

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE L'AGIR PRÉFIGURÉ À L'ACTIVITÉ D'ÉTUDE DES ÉLÈVES DANS UN DISPOSITIF
DE FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES AU QUÉBEC

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

AUDREY PERREAULT

JANVIER 2026

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.12-2023). 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 a été rendue possible par le soutien de personnes exceptionnelles. Elles m'ont permis d'aller au-delà de moi-même. Je les en remercie du fond du cœur.

J'adresse mes plus sincères remerciements à ma directrice, Maryvonne Merri, qui a toujours choisi de prendre le temps d'amener mes questionnements et réflexions encore plus loin et à bon port. Elle a toujours gardé confiance en la réalisation de cette thèse et son soutien dépasse largement le seul contexte de son écriture. Comme toute activité humaine, composer une thèse ne se limite pas à sa production observable : on se transforme au passage. Merci, donc, pour ce grand voyage.

Je remercie les membres du laboratoire ADESP qui ont su soutenir mes réflexions par leur générosité intellectuelle jusqu'à l'aboutissement de cette thèse. Merci pour les sourires, les petits gestes du quotidien, mais aussi les grandes discussions, qui permettent tous de recréer du sens face à l'inévitable incertitude du travail que l'on a choisi d'accomplir.

Un grand merci aux élèves que j'ai rencontrés sur le terrain. Merci pour leur disponibilité et pour leur implication, sans quoi cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Merci à ma famille et mes amis pour leur support indéfectible du début jusqu'à la fin de cette aventure.

Merci David pour ta compréhension, ta patience, ta bienveillance et ton soutien précieux, sans limite et inestimable.

DÉDICACE

À tous ces élèves qui cherchent une école juste à leur mesure pour créer leur avenir, et à toutes ces personnes qui cherchent comment faire pour qu'ils y parviennent.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 L'AGIR PRESCRIT EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES PAR LES TEXTES GOUVERNEMENTAUX DU QUÉBEC ET SES PARADOXES.....	7
1.1 Introduction.....	8
1.2 Contexte théorique	9
1.2.1 Les conditions de production des textes gouvernementaux	9
1.2.2 Les textes gouvernementaux comme textes d'entour-amont de l'agir.....	10
1.2.3 Un modèle des composantes de l'agir	11
1.3 Méthodologie	13
1.3.1 Choix des textes institutionnels	13
1.3.2 Méthode d'analyse du corpus et résultats préliminaires	13
1.4 Résultats	18
1.4.1 Le champ lexical « adulte »	18
1.4.1.1 Des catégories de bénéficiaires : des adultes sans qualification ou des jeunes décrocheurs en difficultés persistantes	20
1.4.1.2 Les déterminants du choix des bénéficiaires à risque	20
1.4.1.3 Les finalités pour l'adulte : l'autonomie et l'apprentissage tout au long de la vie	21
1.4.1.4 L'agent : un adulte responsable et engagé dans son projet de formation par l'actualisation d'un potentiel	21
1.4.2 Le champ lexical « formation »	22
1.4.2.1 La formation comme moyen : une prescription pour tout citoyen conscient de ses lacunes	22
1.4.2.2 La finalité de la formation : le développement des compétences liées à l'insertion sur le marché du travail.....	23
1.4.2.3 Un déterminant pour agir en FGA : l'approche andragogique	23
1.4.3 Les champs lexicaux « service » et « projet ».....	23
1.4.3.1 Le personnel du SARCA : le moteur du projet de l'adulte	24

