'est quoi mes difficultés. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

Parce qu'en fait, ça se passe dans la tête. C'est une question de confiance ça. Oui, c'est mon point faible. Je ne suis pas toujours à l'aise. C'est dû à mon manque de scolarité, manque de confiance en soi, de confiance... (Mario, 60 ans, primaire, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

4.2.4 L'avancement en âge

Des résistances à entreprendre des études associées à l'âge sont identifiées par plus de la moitié des répondants. Celles-ci se situent à trois niveaux.

Avant de décrire ces résistances, il est intéressant de souligner que la perception d'être trop âgé pour étudier semble relative. En effet, a priori on pourrait croire que cet obstacle concerne davantage les adultes plus âgés, pourtant l'avancement en âge est aussi identifié par des répondants dans la vingtaine et la trentaine comme pouvant être un frein à leur participation.

D'abord, pour le quart de ces répondants, la perspective d'envisager une formation semble trop difficile à leur âge. Ils se perçoivent beaucoup trop âgés pour retourner à l'école comme les jeunes. Ils précisent qu'un adulte a moins de capacité, de facilité et de rapidité d'apprendre qu'un enfant. La perspective d'une participation à une formation à l'âge adulte leur semble ardue puisqu'il y a longtemps qu'ils n'ont pas été en situation d'apprentissage scolaire et que les programmes ont changé. Les répondants s'inquiètent aussi du fait d'avoir forcément oublié les apprentissages réalisés étant jeunes puisqu'ils ont évolué dans la vie sans avoir l'impression de les avoir utilisés.

Ah! Ce n'est pas pour moé. On se dit tout le temps : « pas à l'âge que je suis rendu hein? ». Ça doit être très difficile. D'après moé, ça doit moins rentrer que quand que tu as 10 ans. Pour ma part en tout cas. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

C'est bien trop difficile. Les programmes ont tellement changé aussi. Ce n'est plus ce que c'était là. Ils changent tous les jours. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Un autre obstacle à la participation à des activités de formation est la peur d'être discriminé à cause de l'âge et de faire rire de soi. La gêne de retourner à l'école comme un enfant et l'appréhension de se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi se faire juger par les autres sont des résistances évoquées par quelques répondants.

Faire rire de soi, parce qu'ils vont dire: «Aie la vieille a vient suivre des cours?». Oui, des préjugés. Ça, peut-être que ça me bloquerait. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Non, non, non. Jamais ! J'aimerais pas ça aller à l'école. Il y a des jeunes aujourd'hui pis, c'est bien trop fantasques. (Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

Je ne trouve pas ça évident, tu retournes à l'école avec des petits jeunes, c'est comme gênant. Puis, bien de la manière qu'ils te voient, tu as peur qu'ils rient de toi dans le fond : « C'est quoi qu'à fait là? ». C'est surtout ça l'affaire! Non, moi, je trouve ça dur. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Enfin, l'âge qu'auraient certains répondants au moment d'atteindre leurs objectifs de formation est aussi un élément qui freine certains adultes non diplômés rencontrés.

Il est trop tard. Il est trop tard pour moé. Je vais avoir 55 ans, avant que je sorte de là, bon Dieu, je vais être rendu à ma pension pis je vais peut-être ben être mort. (Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

4.2.5 Retombées lointaines de la formation

Les difficultés d'apprentissage, la marginalisation vécue au cours du cheminement scolaire antérieur, la perception négative de soi comme apprenant et vis-à-vis de

l'intelligence ainsi que l'avancement en âge contribuent à diminuer la confiance des répondants dans leurs capacités à réussir leurs études. Ce manque de confiance en soi inhibe la motivation à s'engager dans des activités de formation dont l'atteinte des objectifs semble impossible et où les retombées finales de la formation paraissent trop lointaines. Se mettre en projet de formation est alors très difficile selon quelques répondants.

C'est à cause que tu vois ça comme une grosse montagne. Mais la grosse montagne, tu l'as montes puis tu l'as montes puis tu as l'impression que tu n'arriveras jamais au boutte. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

À cet effet, comme il a été vu précédemment dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, en dépit du fait que la majorité des adultes rencontrés conviennent de l'importance d'un premier diplôme pour accéder à des emplois, très peu sont d'avis qu'ils en obtiendront un, tandis que la majorité pensent qu'ils ne l'obtiendront jamais. Cette perception de l'inaccessibilité du diplôme apparaît être un élément additionnel d'obstruction à la participation à une activité de formation. Dès lors, la difficulté d'entreprendre une démarche de formation pour une personne non diplômée peut conduire à un découragement face à l'ampleur du chemin à parcourir pour atteindre ses objectifs.

Un paradoxe intéressant ressort dans le discours des répondants selon leur âge. Quatre répondants dans la vingtaine et la trentaine affirment qu'ils ont encore le temps de se décider à suivre un jour une formation surtout les deux hommes dans la vingtaine (ils veulent vivre leur jeunesse). Ces derniers soutiennent même qu'ils n'auront probablement pas le choix de suivre une formation compte tenu des nouvelles exigences du marché du travail.

Oui, je vais sûrement y retourner. Je vais être obligé d'y retourner. C'est normal. Mais pas tout de suite, mais quand je vais être plus vieux, sûrement. J'ai ma vie de jeunesse à faire. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

En fait, les jeunes notent les retombées lointaines de la formation comme obstacle mais soutiennent qu'ils pourront éventuellement un jour s'investir dans une formation. Alors que ceux dans la quarantaine et la cinquantaine affirment qu'ils auraient dû retourner en formation dans la vingtaine. Certaines personnes dans la quarantaine et la cinquantaine, non seulement mettent en évidence les retombées lointaines comme frein, mais tiennent à souligner aussi qu'ils n'ont pas de temps à perdre avec des études sans garanties à la fin, qu'ils sont déjà épuisés et que l'important c'est de travailler ou de trouver rapidement un emploi.

En ce moment ce qui est ma priorité dans ma vie, c'est d'être capable de me trouver quelque chose d'autre pour travailler. Je n'ai pas de temps à perdre. [...] Il y a un paquet de gens qui sont prêts à retourner sur le marché du travail. Mais, ils ne veulent plus retourner aux études. En plus, on n'est pas sûr d'être engagé après (la formation) ! On l'a eu notre temps des études. On est fatigués. On n'en veut plus. Parce qu'il faut qu'il comprenne chacun a eu son bagage de problèmes rendu à 50 ans et plus. On est brûlée, c'est ça qu'il faut qu'il comprenne. Ça le gouvernement ne le comprend pas. Qui nous créé des jobs accessibles sans qu'on soit obligé d'aller faire d'énormes études. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Malgré qu'il est constaté que la valeur de la formation est liée directement à la perspective d'obtenir un emploi pour les adultes interrogés, le peu de garantie et le manque de retombées anticipées constitue un obstacle direct à la participation. Certains adultes vont proposer qu'étant donné que l'intérêt et la motivation n'y sont vraiment pas, il faut créer des retombées directes, il faut que les retombées anticipées soient présentes dès le départ, c'est-à-dire qu'il faudrait inciter les gens à terminer le secondaire lors d'une insertion en emploi, que les cours soient offerts par l'employeur

et que les programmes d'aide financières offertes par les programmes d'Assurance-emploi garantissent un emploi après la formation.

Comme il a été constaté dans la partie précédente sur les obstacles liés aux situations de vie des personnes, les répondants veulent que la formation comporte une assurance de retombées concrètes et positives, non seulement au plan du travail mais aussi de l'amélioration des conditions de vie.

Enfin, soulignons que la majorité des répondants considèrent que les conditions essentielles pour réussir en formation à l'âge adulte sont l'intérêt et la motivation. Cependant, il apparaît que la question de la motivation et du manque d'intérêt est inhérente à l'ensemble des obstacles énoncés dans cette recherche.

4.2.6 Les éléments de synthèse

En somme, les rapports qu'entretiennent les personnes non diplômées non-participantes à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture n'apparaissent pas comme un aspect pouvant encourager la participation à des activités de formation. Les données révèlent également très clairement que l'expérience vécue au cours du cheminement scolaire a marqué profondément et de façon négative la majorité des répondants. Dix, quinze ou vingt ans après leur passage à l'école, l'expérience passée négative des personnes a laissé des traces qui ne les prédisposent pas à poursuivre leur apprentissage. Il est probable que l'ensemble des prédispositions négatives risquent d'annihiler toutes les autres prédispositions positives qui seraient favorables à une participation à des activités de formation. Enfin, la temporalité constitue, selon les répondants, un obstacle important à la participation à des activités de formation que ce soit en terme d'âge, de la durée des études ou des retombées lointaines de celle-ci.

4.3 Obstacles liés à l'information ou dimension informationnelle

Il ressort des résultats trois aspects d'ordre informationnel qui s'avèrent être des obstacles à la participation. Ces éléments sont le contenu inadéquat des messages, les terminologies péjoratives et le manque d'information significative.

4.3.1 Contenu inadéquat des messages

Les résultats démontrent que le contenu des messages peut ne pas rencontrer les intérêts et les besoins de certains adultes non diplômés. À cet effet, les répondants ont été invités à s'exprimer sur un slogan d'une campagne nationale du gouvernement du Québec qui fait la promotion de l'acquisition des compétence de base en employant les termes « lire, écrire et compter ».

D'abord, il convient de signaler que plus des trois-quarts des adultes non diplômés interrogés identifient de nombreux avantages personnels et sociaux à acquérir ou à posséder les compétences de base. Toutefois, bien qu'ils reconnaissent l'importance de celles-ci, la plupart affirment que leurs compétences dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul ne constitueraient pas la source première de motivation à participer à une activité de formation. Ainsi, un message qui fait la promotion de l'acquisition des compétences de base n'atteindrait pas son objectif si ce dernier est d'encourager ces adultes à retourner en formation des adultes.

Pour plus de la moitié des adultes le message est inadéquat dans le sens où il n'encourage pas les personnes à retourner à l'école. En fait, ils tiennent à signaler qu'ils savent et sont conscients que bien lire, bien écrire et bien compter est important. Donc, de leur avis, un message qui encourage l'amélioration des compétences de base n'éveille pas leur intérêt, il correspond d'après eux à un

discours qu'ils considèrent «normal», acquis et répétitif voire paternaliste, c'est-à-dire un discours qu'ils entendent et même subissent depuis qu'ils sont tout jeunes.

Ça ne m'attire pas. Ce n'est pas quelque chose qui m'attire vers l'école.
(Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

En outre, plusieurs adultes, qu'importe leur niveau de scolarité, ne se sentent pas concernés par un tel message puisqu'il s'adresse, selon eux, aux personnes très faiblement alphabétisées ou à la clientèle de l'éducation initiale. Il s'avère que les termes liés aux compétences de base tels «lire», «écrire» ou «compter» sont souvent associés, exclusivement par les répondants, aux personnes qui ne savent pas lire ou écrire ou aux enfants qui débutent leur parcours en éducation initiale. Ces répondants mentionnent d'ailleurs qu'un message «écrit» ne peut rejoindre cette clientèle puisque les personnes peu alphabétisées ne pourraient même pas lire ce message. Le mode de transmission du message est donc à considérer. À cet effet, comme nous l'avons vu précédemment dans la section portant sur les dispositions des personnes, la plupart des répondants affirment savoir lire, écrire et compter et sont pour la plupart satisfaits de leurs compétences à ce niveau pour fonctionner dans leur vie de tous les jours. Donc, miser sur la lecture, l'écriture et le calcul pour les rejoindre semble avoir très peu d'effets sur eux.

Oui, pour les gens qui ne savent pas écrire, qui ne savent pas lire, ok! Sûrement que ça peut être utile. Mais là, encore s'ils ne savent pas lire, ils n'ont pas pu lire la pancarte. (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Ce message-là, pour moi, il s'adressait surtout à nos jeunes. Moi, quand j'ai vu cette annonce-là, c'était bien plus pour nos jeunes que je voyais ça. Je suis certaine qu'un adulte ne s'est pas senti visé par ça. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

De plus, pour quelques adultes, un message qui utilise des termes comme « lire, écrire et compter » fait trop référence à l'enfance et aux apprentissages fait en début de parcours scolaires. Ces derniers soulignent qu'ils souhaiteraient voir et entendre des termes plus appropriés qui sont utilisés habituellement en éducation comme «perfectionnement» par exemple. À l'issue de ce constat, ils soulignent par ailleurs qu'informer clairement les adultes des ressources de soutien disponibles et des retombées concrète liées à un retour à l'école, à savoir qu'étudier peut permettre d'avoir de meilleures conditions de vie et de travail serait davantage attrayant. Donc, pour les adultes non diplômés, la promotion de l'acquisition de ces compétences de base ne semble pas un moyen efficace pour inciter les personnes à s'inscrire en formation des adultes.

Enfin, une femme suggère que les montants investis dans ces publicités doivent être utilisés de façon plus directe au service des personnes défavorisées.

4.3.2 Terminologies péjoratives

L'utilisation des termes «alphabétisation» et «analphabète» soulève de nombreuses réserves de la part de la majorité des personnes interrogées et porte à penser que le vocabulaire peut constituer un obstacle à la participation au regard de l'image et du statut que ce dernier projette sur la formation des adultes.

Il apparaît que pour plus des trois quarts des répondants, la valeur et le sens qu'ils donnent à ces termes les amènent à ne pas se sentir concernés ou à ne pas vouloir s'y identifier ou y être associés. D'abord, certains ne se sentent tout simplement pas concernés par ces termes puisqu'ils les associent aux personnes très faiblement alphabétisées.

Parce que c'est beaucoup plus pour les personnes qui ne savent vraiment pas lire ni écrire pis qui y ont de la misère avec leurs lettres. Parce que moi, je suis pas mal plus avancée qu'eux autres [...] c'est plus pour les personnes vraiment là qui ont plus de difficultés que moi. (Patricia, 48 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

La valeur et le sens donnés à ces termes projettent une image négative sur ce type de formation. Trois répondants de 48 ans et plus, qui pourraient suivre des cours d'alphabétisation, ne veulent pas être associés à ce type de formation, ils ne souhaitent pas être désignés comme étant «analphabètes» et ainsi se faire discriminer.

C'est dur. Il faut que je recommence à la première année, ça n'a pas de sens: «a», «i», «o» pis «e». C'est pas drôle ça pour des gars de notre âge. C'est pas des farces, c'est pas le temps d'avoir honte. Un gars est aussi ben de se sacrer une balle dans la tête. J'aime autant aller construire une maison ou ben aller à la pêche. (Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

Également, un des principaux problèmes mis en évidence par le quart des adultes rencontrés est que les vocables «alphabétisation» et «analphabète» font principalement référence à l'alphabet. Ils infantiliserait ainsi directement les adultes en ramenant l'apprentissage à une étape de l'éducation initiale. De ce fait, ils ne mettraient pas en évidence le sens positif des apprentissages réalisés en tant qu'adulte.

En outre, ce qui interpelle certains adultes interrogés est que, non seulement ces termes sont associés en soi à l'alphabet, mais ils sont aussi très chargés socialement. Ceux-ci catégoriseraient les personnes en projetant une image dévalorisante autant sur le plan individuel que culturel. Selon les répondants, ces termes sont synonymes ou font référence à «bébé», «ne connaît rien», «pas bon», «pitié», «pas intelligent», «ignorance», «pauvre», «illettré», «maternelle», «primaire», «classe spéciale ou spécialisée». Ainsi, ces termes attribueraient aux personnes une «différence» en les

étiquetant et en les marginalisant encore une fois comme au cours de leur expérience scolaire initiale.

Qui sait pas lire pis qui sait pas écrire. Pour moi, c'est ça que ça veut dire. Ça fait que moi ça, ce n'est pas un mot que j'aime. [...] Non, je trouve ça va trop chercher les personnes. Ça t'étiquette. Non, moi me faire étiqueter là! (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Il convient toutefois de préciser que selon quelques adultes non diplômés, le terme «alphabétisation» serait moins péjoratif et plus positif que le terme «analphabète». Notamment, le terme «alphabétisation» serait moins associé à un jugement de la «personne» contrairement au terme «analphabète» qui fait davantage référence à une «déficience» de celle-ci.

Bien, c'est parce que moi, ça m'attaque. «Analphabète», je trouve ça humiliant pour la personne. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

(Le terme analphabète) ça défait plus une personne d'après moi. Il me semble que moi, me faire dire que je suis analphabète, ça ne m'aiderait pas. (Steve, 25 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, rural)

Mais, moi je trouve qu'«analphabète», je trouve que ça m'écoeure plus. C'est comme une personne dit: «Ben, toi, t'es juste un analphabète. Pour moé, tu n'es rien, tu n'es pas bon ». C'est pour ça que je préfère moins ce mot-là que l'autre. [...] Pis, je dis qu'on ne devrait pas juger les personnes par ça. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

De plus, le tiers des répondants mettent en évidence le fait que ces termes peuvent constituer un obstacle pour des personnes non diplômées parce qu'ils seraient trop complexes, difficiles à comprendre et à prononcer.

Y doit n'avoir à plein qui sont perdus (rire). Y doit n'avoir à plein qui sont mêlés là-dedans. [...] C'est trop compliqué pour moé. [...] Compliquer à dire en partant. Tu sais, quelqu'un qui n'a pas trop d'instruction, elle a déjà des

complications en partant. Fait qui doit n'avoir à plein qui saute par-dessus ces mots-là. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

En outre, les adultes non diplômés suggèrent de changer ces termes afin de permettre de se détacher de cette image infantilisante, dévalorisante et marginalisante pour des termes plus positifs comme « perfectionnement » et « cours de français ».

4.3.3 Manque d'information significative

L'analyse des données révèle que les trois quarts des adultes non diplômés interrogés, estiment qu'ils ne sont pas assez informés sur l'ensemble des activités de formation disponibles en éducation des adultes dans leur milieu. À cet égard, une répondante souligne l'isolement des personnes vivant en milieu rural.

De plus, il ressort des entrevues que les connaissances des personnes relativement aux lieux, aux cadres d'éducation (formel ou non formel), aux types de formation et aux choix des cours en éducation des adultes sont restreintes. Ainsi, le tiers des adultes rencontrés ne connaissent que l'existence du service de l'éducation des adultes. Dans le cas des autres personnes rencontrées, l'information peut être véhiculée par l'entremise de personnes du réseau social qui participent à des activités de formation en éducation des adultes ou qui évoluent professionnellement dans le milieu. L'information peut aussi être transmise par le passage des premières étapes d'inscription et de classement d'une formation en éducation des adultes (bien que la formation n'ait pas été entreprise). L'information peut circuler également en fréquentant des groupes d'action communautaire (centre des femmes, accueil maternité, maison de la famille, maison d'hébergement) ou des centres communautaires dont la vocation s'inscrit dans le réseau de formation offerte dans un cadre d'éducation non formel. La transmission de l'information se fait également par la participation à des activités de familiarisation ou des programmes d'insertion en

emploi offerts par l'Assistance-emploi et l'Assurance-emploi. Enfin, seulement trois personnes affirment avoir de l'information par l'entremise du journal local et de la publicité à la télévision. En somme, la transmission de l'information semble s'effectuer exclusivement, ou presque, par l'inscription des personnes dans le réseau d'assistance publique, par la participation à des activités offertes par des groupes d'action communautaire ou bien par l'entremise de personnes du réseau social inscrites dans un parcours de formation. Les informations connues des répondants portent à penser qu'il faut être inscrit dans un réseau communautaire ou public d'une façon ou d'une autre pour être au courant des activités de formation en éducation des adultes.

De plus, l'ensemble des adultes interrogés indépendamment de l'âge, du sexe et du niveau de scolarité, insistent sur le fait que l'information n'est pas assez significative concernant différents aspects des activités offertes en éducation des adultes. Ces aspects sont la nécessité de donner de l'information: a) sur l'existence et sur le déroulement des activités de formation en éducation des adultes, b) sur les objectifs et les retombées d'une formation, c) sur les liens entre les besoins des apprenants et les possibilités de formation et d) sur les ressources de soutien pouvant faciliter la participation à ces formations.