1.4.3.2	Les prescriptions et les procédures pour aider l'adulte dans son projet de formation	25
1.5	Discussion	26
1.5.1	Modélisation d'un agir préfiguré stable et général pour la formation des adultes.....	26
1.5.2	L'autonomie, les besoins et le projet : trois mots d'ordre en formation des adultes.....	29
1.5.3	Des mots d'ordre paradoxaux : quels risques pour les bénéficiaires des dispositifs de formation aux adultes ?.....	31
1.5.3.1	Les paradoxes de l'autonomie	31
1.5.3.2	Les paradoxes des besoins	32
1.5.3.3	Les paradoxes du projet.....	32
1.6	Conclusion	33
CHAPITRE 2 L'AGIR DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES : UNE ANALYSE SECONDAIRE DE LEURS DISCOURS		35
2.1	Introduction.....	36
2.2	Les catégories théoriques pour analyser l'agir des acteurs	37
2.2.1	La distinction entre le réel et le réalisé	37
2.2.2	Les déterminants de l'agir.....	38
2.3	Méthodologie d'analyse secondaire.....	39
2.3.1	Création d'un corpus à partir de l'analyse de la littérature scientifique portant sur la FGA.....	39
2.3.1.1	Les objets d'étude de la littérature	40
2.3.1.1.1	La description historique et institutionnelle de la FGA	41
2.3.1.1.2	L'analyse du discours des enseignants sur leur expérience à la FGA	41
2.3.1.1.3	L'étude des facteurs de risque et des obstacles à la persévérance chez les élèves.....	42
2.3.2	Les méthodologies employées dans la littérature pour interroger les acteurs de la FGA	43
2.3.3	Constitution du corpus final.....	44
2.3.4	Méthode d'analyse des données secondaires et résultats préliminaires.....	46
2.3.4.1	Procédure de codage des extraits	46
2.3.4.2	La constitution d'un groupe de juges.....	48
2.4	Résultats.....	48
2.4.1	L'agir dans le discours des élèves.....	49
2.4.1.1	Une autodétermination à la fois prescrite et empêchée.....	50
2.4.1.2	L'agir réalisé : la débrouillardise ou l'abandon	52
2.4.2	L'agir dans le discours des enseignants	53
2.4.2.1	Une double prescription contradictoire.....	54
2.4.2.2	Une ambition pédagogique restreinte : le manque de temps pour enseigner.....	56
2.4.2.3	L'agir réalisé : l'adaptation aux besoins des élèves	57
2.4.2.4	L'agir imaginé : à la recherche d'un gain de temps	58
2.5	Discussion	59
2.5.1	Le projet de formation, à la fois essentiel et sous-utilisé	59
2.5.2	Des défis d'individualisation administratifs et pédagogiques.....	60
2.5.3	L'autonomie.....	62
2.5.4	La FGA comme institution enveloppante	64
2.6	Conclusion	65

CHAPITRE 3 ANALYSE DES DISPOSITIONS ATTENDUES DANS UN COURS DE MATHÉMATIQUES DE 2 ^E CYCLE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES AU QUÉBEC	67
3.1 Que font les élèves inscrits à la formation générale des adultes ?	68
3.2 Le dispositif de formation comme instrument	68
3.3 Choix d'un CEA et d'une discipline scolaire pour l'analyse des dispositions.....	70
3.4 Analyse des dispositions attendues	71
3.4.1 Description des cahiers d'exercices d'un cours de mathématiques de secondaire 4 (2 ^e cycle) ...	71
3.4.2 Les dispositions attendues.....	74
3.4.2.1 Les mobiles favorisés.....	74
3.4.2.2 Les buts.....	76
3.4.2.3 Les instruments.....	77
3.5 Le gouvernement de soi à la FGA.....	78
CHAPITRE 4 ÊTRE AUTONOME DANS LA FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES : ACTIVITÉ DES ÉLÈVES ET CONTRADICTIONS EXPRIMÉES	80
4.1 Que font les élèves dans des dispositifs de la « seconde chance » conçus pour eux ?.....	81
4.2 Cadre théorique	83
4.2.1 La mobilisation d'instruments en système dans une activité d'étude	83
4.2.2 Les contradictions comme moteur du développement de l'activité d'étude.....	84
4.3 Objectif de la recherche	85
4.4 Méthodologie	85
4.4.1 Méthode de recrutement des élèves	85
4.4.2 Méthode d'entretien.....	85
4.4.3 Méthode d'analyse des entretiens	87
4.5 Résultats.....	89
4.5.1 Présentation de Caroline	89
4.5.1.1 Le parcours objectif de Caroline à la FGA	90
4.5.1.2 Le croisement des temps du récit et de l'analyse de contenu dans l'analyse du récit de Caroline	91
4.5.1.2.1 Temps 1 : « Débrouille-toi ! »	91
4.5.1.2.2 Temps 2 : « Comment qu'on veut qu'on se retrouve dans tout ça ! »	93
4.5.1.2.3 Temps 3 – « Ah mon dieu ça a pas d'allure. (...) tu ne pourras pas avancer si tu comprends pas ça. »	95
4.5.1.2.4 Temps 4 – « Comment tu veux que j'essaye des choses que je comprends pas ! J'ai abandonné... »	96
4.5.1.2.5 Temps 5 – « Dès que tu comprends, skip ! ».....	97
4.5.1.2.6 Synthèse des contradictions exprimées par Caroline.....	98
4.5.2 Comparaison des catégories de contradictions et des systèmes d'instruments des six élèves...100	
4.5.2.1 Quand les capacités de l'élève ne permettent pas d'utiliser le cahier.....101	
4.5.2.1.1 L'incapacité à utiliser l'écrit comme instrument d'orientation.....101	
4.5.2.1.2 Les blocages au stade de la résolution des exercices.....102	
4.5.2.1.3 Un travail cognitif trop exigeant pour la plupart des élèves	102
4.5.2.2 L'utilisation d'instruments pour compenser les difficultés d'orientation dans les problèmes102	

4.5.2.2.1	L'enseignant comme instrument principal pour s'orienter.....	103
4.5.2.2.2	L'utilisation en cascade d'instruments	103
4.5.2.2.3	La transformation des explications orales en notes personnelles	103
4.5.2.2.4	L'enseignant comme validateur.....	104
4.5.2.2.5	L'enseignant comme solution d'urgence à la demande d'aide.....	104
4.5.2.3	L'évolution de l'utilisation des instruments par les élèves : des approches contrastées face au cahier de mathématiques	104
4.5.2.3.1	Caroline, Kim et André : une recherche systématique des étapes d'exécution et une dépendance accrue à l'enseignant	104
4.5.2.3.2	Félix et Louise : vers un système d'instruments autonome et efficace par le va-et-vient entre les ressources.....	105
4.5.2.3.3	Jérôme : de la recherche d'étapes à la recherche d'une conceptualisation	106
4.5.2.4	Le rôle du passé, du présent et du futur dans l'activité d'étude des élèves.....	107
4.5.2.4.1	Les regrets et les conflits de mobiles dans l'activité d'étude.....	107
4.5.2.4.2	Les dilemmes dans l'activité d'étude des élèves	107
4.5.2.4.3	L'omission et la sélection des exercices pour être pragmatique.....	107
4.5.2.4.4	Les conflits liés à l'investissement de temps.....	108
4.5.2.4.5	L'engagement dans des activités connexes pour maintenir la motivation.....	108
4.6	Discussion	109
4.6.1	L'écrit comme artefact pour apprendre : une double contrainte persistante	109
4.6.2	Une accumulation de contradictions : de la souffrance à l'apprentissage défensif.....	111
4.6.3	Une mobilisation de l'activité d'étude autour du rapport au temps	114
4.7	Conclusion	115
CONCLUSION		117
1.	Vers une analyse interdisciplinaire et critique de l'activité des élèves de la FGA.....	117
2.	Les résultats et les analyses	118
2.1	L'autonomie sous contrainte : entre idéal émancipateur et outil de discipline	118
3.	Les limites de la recherche et des perspectives pour une meilleure compréhension de l'expérience des élèves de la FGA	122
4.	Une nouvelle perspective de recherche : le retour de l'oral comme médiateur de l'apprentissage et du développement à la FGA.....	123
5.	Le mot de la fin : des propositions de recherche dans un cadre économique et politique contraint ..	125
ANNEXE A Description des 13 textes institutionnels et de leur contexte de publication.....		127
ANNEXE B Certificat d'approbation éthique.....		131
ANNEXE C Document de recrutement et de présentation du projet aux participants.....		132
ANNEXE D Guide d'entretien.....		133
ANNEXE E Formulaire d'informations et de consentement		136
RÉFÉRENCES		139