- a) Manque d'information sur l'existence et sur le déroulement des activités de formation en éducation des adultes

Tout d'abord, il ressort de l'analyse qu'il y a un manque d'information sur l'existence même de l'éducation des adultes. Pour quelques non-participants, l'information est essentielle ne serait-ce que pour savoir que l'éducation des adultes existe et qu'ils ont droit de participer à ces formations.

Également, certains dénoncent le peu d'informations relatives au déroulement des activités de formation en éducation des adultes. L'importance de décrire concrètement ce qui se passe dans les cours, que ce soit au regard du contenu, du déroulement et de la clientèle qui y a droit apparaît important selon les commentaires recueillis. Cette description du contenu et du mode de fonctionnement des cours aurait l'avantage de démystifier la formation et ainsi rassurer les adultes en favorisant chez eux une certaine appropriation de leur formation. Elle permettrait aussi de se sentir en confiance et de bien évaluer la décision de participer.

Aussi, la perception de l'éducation des adultes pourrait changer s'ils étaient davantage informés sur les services offerts dans leur milieu (lieux de formation, contenu, fonctionnement et surtout clientèle adulte qui y a droit). À cet égard, il est important de souligner qu'il apparaît dans les témoignages que les adultes n'ont pas d'informations adéquates ou fondées sur les services offerts dans leur milieu. En effet, le bouche à oreille et la représentation qu'ils ont de la formation peuvent créer de fausses perceptions. Contrairement au ouï-dire, cette information permettrait de pouvoir s'en faire une image plus conforme à la réalité.

b) Manque d'information sur les objectifs et les retombées d'une formation

La totalité des répondants ont fait état de la nécessité de recevoir de l'information sur les objectifs visés par l'éducation des adultes, les avantages à suivre une formation ainsi que les retombées de celles-ci. Ainsi, la moitié des répondants insistent sur la nécessité de mettre en valeur les avantages de suivre une formation en terme de retombées quant à la possibilité d'obtenir un diplôme dans un secteur d'emploi pour lequel ont a de l'intérêt (manuel) et qui permettra d'une part, d'avoir de plus grandes possibilités et d'accessibilité sur le marché du travail et d'autre part, d'améliorer les revenus et les conditions de vie. Également, les adultes mentionnent l'importance de fournir des exemples concrets quant aux outils qu'ils pourront acquérir pour mieux

fonctionner au travail ou dans la vie quotidienne (ordinateur, aide au devoir avec les enfants, outils de communication, etc.)

À cet effet, bien que les répondants accordent davantage d'importance aux retombées d'une formation en terme d'emplois, plusieurs signalent le rôle que pourrait jouer la description des objectifs et des retombées en terme d'enrichissement personnel et de développement des compétences sociales sur la participation des adultes à des activités de formation (socialisation, accomplissement, valorisation, confiance). Cette information serait essentielle afin de démontrer que la formation peut-être un moyen dont les fruits peuvent aller au-delà de l'apprentissage de type scolaire. En effet, les objectifs d'un projet de formation pourraient alors se développer dépendamment des idées préconçues sur l'éducation et la formation. À cet effet, quelques adultes ont souligné l'importance de cibler l'information selon la clientèle visée en tenant compte de l'âge ou de l'objectif poursuivi.

Par ailleurs, deux adultes interrogées insistent sur le fait que bien qu'il soit nécessaire d'attribuer davantage de visibilité à l'importance de poursuivre ses études, il ne faut pas agresser les personnes en focalisant sur un message abrutissant voire paternaliste qui utilise des termes marginalisants ou infantilisants. Ils signalent qu'ils veulent des publicités comme celle produite par exemple pour le cégep et l'université.

c) Manque d'information sur les possibilités de formation

Le manque d'information sur les différentes possibilités de formation est un autre aspect important pour la majorité des adultes rencontrés. Connaître les lieux de formation, les types de formation, la description des cours offerts ainsi que l'avis précis des périodes d'inscription permettrait de faire un choix éclairé qui conviendrait mieux à la situation de la personne. La quasi-totalité des répondants soulignent qu'ils ne connaissent pas les choix de cours ou de formation. Ils affirment que de les

connaître leur permettrait, à tout le moins, de développer leurs intérêts et constituerait aussi une manière de se mettre en projet. La connaissance des différents types de formation et des ouvertures qu'ils offrent sur le marché du travail sont des éléments nécessaires pour développer leur projet.

Parce que quand tu ne le sais pas... parce que la majorité du temps ce que tu entendais, c'est qu'il fallait que tu ailles le sec. V, le cégep et l'université absolument. Ils mettent l'emphase sur les études : le V régulier après ça le cégep puis, l'université. Moi en tout cas, une grande secousse de temps, c'était ça que j'entendais. Mais, il y a plein d'autres cours qu'on peut faire. Tu sais, il faudrait montrer tous les choix de cours que tu peux faire, tu sais, que tu n'es pas limité juste à une chose. (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Si on se lance pas là-dedans nous autres, on sait pas les cours qui sont offerts, les autres matières qui se donnent, à moins de se rendre sur les lieux puis de demander un cahier des cours qui se donnent. Ça encouragerait le monde certain, je suis certaine. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

d) Manque d'information sur les ressources de soutien

Un des aspects essentiels signalés par les trois-quarts des adultes rencontrés est le manque d'information sur les ressources de soutien à la formation. Ils mettent en évidence l'importance de l'information sur les ressources existantes, sur les programmes qui peuvent aider l'adulte à retourner, sur le type de clientèle qui a droit à ces programmes de soutien, sur les démarches à entreprendre pour s'inscrire et sur les personnes ou les organismes à contacter pour obtenir ces renseignements sur les ressources.

Il est important de souligner que l'ensemble des personnes rencontrées ont suggéré également des moyens concernant la manière de présenter l'information qui permettraient de contrer les obstacles informationnels. Lors de l'analyse, cinq façons

de présenter l'information afin de mieux rejoindre les personnes non diplômées sont ressorties. D'abord, l'analyse a permis d'identifier deux types de groupes de personnes étant susceptibles de favoriser la transmission de l'information : 1) les pairs, 2) les intervenants dans les organismes gouvernementaux, communautaires et de formation. Les adultes interrogés ont aussi insisté 3) sur l'efficacité de la forme de présentation orale et visuelle du message, 4) sur l'importance d'offrir de l'information organisée et encadrée. Enfin, 5) les répondants énumèrent une série d'outils de diffusion par les médias.

1) La transmission formelle de l'information par les pairs

Pour quatre répondants, l'exemple ou le récit de vie de pairs qui ont vécu l'expérience de la formation et qui témoignent de l'ensemble du processus vécu dans les activités de formation pourrait être un moyen efficace. Ils signalent avoir été interpellés par ce type de témoignage. Différentes manières de diffuser cette information sont évoquées explicitement par les répondants, soit les activités de présentation par les pairs (kiosque, porte-à-porte) ainsi que l'exemple ou le récit de vie de pairs transmis par la publicité, le reportage ou le téléroman.

De plus, quelques répondants proposent des moyens concrets, pratiques et interactifs pouvant informer les gens tout en leur permettant de vivre l'expérience de la formation et de faire un choix éclairé. Selon ces derniers, des kiosques, des journées «portes ouvertes», des «mini-stages» dans des classes et des ateliers réunissant les activités de formation offertes par les écoles secondaires au professionnel, la formation aux adultes ainsi que les formations offertes au collégial constitueraient des façons de constater sur place le fonctionnement des activités de formation, de partager l'expérience des étudiants et ainsi se mettre en projet de formation et se motiver à participer.

Une campagne, des portes ouvertes au début de l'année scolaire. Qui fassent une journée portes ouvertes pour ceux-là qui sont intéressés à aller voir les cours qui sont offerts. Parce que tu peux voir, dans les années d'avant, ce que les élèves ont fait au point de vue menuiserie ou que ce soit dans n'importe quoi. Tu peux avoir des démonstrations, comme les anciens élèves reviennent puis ils te font un cours de premiers soins, puis tu peux tout voir. Ce serait beau ça. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Surtout, moi ce que je trouve bon c'est qu'à l'école ils pourraient faire faire des petits mini-stages dans tout pour voir c'est quoi qu'ils aiment. [...] Moi, je trouve que ça c'est bon pour leur montrer. Ils touchent à tout, sans que ça soit des stages qui durent des éternités, mais pour leur montrer. [...] C'est ça, pour voir si vraiment ils aiment ça, parce que c'est pour la vie, puis ce sont de longues études. (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

2) Le rôle des organismes gouvernementaux, communautaires et de formation

Mentionnons que certains adultes non diplômés accordent un rôle important aux organismes gouvernementaux et aux organismes communautaires et à buts non lucratifs relativement à la transmission de l'information. Ceux-ci soulignent le rôle majeur d'Emploi-Québec, du CLSC, des centres communautaires, des centres des femmes et d'hébergement pour femmes victimes de violence ainsi que le rôle des intervenants et des conseillers pédagogiques en milieu de formation comme diffuseurs de l'information. Les répondants souhaitent se faire offrir l'information sans ressentir d'obligation de quelques manières que ce soit tout en percevant un respect et une compréhension de la part de ces différents diffuseurs de l'information.

3) La forme de présentation orale et visuelle

Certains répondants se sont exprimés également sur la forme de la production du message. L'importance de la forme pour la présentation de l'information, comme l'efficacité des messages «oraux», «imágenes» et «humoristiques», plutôt qu'«écrits», dans le cas de personnes non diplômées, est signalée par le tiers.

Une personne qui ne lit pas, qui ne sait pas lire, elle ne va pas l'ouvrir le journal. Il faut que tu fasses des affaires qui attirent. Des dessins. Illustrer. De belles images. Tu sais, le monde aime ça des images, mais des images qui disent toutes. Des affaires comiques des fois, ça, aussi ça marche. Ça l'air de rien, mais le monde, ils embarquent dans les affaires d'humour. Tu leur mets des images drôles, tu sais, une grosse écriture dans le bas pour ceux qui savent lire. Moi, je ne suis pas le genre à pogner un livre puis à le lire. Des grandes affaires, des grands caractères des pages qu'il n'y a pas de dessins, moi ça ne m'intéresse pas. Moi, je n'aime pas ça lire. La seule affaire que je lis dans le fond, ce sont de gros caractères noirs. Puis, je regarde les images. Moi, c'est de même que je lis. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Un adulte estime également que l'accès direct à l'information pour obtenir des renseignements permettrait aux personnes de ne pas être obligées de faire des recherches et de se décourager. Par exemple, en communiquant un numéro de téléphone direct ou une adresse suivie d'un point de repère dans la ville ou le village.

4) Un suivi structuré

Deux adultes ont attiré notre attention sur l'importance d'informer les gens, et ce, de manière stratégique et structurée en faisant un suivi à long terme permettant ainsi d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches. Ils suggèrent d'offrir l'information à des moments stratégiques au cours de l'année, de publier un journal consacré à l'ensemble des activités de formation aux adultes dans la région ainsi que de développer un programme soutenu de recrutement. Ce programme impliquerait non seulement des annonces mais un suivi personnalisé et soutenu accompagné de rencontres d'information et d'intégration.

Les pamphlets ça serait un début. Ça serait une entrée autrement dit. Mais il faudrait pas que ce serait juste une entrée, il faudrait qu'il y aurait d'autre chose qui suivrait, mettons dans deux semaines, un mois, on va vous renvoyer quelque chose d'autre. Tu fais un suivi : Faire une session, mettons de vidéo.

Il faut qui ait un suivi, un encadrement, il faut pas que ça arrête. Il faut un genre de programme de suivi. Si t'as un suivi, tu sais, oh, là ça commence à être intéressant. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

5) Les médias

Enfin, une série d'outils de diffusion sont énumérés par la majorité des répondants: les dépliants par la poste, les dépliants distribués par la municipalité à chaque contribuable, les dépliants distribués aux enfants dans les écoles pour les parents, les dépliants exposés dans les caisses populaires, dans les centres communautaires, dans les écoles, dans les centres d'achat, dans les édifices municipaux et dans les hôpitaux, des annonces ou des publicités dans les journaux locaux ou de quartiers ainsi que des annonces ou des publicités à la radio et à la télévision et sur Internet.

En conclusion, soulignons que plus des trois quarts des personnes interrogées tiennent à faire savoir au moment des entrevues que l'information ne suffit pas à les motiver à s'inscrire à des activités de formation et qu'il faut tenir compte des aspects dispositionnels et situationnels vécus par les personnes. Pour certains, ce sont les aspects dispositionnels, à savoir l'intérêt, la motivation et les aspects psychosociaux, qui passent avant tout. Pour d'autres, ce sont les conditions de vie, c'est-à-dire les aspects situationnels (temps, coût, transport, travail, situation familiale) qui déterminent le choix de participer ou non à des activités de formation.

Si quelqu'un voulait vraiment y retourner y s'arrangerait pour avoir de l'information. (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Je ne suis pas tellement informé, le problème n'est pas là. Si je voulais en suivre, je ferais des démarches pour. [...] Ben moé, je t'ai dit t'a l'heure, c'est très bon, mais faut que la personne soit intéressée. (Mario, 60 ans, primaire, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

C'est bien beau qu'il y ait de l'information, mais il y a aussi comme je t'ai dit : il faut que tu ais le moyen d'aller à l'école. Monétairement, beaucoup que c'est la barrière. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

4.3.4 Les éléments de synthèse

La présente étude est très révélatrice à l'effet que la publicité et le discours entourant les activités de formation offertes aux adultes posent encore problèmes actuellement. Les répondants remettent en question les messages et les termes qui les stigmatisent ou les infantilisent comme personne et dont la résultante est la marginalisation sociale au lieu de l'inclusion. Concernant l'information à offrir, l'étude révèle des propos qui vont dans le même sens. Les répondants désirent que l'information relative aux activités de formation en éducation des adultes porte autant sur le processus que le produit. En somme, l'information devrait privilégier le message oral, l'image, être transmise selon le type de clientèle ciblée, être présentée par les pairs et être diffusée adéquatement par tous les médias et les organismes gouvernementaux et communautaires.

4.4 Obstacles liés aux institutions ou dimension institutionnelle

Cinq aspects relatifs à la dimension institutionnelle semblent constituer des obstacles à la participation à des activités de formation structurées. Ces aspects révélés par les propos des adultes non diplômés interrogés sont les écueils lors de l'entrée en formation, les mesures de soutien à la formation trop restrictives, la perception de l'inaccessibilité de l'offre de formation du cadre d'éducation formel, l'anticipation du contexte pédagogique et enfin, les finalités trop limitées de la formation.

Il est important de spécifier que pour les trois derniers aspects, ce sont des obstacles anticipés qui sont signalés par les adultes non-participants ou bien des éléments qu'ils souhaiteraient retrouver lors de la participation à des activités de formation.

4.4.1 Écueils lors de l'entrée en formation

Le processus d'accueil est une étape décisive pour la formation, surtout si l'adulte éprouve des réticences à l'égard de la démarche et se trouve peu confiant en ses capacités.

Un des problèmes rapportés par les adultes non diplômés rencontrés est celui du phénomène de déclassement, à la fois au regard des acquis scolaires et des compétences acquises au cours de la vie d'adulte. Deux femmes dans la quarantaine mentionnent que le fait d'être classées à un niveau scolaire inférieur à celui qu'elles avaient atteint lors de leurs études initiales est un facteur de découragement à s'inscrire en formation, d'autant que le chemin à parcourir pour terminer une formation prend alors une ampleur plus considérable. Cette crainte du déclassement semble confirmer leur perception quant à leurs faibles compétences scolaires.

C'est sûr, c'est le fait de me faire évaluer, puis de me faire dire : « bon bien, tu vas commencer en secondaire I ». Pour l'anglais, je me dis : « pour moins, je recommence en première année (rires) ». Pour moi c'est ça, c'est la perspective du classement. (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Au déclassement des acquis scolaires s'ajoute un sentiment de non-reconnaissance de ce que les adultes ont appris en dehors de l'école, par leurs diverses expériences de vie et de travail. Ainsi le tiers des adultes interrogés souhaiteraient voir davantage reconnus leurs acquis expérientiels.

J'en apprends du français en faisant le métier que je fais. S'ils étaient capables de m'évaluer avec une journée d'ouvrage que je fais ici, ça m'aiderait peut-être. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Toujours à propos des écueils lors de l'entrée en formation, trois adultes évoquent comme obstacle la difficulté de se faire orienter adéquatement lors de l'étape de la prise d'information sur les possibilités de formation. Le fait d'avoir reçu des réponses jugées inadéquates, contradictoires, confuses et non chaleureuses par les services d'accueil a constitué un motif suffisant pour ces personnes à ne pas poursuivre leur démarche. La moindre difficulté éprouvée lors de l'inscription peut justifier un retrait de l'adulte, confirmant ses doutes quant à l'utilité de la démarche. En outre, comme il a été vu précédemment dans la partie sur les dispositions des personnes, franchir cette première étape semble très difficile et demande beaucoup d'efforts pour certains adultes, dès lors, à la première barrière, ils peuvent abandonner, vivant à nouveau un sentiment d'échec qui rappelle leur passé scolaire. En somme, la qualité du processus d'accueil et d'orientation pourrait avoir des conséquences importantes sur les suites de la démarche.

J'ai appelé à la commission scolaire, il pensait que c'était pour mes enfants. Mais je leur ai dit: «Non, non, c'est pour moi». Il a dit: «Bon, on va te donner un numéro puis tu vas appeler-là ». J'appelle la personne, elle me dit: «C'est trop tard», parce que j'ai appelé trois jours après l'inscription. Elle dit: «Tu peux venir (quand même) t'inscrire». Elle changeait de version, ça fait qu'en partant, je me disais: «Elle me sacre des bâtons dans les roues». (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

J'ai viré de bord assez red! Bon Dieu oui, la porte a eu affaire à se fermer. Pis, ils me reverront pu jamais. C'est la réponse qu'ils ont eue de moé, jamais que vous me reverrai, jamais ! (Germain, 54 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, rural)

4.4.2 Mesures de soutien à la formation trop restrictives

Il a été mentionné dans la partie sur la dimension situationnelle que les trois quarts des adultes interrogés affirment que l'accès à une aide financière est une condition quasi essentielle pour participer à une formation. Rappelons que les conditions financières précaires dans lesquelles plusieurs adultes se trouvent font en sorte qu'il est souvent trop coûteux d'entreprendre une formation en comptant uniquement sur ses propres ressources.

L'aide financière accordée pour la formation contribuerait à subvenir aux besoins de base et, qui plus est, elle constituerait une forme de reconnaissance des efforts déployés par les adultes. Mais bien que les trois-quarts des personnes soulignent l'importance de ce soutien financier, il semble que l'accès à ce dernier soit relativement restreint. D'abord, certains adultes estiment qu'il est difficile de trouver de l'information à ce sujet. D'autres n'y ont pas droit parce qu'ils travaillent. D'après une personne rencontrée, les négociations en vue d'obtenir un appui financier semblent nombreuses et peu fructueuses. Elle énonce, entre autres, la difficulté à faire financer une formation ne menant pas à une qualification professionnelle.

Je me suis informée la dernière fois, puis, il a dit : « quand tu essaies de faire mettons ton secondaire I à V, là, il ne paye pas ». Ils vont payer seulement si tu prends des cours pour aller travailler. Mais à part de ça, ils ne payent pas. Il faut que tu ailles dans des choses spécialisées comme préposée aux bénéficiaires. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Par ailleurs, il convient de souligner que quatre répondants ont tenu à signaler que la formation serait un choix de dernier recours. En effet, même s'ils ont ou auraient la possibilité de bénéficier d'un soutien financier accordé par un programme de l'assurance-emploi pour suivre une formation, ces répondants affirment qu'ils tenteront assidûment de trouver du travail sans exigence de diplômes ou choisiront un

stage en insertion en emploi offert par l'assurance-emploi au lieu de suivre la formation. Cela semble renforcer l'opinion que plusieurs partagent, à l'effet que tant que le choix ne s'impose pas et qu'il y a du travail disponible ou des revenus disponibles (allocations), il n'y a aucune raison de suivre une formation.