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Modèle de la préfiguration de l’agir référent (Perreault, 2022) - Inspiré des travaux de Bronckart et Machado (2005) et de Paveau (1999)	12
Figure 1.2 Préfiguration de l’agir en formation pour adulte au Québec dans des textes gouvernementaux publiés entre 2002 et 2018 (Perreault et Merri, 2022).....	27
Figure 3.1 Test « Prêt pour le MAT 4101 ? » (Meunier, 2008, p. 1)	75
Figure 3.2 Les objectifs du module 4101 (Meunier, 2008, p. XII).....	77
Figure 4.1 Représentation objective du parcours de Caroline à la FGA	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Les marqueurs lexicaux des composantes de l’agir préfiguré	14
Tableau 1.2 Répartition des énoncés dans les catégories de l’agir préfiguré	14
Tableau 1.3 Nombre d’occurrences des mots du vocabulaire de chaque texte	16
Tableau 1.4 Répartition des champs lexicaux dans les catégories de l’agir.....	18
Tableau 1.5 Utilisation du champ lexical « adulte » dans les composantes de l’agir selon les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017	19
Tableau 1.6 Utilisation du champ lexical « formation » dans les composantes de l’agir selon les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017	22
Tableau 1.7 Utilisation des champs lexicaux « service » et « projet » dans les composantes de l’agir selon les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017	24
Tableau 2.1 Les objets d’étude de la littérature sur la FGA au Québec	40
Tableau 2.2 Les méthodologies employées dans la littérature sur la FGA au Québec	43
Tableau 2.3 Numérotation et titres des travaux constituant le corpus final et leurs auteurs	45
Tableau 2.4 Catégories des déterminants dans les discours des acteurs des élèves et des enseignants	47
Tableau 2.5 Codage de l’extrait É12, R2	48
Tableau 2.6 Croisement des déterminants et de l’agir dans le discours des élèves.....	49
Tableau 2.7 Croisement des déterminants et de l’agir dans le discours des enseignants	54
Tableau 3.1 Composition des quatre cahiers de formation prévus pour le cours de mathématiques régulier de 4 ^e secondaire (Édition Brault et Bouthillier).....	72
Tableau 4.1 Identification des élèves et nombre d’entretiens réalisés	86
Tableau 4.2 Indices langagiers selon le type de manifestation discursive	87
Tableau 4.3 Analyse de l’extrait 5 dans l’entretien 1 de Caroline	88
Tableau 4.4 Les contradictions exprimées par Caroline à travers les temps de son récit.....	98
Tableau 4.5 Les contradictions exprimées dans le discours des six élèves	100

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEA – Centre d’éducation aux adultes

CSS – Centre de services scolaires

DEP - Diplôme d’études professionnelles

DES – Diplôme d’études secondaires

FGA – Formation générale des adultes

MEES - Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur

OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Au Québec, la formation générale des adultes (FGA) offre une seconde chance à tout adulte en quête d'une qualification de niveau secondaire (Doray et al., 2011). Les élèves inscrits présentent des profils d'une grande diversité : certains sont en situation de rattrapage scolaire, d'autres reprennent leurs études après une longue interruption pour le travail, d'autres encore se réorientent professionnellement et ont déjà obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES). Cependant, de nombreux élèves abandonnent la FGA avant d'avoir atteint leurs objectifs de formation (Marcotte et al., 2014). Pour mieux saisir l'expérience de ces élèves, cette thèse analyse leur activité d'étude et se concentre sur les contradictions rencontrées (Engeström, 1987) ainsi que sur les moyens mobilisés pour les dépasser (Bourmaud, 2006). L'analyse s'appuie sur des concepts clés articulant la théorie de l'activité humaine (Vygotski, 1985, 2010) et celle des dispositifs (Foucault, 1975), afin de montrer comment l'organisation de la formation peut tantôt soutenir, tantôt freiner le développement de l'activité d'étude.