Parce qu'en ce moment je suis sur le chômage. Je suis allée aux recherches d'emploi, Carrefour Jeunesse d'emploi, puis y m'ont dit que ça allait prolonger mon chômage en retournant aux études. Mais j'ai travaillé tout l'été passé, et s'il y aurait un prolongement de l'ouvrage que j'ai faite l'été passé toute de suite c'est oui pour l'ouvrage. Ce serait pas l'école. Non, le cours, c'est le 2e choix. Mais là, je me croise les doigts pour le 1^{er} (l'emploi). (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Enfin, toujours en matière de soutien à la formation, deux femmes soulignent l'importance de mettre en place dans les lieux de formation d'autres mesures pour encourager la participation des adultes, comme faciliter le transport vers les lieux de formation et offrir des services de garde accessibles et sûrs.

4.4.3 Perception de l'inaccessibilité de l'offre de formation du cadre d'éducation formel

Certains obstacles à la participation sont liés aux caractéristiques même du milieu d'éducation, formel ou non formel. Les propos des adultes laissent entrevoir quelques obstacles liés particulièrement au milieu formel, c'est-à-dire le fait qu'il semble inaccessible aux adultes les moins scolarisés.

Si les lieux d'éducation non formels sont associés pour plusieurs à l'acquisition des apprentissages de base en lecture et en écriture, les milieux formels désignent des lieux pour compléter le secondaire ou accéder à une qualification professionnelle. On constate en fait un écart entre le discours exprimé sur l'importance de la qualification et ce que les gens entrevoient comme possibilités pour eux-mêmes. En effet, bien que

la certification serait leur premier objectif pour suivre une formation, la quasi-totalité des adultes considèrent le milieu formel comme étant inaccessible. Cette structure semble être considérée comme une tour de verre à laquelle ils ne peuvent accéder étant donné le déclassement, leur conviction d'avoir peu de capacités pour suivre le rythme d'apprentissage offert en milieu formel et la certitude, pour la plupart, de ne jamais être capable de parvenir au diplôme. En outre, pour certains, la formation en milieu formel est semblable à celle connue étant jeune. Pour d'autres qui connaissent le fonctionnement, c'est plutôt la perspective de l'inaccessibilité du diplôme qui freine leur participation. Également, certains adultes non diplômés interrogés ne se reconnaissent pas dans la structure offerte par les milieux formels d'éducation. Ils ne la trouvent pas adaptée à leur âge étant donné la présence massive de jeunes de moins de vingt ans qui arrivent directement du secondaire. Cette situation vient renforcer un aspect énoncé précédemment selon lequel les adultes vivent des appréhensions par rapport au fait de se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi se faire juger ou ridiculiser.

Aussi, on trouve généralement dans les milieux formels des ratios plus élevés qu'en milieu non formel, cet aspect peut également constituer un obstacle à la formation. Près du quart des adultes non-participants ont des appréhensions quant à la possibilité d'être laissés à eux-mêmes, de ne pas être encadrés dans leurs apprentissages en raison des ratios trop élevés.

Bien quand ce sont des troubles d'apprentissage graves, tu es mieux d'être un petit groupe. Parce quand tu es 20, oublie ça. Si, tous les 20 ont de la misère, le prof ne peut pas tout avoir l'attention sur les 20 en même temps. Si, elle en avait 10, peut-être que ça serait mieux. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Il devrait y en avoir une dizaine par classe. Parce que quand c'est 20, 25, 30, je me sens étouffée. Puis, je me sens comme la dernière à demander une question. Dix personnes par classe c'est merveilleux. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Ils soulignent alors l'importance de diminuer les ratios, afin de favoriser l'entraide et la convivialité entre apprenants et de donner le temps au formateur ou à la formatrice d'accorder l'aide voulue à chacun. Il ressort du discours un grand besoin d'encadrement. À cet effet, ils approuvent grandement les règles de fonctionnement des centres d'éducation formels tels le contrôle des absences. On peut supposer qu'ils traduisent ce besoin de règles par un désir d'encadrement. En s'affirmant peu disciplinés au plan de la réalisation d'apprentissages scolaires, ils soutiennent la nécessité de ces règles.

C'est eux autres (les formateurs) qui savent ben plus ce que nous on a besoin.
(Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Parce que même si tu es adulte, il y en a qui ont besoin d'encadrement pareil, surtout dans ces affaires-là. (Simone, 40 ans, sec. II régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Paradoxalement, bien qu'ils considèrent le cadre formel et le diplôme comme étant inaccessibles, la majorité des adultes rencontrés préféreraient que la formation se donne dans un établissement scolaire formel plutôt que dans un lieu non formel. À ce propos, uniquement le cinquième des adultes interrogés indiquent leur préférence pour les milieux non formels (les avis englobent la petite taille des groupes, la relation chaleureuse établie avec les formatrices et les formateurs, l'ambiance familiale et conviviale avec les autres apprenants). Toujours concernant la préférence des adultes pour le cadre formel, rappelons que la plupart sont satisfaits de leurs compétences en lecture et en écrire pour fonctionner dans leur vie quotidienne, qu'ils associent les activités du cadre non formel à des personnes très faiblement alphabétisées et qu'ils donnent de la valeur à la formation aux adultes étant donné la possibilité d'obtenir un diplôme pour accéder à des emplois. Il n'est donc pas étonnant qu'ils préfèrent ce cadre d'éducation. Aussi, les adultes préfèrent les lieux d'éducation formels, car ils ne se reconnaissent pas dans la formation offerte dans les

groupes populaires. D'autres préfèrent l'école parce que leur connaissance du milieu non formel est trop vague. Enfin, la plupart des commentaires illustrent l'attachement au cadre formel, c'est-à-dire à l'école comme lieu officiel et reconnu du savoir; c'est là que se retrouve l'équipement professionnel, le matériel scolaire et les possibilités de certification.

Moé, j'irais dans une école ordinaire. Parce que pour aller à l'ouvrage ou trouver une job ben y faut que t'aïlles un diplôme. Parce que moé mon but serait d'aller chercher mon diplôme et non juste pour le plaisir parce que le plaisir je peux le faire chez nous. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

C'est plus sérieux, c'est plus comme quand on était petit. (Emma, 30 ans, primaire, exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Pour moi, l'alphabétisation ce n'est pas pareil. Quand tu vas aux adultes, c'est parce que tu es capable de faire des affaires un peu, mais en alphabétisation, il faut toute que tu apprennes. C'est comme un enfant. Il faut toute qu'il apprenne : ba, be, bi, bo, bu . Puis, il faut qu'ils apprennent les chiffres, puis comment les faire puis toutes. Ce n'est pas pareil : alphabétisation puis l'école des adultes. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Parce que t'as plus de choix. Tu peux apprendre un métier, tandis qu'en alphabétisation tu peux pas l'apprendre ton métier. Eux autres ils spécialisent plus le parler, l'écriture puis le calcul. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

4.4.4 Anticipation du contexte pédagogique

Trois aspects ayant trait à l'anticipation du contexte pédagogique sont relevés comme des obstacles possibles à la participation : la qualité de la relation avec les formatrices ou les formateurs ou les enseignants, les approches d'enseignement utilisées et les formes d'évaluation des apprentissages.

Environ le tiers des adultes rencontrés identifient les problèmes ou les tensions avec les enseignants comme un obstacle à la participation. Leurs témoignages relatant des expériences négatives tirées de l'expérience scolaire antérieure qui teinte leur attitude actuelle, les rend méfiants et sur leurs gardes face à la perspective de s'inscrire en formation. Toutes les expériences négatives, passées, revécues ou appréhendées constituent un frein de taille à s'engager. Compte tenu d'une estime de soi fragilisée par l'expérience scolaire antérieure, certains adultes appréhendent l'attitude de l'enseignant qui pourrait démontrer de l'intolérance, de l'impatience, ou encore une certaine condescendance. Les adultes interrogés souhaitent qu'on les accepte et les respecte tels qu'ils sont, qu'on reconnaisse leur intégrité ou leur valeur en tant qu'être humain, en dépit des difficultés d'apprentissage éprouvées.

Puis ce que j'aimerais pas, c'est qui aient des préjugés, puis qu'on se sentent exclut du groupe. Le favoritisme, il y en a trop. (Denise, 48 ans, sec. III régulier, exp. travail, 2 enfants, rural)

Il faut qui encadre la personne. Oui, le prendre (à l'écart), toi là tu restes, j'ai quelque chose à te dire. Pas devant tout le monde. Parce que dans mon temps, on ridiculisait le monde devant tous les autres. (Jean-Pierre, 43 ans, 10^e année, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Plus des trois quarts des personnes interrogées soulignent l'importance de la relation avec l'enseignant qui joue un rôle d'accompagnateur, de motivateur, de personne-ressource. Si quelques-uns insistent sur des compétences d'ordre professionnel (bien expliquer, donner la bonne information, être dynamique en classe, travailler davantage en groupe qu'en situation individuelle), la plupart évoquent surtout des qualités humaines : l'empathie, la disponibilité, l'encouragement, l'absence de hiérarchie sociale ou de distance entre élèves et professeurs. La qualité de la relation semble un facteur important dans la décision de s'inscrire à des activités de formation.

Moé, j'ai jamais eu d'encouragement. J'ai jamais eu d'encouragement d'un professeur comme : « aye, c'est pas pire, tu vas l'avoir !. » Ce n'est jamais arrivé. C'est certain que si tu retrouves des encouragements dans un cours, tu vas aimer ça y retourner. Les professeurs ne sont pas juste là pour donner le cours. (Patrick, 33 ans, sec. I régulier, exp. de travail, 2 enfants, rural)

Dans le fond, tu as besoin des profs qui sont tout le temps souriant, des profs qui bougent, des profs expressifs. Si ton prof il a une face de : « Je m'en fous-tu de toi! » puis tout le temps l'air bête, ça ne marche pas. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Ben, c'est sûr avoir confiance en lui. Qui est à l'écoute (des étudiants) dans le fond. (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

En outre, quelques adultes, aimeraient bénéficier d'un encadrement individualisé qui tiendrait compte de leurs difficultés personnelles et qui permettrait à chacun d'être considéré et écouté dans sa propre histoire. Sans cet accompagnement attentif et personnalisé, il est difficile pour plusieurs d'envisager un retour aux études.

C'est sûr que je ne voudrais pas que ça se passe comme à notre époque. J'aimerais qu'ils nous consacrent du temps individuellement quand on a de la difficulté à comprendre. Faut qu'ils nous aident vraiment. Si on a une partie de la matière qu'on a de la misère, il faut qu'il donne des trucs. Nous aider à comprendre. On est là pour apprendre. (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Plusieurs adultes appréhendent aussi un contexte pédagogique où la transmission des connaissances se fait principalement en mode magistral sans interaction qui ressemble à ce qu'ils ont connu lors de leur cheminement initial. Ainsi, certains indiquent que la démotivation s'accroît lorsque l'enseignement est principalement axé sur la transmission du contenu, sans égard à leurs connaissances antérieures, leur expérience, leur capacité à absorber ces contenus. Les adultes se disent alors passifs, peu interpellés dans ce processus axé sur les connaissances, au détriment de la relation interpersonnelle et du processus d'apprentissage. Ils ont l'impression que ce

modèle ne tient pas compte de leur compréhension de la matière. Le fait d'écouter quelqu'un parler longuement dans un mode de cours magistral en décourage plus d'un.

Quelqu'un qui enseigne pis qui ne s'occupe pas vraiment des élèves... Y donne sa matière pis ça finit là... Non! (Éric, 20 ans, cheminement particulier, exp. de travail, sans enfant, urbain)

Plus du quart des adultes indiquent leur préférence pour les cours où il y a de l'interaction, du travail d'équipe mais aussi du travail individuel pour aller à leur rythme, des périodes d'explications en groupes, des formes variées de dialogue et d'animation. Certains adultes aiment apprendre en bougeant, en ajoutant l'apport actif du corps à l'activité intellectuelle. Bref, apprendre en pratiquant, en discutant et en expérimentant, plutôt qu'uniquement en écoutant passivement des explications. Certains adultes indiquent alors leur intérêt pour une médiatisation des savoirs par les échanges, les questions, l'interaction directe entre apprenants et avec l'enseignant: ils considèrent que c'est décontracté, que ça ressemble à la vie, que ce n'est pas figé et silencieux.

En petites équipes, pis quand le besoin se fait sentir en individuel (Janine, 52 ans, 10^e année, sans exp. de travail, 1 enfant, urbain)

Quelques adultes aimeraient également que la formation donne lieu à des apprentissages et des discussions sur des thèmes qui permettent de faire des liens avec sa propre vie et qui concrétisent et élargissent l'apprentissage strictement notionnel des matières (langue, mathématiques, sciences) ou les savoirs plus livresques.

Moi, qu'est-ce qui me stimulerait c'est que tu as un peu de théorie puis après tu le fais sur place. Moi, pour comprendre, c'est comme ça dans ma tête. Il faut que je fasse l'affaire pour faire le lien tout de suite. Ça l'air de rien, mais ça m'aiderait. (Manon, 28 ans, cheminement particulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Enfin, un dernier élément relevé par les adultes a trait aux conditions et aux modalités d'évaluation. Plus de la moitié des adultes soulignent leur aversion pour les évaluations sommatives et comparatives qui leur paraissent stressants et qui les confrontent bien souvent à des échecs. L'évaluation sommative des apprentissages renvoie les adultes non diplômés à l'image d'eux en tant qu'apprenant. Bien souvent, ils ont eu à subir dans le passé des jugements négatifs sur leurs capacités d'apprentissage, tant par leurs pairs, leurs parents que par les enseignants. L'appréhension d'un jugement similaire renforce leur appréhension à suivre une formation. Ces adultes insistent donc en même temps sur l'importance fondamentale du respect dans le processus d'évaluation. Ils soulignent que l'évaluation devrait surtout contribuer à faire progresser l'individu par rapport à lui-même et non à le juger ou le comparer aux autres. L'évaluation sert ainsi à reconnaître d'où on part, ce qu'il nous reste à apprendre, les mauvaises stratégies utilisées ainsi que celles qu'il faudrait adopter. Le désir d'un suivi plus personnalisé de la part des enseignants vaut également pour ce qui est de l'évaluation. Ils aimeraient que l'évaluation soit formative et individuelle, pour situer leurs progrès et faire le point sans être comparés aux autres.

4.4.5 Limites des finalités de la formation

Au regard des finalités de la formation, la majorité des formations offertes aux adultes en milieu formel sont axées sur l'atteinte d'un diplôme. Mais tel que mentionné précédemment, très peu pensent y arriver. De plus, en dehors du diplôme, on ne trouve pas d'autres formes de reconnaissance qui pourraient être utiles, entre autres sur le marché du travail. À cet effet, le discours des adultes concernant le diplôme est parfois ambigu. Pour la majorité, le diplôme du secondaire demeure important, car il représente une forme d'attestation officielle de leur valeur et une récompense pour les efforts qu'ils auraient fournis au terme de leur formation. Cela

leur procurerait aussi un statut qui les rendrait plus « conformes » aux autres adultes déjà diplômés. Le diplôme du secondaire représente l'atteinte d'une forme de normalité sociale, la fin de ce "handicap" qui leur colle à la peau. Ainsi, ils sont conscients que le diplôme est une exigence de plus en plus incontournable pour accéder au marché du travail. En même temps, même si la majorité reconnaissent l'importance du diplôme sur le marché du travail, cela n'empêche pas certains de contester le passage obligé en formation compte tenu des exigences du marché du travail ainsi que la sur-importance accordée aux diplômés pour accéder à des emplois qui leur semblent accessibles en comptant sur leurs connaissances pratiques, leur expérience de travail, leurs habiletés manuelles. Ils souhaiteraient ainsi qu'on reconnaisse d'autres expertises d'apprentissage (informel, sur le tas, par l'action) plutôt que la seule voie scolaire ou académique.

Pourtant, près des trois-quarts soulignent l'importance de terminer une formation avec une certification qui serait valable. Ainsi, pour plusieurs adultes, il est décourageant de s'engager dans une formation qui ne comporte aucune forme de reconnaissance officielle. Ces personnes, qui sont le plus éloignées de l'atteinte d'un diplôme et qui semblent avoir de nombreuses difficultés d'apprentissage, ne voient pas l'utilité de s'inscrire ou de poursuivre une formation qui ne sera jamais reconnue ou qui ne leur rapportera rien au plan social ou monétaire. Par conséquent, les formations offertes dans le cadre non-formel ne sont pas reconnues donc moins valorisées par les personnes interrogées. Les répondants souhaitent que les connaissances acquises en formation puissent constituer un atout pour les employeurs et être considérées comme une sanction officielle et reconnue des savoirs. En somme, la reconnaissance d'autres compétences et savoirs acquis en cours de formations pourrait encourager des adultes à s'inscrire, puisqu'elle permettrait de confirmer les apprentissages complétés et aurait pour effet de réduire le temps de formation et peut-être aussi faciliter l'objectif de diplômation.

Tu sais, mettons que tu passes un examen, il faudrait qui soit au moins reconnu. Il faut que ça soit reconnu aussi au niveau du gouvernement. Je trouve que ça serait plus une fierté. Pis ça serait plus encourageant pour la personne. Pis quand tu peux trouver une job après, c'est encourageant. Parce que c'est des personnes qui veulent s'en sortir. (Sylvie, 33 ans, sec. IV régulier, sans exp. de travail, 3 enfants, urbain)

Non, ça me découragerait. C'est comme une perte de temps de rester dans le cours. Parce que je suis là pour avoir mon diplôme, je ne suis pas là pour regarder le professeur dans les yeux. (Nathalie, 28 ans, sec. III régulier, sans exp. de travail, 2 enfants, urbain)

Oui, c'est important. Parce que pour aller sur le marché du travail, ça prend un diplôme, c'est ça qui est ça! (Arthur, 57 ans, 8^e année, sans exp. de travail, sans enfant, urbain)

4.4.6 Les éléments de synthèse

En résumé, l'accueil parfois passif, le « déclassement » appréhendé au moment de l'entrée en formation ainsi que la non-reconnaissance des acquis expérimentiels sont des éléments qui peuvent constituer un frein à la participation. En outre, il semble que l'accès et la diffusion des différents programmes qui offrent une aide financière pour participer à des activités de formation semblent relativement restreintes. Également, notre analyse laisse entrevoir quelques obstacles liés particulièrement au cadre d'éducation formel que ce soit au plan des ratios trop élevés, ou encore que le contexte pédagogique les amène à revivre ce qu'ils ont vécu étant jeunes. Par ailleurs, ce qui ressort principalement, c'est la perception de l'inaccessibilité de la formation offerte dans le cadre formel. Enfin, terminer une formation avec une certification ou une reconnaissance officielle indépendamment du cadre d'éducation et des objectifs de formation semble important pour des adultes non diplômés qui sont persuadés pour la plupart de ne jamais atteindre les diplômes reconnus actuellement.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avant d'amorcer la discussion, il convient de rappeler la démarche réflexive qui a conduit à l'élaboration de la question et des objectifs de recherche. Cette thèse trouve ses sources dans le contexte actuel dans lequel la participation à la formation des adultes est une préoccupation dans plusieurs pays occidentaux tout comme au Québec. La recension des écrits scientifiques a mis en évidence que peu de recherches se sont intéressées à examiner les obstacles à la participation d'adultes non diplômés, notamment les non-participants. On ne recense à ce jour aucune étude systématique et spécifique à l'éducation des adultes au Québec portant sur les obstacles à la participation d'adultes non diplômés non-participants à des activités de formation structurées.

La présente thèse était donc orientée par la question de recherche suivante : quels sont les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire et qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel? Les objectifs reliés à cette question de recherche étaient : identifier et décrire ces obstacles à la participation à des activités de formation structurées et les comparer selon les caractéristiques des adultes interrogés. À partir de notre question de recherche ainsi que des objectifs qui en découlent, nous discuterons dans le présent chapitre des principaux résultats, de leur portée ainsi que de leurs limites.

Ce chapitre comprend cinq parties. Les quatre premières parties présentent une discussion des principaux résultats en lien avec les visées de la recherche. De plus, la portée de ces résultats est discutée à la lumière de résultats de recherches rapportées dans la littérature. Ces parties concernent respectivement les obstacles liés aux situations de vie des personnes, à leurs dispositions, à l'information et aux institutions. Enfin, la dernière partie discute de la validité et des limites de la recherche.

5.1 Discussion des résultats

L'analyse des résultats a permis de répondre au premier objectif de notre étude en approfondissant chacune des catégories d'obstacles à la participation à des activités de formation et en identifiant et décrivant différents aspects liés à celles-ci soient les obstacles liés aux situations de vie des personnes, à l'information, aux institutions et particulièrement à la disposition des personnes.

En ce qui a trait au deuxième objectif de notre étude, soit la comparaison des obstacles selon les caractéristiques des adultes, c'est à partir de l'identification et de la description des éléments constituant chacune des quatre catégories d'obstacles qu'il a été possible de ressortir des différences, notamment en ce qui concerne les aspects liés aux obstacles situationnels. En effet, on peut supposer que ces différences, par exemple entre les hommes et les femmes, ont été plus marquées au sein de cette catégorie d'obstacles parce que les éléments constituant cette dernière soit les conditions de vie, le travail et les impératifs familiaux semblent être influencés plus directement par les caractéristiques comme le sexe, l'expérience de travail, le fait d'avoir des enfants, la provenance (milieu rural et urbain) et l'âge. Ces dernières ne semblent pas avoir influencé autant les résultats pour les autres catégories d'obstacles. Pour les aspects liés aux dispositions des personnes, à l'information et aux institutions, l'âge et la provenance (milieu rural et urbain) ont

différencié quelques obstacles. En fait, ce qui caractérise les éléments constitutifs de ces catégories d'obstacles, c'est le rapport des personnes à la formation initiale et aux activités de formation, c'est-à-dire le fait que ces adultes soient non diplômés et non-participants et qu'ils aient des prédispositions négatives face à l'école et à la formation et une perception négative de soi, souvent comme personne et comme apprenant.

La prise en compte de ces caractéristiques a permis d'apporter des éclairages nouveaux par rapport à certaines études recensées dans la littérature. Ils seront précisés dans chacune des quatre premières parties de ce chapitre.

5.1.1 Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés aux situations de vie

Suivant le premier objectif de notre étude, l'analyse des résultats a permis d'identifier et de décrire cinq principaux aspects liés aux situations de vie qui constituent des obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation structurées. À propos du deuxième objectif, notre analyse met principalement en lumière certaines différences entre les genres qui semblent refléter l'influence des rôles traditionnels en ce qui a trait à la famille et au travail.

Conditions matérielles précaires

Il apparaît difficile de dissocier l'ensemble des aspects situationnels mentionnés par les personnes non diplômées de leurs conditions matérielles de vie qui sont précaires. Notre analyse illustre, à l'instar de Quigley et Arrowsmith (1997) et de Draper et Taylor (1989), que les obstacles situationnels semblent de loin plus problématiques et paraissent revêtir une ampleur beaucoup plus marquée chez les adultes non diplômés compte tenu des conditions dans lesquelles ils vivent.

D'après Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), les coûts élevés de la formation et le manque de ressources financières sont deux des principaux motifs les plus fréquemment invoqués pour justifier l'absence de participation à des activités de formation. Également, selon plusieurs études dont l'échantillon utilisé est composé d'adultes participant à la formation, le coût de la formation incluant le transport, la scolarité, les livres et le service de garderie peut être un frein majeur lorsque les adultes ne disposent que d'un revenu de base ou de peu de moyens financiers (Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990 ; Statistique Canada, 1997; OCDE et Statistique Canada, 1997; Bélanger et Voyer, 2004).

À cet effet, notre analyse apporte une compréhension nouvelle et plus nuancée de ces motifs généralement invoqués relatifs au coût de la formation ainsi qu'au manque de ressources financières et institutionnelles. Pour les adultes non diplômés non-participants rencontrés, les obstacles liés aux conditions matérielles précaires vont au-delà de l'impossibilité d'assumer financièrement une participation à des activités de formation. En effet, les conditions matérielles précaires constituent un obstacle qui résulte non seulement du manque d'argent lié aux coûts directs et indirects d'une participation à une formation, mais résulte aussi des conditions qui affectent l'ensemble de l'organisation de la vie des personnes non diplômées rencontrées, en particulier, celui des femmes. Dans cet ordre d'idée, Draper et Taylor (1989) soulignent que les participants moins scolarisés ne peuvent s'investir totalement dans une activité de formation et en même temps s'occuper de leurs enfants, conserver leur emploi, composer avec des problèmes de santé ou de revenus limités. Jensen et al. (2000), quant à eux, mentionnent que les participants peu scolarisés souffrent des effets de la pauvreté et d'un stress financier qui affectent les diverses sphères de leur vie qui leurs laissent peu d'énergie pour participer de manière assidue à leur formation. Toutefois, à cet égard, pour les femmes non diplômées non participantes

interrogées, ces problèmes liés aux conditions de pauvreté se posent en amont d'une participation à des activités de formation et sont des obstacles réels à celles-ci. En effet, les préoccupations continues des femmes afin de combler les besoins essentiels à leur survie et surtout ceux de leurs enfants prennent tout l'espace dans leur pensée et laissent très peu de place pour un projet de formation. Ainsi, l'organisation et les restrictions quotidiennes afin de composer avec des ressources financières limitées passent avant même l'idée de participer à une formation et constituent donc un obstacle à la participation pour des femmes non diplômées non-participantes.

En outre, nos résultats amènent un éclairage supplémentaire en ce qui a trait aux obstacles relatifs au coût de la formation et au manque de ressources financières cités précédemment (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001); Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990; Statistique Canada, 1997; OCDE et Statistique Canada, 1997; Bélanger et Voyer, 2004). En effet, bien que les adultes non diplômés mentionnent comme frein leur incapacité à défrayer ces coûts directs et indirects, il s'avère que ce discours cache une autre réalité qui constitue les véritables obstacles à leur participation.

Pour certaines femmes, les justifications relatives aux coûts de la formation, à la garde des enfants, au transport et à l'habillement semblent à première vue expliquer leur non-participation, mais l'approfondissement de l'analyse du discours fait ressortir des résistances sous-jacentes à celles-ci. Ces appréhensions sous-jacentes face à la perspective de s'engager dans un processus de formation sont reliées à une absence de pouvoir, compte tenu de leur isolement et du peu d'estime et de confiance en elles-mêmes ainsi qu'à une impuissance ressentie face aux réaménagements et à la « réorganisation de sa vie » que suppose une participation à une activité de formation au plan situationnel. Pour ces femmes qui souvent sont sans ressources et insécures,

les « coûts » à investir en efforts et en énergie s'avèrent un obstacle tout aussi important sinon plus important que les coûts financiers. Quant aux hommes, bien que certains évoquent les coûts directs et indirects que génère une formation comme une justification à leur non-participation, ce qui semble sous-jacent à celle-ci et être le véritable obstacle, c'est le risque financier que comporterait une éventuelle participation à une activité de formation, soit le risque de perdre leur revenu et leurs conditions de vie. La formation leur apparaît comme étant compromettante en termes de sécurité financière et de statut social. Et lorsque les garanties de retombées d'un programme ou d'un cours ne sont pas assurées au plan de l'amélioration des conditions de vie, il s'avère risqué de s'engager dans une telle avenue quand la personne est déjà confrontée quotidiennement avec la logistique et les préoccupations résultant d'un budget limité. Ce dernier aspect confirme les recherches de Cross (1981) et de Rubenson (1983) qui notent que l'évaluation que font les adultes des retombées anticipées d'une formation comme moyen de satisfaire leurs besoins est très importante dans leur décision de participer ou non.

L'éloignement géographique

Au même titre que les coûts liés au transport, l'éloignement géographique (distance à parcourir) est souvent mentionné comme obstacle à la participation surtout pour les personnes vivant en milieu rural (Cross, 1981; Boice, 1994; Long, 2002). Or, un fait important se dégage de notre étude, à savoir que non seulement l'éloignement du lieu de formation peut être un frein mais aussi que le déplacement vers le lieu de formation constitue en soi un obstacle à la participation. Également, ce qui distingue nettement nos résultats de ceux mentionnés ci-haut, c'est que le problème de l'éloignement géographique et des distances à parcourir est relatif pour certains adultes non diplômés non-participants et n'est pas exclusif à ceux vivant en milieu rural ou dans des petites agglomérations ne bénéficiant pas de lieux de formation. La méconnaissance des lieux de formation ainsi que des ressources éducatives offertes,

ajoutée au fait d'être isolé, de vivre a priori une grande insécurité face à l'idée de se déplacer et ainsi de devoir « s'exposer » à un nouvel environnement, semblent expliquer le fait que ces derniers mentionnent cet aspect comme un obstacle à la participation à des activités de formation.

Nature, conditions de travail et priorité du travail rémunéré sur la formation

Parmi les obstacles associés à l'emploi, avoir un horaire de travail trop chargé est celui le plus souvent évoqué dans la littérature (Beder, 1990; Long, 2002; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Bélanger et Voyer, 2004). Dans notre recherche, cet aspect ressort particulièrement chez les hommes et revêt, de plus, un caractère particulier, étant donné la nature du travail et le degré de scolarité des personnes interrogées. En effet, les emplois de ces adultes exigent beaucoup d'efforts physiques, de nombreuses heures de travail et sont, pour la plupart, répétitifs et accomplis dans des conditions parfois très difficiles. Ainsi, ces conditions amènent plusieurs adultes à exclure l'idée même d'envisager la double occupation de travailler et d'étudier, d'une part, à cause de l'énergie et du temps qu'ils consacrent déjà à leur emploi et, d'autre part, du peu de soutien de leur milieu de travail.

En outre, en plus de l'horaire chargé et de la difficile conciliation travail-études généralement signalés dans la littérature sur les obstacles à la participation, d'autres aspects liés au travail qui constituent des obstacles à la participation ont été identifiés et décrits. Un de ces aspects apporte un éclairage nouveau qui permet de mieux saisir l'ampleur des justifications rattachées aux obstacles liés au travail pour les adultes non diplômés non-participants. En effet, certaines études sur les obstacles, effectuées à l'aide d'un échantillon d'adultes participant déjà à des programmes de formation, notent que dans l'entourage social ou dans le milieu de travail de certains adultes, le retour aux études est souvent dévalorisé; on les incite à porter attention au

travail rémunéré, davantage valorisé, tout en soulignant l'inutilité des études en terme de bénéfices à long terme et financiers (Bélanger et Voyer, 2004; Hayes et Darkenwald, 1988). Il est question alors de l'influence du comportement de son groupe de référence dans la décision de participer ou à la désapprobation du réseau social à la participation à une activité de formation (Hayes et Darkenwald, 1988; Cross, 1981; Rubenson 1977). À cet égard, nos résultats permettent d'affirmer que ce n'est pas uniquement l'influence de l'environnement social et familial qui semble être un frein. L'obstacle s'avère le rapport qu'entretiennent les adultes eux-mêmes avec le « travail ». La conception (sociale et culturelle) de la valeur et de l'importance du travail semble bien ancrée chez les adultes non diplômés non-participants interrogés. Ainsi, il apparaît que ce sont ces adultes eux-mêmes qui attribuent une valeur particulière au travail rémunéré. En effet, travailler et « gagner sa vie » demeurent les préoccupations majeures des hommes rencontrés. En l'occurrence, dans plusieurs recherches recensées, on relève souvent la perception négative de la valeur de l'éducation en général, le peu d'intérêt pour l'école ou l'indifférence devant l'apprentissage des adultes peu scolarisés comme obstacles à la participation (Kerka, 1986; Beder 1990; Hayes et Darkenwald, 1988). Cependant, on souligne peu l'importance et la valeur accordée au travail par les adultes moins scolarisés comme frein à la participation. À cet effet, les résultats de notre étude démontrent clairement que le travail (en occuper un, en chercher un) est perçu par la plupart des hommes interrogés comme une priorité, une activité légitime qui symbolise l'effort et l'accomplissement par l'action. Contrairement à la formation, le travail représente l'autonomie et permet d'accéder à un statut, à une forme de valorisation sociale et surtout à davantage de revenus. D'autant que le travail constitue d'abord une activité de survivance qui garantit une rémunération et qui est donc plus utile et essentiel qu'une activité de formation.

De plus, les résultats révèlent que la présence du travail dans la vie des adultes repousse d'autant la perspective de suivre une formation, puisque tant qu'il y a du

travail disponible, la formation n'est pas nécessaire. Pourtant, Beder (1990), Long (2002) et Bélanger et Voyer (2004) soutiennent que certaines conjonctures, par exemple la perte d'un emploi ou un désir d'amélioration des conditions de travail ou d'avancement pour un emploi, peuvent constituer une motivation dans le processus décisionnel des adultes à s'engager dans une formation. Néanmoins, d'après nos données, le désir d'amélioration des conditions de travail ou d'avancement pour un emploi ne ressort pas. En effet, force est de constater qu'un des aspects qui apparaît majeur pour la majorité des hommes non diplômés non-participants interrogés est que la participation à la formation sera une alternative uniquement en cas de pénurie réelle d'emplois. Il s'agira alors d'un choix de dernier recours qu'ils tenteront de retarder le plus longtemps possible malgré les nouvelles exigences accrues du marché du travail.

Enfin, la nature et les conditions de travail peuvent représenter un obstacle à la formation pour les adultes non diplômés non-participants. Ces résultats corroborent ceux de Long (2002) et confirment une situation constatée au Québec et dans la plupart des pays industrialisés : bien que la participation au marché du travail s'avère un facteur déterminant de la participation des travailleurs à des activités de formation, cette dernière est aussi fonction du revenu et de la spécialisation (OCDE, 2003).

Impératifs familiaux qui concernent particulièrement la situation des femmes

Les impératifs familiaux et la difficile conciliation famille-études sont également identifiés comme pouvant être des obstacles à la participation à la formation. Dans ce cas, la différence entre les sexes est évidente. En effet, les hommes, même ceux qui ont des enfants, n'ont aucunement mentionné les impératifs familiaux comme obstacles à la participation. Pourtant, les femmes avec des enfants et même celles qui travaillent à l'extérieur ont évoqué ces derniers comme l'un des principaux obstacles à leur participation. Selon Horsman (1991), la rigidité des rôles traditionnels et

l'augmentation des obstacles à la participation affectent particulièrement les femmes pauvres et peu scolarisées.

Nos résultats révèlent à cet effet que les femmes sont principalement concernées et responsables des charges et de l'organisation de la famille. Ainsi, les responsabilités familiales liées aux soins prodigués aux membres de la famille, particulièrement ceux donnés aux enfants, est l'un des obstacles mentionnés. À cet égard, les charges et responsabilités familiales et le soin des enfants sont des obstacles situationnels souvent cités dans plusieurs écrits sur la participation (Cross, 1981; Long, 2002; Hayes et Darkenwald, 1988; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Bélanger et Voyer, 2004). Plusieurs études notent aussi que les femmes sont davantage concernées et responsables de tout le domaine familial, ce qui crée pour elles des barrières supplémentaires à leur formation (OCDE et Statistique Canada, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Par ailleurs, notre analyse permet de proposer une compréhension nuancée de ces obstacles rapportés habituellement dans la littérature.

Bien que les responsabilités, l'énergie et le temps consacrés à prendre soin de la famille constituent un obstacle à la participation, s'ajoute aussi une certitude voire une évidence, autant pour les femmes qui ont des enfants en bas âge que pour celles qui ont des adolescents, de la nécessité d'être disponibles et d'assurer une présence constante à la maison. Dès lors, la perspective d'une participation à une formation peut être freinée par des inquiétudes ou de la culpabilité occasionnées par l'impression de «délaisser ces responsabilités familiales» et par l'appréhension de devoir «déléguer» celles-ci à une tierce personne. De ce fait, leur développement personnel est souvent envisagé comme secondaire ou ne peut être considéré qu'après cette étape de vie. Ainsi, le discours de la majorité des femmes interrogées porte à penser qu'elles sont intimement convaincues qu'elles doivent s'acquitter des tâches

familiales d'abord et avant tout, illustrant la persistance des barrières reliées à la division sexuelle des tâches et à l'attribution des rôles traditionnels. À cet égard, Valdivielso (1997) souligne que si les femmes et les hommes participent en proportion égale à l'éducation des adultes, le modèle de participation ainsi que les motifs de non-participation diffèrent puisqu'ils illustrent des formes de discriminations subtiles qui s'appuient sur des conceptions socioculturelles profondément ancrées, même chez les femmes qui les vivent.

De plus, un autre résultat qui émane de notre analyse vient confirmer ce dernier aspect et apporte des précisions supplémentaires sur la situation des femmes non diplômées non-participantes par rapport à ce que l'on retrouve ordinairement dans la littérature. Ainsi, plusieurs études affirment que la maternité, la présence d'enfants et notamment l'entrée à l'école de ces derniers peuvent être un incitatif à participer à des activités de formation (Jensen et al., 2000; Beder et Valentine, 1990, Long, 2002, Bélanger et Voyer, 2004; Horsman, 1989). À cet égard, selon nos données, bien que le besoin de s'inscrire en formation ait été ressenti par certaines mères, la conviction profonde de devoir s'acquitter des responsabilités familiales ou le désir de demeurer disponibles en tout temps à la maison pour leurs enfants sont des aspects plus importants et qui pèsent davantage dans la balance que d'investir dans une formation. Enfin, Long (2002) et Horsman (1989) signalent que l'opposition du conjoint face à la perspective de s'engager dans une activité de formation peut constituer un obstacle à la participation chez certaines femmes peu scolarisées. Hayes et Darkenwald (1988) et Cross (1981) qualifient cet obstacle de «désapprobation du réseau social». La présente recherche apporte des précisions à cet égard. Selon les propos de certaines femmes, il ne s'agit pas d'une simple opposition ou désapprobation de la part du conjoint mais bien de manœuvres subtiles de dénigrement et d'humiliation au quotidien par rapport à leur intelligence et leur capacité qui estompent progressivement leur confiance, déjà fragile, face à leur capacité à retourner en formation et d'acquérir, de ce fait, davantage d'autonomie. Ajoutons à cela, les

pressions indues, l'intimidation et même la violence physique qu'elles ont dû subir devant leur désir de se former empêchant ainsi une participation affranchie à une activité de formation.

L'emploi du temps

Il résulte de cette recherche que l'emploi du temps apparaît à première vue comme étant un aspect qui peut constituer un obstacle à la participation. Le manque de temps et les difficultés liées au temps disponible sont également l'une des raisons les plus souvent mentionnées comme obstacle dans les études sur la participation à la formation (Darkenwald et Valentine, 1985; Valentine et Darkenwald, 1990; Statistique Canada, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; OCDE, 2003), tout comme le manque d'intérêt et de motivation, souvent cités dans d'autres études (Long, 2002; Darkenwald et Valentine, 1985; Boshier, 1973, 1976, 1980; Burgess, 1971; Beder et Valentine, 1990; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990).

Selon les résultats de notre étude, il apparaît que le motif de non-participation relié au «manque de temps» est relatif. Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001, p. 32), affirment que bien qu'il soit vrai que les contraintes de temps liées au travail et à la famille peuvent amener certaines personnes à disposer de peu de temps, «il est toutefois probable que, pour bien des gens, la mention du "manque de temps" donne une bonne idée de la valeur qu'ils attachent à l'éducation et à la formation, et du résultat qu'ils attendent de ces activités». Comme le souligne Rubenson et Xu (1997), ces motifs subjectifs sont fonction de la valeur relative accordée à la formation. D'après notre analyse, ces mentions de «manque de temps» sont certes fonction de la valeur relative accordée à la formation mais il convient de signaler que les adultes sont très conscients de cet aspect. En effet, bien qu'a priori les

adultes interrogés ont évoqué le manque de temps pour justifier leur non-participation, et ce, pour une série de raisons (travail, famille, loisirs), ces derniers ont indiqué clairement et de façon rationnelle que, moins que le manque de temps ou même le cumul d'obstacles liés à la vie quotidienne, c'est surtout le manque d'intérêt qui explique leur non-participation. Bref, le manque de temps dissimule d'autres motifs, ou encore des priorités différentes, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement. Comme le soulignent Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), le temps n'est pas une ressource infinie, les personnes choisissent comment l'employer.