Dans un premier temps, la thèse étudie les discours gouvernementaux pour comprendre comment ils préfigurent l'agir des acteurs de la FGA (Bronckart & Machado, 2005). Ensuite, elle analyse les discours d'enseignants et d'élèves sur leur expérience en mettant en œuvre une analyse secondaire des données (Chabaud & Germain, 2006) issues de la littérature sur la FGA, en adoptant un modèle du réel de l'activité (Clot, 2001a). Enfin, elle examine les dispositions prévues et portées par les ressources pédagogiques et l'activité d'étude réalisée par les élèves dans un cours de mathématiques de 2^e cycle du secondaire. Nos résultats révèlent une contradiction frappante : d'un côté, les prescriptions gouvernementales valorisent l'autonomie, l'individualisation et l'appui sur le projet personnel mais, de l'autre, les dispositifs encadrent étroitement l'activité d'étude des élèves, en particulier par le recours à un écrit linéaire et ostensif (Brousseau, 1986). En conséquence, de profondes contradictions pèsent sur les élèves, avec pour effets le recours de nombre d'entre eux à un apprentissage défensif (Holzkamp, 2013) et une limitation de leurs opportunités de développement.

Mots clés : formation générale des adultes, activité d'étude, contradiction, préfiguration de l'agir, mot d'ordre, réel de l'activité, dispositif de formation.

ABSTRACT

In Quebec, adult general education (FGA) offers a second chance to any adult seeking a secondary level qualification (Doray et al., 2011). The students enrolled present highly diverse profiles: some are returning to school after dropping out, others are resuming their studies after a long break for work, and still others are reorienting themselves professionally, having already obtained their high school diploma (DES). However, many students give up before achieving their educational goals (Marcotte et al., 2014). To better understand these students' experience, this thesis analyzes their study activity, focusing on the contradictions encountered (Engeström, 1987) as well as on the means mobilized to overcome them (Bourmaud, 2006). The analysis relies on key concepts articulating the theory of human activity (Vygotski, 1985, 2010) and that of dispositive (Foucault, 1975), to show how the organization of training can sometimes support and sometimes slow down the development of study activity.

First, the thesis studies government speeches to understand how they prefigure the actions of FGA actors (Bronckart & Machado, 2005). Next, it analyzes the speeches of teachers and students on their experience by conducting a secondary analysis of data (Chabaud & Germain, 2006) from the literature on FGA by adopting a model of the reality of activity (Clot, 2001a). Finally, it examines the dispositions planned and supported by educational resources and the study activity carried out by students in a second cycle mathematics course. Our results reveal a striking paradox: on the one hand, government prescriptions promote autonomy, individualization and support for the personal project, but on the other hand, the dispositive closely regulates students' study activity, particularly through using linear and ostensive writing (Brousseau, 1986). As a result, deep contradictions weigh on students, leading many of them resorting to defensive learning (Holzkamp, 2013) and limiting their development opportunities.

Keywords: adult general education, study activity, contradiction, prefiguration of action, watchword, reality of the activity, training dispositive.

INTRODUCTION

L'apprentissage tout au long de la vie : un mot d'ordre pour l'économie du savoir

Au Québec, les politiques éducatives encouragent l'éducation tout au long de la vie pour favoriser l'adaptation de la main-d'œuvre aux transformations économiques (Bélanger et al., 2004). Ces lignes directrices sont calquées sur celles de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). En effet, un faible niveau de scolarité ou de qualification est corrélé à des difficultés d'intégration professionnelle, à des emplois moins bien rémunérés et à un risque accru d'être bénéficiaire de l'aide sociale (Banihashem et al., 2021; Nanhon & Desrosiers, 2019).