5.1.2 Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés aux dispositions des personnes

Selon le premier objectif de cette thèse, cinq aspects sont liés aux dispositions des personnes non diplômées et constituent des obstacles à leur participation à des activités de formation structurées.

Quant au deuxième objectif, il apparaît que l'âge et le niveau de scolarité ont différencié quelques obstacles, notamment au regard de ceux liés aux compétences en lecture-écriture et à l'avancement en âge. Cependant, les appréhensions et les problèmes relatifs aux autres dispositions se recourent qu'importent l'âge, le sexe, l'expérience de travail, la provenance ou le niveau de scolarité des personnes.

Rapports des personnes non diplômées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture

Concernant le lire-écrire, un élément important de nos résultats se distingue de ceux habituellement présentés dans la littérature. En effet, il ressort que le désir d'améliorer les compétences en lecture et en écriture ne semble pas être une motivation à s'inscrire en formation. Pourtant, Beder et Valentine (1990) identifient

l'amélioration des compétences en lecture et en écriture comme une dimension liée à la motivation des adultes à s'engager dans une formation. Tout comme Long (2002) qui soutient que l'identification de lacunes dans au moins une des compétences de base (lecture, écriture, calcul) s'avèrerait plus importante que le niveau de scolarité afin d'expliquer l'intérêt pour une éventuelle formation. Nos résultats révèlent au contraire que pour la majorité des adultes rencontrés, le fait d'être limité dans certaines tâches par des difficultés en lecture-écriture n'apparaît pas pour autant comme étant une incitation à vouloir se perfectionner. D'ailleurs, pour certains, ce ne sont pas les faibles compétences en lecture et en écriture qui constituent une motivation à s'inscrire en formation mais bien le désir d'obtenir le diplôme d'études secondaires actuellement exigé. En outre, l'étude démontre clairement que faire la promotion de l'acquisition, de l'utilisation ou de l'amélioration des compétences de base (lecture, écriture et calcul) ne semble pas un moyen efficace pour stimuler ou inciter les adultes non diplômés non-participants interrogés à s'inscrire en formation. Cette dernière constatation supporte les propos de Hauteceur (1990) à l'effet qu'il faut tenter de comprendre davantage l'écart entre le discours social réitérant la nécessité de la formation et la perception qu'en ont les adultes peu alphabétisés. Cet auteur souligne que la population ne vient peut-être pas en formation parce qu'elle ne se sent pas concernée par les discours alarmistes sur l'analphabétisme ou paternalistes sur les bienfaits de l'alphabétisation.

Quant aux autres résultats relatifs au lire-écrire, ils viennent confirmer, relativement aux adultes non diplômés non-participants, certaines observations rapportées dans la littérature. D'abord, concernant les pratiques de lecture et d'écriture, comme le soutenait déjà Lahire (1993), les résultats présents mettent en évidence que les activités de lecture et d'écriture chez les adultes faiblement scolarisés sont minimales ou inexistantes aussi bien dans la vie quotidienne qu'au travail. Or, les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (Statistique Canada, 1996) démontrent que l'absence de pratiques régulières et variées de lecture nuit à l'amélioration de ces

compétences. De plus, selon un rapport de Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), il est souligné que d'un pays à l'autre, le prédicteur le plus important de la participation concerne les activités de lecture et d'écriture, à savoir dans quelle mesure et à quelles fréquences les répondants sont appelés à mettre en pratique leurs connaissances et compétences. Par conséquent, cette absence de l'écrit semble avoir un double effet : 1) la pratique limitée d'activités de lecture-écriture ne permet pas l'amélioration des compétences à ce niveau et 2) le fait de ne pas avoir d'occasions d'être en contact avec ces activités restreint les motifs menant à vouloir se perfectionner.

Également, nos résultats corroborent ceux des enquêtes sur l'alphabétisme (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997) ainsi que de Beder (1990) et Long (2002) selon lesquels la majorité des adultes évalués faibles lecteurs ne se reconnaissent pas de difficultés à l'écrit et s'estiment compétents et satisfaits pour fonctionner, niant par le fait même le besoin de suivre des cours pour se perfectionner. D'autant plus qu'à l'instar de Long (2002), il ressort que certaines personnes non diplômées non-participantes ne perçoivent pas leurs difficultés à lire et à écrire comme un facteur limitant leur avancement au niveau social et économique.

À l'opposé, le sentiment de ne pas avoir assez de compétences en lecture-écriture pour s'engager dans des activités de formation peut constituer un frein à la participation, surtout pour les personnes plus âgées qui ont un faible degré de scolarité. Ces résultats viennent expliciter en quelque sorte les études qui soulignent le fait que certains adultes manquent de confiance en leurs capacités pour s'inscrire en formation (Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988). Enfin, il se dégage de cette recherche, comme de celles de Long (2002) et de Beder (1991), que la peur de dévoiler socialement le fait qu'on a des difficultés dans le lire-écrire ainsi que le refus d'être associé à des activités d'alphabétisation fait diminuer la participation des adultes non diplômés non-participants à ces activités.

Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation

La présente étude arrive aux mêmes conclusions que celles de Cross (1981), Rubenson (1977), Benseman (1989), Quigley (1989 ; 1993), Beder (1990), Thomas (1990) et de Long (2002), à savoir que les valeurs et les attitudes envers l'éducation sont très importantes dans la décision de ne pas participer et que l'un des obstacles principaux à la participation dépend des expériences scolaires antérieures. En effet, notre recherche démontre très clairement que les mauvaises expériences scolaires passées semblent inhérentes aux appréhensions entretenues vis-à-vis de la formation aux adultes. Les résultats de notre étude permettent toutefois de mieux comprendre l'origine et la nature de ces obstacles pour les adultes non diplômés non-participants, et, en l'occurrence, de mieux les décrire dans leur ensemble. En effet, des appréhensions de différentes natures sont révélées.

D'abord, les problèmes découlant des difficultés d'apprentissage vécues dans le passé semblent constituer des motifs de découragement. Notamment, en ce qui a trait au sentiment des adultes à l'effet qu'une réussite en formation ne soit envisageable, voire possible ou encore la peur face à la perspective de la reproduction de l'échec scolaire. Le doute des adultes quant à leurs habiletés personnelles à réussir académiquement et la peur de l'échec sont des obstacles fréquemment évoqués dans la littérature concernant les dispositions des personnes peu scolarisés (Sherman, 1990; Hayes et Darkenwald, 1988; Thomas, 1990; Long, 2002; Bélanger et Voyer, 2004). Toutefois, des éléments de compréhension additionnels quant à l'origine et l'ampleur de ces appréhensions se dégagent de nos résultats et viennent préciser celles répertoriées dans la littérature.

Ces motifs de découragement résultent non seulement des problèmes découlant du fait d'être toujours près de l'échec ou d'être en échec mais également du fait de se

sentir exclus, d'avoir le sentiment de ne pas avoir été respectés comme les «élèves du régulier», de se sentir marginalisés en étant placés dans des classes spécialisées ou en cheminements particuliers. Ces problèmes liés à des difficultés d'apprentissage à l'école qui constituent des obstacles à la participation à l'âge adulte semblent associés aux méthodes d'enseignement non adaptées ainsi qu'à une mise en marge de la personne par les services éducatifs lors du cheminement scolaire régulier. Il apparaît que les adultes ont été victimes d'une école sélective qui mettait davantage l'accent sur l'évaluation des personnes plutôt que sur leur apprentissage. Ce contexte semble avoir conduit les personnes à se percevoir, même à l'âge adulte, comme étant « différentes », anormales et incapables d'apprendre dans un cadre scolaire. À cet égard, il convient de souligner que certains adultes peuvent surmonter ces obstacles. En effet, Jensen et al. (2000) relatent comment certains participants peu scolarisés ont exprimé leur humiliation d'avoir été placés dans des classes spécialisées. Également, Bélanger et Voyer (2004, p. 23) mentionnent que « marqués d'une étiquette comme « élève inadapté », « lent » ou à « problèmes », des participants en formation générale des adultes gardent un souvenir pénible de l'école avant d'y revenir ». Toutefois, selon nos résultats, il est possible que le fait que certains adultes non diplômés non-participants se croient « anormaux » et « incapables » d'apprendre dans un cadre scolaire constituent un véritable obstacle à la participation à des activités de formation.

Également, l'attitude des enseignants et des pairs est un autre élément d'expériences négatives vécues en milieu scolaire qui peut aussi constituer un obstacle important à l'âge adulte. Les sévices physiques et psychologiques vécus à l'école par les personnes sont considérés comme des expériences pénibles qui les ont amenées à se sentir ridiculisées et bafouées. Ainsi, la crainte de se retrouver dans les mêmes conditions de marginalisation ou d'intimidation psychologique générées par des difficultés d'apprentissage et celle de revivre des moments embarrassants, voire humiliants, sont reliées au fait de ne pas s'inscrire ou de ne pas vouloir se réinscrire

en formation à l'âge adulte. Ce dernier aspect vient rejoindre les observations de Long (2002) qui soutient que certains adultes peu scolarisés non-participants ont des craintes à l'effet d'être le plus « lent » (slowest) et le plus « stupide » (dumbest) de la classe. Ainsi, cet auteur souligne que les adultes peuvent parfois avoir des préconceptions négatives par rapport aux personnes qui pourraient suivre des cours et par conséquent appréhendent le fait de se sentir « différents » et seuls dans la classe parmi des personnes plus intelligentes (smarter) qu'elles, supérieures, hostiles ou non amicales.

Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence

Plusieurs auteurs soutiennent que l'un des facteurs explicatifs des contraintes à la participation des adultes peu scolarisés est le peu d'estime d'eux-mêmes et le manque de confiance en eux (Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Darkenwald, 1988; Valentine et Darkenwald, 1990). Notre analyse permet d'apporter des précisions supplémentaires à cette contrainte à la participation. Ce manque de confiance en ses capacités semble provenir d'un sentiment très profond de perte d'estime de soi compte tenu non seulement des perceptions négatives de soi face à l'apprentissage mais aussi face à l'intelligence. Les adultes se décrivent souvent par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles n'ont pas ou ne sont pas. Le manque de confiance en ses capacités est également accompagné de la peur de se faire juger, de se faire dire ou de sentir qu'ils ne sont pas intelligents. Ces perceptions négatives amènent les adultes à avoir des appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation qui pourrait, selon eux, à nouveau les discriminer et les marginaliser.

Ces résultats nouveaux pour les adultes non diplômés non-participants et qui viennent renforcer l'obstacle relatif aux attitudes des enseignants et des pairs vont dans le même sens que le constat de Bélanger et Voyer (2004), qui concerne des adultes

participants à des activités de formation, soit la crainte du regard d'autrui. Cette crainte concerne leur propre image, mais aussi le regard méprisant potentiellement posé sur eux par autrui. Cependant, nos résultats permettent d'affirmer à cet égard que pour certains adultes non diplômés non-participants, cette propension à se sentir incompetents et à se dévaloriser et les appréhensions qui en découlent sont présentes en tout temps et produisent chez eux une insécurité continuelle dans leur vie de tous les jours. Ainsi, il est possible que la tendance des adultes non diplômés non-participants à se dévaloriser et à se sentir incompetents risque d'annihiler toutes autres prédispositions positives qui seraient favorables à une participation à des activités de formation.

L'avancement en âge

L'avancement en âge constitue un obstacle important à la participation à des activités de formation pour des adultes non-participants non diplômés. Notre analyse a permis de décrire les différents aspects reliés à l'âge qui créent des obstacles chez ces adultes.

D'abord, Cross (1981) et Long (2002) font état de la peur d'être trop âgé pour recommencer l'école comme étant une barrière à la participation. Toutefois, il a été relevé dans la présente recherche, à l'instar de Long (2002), que cette perception est relative et n'est pas restreinte aux adultes plus âgés, des personnes dans la vingtaine et la trentaine ont aussi exprimé cette crainte.

Par ailleurs, un autre élément se distingue et précise les résultats rapportés dans la littérature. Les adultes se perçoivent beaucoup trop âgés parce que pour eux, apprendre à l'âge adulte serait plus difficile qu'au cours de l'enfance. Cette peur s'accompagne d'ailleurs d'une inquiétude reliée au fait d'avoir forcément oublié les apprentissages réalisés étant jeunes.

Finalement, la peur d'être discriminé à cause de l'âge et de faire rire de soi en classe se révèle être un autre obstacle. L'appréhension de se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi, se faire juger par les autres, sont des résistances évoquées dans notre recherche. Cette dernière appréhension corrobore celles énoncées par Beder (1990), Bélanger et Voyer (2004) ainsi que Long (2002). À ce propos, Long (2002) note que certains adultes peu scolarisés non-participants craignent d'être l'unique « vieux » où le seul « outsider » dans une classe composée d'étudiants beaucoup plus jeunes.

Retombées lointaines de la formation

Les retombées lointaines d'une formation constituent un obstacle important à la participation à des activités de formation. Comme il a été vu précédemment, ces résultats confirment les recherches de Cross (1981) et de Rubenson (1983) qui notent que l'évaluation que font les adultes des retombées anticipées d'une formation comme moyen de satisfaire leurs besoins est très importante dans leur décision de participer ou non. Dhanidina et Griffith (1975), Cohn et Hughes (1994), Wagner (2000) et Johnstone et Rivera (1965) mettent l'emphase aussi sur cet aspect. Toutefois, notre analyse illustre que l'évaluation des retombées d'une formation paraît revêtir une ampleur davantage marquée chez des adultes non diplômés. La fragilité du projet, étant donné la durée de la formation et en tenant compte de ses retombées lointaines, exigerait des efforts trop grands pour des personnes qui ont peu confiance en elles, qui ont des difficultés d'apprentissage et qui ont été dévalorisées au cours de leur parcours scolaire initial.

5.1.3 Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liés à l'information

Notre étude fait ressortir trois principaux aspects¹ liés à l'information qui constituent des obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation structurées.

Terminologies péjoratives

PGF Consultant Inc, (1997) et Hautecoeur (1992) concluent que la publicité et le discours entourant l'alphabétisation et la formation des adultes mettent souvent l'accent sur les manques et les carences des personnes non diplômées et projettent ainsi une image négative des apprenants. À cet égard, les résultats de notre recherche corroborent ces propos mais permettent d'apporter aussi des éléments de compréhension supplémentaire. Non seulement l'accent mis sur les carences des adultes peut être problématique au regard de l'information, mais aussi l'utilisation de termes tels que «alphabétisation» et «analphabète» soulève de nombreuses réserves et porte à penser que ce vocabulaire pourrait constituer un obstacle à la participation au regard de l'image et du statut qu'il projette sur la formation des adultes. Il apparaît que la valeur et le sens donnés à ces termes par plusieurs adultes les amènent à ne pas se sentir concernés ou à ne pas vouloir s'y identifier ou y être affiliés. En outre, pour ces adultes, une telle terminologie attribue aux personnes une «déficience» en les étiquetant et en les marginalisant encore une fois comme au cours de leur expérience scolaire initiale. Elle tend à déqualifier l'adulte en projetant une image dévalorisante autant sur le plan individuel qu'aux plans social et culturel.

¹ Le contenu inadéquat des messages a été discuté dans la partie sur les dispositions des personnes (Rapports des personnes non diplômées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture).

Manque d'information significative

La grande majorité des adultes non diplômés interrogés estiment qu'ils ne sont pas assez informés sur l'ensemble des activités de formation disponibles en éducation des adultes dans leur milieu. Le manque d'information est un obstacle mentionné de manière récurrente dans la littérature sur les obstacles (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982; Sherman, 1990; Hauteceur, 1992; PGF Consultant Inc, 1997; Long, 2002). À cet égard, notre étude a permis de décrire et de préciser les éléments constituant ce « manque d'information ». Ce dernier concerne différents aspects des activités de formation offertes aux adultes et se situe à différents niveaux. En outre, notre analyse permet de mieux saisir cet obstacle dans son ensemble puisque bien que certains de ces aspects ont été constatés par certains auteurs, notre recherche a permis de dresser un portrait inédit des divers éléments qui peuvent être problématiques relativement à l'information pour des adultes non diplômés non-participants au Québec.

D'abord, l'un des éléments nouveaux est à l'effet que les informations connues des adultes sur les activités de formation offertes par leur milieu portent à penser que la transmission de l'information s'effectue presque qu'exclusivement, par l'inscription des personnes dans le réseau d'assistance publique, par la participation à des activités offertes par des groupes d'action communautaire ou bien par l'entremise de personnes du réseau social inscrites dans un parcours de formation. Ce qui vient en l'occurrence souligner le peu d'informations offertes en dehors des réseaux. Aussi, un autre élément fondamental qui émane de notre étude est le manque d'information des adultes non diplômés non-participants sur l'existence même de la formation des adultes mais surtout sur le droit d'y accéder.

Également, notre analyse démontre, à l'instar de Long (2002), qu'il y a peu d'informations relatives au déroulement des activités de formation en éducation des

adultes, soit la description de ce qui se passe concrètement dans les cours autant sur le contenu, le mode de fonctionnement, la clientèle qui y a droit et les retombées personnelles et sociales. Il se dégage aussi de notre recherche comme pour celles de Darkenwald et Merriam (1982), Sherman (1990) ainsi que de Long (2002), que le manque d'information sur les différentes possibilités de formation est un autre aspect important à considérer.

Aussi, on observe que la perception de l'éducation des adultes pourrait changer s'il y avait plus d'information sur les avantages à suivre une formation au plan des retombées possibles qu'elles soient professionnelles (emploi, revenus), personnelles ou sociales (amélioration des conditions de vie, enrichissement, développement des compétences sociales). Cette information serait essentielle afin de démontrer que la formation peut-être un moyen dont les fruits peuvent aller au-delà de l'apprentissage scolaire. Ainsi, les objectifs d'un projet de formation pourraient alors se développer indépendamment des idées préconçues sur l'éducation et la formation. À ce propos, Bélanger et Voyer (2004) signalent l'importance de messages attrayants, empreints de dynamisme, comportant des slogans accrocheurs misant sur les bienfaits de l'éducation, les répercussions possibles et potentielles sur l'avenir des adultes et leurs conditions de vie. Néanmoins, bien qu'il soit nécessaire d'attribuer davantage de visibilité au regard de l'importance de poursuivre ses études, les résultats de la présente recherche révèlent qu'il ne faut pas agresser les personnes en focalisant sur un message abrutissant voire paternaliste qui utilise des termes qui marginalisent ou infantilisent. Les adultes veulent voir des publicités semblables à celles produites pour les formations en enseignement supérieur, comme pour le cégep et l'université. Bref, les répondants souhaitent se faire offrir l'information sans ressentir d'obligation de quelque manière que ce soit tout en percevant un respect de leur situation. Bélanger et Voyer (2004) notent également ce fait, à savoir qu'il ne faut pas trop insister sur la promotion, comme la décision d'étudier est personnelle, il faut informer sans tenter de persuader.

En outre, l'efficacité de la transmission formelle et informelle de l'information par les pairs comme moyen de diffuser l'information ressort également de nos résultats comme élément important lié à l'information. Ce résultat est concordant avec les constatations de Hauteceur (1990) qui rappelle que le recrutement le plus efficace est celui mené par les participants à l'alphabétisation. Toutefois, notre analyse précise que cette transmission de l'information va au-delà du recrutement par les pairs (kiosque, porte-à-porte, pièce de théâtre). En effet, toutes formes de témoignages, d'exemples ou de récits de vie transmises par la publicité, le reportage ou le téléroman pourraient être des moyens efficaces.

Enfin, l'importance de cibler clairement la clientèle visée et d'effectuer un suivi à long terme de manière stratégique et structurée afin d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches est un autre élément qui se dégage. Ce constat rejoint en quelque sorte celui de Sherman (1990) qui signale l'inefficacité des «campagnes de recrutement» se déroulant sur une période restreinte et reposant sur des contacts épisodiques. Il souligne d'ailleurs que la nécessité d'établir un lien de confiance entre le recruteur et le candidat exige une approche davantage axée sur le long terme et les contacts personnels soutenus et rapprochés.

5.1.4 Obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation liées aux institutions

Le premier objectif de cette étude a permis de faire ressortir six principaux aspects liés aux institutions qui constituent des obstacles à la participation des personnes non diplômées à des activités de formation structurées.

Quant au deuxième objectif, il s'avère qu'il n'y a pas de comparaisons ou de différenciations notoires relatives aux caractéristiques des adultes rencontrés

concernant ces obstacles. La portée des résultats tient dans le fait que les personnes interrogées de manière qualitative ont comme caractéristiques communes d'être non diplômées et non-participantes, ce qui a permis de relever les freins mais surtout les appréhensions et les obstacles anticipés de ces adultes vis-à-vis des aspects institutionnels des activités de formation des adultes au Québec. Ces appréhensions, permettent de constater qu'il y a une méconnaissance de la part des adultes non diplômés des éléments constituant le fonctionnement des institutions. Dès lors, on peut supposer qu'il y a des lacunes au regard de la transmission formelle de l'information à ce niveau. Enfin, un autre intérêt rattaché à la portée de ces résultats est que les adultes ont également signifié des éléments qu'ils souhaiteraient retrouver lors d'une participation à des activités de formation.

Écueils lors de l'entrée en formation

Des écueils lors de l'entrée en formation peuvent constituer un obstacle à la participation dans la mesure où le processus d'inscription et d'orientation semble une étape déterminante pour un adulte qui décide d'étudier, particulièrement s'il éprouve des réticences par rapport à sa participation et qu'il a peu confiance en ses capacités. Cross (1981) et Long (2002) soulignent à ce propos que les démarches bureaucratiques excessives peuvent être contraignantes au point de constituer un frein à la participation. À cet égard, un élément important, qui apporte un éclairage supplémentaire dans le cas des personnes non diplômées non-participantes, se dégage de notre analyse. Il apparaît que non seulement la bureaucratie lourde lors de l'inscription peut constituer un frein, mais aussi que l'étape de l'accueil apparaît comme un moment crucial pour certains adultes non diplômés non-participants qui ont décidé de faire le premier pas. Ainsi, si l'information reçue par les services d'accueil paraît contradictoire, confuse voire non chaleureuse, l'intérêt déjà fragile s'émousse. L'engagement en formation est si ténu que ces réponses jugées inadéquates peuvent constituer un motif suffisant pour des personnes non diplômées à

ne pas poursuivre leur démarche, confirmant ainsi leurs appréhensions quant à l'utilité de celle-ci. À cet effet, nos résultats relativement aux adultes non-participants non diplômés vont dans le même sens que les constatations de Bélanger et Voyer (2004, p. 48), dont le groupe à l'étude est constitué de participants en formation générale des adultes, qui notent qu'à plus d'un titre, l'accueil est une phase déterminante. D'abord, elle succède habituellement « à l'étape de la décision, une décision souvent accompagnée de sentiments mitigés, tissés d'espoirs et de craintes », au cours de laquelle les premiers contacts supposent une série de « confrontations » avec la réalité : « une confrontation, tout d'abord, avec le personnel du CEA et d'Emploi-Québec qui détiennent un pouvoir important sur le projet d'études (...) une confrontation, enfin, avec eux-mêmes, avec la réminiscence des difficultés passées, vécues dans le milieu scolaire. ».

Également, nos résultats démontrent que la peur de se faire évaluer ainsi que d'être classé à l'entrée en formation à un niveau inférieur à celui atteint lors de la scolarité initiale semble un facteur de découragement et de démotivation pour des adultes non diplômés non-participants. Bélanger et Voyer (2004) soulignent également que certains adultes participants à la formation générale ont mentionné leur crainte d'être déclassés avant de revenir en formation. Toutefois, d'après nos résultats, il apparaît que cette appréhension anticipée engendrée par ce type de test ou toutes formes d'évaluations, même si la réalité peut être toute autre et plus complexe, crée des barrières profondes pour des adultes non diplômés non-participants qui manquent de confiance en leurs capacités et qui ont peur également de se faire évaluer, juger, discriminer ou de se faire dire ou de sentir qu'ils ne sont pas assez intelligents.

En outre, au déclassement s'ajoute la non-reconnaissance des acquis expérimentiels des adultes. Selon Roy et Charest (2001b), la reconnaissance des acquis, qui connaît un développement majeur dans plusieurs pays, serait un élément important pouvant motiver des personnes à s'inscrire en formation (OCDE, 2003). La portée de ces

résultats trouve sa source dans le fait que ce sont les adultes non diplômés non-participants eux-mêmes qui manifestent le souhait que ces formes de savoirs pratiques soient davantage reconnues. Cette reconnaissance permettrait non seulement de réduire le temps de formation mais également de renforcer l'estime de soi.

Structures et programmes restrictifs de soutien à la formation

Nos résultats corroborent ceux de Quigley (1997) et de l'OCDE (2003) à l'effet que, pour des adultes non diplômés qui vivent dans des conditions matérielles précaires, l'accès à un soutien financier est primordial pour participer à des activités de formation. À cet effet, plusieurs études soutiennent que le fait d'avoir la possibilité de bénéficier d'un appui financier institutionnel peut être un encouragement déterminant dans la décision de s'inscrire en formation (Bélanger et Valdivielso, 1997; Hasan et Tuijnman, 1997; Rubenson et Xu, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Bélanger et Voyer, 2004). Des problèmes liés au manque d'information relative à l'existence de ces programmes pour les adultes non-participants et par conséquent d'accessibilité à ces programmes ressortent. D'autant que ces programmes de soutien s'adressent, pour la plupart, à ceux qui sont inscrits dans le réseau de l'assistance publique. De ce fait, les travailleurs doivent prendre la décision de poursuivre de façon autonome et assurer eux-mêmes les frais de scolarité et toutes les dépenses qui s'imposent. Ce constat rejoint celui de CPMT (2003, dans Bélanger 2004) qui souligne que toute une partie de la population, qui pourrait vouloir se former accède difficilement à la formation, dont les travailleurs qui souvent ne bénéficient pas de ces occasions qui pourraient créer un incitatif à se scolariser. Par ailleurs, malgré ces constatations, les propos de certains travailleurs ou bénéficiaires de prestations de l'assurance-emploi rencontrés suggèrent une compréhension plus nuancée de cette barrière. Pour ces derniers, la formation, bien que financée, demeurerait un choix de dernier recours. En effet, même si le choix

s'imposait et qu'ils avaient la possibilité de bénéficier d'une aide financière pour suivre une formation, ils tenteront avant tout assidûment de trouver du travail (sans exigence de diplômes) ou de suivre un stage en insertion en emploi, voire de bénéficier d'allocations d'assistance emploi avant d'envisager de suivre la formation.

Enfin, l'importance de mettre en place dans les lieux de formation d'autres formes de soutien (services de garde et transport) pour favoriser la participation est également ressortie de nos résultats. Ces derniers confirment ceux d'Henry et Basile (1994), qui soulignent que les services connexes offerts par les institutions peuvent motiver les gens à participer et à persister en formation. Ces moyens organisationnels pourraient contribuer à encourager la participation des adultes à des activités de formation.

Perception de l'inaccessibilité de l'offre de formation du cadre d'éducation formel et limites des finalités de la formation

Certains obstacles à la participation sont liés aux caractéristiques même du milieu d'éducation, formel ou non formel. Plusieurs obstacles soulignés corroborent ceux relevés dans d'autres études. À cet égard, un fait intéressant ressort de l'analyse : le cadre formel semble inaccessible aux yeux des adultes les moins scolarisés. Long (2002) mentionne aussi cet obstacle à l'effet que, même si les adultes non diplômés non-participants valorisent les formations menant au diplôme ou à une qualification professionnelle, beaucoup affirment que ces formations sont inaccessibles pour eux. De plus, à l'instar de Long (2002) et Beder (1990), la présence massive des jeunes qui arrivent directement des polyvalentes dans le milieu formel, fait en sorte que la formation semble davantage inaccessible. D'autant plus que selon nos résultats, certains adultes ont des appréhensions à se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi se faire discriminer à cause de l'âge. Paradoxalement, bien que les adultes considèrent le cadre formel et le diplôme comme étant inaccessibles, la majorité préférerait que la formation se donne dans un établissement scolaire formel

plutôt que dans un lieu non formel. Long (2002) met également en évidence cette préférence des non-participants qui privilégieraient davantage une formation dans un cadre d'éducation formel. Selon nos résultats, ces adultes opteraient pour le cadre d'éducation formel puisqu'ils se considèrent à un niveau plus avancé que l'alphabétisation et ne se reconnaissent donc pas dans la formation offerte dans les groupes populaires. D'autres préfèrent l'école parce que leur connaissance du milieu non formel est trop vague. Certains commentaires illustrent, tout comme Long (2002) le met en relief, l'attachement à l'école comme lieu officiel et reconnu du savoir.

Un autre paradoxe concernant la perception de l'inaccessibilité de l'offre de formation dans un cadre formel ressort de l'analyse. En effet, la majorité des formations offertes aux adultes en milieu formel sont axées sur l'atteinte d'un diplôme. Mais tel que mentionné précédemment, très peu d'adultes interrogés pensent l'obtenir. Force est de constater aussi, qu'en dehors de l'atteinte du diplôme, il n'y a pas d'autres formes de reconnaissance qui pourraient être utiles sur le marché du travail. Baril (2002, p. 54) note qu'au Québec, «les gouvernements successifs ont graduellement limité leur conception de l'éducation des adultes à des considérations d'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de la croissance économique.» Les personnes non-participantes non diplômées rencontrées, qui sont les plus éloignées de l'atteinte d'un diplôme et qui semblent avoir de nombreuses difficultés d'apprentissage, ne voient pas l'utilité de s'inscrire ou de poursuivre une formation qui ne sera jamais reconnue ou qui ne leur rapportera rien au plan social ou monétaire. Cross (1981) mentionne à ce propos que l'une des barrières institutionnelles est liée à l'absence de reconnaissance officielle de la formation, c'est-à-dire au constat des adultes que la formation ne conduit pas à des crédits ou à un diplôme. Nos données permettent d'affirmer que cette façon de voir dévalorise et marginalise les personnes non diplômées qui ne s'inscrivent pas dans une logique de diplomation ou qui ne semblent pas pouvoir atteindre le «socle» de la formation de base qu'est le premier diplôme. Wagner (1984, 1997) a critiqué le sens d'une

alphabétisation trop centrée sur le code et inscrite dans un parcours scolaire qui mène presque uniquement à la diplomation et qui conduit plusieurs adultes à un parcours sans issue.

Anticipation du contexte pédagogique

Les obstacles institutionnels qui ont trait à l'anticipation du contexte pédagogique de la formation touchent aux appréhensions des adultes à revivre ce qu'ils ont vécu étant jeunes. L'ensemble des expériences négatives passées ou appréhendées peut teinter l'attitude des adultes envers les enseignants et les rend méfiants et sur leur garde face à la perspective de s'inscrire en formation. Étant donné une estime de soi fragilisée par l'expérience scolaire antérieure, certains adultes appréhendent l'attitude de l'enseignant qui pourrait démontrer de l'intolérance, de l'impatience, ou encore une certaine condescendance. À cet effet, Long (2002) souligne aussi pour sa part la perception négative des adultes non diplômés non-participants vis-à-vis des professeurs étant donné leurs expériences scolaires antérieures comme obstacle à la participation à des activités de formation.

Le besoin d'un encadrement personnalisé pour reprendre confiance en leurs capacités d'apprentissage et pour réapprivoiser les savoirs plus scolaires a aussi été relevé. Ainsi, les adultes ont des appréhensions quant à la possibilité d'être laissés à eux-mêmes, de ne pas être encadrés dans leurs apprentissages en raison des ratios trop élevés dans le cadre formel, un élément également mis en évidence par des adultes participants à de la formation générale des adultes interrogés par Bélanger et Voyer (2004). En outre, un élément additionnel qui émane de nos résultats vient approfondir cette composante d'appréhensions anticipées. En effet, certains répondants sont convaincus que la formation en milieu formel est semblable à celle connue étant jeunes. Dès lors, les appréhensions face aux modes d'enseignement principalement axés sur la transmission stricte du contenu des programmes, sans tenir compte des

connaissances antérieures, des expériences et des capacités des apprenants à assimiler ces contenus d'apprentissage peuvent constituer un facteur de démotivation. Bref, l'idée même d'assister à une formation dont les modes d'enseignement se composent surtout de cours magistraux peut décourager les adultes à s'inscrire étant donné la passivité et l'immobilité imposées. Cette situation vient renforcer le fait qu'il y a un manque flagrant d'information sur ce qui se passe réellement en classe que ce soit au plan du cadre formel ou non formel.

5.2 Validité et limites de la recherche

Au terme de cette recherche, il paraît important de préciser que les choix posés au regard des objectifs, du cadre de référence et de la méthodologie ont permis de faire ressortir des connaissances nouvelles relatives aux obstacles à la participation d'adultes non diplômés qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune activité de formation structurée offerte aux adultes au Québec.

En effet, en ce qui a trait aux choix posés au plan des objectifs de recherche, étant donné que la recension des écrits scientifiques a mis en évidence qu'on ne relevait à ce jour aucune étude systématique portant sur des obstacles à la participation d'adultes non diplômés non-participants à des activités de formation structurées, il était important en premier lieu de tenter d'identifier et de décrire ces obstacles à la participation propres à ce groupe d'adultes au Québec. Bien qu'il y avait peu de recherches qui se soient intéressées au groupe à l'étude, il était nécessaire d'utiliser des balises théoriques dont le cadre couvrait des champs qui permettaient d'accéder à une multitude d'éléments qui ont été identifiés comme pouvant créer des obstacles à la participation dans la littérature. Ce choix était pertinent afin de mettre en évidence et de décrire en profondeur les obstacles réels perçus par les adultes non diplômés non-participants. Dès lors, l'utilisation d'une méthodologie qui permettait d'aller chercher le point de vue des acteurs sur le sujet s'avérait pertinente. L'entrevue en

profondeur a donc été privilégiée afin que les adultes puissent énoncer pourquoi ils ne participent pas à des activités de formation structurées. Il apparaît que les choix posés par rapport à ce design de recherche étaient pertinents et qu'il y a une cohérence interne dans l'ensemble de ces choix car les résultats ont produit de nouvelles connaissances et des éclairages supplémentaires qui vont permettre de réfléchir sur les moyens à mettre de l'avant pour réduire ces obstacles.

Les limites de cette recherche sont notamment d'ordre méthodologique. Premièrement, le caractère même du type de recherche choisie comporte ses limites. En effet, la méthodologie employée étant de nature qualitative, les conclusions ne doivent pas être considérées comme étant statistiquement représentatives de l'ensemble des adultes non diplômés non-participants. En effet, les résultats de l'analyse portent sur du matériel empirique provenant d'entrevues individuelles effectuées auprès de quinze sujets adultes non diplômés n'ayant jamais participé à des activités de formation structurées. L'étudiante-chercheuse était consciente qu'elle bénéficiait essentiellement de l'opinion de ces acteurs sur les obstacles à la participation et que les points de vue de ces sujets sont subjectifs et reflètent l'expérience individuelle de chacun et chacune et par conséquent d'une représentation personnelle de leur expérience.

À cet égard, considérant l'approche et la technique de collecte de données choisies, des critères de rigueur ont été appliqués tout au cours de celle-ci. L'étudiante-chercheuse était consciente que la présente recherche se situe dans un paradigme au sein duquel une dynamique de co-construction de sens s'établit entre le chercheur et les participants et à l'intérieur duquel le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres, leurs schèmes personnels et théoriques et leurs valeurs pouvant influencer leur conduite.

De plus, étant donné la position épistémologique interprétative de la présente thèse, au cours du processus de l'analyse, les conceptions et les choix théoriques du chercheur peuvent conditionner la qualité des données et des interprétations. Il convenait donc de tenir compte des biais interprétatifs liés aux orientations théoriques ou aux conceptions du chercheur. L'étudiante-chercheuse était, par conséquent, consciente du biais que les orientations théoriques peuvent induire. Dès lors, elle a tenté de toujours être attentive à élargir les horizons interprétatifs puisque, d'une part, le cadre de référence a pour premier objectif d'instrumenter la collecte et l'analyse des données et non pas de les interpréter avant qu'elles ne soient obtenues et, d'autre part, d'élargir ses horizons en cours d'interprétation pour ne pas se restreindre uniquement au cadre de référence.

En outre, concernant la validité des interprétations, il convient de rappeler que la triangulation a été privilégiée pour la présente thèse comme stratégie de validation des données. Ainsi, la triangulation du chercheur a été appliquée dans le but d'assurer la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude, c'est-à-dire que l'étudiante-chercheuse a pris une distance par rapport à sa démarche et a discuté avec d'autres personnes afin qu'ils questionnent les décisions prises au cours de différentes étapes de la recherche. De plus, pour assurer la fiabilité des résultats de cette thèse, la triangulation des chercheurs de l'équipe de recherche dans laquelle s'inscrit la présente thèse a aussi été appliquée par la comparaison des points de vue lors de rencontres régulières au cours du déroulement de l'analyse des données. Également, dans le but de valider les résultats de cette thèse avec des données provenant d'autres sources et afin d'observer la convergence de points de vue, une comparaison des propos des adultes non-participants par rapport aux obstacles à leur participation avec ceux énoncés par d'autres informateurs étroitement liés à la problématique a été effectuée. Ces autres informateurs, interrogés lors de la recherche au sein de laquelle s'inscrit la présente thèse, sont des adultes non diplômés participants ou des anciens participants à des activités de formation ainsi que des formateurs et des formatrices

qui enseignent en alphabétisation et en éducation des adultes dans un milieu d'éducation formel et non formel.

Enfin, il est évident que le champ de l'éducation des adultes et que la problématique de la participation et de la non-participation ne se limitent pas à ces sujets non-participants non diplômés et qu'il aurait été intéressant d'examiner en parallèle les obstacles identifiés par des sujets non diplômés qui participent déjà à des programmes de formation aux adultes ou des sujets davantage scolarisés qui participent, par exemple, à des formations professionnelles continues en milieu de travail ou à des activités de formation en enseignement supérieur. Toutefois, les objectifs de la recherche n'aspirent pas à des généralisations théoriques ou empiriques sur les obstacles à la participation à l'éducation des adultes au Québec, mais bien à identifier et décrire en profondeur les obstacles à la participation à des activités de formation structurées d'un groupe de sujets en particulier, soit des adultes non diplômés n'ayant participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations dans un cadre d'éducation formel ou non formel. Par conséquent, circonscrire l'analyse à cette source de données a permis de mieux approfondir la question de la non-participation des adultes non diplômés au Québec et de mieux comprendre les obstacles réels à la participation perçus par ces informateurs et informatrices.

CONCLUSION

Les objectifs de cette recherche étaient d'identifier et de décrire les obstacles à la participation à des activités de formation structurées d'adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire et qui n'ont participé, depuis la fin de leurs études, à aucune de ces formations offertes aux adultes dans un cadre d'éducation formel ou non formel ainsi que de comparer ces obstacles selon les caractéristiques de ces adultes.

L'étude effectuée dans le cadre de cette démarche doctorale a des retombées certaines aux niveaux théorique, méthodologique, politique et pédagogique (dans la pratique). Sur le plan théorique, il s'agit d'une des rares études qui jette un éclairage sur la situation et les obstacles des personnes non diplômées non-participantes. De plus, elle est la seule recherche au Québec qui a donné la parole aux acteurs directement concernés sur ce sujet. À cet effet, une des qualités les plus importantes de cette étude se trouve d'ailleurs, à notre avis, dans l'approche méthodologique utilisée qui a permis de mieux approfondir et comprendre le phénomène de la non-participation. La présente recherche est donc un apport à l'avancement des connaissances puisque c'est la première fois au Québec que des adultes non diplômés non-participants révèlent qu'ils ont tellement été fragilisés, entre autres, par leur vécu scolaire antérieur qu'ils ont peur en s'engageant dans une formation d'être à nouveau évalués, jugés, classés, dévalorisés et considérés comme inadaptés et ce, autant par les pairs, par les formateurs que par le formalisme institutionnel. De plus, ils réagissent très fortement à la terminologie encore utilisée au Québec à leur endroit qui leur rappelle la marginalisation vécue au cours de leur cheminement scolaire initial et qu'ils jugent très péjorative. Les obstacles dispositionnels sont reconnus par les adultes non diplômés non-participants comme étant majeurs dans la compréhension de leur non-

participation et ces obstacles sont en interaction constante avec les obstacles situationnels, institutionnels et informationnels.