Les adultes en situation de qualification ou de scolarisation insuffisante s'orientent vers des dispositifs publics de formation, tels que la formation générale des adultes (FGA). Pour l'année scolaire 2021-2022, 144 279 élèves étaient inscrits à la FGA (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Ces élèves poursuivent des objectifs variés, allant de l'amélioration de leurs conditions de vie à leur développement personnel (Fortin, 2024; Marcotte et al., 2014). Les politiques éducatives québécoises considèrent de plus en plus la FGA comme une seconde chance pour des élèves en difficultés scolaires à la formation générale des jeunes (Lalonde & Vidal, 2021). Ces élèves présentent souvent des trajectoires scolaires interrompues notamment par des redoublements ou par des abandons en faveur du marché du travail (Duran Alvarez, 2023). Ainsi, la FGA accueille une population aux âges et aux parcours scolaires divers et offre à tout adulte l'opportunité de poursuivre une formation de niveau secondaire (Frenette, 2017).

La formation générale des adultes : une seconde chance difficile à saisir

Pour étudier la réussite des élèves inscrits à la FGA, des chercheurs suggèrent de s'intéresser à l'atteinte de leurs objectifs personnels de formation (Bélanger et al., 2007; Carroz, 2012; Doray et al., 2005; Tremblay, 2022; Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015). Toutefois, les centres de services scolaires du Québec (CSS) ne recueillent pas cette donnée auprès des élèves sortants. Par conséquent, les statistiques disponibles n'offrent pas une vision complète de la réussite, de la persévérance ou des abandons des élèves de la FGA au Québec.

Bien que certains élèves de la FGA expriment des opinions et des jugements favorables (Doucet et al., 2019; Marcotte et al., 2015; Villatte & Marcotte, 2013; Villemagne, 2011), la littérature scientifique met en évidence des taux d'abandon élevés dans ce dispositif (Bélanger et al., 2007; Marcotte et al., 2010; Thériault & Marchand, 2023; Vidal et al., 2022). En effet, une étude menée auprès de plus de 400 élèves a révélé que

60% d'entre eux quittaient la FGA sans avoir atteint leurs objectifs de formation (Marcotte et al., 2010; Villatte & Marcotte, 2013). Ainsi, bien qu'ils saisissent l'opportunité de cette seconde chance, une part importante des élèves ne parvient pas à atteindre leurs ambitions éducatives dans les formations offertes à la FGA.

Donner la parole aux acteurs sur leur activité et ses contradictions

Dans cette thèse, j'¹ai le projet d'examiner l'expérience d'apprentissage et de développement des élèves de la FGA en analysant leurs discours sur leur activité d'étude. Comment ces élèves se saisissent-ils ou non de cette « seconde chance » de formation ? Pour cela, je m'appuierai sur les théories de l'activité humaine (Vygotski, 1985), qui permettent d'explorer les différentes composantes de l'activité, d'identifier ses obstacles éventuels et de mettre en évidence les possibilités de son développement. En effet, je pose l'hypothèse que les élèves, confrontés à différentes tensions dans la réalisation de leur activité d'étude, ont la possibilité d'apprendre et de se développer. Ainsi, mon objectif est d'identifier les tensions présentes dans l'activité d'étude des élèves et les moyens qu'ils imaginent et mettent en œuvre pour y faire face. Afin d'analyser les discours des élèves sur leur activité, je mobiliserai les concepts de *manifestations discursives des contradictions* (Engeström & Sannino, 2011) et de *systèmes d'instruments* (Bourmaud, 2006). Ces concepts permettent de réfléchir aux transformations possibles de l'activité d'étude face à des contradictions exprimées par les élèves.

De plus, je vise à dépasser les interprétations individualisantes ou médicalisantes des difficultés scolaires à la FGA en mettant en lumière les contradictions d'origine sociale qui façonnent l'activité des élèves. Selon Vygotski (1985), l'apprentissage et le développement s'inscrivent dans des contextes sociaux et se construisent à travers des interactions médiées par des instruments culturels et langagiers. En effet, Vygotski soutient le rôle fondamental des médiations (enseignants, pairs, outils pédagogiques) disponibles historico-culturellement pour accompagner les élèves vers des niveaux de compétence qu'ils ne pourraient atteindre de manière autonome.