Au point de vue méthodologique, les entrevues ont nécessité l'élaboration d'un canevas pour recueillir les propos des adultes non-participants. Cet outil représente une originalité de la recherche puisqu'il pourra être utilisé dans le cadre d'autres travaux qui s'intéressent aux personnes non diplômées. En effet, ce canevas permet d'accéder à une multitude de dimensions importantes qui peuvent influencer les décisions des adultes non diplômés de participer ou de ne pas participer à des programmes de formation. Il permet d'approfondir comment les circonstances de la vie, les problèmes qui peuvent émerger des institutions de l'éducation, et la disposition envers l'éducation développée par les adultes au cours de leur vie peuvent créer des barrières de situation, d'information, d'institution et de disposition. En outre, ce canevas d'entrevue n'est pas rigide et laisse la place à la parole des informateurs. Il permet de guider le contenu des entrevues tout en mettant en place les conditions favorisant chez les répondants l'expression de leur pensée. Enfin, les questions ont été élaborées de façon à ce qu'il y ait suffisamment de place à de l'information nouvelle et pertinente pour mieux comprendre les obstacles à la participation.

Sur le plan des retombées politiques, pratiques et pédagogiques, nous pensons que les connaissances qui émergent de cette étude permettent d'identifier des moyens pour augmenter la participation et l'engagement de ces adultes dans des activités de formation structurées qui leur soient pertinentes et profitables. Les données permettent d'orienter la prestation des services, tant sur le plan des interventions individuelles en milieu de pratique que sur le plan de l'organisation des services et des perspectives politiques qui pourraient être adoptées en éducation des adultes. Ainsi, ces connaissances contribuent à mettre en évidence les obstacles que le gouvernement, dans la révision de sa *Politique d'éducation des adultes et de*

formation continue, doit prendre en compte pour faciliter l'accès des adultes non diplômés, et plus particulièrement les adultes non-participants, à des activités de formation structurées. Également, les résultats de la recherche permettent aussi aux milieux d'intervention et aux praticiens, tant dans un cadre d'éducation formel que non formel, de dégager des pistes de travail non seulement pour améliorer les stratégies de recrutement, mais aussi pour mettre en place des conditions organisationnelles susceptibles de favoriser la participation d'un plus grand nombre d'adultes non diplômés à des activités de formation structurées.

Au terme de cette étude, quelques pistes sont proposées pour des recherches ultérieures. Il ressort de notre étude, que l'individu possède des ressources qu'il doit apprendre à utiliser et que les différents milieux d'intervention doivent identifier et reconnaître afin de les stimuler. À cet effet, il serait important de conduire des recherches collaboratives avec les milieux de formation afin de mieux comprendre comment ces derniers peuvent prendre en compte les différents obstacles au plan dispositionnel mais aussi situationnel, informationnel et institutionnel dans la mise en œuvre et l'application de leurs stratégies relatives à l'accueil, à la promotion et au recrutement. Ainsi, il serait intéressant par exemple, par une recherche collaborative, d'utiliser et d'expérimenter au cours du processus de recrutement de participants à des activités de formation une approche qui tient compte des obstacles énoncés par les adultes non diplômés non-participants concernant cette étape : expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation, perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence, contenu inadéquat des messages, terminologies péjoratives, manque d'information significative, écueils lors de l'entrée en formation, mesures de soutien à la formation trop restrictives, perception de l'inaccessibilité de l'offre de formation du cadre d'éducation formel, contexte andragogique peu approprié et limites des finalités de la formation.

Aussi, étant donné que selon notre étude, les obstacles apparaissent fortement liés au fonctionnement du système scolaire, il serait pertinent, dans une approche de prévention, de connaître ce qui dans le système scolaire initial actuel constitue des processus de marginalisation et de production de personnes non diplômées. Les connaissances de ces processus permettront d'agir en amont directement sur certains facteurs de la marginalisation sociale.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, R., Darkenwald, G. (1979). *Participation and persistence in American adult education*. New York : College Entrance Examination Board.

Apt, P. H. (1978). Adult Learners and Higher Education : Factors Influencing Participation or Nonparticipation Decisions. *Alternative Higher Education*, 3(1), 3-11.

Auger, R. (2001). Processus de la recherche empirique avec procédures de symbolisation numérique en éducation. *Séance 7 : La recherche quantitative. Doctorat en Éducation : DME 9005 RECHERCHE EN ÉDUCATION, 11 octobre 2001*. Montréal : Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation, Université du Québec à Montréal.

Axelrod, M. (1956). Urban Structure and Social Participation. *American Sociological review*, 21, 13-19.

Beals, G. (1956). Additional Hypotheses in Participation Research. *Rural Sociology*, 21, 249-256.

Baran, J., Bérubé, G., Roy, R., Salmon, W. (2000). *Éducation et formation des adultes au Canada : les principales lacunes en matière de connaissances* (Document de recherche R-00-6F). Hull, Québec : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.

Baril, D. (2002). Avons-nous encore de l'éducation des adultes? *Le Monde Alphabétique*, printemps, 1992, 53-60. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Beder, H. (1989). Purposes and Philosophies. Dans S. B. Merriam et P. M. Cunningham (Dir.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 37-50). San Francisco : Jossey-Bass.

Beder, H. (1990). Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.

Beder, H. (1994). The Current Status of Adult Literacy Education in the United States. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 3, 14-25.

Beder, H., Valentine, T. (1990). Motivational Profiles of Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40, 78-94.

Bélangier, P., Valdivielso, S. (1997). The Amplitude and the Diversity of Organized Adult Learning. An Overview of Adult Education Participation in Industrialized Countries. Dans P. Bélangier et S. Valdivielso (Dir.), *The Emergence of Learning societies : Who participates in Adult Learning?* (p. 1-22). Paris et Hambourg : Pergamon Press et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

Bélangier, P., Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM). Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM).

Bélisle, R. (1991). *Franchir les barrières : forum pour favoriser l'exercice des droits des personnes analphabètes*. Montréal, Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Institut canadien d'éducation des adultes.

Béliveau, D., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A., Poupart, J. (1998). Présentation. Dans J. Poupart, L. H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Diversité des champs et des pratiques au Québec*, (p. XXI-XXIX). Boucherville : Gaëtan Morin.

Benseman, J. (1989). *The view from the other side of the educational door. Adult education from the perspective of people with low levels of schooling*. Wellington : New Zealand, Department of education. (Service de reproduction ERIC N° ED 305 433)

Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.

Bertaux, D. (1981). *Biography and Society, The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills : Sage.

Blais, J.-G., Duquette, A., Painchaud, G. (1989). Deterrents to Women's Participation in Work-related Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 224-234.

Blais, H., Hautecoeur, J.-P., Lépine, L. (1988). *Recherche-Action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : Évaluations*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.

Boice, M. (1994). *Out of Sight, Out of Mind? Barriers to Participation in Rural Adult Education*. Brighton : Centre for Continuing Education, University of Sussex. (Service de reproduction ERIC N° ED 401 396)

Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout : a Theoretical Model. *Adult Education*, 23(4), 131-151.

Boshier, R. (1976). Factor Analyst at Large : A Critical Review of the Motivational Orientation Literature. *Adult Education*, 21, 24-47.

Boshier, R. (1980). Socio-psychological Correlates of Motivational Orientations : A Multivariate Analysis. *Proceeding of the Twenty-First Adult Education Research Conference* (p. 34-40). Vancouver, British Columbia, Canada.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, California : Sage.

Brady, B, McCauley, F. (1999). *Making an Impact : The Aortas response to the Green Paper, Adult Education in an Era of Life Long Learning*. Dublin : National Association of Adult Education.

Brunner, E. De S., Wilder, D., Kirchner, C. Newberry, J. (1959). *An Overview of Adult Education Research*. Chicago : Adult Education Association.

Burgess, P. (1971). *Educational Orientations of Adults Participants in Group Educational Activities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Central Research Corporation. (1980). *Continuing Education Needs and Interest of Kansas Adults. A Statewide Survey. Winter 1979/80*. Topeka, K. S. : Kansas State Board of Regents and Washburn University of Topeka. (Service de reproduction ERIC N° ED 239 029)

Cervero, R. M., Kirkpatrick, T. E. (1990). The Enduring Effects of Family Role and Schooling on Participation in Adult Education. *American Journal of Education*, November, 77-94.

Charest, D. (1999). *Faire le point. Bilan des Initiatives fédérale-provinciale conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) 1993-1997*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche.

Cohn, E., Hughes, W.W. (1994). A Benefit-cost Analysis of Investment in College Education in the United States : 1969-1985. *Economics of Education Review*, 13(2), 109-123.

Cookson, P. S. (1986). A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.

Couillard, R. (1995). Formation continue : une définition pratique. *Revue trimestrielle de l'éducation*. Ottawa : Statistique Canada (Produit N° 81-003 au catalogue, vol. 2, n°1).

Coulombe, I. (2003). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec. Statistiques pour 2000-2001*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes.

Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn? Toward a Theory of Participation in Adult Education*. London, New-York : Routledge.

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.

Creative Research Group. (1987). *Literacy in Quebec : a Research Report*. Ottawa : Southam News pour le gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Cross, K. P. (1981). *Adult as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.

Darkenwald, G.G. (1980). Continuing education and the hard-to-reach adult. Dans G. G. Darkenwald et G. A. Larson (Dir.), *Reaching hard-to-reach adults : New Directions for Continuing Education* (N° 8, p.1-10). San Francisco : Jossey-Bass.

Darkenwald, G.G., Merriam, S. B. (1982). *Adult Education : Foundations of Practice*. New York : Harper & Row.

Darkenwald, G.G., Valentine, T. (1985). Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.

Deane, S. (1950). Who Seeks Adult Education and Why ?. *Adult Education*, 1, 18-25.

Denzin, K. N., Lincoln, Y. S. (dir.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA) : Sage.

Dhanidina, L., Griffith, W.S. (1975). Costs and Benefits of Delayed High School Completion. *Adult Education Quarterly*, 25(4), 217-230.

Doray, P., Arrowsmith, S. (1997). Patterns of Participation in Adult Education : Cross-national Comparisons. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 39-75). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

Doray, P., Bélanger, P., Motte, A., Labonté, A. (2005a). *Les adultes en formation : les logiques de participation. Note 3, Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*. Québec : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la famille et Université du Québec à Montréal (UQAM).

Doray, P., Bélanger, P., Motte, A., Labonté, A. (2005b). *Les adultes en formation : les logiques de participation. Note 5, Les contours de la demande insatisfaite de formation*. Québec : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la famille et Université du Québec à Montréal (UQAM).

Drake, J. B. (1988). Factor Structure of Deterrents to Agriculture Teachers' Participation in Credit and Non-Credit Courses. *Journal of the American Association of Teachers Educators in Agriculture*, 29(2), 49-54.

Draper, M., Taylor, J. (ed.) (1989). *Adult Literacy Perspectives*. Toronto : Culture concept.

Ellsworth, J. H. (1991). Typology of Factors that Deter Participation with an Educational Institution. *Journal of Adult Education/MPAEA Journal*, 20(1), 5-27.

Ericson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. Dans M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 162-213). New-York : Macmillan.

Fingeret, A. (1983). Social Network : a New Perspective on Independence and Illiterate Adults. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 133-146.

Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal, Québec : Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

Gauthier, F. (1987). *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal : Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.

Germain, C. (1997). Les paradigmes de recherche en éducation : remarques d'ordre épistémologique. Dans L. Duquette, M. Jezak, D. Renié, R. Courchène (Dir.), *Méthodologie de recherches empiriques en langues secondes et étrangères : nouvelles perspectives* (p. 2-6). Ottawa : Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues (CREAL), Faculté des arts, Université d'Ottawa.

Gingras, F.-P. (1986). Sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 20-44). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Giroux, H. (1983). The Theory of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.

Glazer, B. C., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategy for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.

Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la microanalyse ou du comment en éducation le sujet est redevenu le centre du monde. Dans C. Baudoux et M. Anadon (Dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement*, Les cahiers du LABRAPS (N°23, p. 41-54).

Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gowen, S. (1996). Comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire. Dans Hauteceur, J.-P. (Dir), *ALPHA 96, Formation de base et travail* (p. 14-38). Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Guibert, J., Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Masson/Paris : Armand Colin.

Hasan, A., Tuijnman, A. (1997). Adult Education Participation : A Policy Overview. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 229-247). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

Hauteceur, J.-P. (1987). *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Hautecoeur, J.-P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation. Dans J.-P. Hautecoeur (Dir.), *ALPHA 90, Recherches en alphabétisation* (p. 121-139). Québec : Ministère de l'Éducation.

Hautecoeur, J.-P. (1992). L'analphabétisme : Quel sens? Quelles actions? Quels résultats? Dans J.-P. Hautecoeur (Dir.), *ALPHA 92, recherches en alphabétisation* (p. 107-125). Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Hayes, E. (1987). *Low-literate Adult Basic Education Student's Perception of Deterrents to Participation*. New Brunswick/NJ : Rutgers University.

Hayes, E. (1988). A Typology of Low-literate Adult based on Perceptions of Deterrents to Participation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 39(1), 1-10.

Hayes, E. R., Darkenwald, G. G. (1988). Participation in Basic Education : Deterrents for Low-Literate Adults. *Studies in the Education of Adults*, 16-28.

Henry, G.T., Basile, K.C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Education. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), p. 64-82.

Horsman, J. (1989). From de learners'voice: Women's experience of illiteracy. Dans M.C. Taylor and J.A Draper (Ed.), *Adult Literacy Perspectives* (p. 365-374). Toronto : Culture concept.

Horsman, J. (1991). *Something in my Mind Besides the Everyday, Women and Literacy*. Toronto : Women's Press.

Houle, C. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison : University of Wisconsin Press.

Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA) (1994). *Apprendre à l'âge adulte : situations et recommandations*. Montréal, Québec : Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA).

Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) (2001). *Pour un nouvel État porteur d'une vision pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes*. Montréal, Québec : Institut canadien d'éducation des adultes.

Jensen, J., Haleman, D., Goldstein, B., Anderman, E. (2000). *Reasonable Choices: Understanding Why Under-Educated Individuals Choose Not to Participate in Adult Education*. Lexington: University of Kentucky, College of Education.

- Johnstone, J., Rivera, R. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago : Adline Publishing.
- Kaplan, A. (1945). *Socio-economic circumstances and adult participation (in certain cultural and educational activities)*. New York : Teachers' College.
- Kapsalis, C. (1997). *Formation des employés : une perspective internationale*. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Kerka, S. (1986). *Deterrents to Participation in Adult Education. Overview*. ERIC Digest No 59. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Ohio.
- Knox, A. (1984). Adult college students : An analysis of certain factors related to the characteristics of students attending a university college (Doctoral dissertation, Syracuse University). *Dissertation Abstract International*, 19. (Oeuvre originale publiée en 1958)
- Knox, A., Videbeck, R. (1963). Adult education and adult life cycle. *Adult Education*, 11, 238-242.
- Kreithlow, B., Glustrum, M., Martin, C. (1981). *Educational Needs Assessment for Wisconsin Adults with Less than High School Graduation or GED*. (Service de reproduction ERIC N° ED 209 538)
- Kvale, S. (1996). *Interviews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Lahire, B.(1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieu populaire*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, échecs et réussites scolaires en milieux populaires*. Lyon: Gallimard et le Seuil.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth S., Roy, L., Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Université du Québec à Rimouski. Rimouski : Les Éditions Appropriation.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Ottawa : Agence d'ARC Inc.
- Long, H. (2002). *Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs. A National Study*. Toronto: ABC Canada.
- Mayer, R., Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F. (2000). La recherche dite « alternative ». Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 287-325). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Saint-Jacques, M. C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16, 229-247.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ). (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2000). *Programme de soutien aux organismes d'alphabétisation populaire autonomes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ). (2002). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2002*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'information, Direction des statistiques et des études quantitatives.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (MEQ) (2003). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2003*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.

Newberry, J. (1959). Participants and Participation in Adult Education. Dans E. Brunner, D. Wilder, C. Kirchner, J. Newberry (Dir.), *An overview of adult education research*. Washington D.C. : Adult Education Association.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (1973). *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris : Organization for Economic Cooperation and Development.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2003). *Au delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et Statistique Canada (1997). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris et Ottawa : Organisation de coopération et de développement économiques et Développement des ressources humaines Canada.

Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. St-Jacques et D. Turcotte (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 71-90). Boucherville : Gaëtan Morin.

PGF Consultants Inc. (1997). *Franchir le seuil : étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation*. (s.l.). Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaires de l'Ontario.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Boucherville : Gaëtan Morin.

Price, W.F., Lyon, L. B. (1982). Education Orientations of the Aged : An Attitudinal Inquiry. *Educational Gerontology*, 8(5), 473-484.

Quigley, B. A. (1987). Learning to Work with Them : Analyzing Nonparticipation in Adult Basic Education through Resistance Theory. *Adult Literacy and Basic Education*, 11(2), 63-71.

Quigley, B. A. (1989). Literacy as Social Policy : Issues for America in the 21st Century. *Thresholds in Education*, 14(4), 11-15.

Quigley, B. A. (1990). Hidden Logic : Resistance and Reproduction in Adult Literacy and Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 103-115.

Quigley, B. A. (1992). *Understanding and Overcoming Resistance to adult Literacy Education*. Institute for the Study of Adult Literacy, The Pennsylvania State University. (Service de reproduction ERIC N° ED 357 196)

Quigley, B. A. (1993). *Retaining Reluctant Learners in adult Literacy Programs*. Philadelphia, PA : Institute for the Study of Adult Literacy, State College, Pennsylvania State university.

Quigley, B. A. (1995). *Improving in Adult Basic Education and Reasons for Resistance to Attending Adult Basic Literacy*. (Service de reproduction ERIC N° ED 378 408)

Quigley, B. A. (1997). *Rethinking Literacy Education*. San Francisco : Jossey-Bass.

Quigley, B. A., Arrowsmith, S. (1997). The Non-participation of Undereducated Adults. Dans P. Bélanger, A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 101-129). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*. Montréal, Québec : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Rose, C., Graesser, C. C. (1981). *Adult Participation in Lifelong Learning Activities in California*. Sacramento, CA : California State Postsecondary Education Commission. (Service de reproduction ERIC N° ED 239 030)

Roy, S. (2005). État de la formation de base des adultes au Québec. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Direction de la formation générale des adultes.

Roy, S., Charest, D. (2001a). *La population cible de la formation de base. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Roy, S., Charest, D. (2001b). *Tirer profit des expériences internationales. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation.

Rubenson, K. (1977). *Participation in Recurrent Education*. Paris : Center for Educational Research and Innovations, Organization for Economic Cooperation and Development.

Rubenson, K. (1983). *Obstacle à la Participation à l'Éducation des Adultes*. Vancouver : Université de la Colombie-Britannique.

Rubenson, K. (1988). Paradigms and Ideology in Participation Research : a Comparative Analysis. Dans M. Zukas (Dir.), *Papers from the Transatlantic Dialogue, University of Leeds*. England : School of Continuing Education, University of Leeds. (Service de reproduction ERIC N° ED 298 248)

Rubenson, K., Xu, G. (1997). Barriers to Participation in Adult Education and Training : Towards a New Understanding. Dans P. Bélanger, A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 7-100). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 171-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L., Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Scanlan, C. S., Darkenwald, G. G. (1984). Identifying Deterrents to Participation in continuing Education. *Adult Education Quarterly*, 34(3), 155-166.

Sherman, J. (1990). Change Theory and Increasing Participation in Adult Basic Education. *Journal of Adult Education*, 18(2), 19-30.

Silva, T., Cahalan, M., Lacireno-Paquet, N. (1998). *Adult Education Participation Decisions and Barriers : Review of Conceptual Frameworks* (Working paper series n° 98-10). National Center for Education Statistics. (Service de reproduction ERIC N° ED 431 891)

Smith, D. H., Macaulay, K. (1980). *Participation in Social and Political Activities*. San Francisco : Jossey-Bass.

Smith, D.H., Theberge, N. (1987). *Why People Recreate : An Overview of Research*. Champaign, IL : Life Enhancement Publications.

Statistique Canada (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*. Ottawa : Ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.

Statistique Canada (1995). *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1992*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

Statistique Canada (1996). *Lire l'avenir : Un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation.

Statistique Canada (1997). *Enquête sur la formation et l'éducation des adultes, 1994*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales*. Ottawa : Ministère de l'Industrie (produit n° 89-574-XIF au catalogue).

Sundet, P., Galbraith, M.W. (1991). Adult Education as a Response to the Rural Crisis : Factors Governing Utility and Participation. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 41-49.

Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner. A research Report on non-participation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. Victoria : Government of British Columbia.

Unesco (1997a). *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V)*. Hambourg : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Unesco (1997b). *Agenda pour l'avenir. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V)*. Hambourg : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Valdivielso, S. (1997). Beyond the walls of the Household : Gender and Adult Education Participation. Dans P. Bélanger et A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 209-227). Paris et Hambourg : Pergamon Press.

Valentine, T., Darkenwald, G.G. (1990). Deterrents to Participation in Adult Education : Profiles of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 29-42.

Van Der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Belgique : De Boeck Université.

Wagner, S. (1984). La lecture, l'écriture et l'alphabétisation. Dans J.-P. Hauteceur (Dir.), *ALPHA 84, Recherches en alphabétisation* (p. 83-115). Québec : Ministère de l'Éducation.

Wagner, S. (1997). Alphabétisation environnement institutionnel et démocratie. Dans J.-P. Hauteceur (Dir.), *Alpha 97: Formation de base et environnement institutionnel* (p. 333-357). Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Wagner, D. A. (2000). *Alphabétisation et éducation des adultes. Résumé du Forum Mondial sur l'Éducation, Dakar, avril 2000*.
([Http://www2.unesco.org/wef/frleadup/fr_findings_alfadult.shtm](http://www2.unesco.org/wef/frleadup/fr_findings_alfadult.shtm)).

Wagner, S. (2002). La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec. Dans B. Voyer (Dir.), *Formateurs, formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (p. 25-62). ACFAS. Les cahiers scientifiques.

Wagner, S., Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. À propos de l'Ontario français*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Watt, C. F., Boss, M. W. (1987). Barriers to Participation in Adult Upgrading Programs: An Exploratory Study. *Adult Literacy and Basic Education*, 11(3), 113-122.

Wikeland, K. R., Reder, S., Hart-Landsberg, S. (1992). *Expanding Theories of Adult Literacy Participation : A literature Review* (Technical report TR92-1). Literacy, Language and Communication Program, Northwest Regional Educational Laboratory. (Service de reproduction ERIC N° ED 355 389)

Wilson, K., Charron, D. (1994). *Sociétés industrielle et postindustrielle* (2^e éd). Sainte-Foy, Québec : Université du Québec, Télé-Université.

APPENDICE A

RECHERCHE SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION D'ADULTES NON DIPLÔMÉS À DES ACTIVITÉS DE FORMATION STRUCTURÉES

CANEVAS D'ENTREVUE DES ADULTES NON DIPLÔMÉS NON-PARTICIPANTS

Note: Les questions qui sont posées également aux trois catégories de personnes peu scolarisées (participants (P); non-participants (NP) et anciens participants (AP)) sont identifiées par la lettre (T).

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES ¹	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
<p>1. Introduction</p>		<p>1. Il y a beaucoup de personnes au Québec qui ont arrêté leurs études avant d'avoir un diplôme, mais il y en a peu qui recommencent à étudier ou à suivre des cours. Comment expliquez-vous cette situation? À quoi est-ce dû selon vous? (T)</p>
	<p>Participation à la formation</p> <p>Origine du besoin</p> <p>Démarches d'engagement</p> <p>Objectifs de formation</p> <p>Résistances</p> <p>Conditions de vie</p>	<p>2. Avez-vous déjà ressenti, à un moment ou un autre depuis la fin de vos études, le besoin de recommencer à suivre des cours dans une école ou ailleurs? (T)</p> <p><i>Si la personne répond NON, passer au bloc suivant.</i></p> <p>PISTES: <i>Si la personne répond OUI, lui demander:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous m'expliquer ce qui s'est passé à ce moment-là? - D'où vous est venue l'idée de recommencer? Est-ce que ça correspond à une étape particulière de votre vie? (<i>À quel moment a émergé le besoin, sonder l'événement, le contexte...</i>) <p>3. À ce moment-là, avez-vous entrepris des démarches pour suivre un cours ou commencer une formation?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où et comment en avez-vous entendu parler? <p>4. Quel était votre objectif à ce moment-là? Jusqu'où vouliez-vous aller? (Sonder ce que la personne souhaitait apprendre, améliorer.)</p> <p>5. Qu'est-ce qui a fait que, finalement, vous n'êtes pas retourné étudier?</p> <p>6. Quand vous pensez à ce que vous avez vécu tous les jours et ce que vous vivez présentement, comment expliquez-vous le fait que vous n'êtes pas retourné faire de la formation à l'âge adulte? Est-ce qu'il y a des choses dans votre vie qui peuvent éloigner de vous l'idée de suivre une formation? (Échanger davantage sur la réponse spontanée, puis utiliser les autres pistes après.)</p>
<p>2. Dimension situationnelle</p>	<p>Situation familiale</p> <p>Travail</p> <p>Participation sociale</p>	<p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités des enfants, de la famille, responsabilité de la maison). - Par rapport au travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat).

1. Les titres des sous-rubriques sont soulignés; les éléments qui ne sont pas soulignés sont des volets de la sous-rubrique qui précède.

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
2. Dimension situationnelle (suite)	<p>Conditions de vie (suite)</p> <p>Coût Transport</p> <p>Temps</p> <p>Alphabétisme</p> <p>Description des pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Par rapport au coût de la formation. - Par rapport au transport nécessaire pour suivre une formation. <p>7. D'après ce que vous me racontez, considérez-vous que vous auriez eu le temps de suivre une formation? Pourquoi?</p> <p>8. À votre avis, si les choses étaient différentes dans votre vie, qu'est-ce qui pourrait faciliter un retour aux études? (Échanger d'abord sur la réponse spontanée, puis utiliser les autres pistes après.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par rapport à votre situation familiale (responsabilités des enfants, de la famille; responsabilité de la maison). - Par rapport au travail. - Par rapport aux activités en dehors de la maison (loisirs, engagement, bénévolat). - Par rapport au coût de la formation. - Par rapport au transport. - Par rapport au temps que vous aviez. <p>9. On va aborder maintenant les activités reliées à la lecture et à l'écriture.</p> <p>En général, dans la vie de tous les jours, qu'est-ce que vous lisez ou écrivez dans une semaine? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous lisez le journal, par exemple, ou des revues, des romans? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement? - Est-ce que vous utilisez le calendrier pour noter vos rendez-vous, par exemple, ou prenez des notes pour faire l'épicerie? Ou peut-être écrivez-vous des messages à vos amis, enfants, ou encore un journal personnel? Est-ce que c'est quelque chose que vous faites régulièrement?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale	Système d'enseignement initial <i>(suite)</i>	<p>20. Personnellement, quelle importance accordez-vous à l'école? (T)</p> <p>PISTES:</p>
	Conception de l'école <i>(suite)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour vos parents, quelle importance avait l'école? Est-ce que vos parents vous encourageaient quand vous étiez à l'école? Pourquoi dites-vous ça? - Pour vos enfants, diriez-vous que l'école c'est important? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? - Si vous aviez des enfants un jour, quelle importance vous accorderiez à l'école?
	Cheminement scolaire	<p>21. Racontez-moi comment ça été pour vous à l'école quand vous étiez jeune. (T)</p>
	Souvenirs scolaires	<p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels souvenirs conservez-vous de vous-même à l'école (avec la classe, les professeurs, les examens...)? - Comment vous sentiez-vous à l'école? - Qu'est-ce qui fait que vous avez aimé ou n'avez pas aimé l'école?
	Résultats scolaires	<p>22. Parlez-moi un peu de vos résultats à l'école; comment ça allait de ce côté-là? (T)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous expliquez vos résultats à l'école à ce moment-là? - Est-ce que vous aimiez apprendre à l'école? Pourquoi? - Est-ce qu'il y a des périodes (ou des années) où ça allait bien à l'école pour vous? - À quoi c'était dû selon vous?
	Arrêt des études	<p>23. Vous avez quitté l'école avant d'obtenir un diplôme, c'est bien ça? Pourquoi avez-vous quitté l'école à ce moment-là? (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous terminé ce qu'on vous offrait comme programme à l'école? (<i>Faire approfondir.</i>) - Comment vous sentiez-vous le jour où vous avez décidé de quitter l'école, ou à ce moment précis? - Qu'ont dit vos parents quand vous avez quitté l'école?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale <i>(suite)</i>	Cheminement scolaire <i>(suite)</i>	24. Au moment où vous avez quitté l'école, qu'est-ce qui aurait pu influencer votre décision de quitter? (T)
	Bilan de l'expérience scolaire	25. Quand vous pensez maintenant à tout votre cheminement au primaire, au secondaire, quel souvenir principal vous en gardez?
		26. À votre avis, est-ce que ces souvenirs ont un lien avec le fait que vous n'êtes pas retourné aux études? Pourquoi?
		27. Toujours en pensant à tout votre cheminement scolaire, qu'est-ce qu'il aurait fallu pour que vous continuiez vos études? (T) (Faire approfondir.)
	Apprentissage et intelligence	28. Si je vous dis le mot apprendre, qu'est-ce que ça signifie pour vous? (T)
	Concept d'apprentissage	PISTES: - À quels mots (ou à quoi) ça vous fait penser? - Est-ce que ça vous fait penser à des choses plutôt agréables ou plutôt désagréables?
	29. Qu'est-ce que ça veut dire pour vous, une personne intelligente? (T)	
	PISTES: - Donnez-moi un exemple. - Selon vous, est-ce que l'intelligence ça se développe ou bien c'est fixé pour notre vie? - Est-ce que vous trouvez que ça a un rapport avec l'école?	
	30. Tout le monde a une opinion sur son intelligence. Si je vous demande votre opinion sur votre intelligence... que diriez-vous? Pourquoi dites-vous ça? (T)	
Perception de soi en rapport avec l'intelligence		
Perception de soi comme apprenant(e)	31. Comment vous voyez-vous comme apprenant? Est-ce que vous êtes satisfait de votre façon d'apprendre? (T)	
	PISTE: - Est-ce que la façon d'apprendre a un rapport avec l'intelligence?	

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)	<p>Apprentissage et intelligence (suite)</p> <p>Réaction devant un nouvel apprentissage</p> <p>Attributions causales de l'apprentissage</p> <p>Critères de base pour réussir</p>	<p>32. Quand vous êtes dans une situation où vous êtes dans l'obligation d'apprendre quelque chose de nouveau, comment ça se passe ? (T) (Sonder les émotions ressenties et les stratégies utilisées.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous dans une situation comme celle-là? - Quels moyens prenez-vous? - Est-ce que ça se passe différemment si c'est quelque chose que vous avez choisi d'apprendre? <p>33. Parlez-moi de certaines choses que vous trouvez faciles à apprendre. (T) (Ce peut être à l'école, au travail, à la maison, avec les enfants, dans les relations avec les autres...)</p> <p>34. Selon vous, pourquoi c'est facile? À quoi attribuez-vous cette facilité? (T)</p> <p>35. J'aimerais que vous me parliez aussi des choses que vous trouvez difficiles à apprendre. (T)</p> <p>36. Selon vous, pourquoi c'est difficile? À quoi attribuez-vous cette difficulté? (T)</p> <p>37. En général, qu'est-ce qui vous aide à apprendre? (T)</p> <p>38. En général, qu'est-ce qui vous nuit quand vous voulez apprendre quelque chose? (T)</p> <p>PISTES: (pour questions 37 et 38) <i>Seulement si la personne ne répond rien ou peu de chose, préciser: Ce peut être, par exemple, un environnement spécial, l'encouragement ou l'aide d'autres personnes, ou encore votre motivation ou votre intérêt pour ce que vous voulez apprendre, les efforts que vous mettez...</i></p> <p>39. Quand vous apprenez quelque chose dans la vie de tous les jours, dans un cours, au travail ou ailleurs, qu'est-ce qui vous donne l'impression d'avoir réussi, d'avoir compris? (Faire commenter.) (T)</p> <p>PISTES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que le résultat final est important ? - Par exemple, qu'est-ce qui est le plus important pour vous: vos propres résultats ou bien vos résultats comparés à ceux des autres? (Faire expliciter.) - L'avis des autres est-il important?

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
3. Dimension dispositionnelle et psychosociale (suite)	Éducation et formation des adultes (suite) Lien entre compétences à l'écrit et l'éducation et la formation des adultes	51. Vous m'avez parlé tantôt de votre opinion concernant vos compétences en lecture et en écriture. Diriez-vous que votre opinion sur vos compétences en lecture et en écriture pourrait vous motiver à suivre des cours un jour? (T) (Faire expliciter.) PISTE: - Au contraire, diriez-vous que cela pourrait vous nuire ou vous empêcher de suivre des cours un jour?
4. Dimension informationnelle	Information sur les activités de formation Lieux de formation Contenu Format Moyens d'information	52. Avez-vous de l'information concernant tous les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? Parlez-moi de ce que vous en connaissez. (T) PISTES: - Parlez-moi des autres endroits que vous connaissez dans votre région (quartier) où on offre d'autres cours ou activités de formation pour les adultes. - Connaissez-vous le type de cours aux adultes qu'on y offre? Pouvez-vous m'en parler un peu? 53. Trouvez-vous que vous êtes assez informé sur les cours disponibles aux adultes dans votre milieu? (T) (Faire commenter.) <i>Si la personne répond non, demander:</i> - Si vous aviez assez d'information, est-ce que cela vous encouragerait à prendre des cours? - Avez-vous l'impression que c'est parce que les gens ne sont pas informés des cours qu'ils ne viennent pas? - Pensez-vous qu'ils viendraient plus si on les informait davantage? Pourquoi? 54. Si vous pensez à vous, ainsi qu'aux personnes que vous connaissez, des amis, des membres de la famille, quels seraient les meilleurs moyens à prendre pour vous informer de tout ce qui existe comme cours, comme formation possible à suivre? (T) PISTES: - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui sont meilleurs que d'autres, qui donnent des résultats? (Faire expliciter.) - Est-ce qu'il y a des moyens, selon vous, qui ne sont pas bons, qui ne donnent rien? (Faire expliciter.)

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
4. Dimension informationnelle (suite)	Contenu des messages	<p>55. L'an dernier, le gouvernement a lancé une campagne de publicité où c'était écrit: "Lire, écrire et compter, c'est profiter de la vie". Que pensez-vous d'un message comme ça? Ce message vous rejoint-il? Qu'est-ce qui vous fait dire ça? (T)</p> <p>56. On emploie souvent le mot alphabétisation pour parler des cours pour améliorer la lecture ou l'écriture. Que pensez-vous de ce terme-là? (T)</p> <p>57. Et le mot analphabète, qu'est-ce que ça vous dit? Est-ce que vous vous sentez concerné par ces mots-là? (T)</p>
5. Dimension institutionnelle	<p>Perception de l'offre de formation</p> <p>Comparaison entre l'éducation initiale et l'éducation des adultes</p> <p>Évaluation de la formation</p> <p>Relations avec les professeurs</p> <p>Manière d'enseigner</p> <p>Manière d'apprendre</p> <p>Évaluation des apprentissages</p> <p>Ambiance et vie sociale</p>	<p>58. J'aimerais connaître l'idée que vous vous faites de comment ça se passe concrètement dans les cours pour adultes? (Faire expliciter.)</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par exemple, pensez-vous que ça se passe en petits groupes, en individuel avec l'aide d'un formateur? - Pensez-vous que ça se passe comme l'école que vous avez connue auparavant? Si c'était comme l'école que vous avez connue auparavant, est-ce que vous y retourneriez? <p>59. J'aimerais vous entendre sur ce que vous aimeriez retrouver dans un milieu où vous pourriez suivre des cours et, aussi, ce que vous n'aimeriez pas retrouver.</p> <p>Sur chacun des aspects, demander:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous aimeriez retrouver? - Qu'est-ce que vous ne voudriez surtout pas retrouver? <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec les professeurs. - Concernant la manière d'enseigner (un prof en avant, du travail en individuel...). - Concernant la manière d'apprendre (travail en groupe ou individuel). - La façon d'évaluer les apprentissages (l'examen en est un exemple). - Concernant l'ambiance (la vie sociale dans le centre, les personnes avec qui vous suivez des cours).

RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES	QUESTIONS ET PISTES D'APPROFONDISSEMENT
5. Dimension institutionnelle <i>(suite)</i>	Évaluation de la formation Règlements Ratios des classes Critères d'admission Modalités de l'offre Estimation du pouvoir qu'a la personne par rapport à ce qu'on lui offre en formation Milieux formel et non formel	<ul style="list-style-type: none"> - Quant aux règlements (Par exemple, en regard de la présence aux cours). - Le nombre d'étudiants par classe. - Les critères pour être accepté dans la formation (âge, sec. III, être sur l'assurance-chômage). <p>60. Est-ce que vous aimeriez avoir le choix quant au moment et à la fréquence auxquels vous voudriez suivre les cours? (Par exemple de jour ou de soir, à temps complet ou à temps partiel.) Pourquoi?</p> <p>61. Est-ce que vous aimeriez avoir votre mot à dire dans ce que vous auriez à faire, dans ce que apprendriez, dans les travaux, les activités?</p> <p>PISTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensez-vous que les personnes qui suivent des cours aux adultes ont leur mot à dire, pensez-vous qu'on tient compte de leur opinion? - Pensez-vous que l'opinion est importante aux yeux de la formatrice ou du formateur? - Qu'est-ce qui vous fait dire cela? <p>62. Dans tout ce qu'on vient de parler au sujet d'une formation possible, est-ce qu'il y a des choses qui sont liées particulièrement au fait que vous ne retournerez pas suivre de cours aux adultes?</p> <p>Il existe deux types de lieux où l'on donne de la formation aux adultes: on peut suivre des cours dans un centre d'éducation des adultes relié à une commission scolaire ou dans des organismes de type communautaire.</p> <p>63. Pour vous, est-ce qu'il y a des différences entre ces deux types de lieux: une formation dans une école ou un centre pour adultes (marquer un arrêt), ou une formation dans un organisme communautaire, un groupe populaire, ou un centre de loisirs? (T) Lesquelles? (Faire expliciter.)</p> <p>64. Dans quels types de lieux aimeriez-vous le plus aller si vous décidiez de suivre des cours?</p>

APPENDICE B

**RECHERCHE SUR LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION
D'ADULTES NON DIPLÔMÉS À DES ACTIVITÉS DE FORMATION STRUCTURÉES**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET DE GARANTIE DE CONFIDENTIALITÉ

AUTORISATION

J'ai lu attentivement le texte qui décrit l'objectif de la recherche intitulée *Étude des barrières qui font obstacle à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre formel et non formel* de même que les engagements réciproques de la chercheuse et de la participante ou du participant.

C'est en toute connaissance de cause et tout à fait librement que j'accepte de participer à cette recherche. Je me réserve le droit d'annuler cette autorisation à tout moment.

Prénom et nom de famille : _____

Adresse : _____

Numéro de téléphone : _____

Date : _____

Signature : _____