Cette approche historico-culturelle est prolongée par Engeström (1987) qui considère que les contradictions sont inhérentes à tout système d'activité et qu'elles reflètent l'accumulation de tensions sociohistoriques et structurales propres aux sociétés capitalistes. Ces contradictions ne se limitent donc pas aux situations singulières des personnes, mais s'inscrivent dans des dynamiques plus larges au niveau des décisions politiques et des dispositifs mis en place. En conséquence, avant d'examiner les contradictions exprimées par les élèves, j'entends analyser les dispositions pensées et prévues pour eux par les politiques

¹ L'emploi du « je » dans cette introduction montre la réflexion de la chercheuse pour établir la progression de la thèse.

gouvernementales qui organisent la FGA. Pour appuyer cette analyse, j'utiliserai le concept de dispositif défini par Michel Foucault (1975).

Ces choix théoriques permettent de dépasser une conception de l'activité d'étude comme processus individuel. En effet, ce nouvel éclairage envisage les difficultés rencontrées par les élèves de la FGA non plus en tant que lacunes personnelles, mais comme produit des contradictions existantes au sein même des dispositifs de formation.

La FGA comme dispositif : les dispositions attendues des élèves

Un *dispositif* désigne l'ensemble de moyens et de structures mis en place dans le but d'exercer un pouvoir et un contrôle sur autrui (Foucault, 1975). Il se compose d' « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref, : du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1994, p. 299). Une partie de ces éléments est « dite » et formulée dans des textes gouvernementaux, qui mettent en avant certains mots d'ordre récurrents, telle l'importance de la formation tout au long de la vie et de la responsabilité citoyenne (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Ces discours influencent l'organisation, les pratiques et les trajectoires des différents acteurs impliqués dans le dispositif (Veyne, 2010). La révélation de la partie non dite requiert une analyse de la mise en œuvre du dispositif.

L'organisation des centres d'éducation aux adultes (CEA) reprend en partie le fonctionnement du secteur régulier des jeunes, en imposant par exemple l'obligation de présence en classe et la correction des devoirs par l'enseignant. Toutefois, elle limite les interactions sociales en requérant un travail solitaire de l'élève dans son cahier, sans travail d'équipe ni enseignement magistral (Bessette, 2005; Potvin & Leclercq, 2014; Smaïl, 2019). En effet, la réussite des élèves inscrits repose principalement sur la réalisation de cahiers, ces derniers étant élaborés de manière à soutenir l'apprentissage autonome des élèves. Malgré tout, un enseignant répond à des questions spécifiques en classe, sur demande des élèves (Landry, 2017; Thibeault, 2017).

Si cette organisation offre une grande souplesse, j'anticipe qu'elle requiert des élèves une motivation dans l'étude ainsi qu'une aisance en lecture dans un contexte où l'accès au professeur est limité. Or, ces élèves ont souvent rencontré des difficultés scolaires dans leurs expériences éducatives antérieures (Bélanger et al., 2007; Lalonde & Vidal, 2021; Tremblay, 2022), rendant potentiellement complexe l'utilisation des ressources de la FGA. De plus, leur parcours est fréquemment entravé par des contraintes, notamment des difficultés financières (Larivière, 2019), pouvant fragiliser leur engagement à la FGA et leur respect des

exigences du dispositif (Doucet et al., 2019; Lavoie et al., 2007, 2008; Lemire, 2010; Mazalon & Bourdon, 2015). On le voit, l'investissement des élèves dans une activité d'étude soutenue et persévérante n'est pas garanti.

Foucault et Vygotski : une articulation théorique pour analyser l'expérience des élèves à la FGA

Dans le contexte spécifique de la FGA, le concept de dispositif tel que défini par Foucault (1975) permet de comprendre que l'organisation de la formation, par exemple à travers les cahiers et l'individualisation de l'étude, n'est pas neutre. Le dispositif impose des normes, des rythmes et des attentes qui peuvent générer des tensions systémiques et individuelles, en décalage avec les réalités des élèves. Ces derniers peuvent à la fois s'appuyer sur ces normes et s'y assujettir, mais également s'y opposer et en imaginer d'autres (Veyne, 2010). En effet, l'activité rend compte non seulement des sollicitations externes auxquelles elle est soumise (celles des dispositifs), mais également des ajustements individuels opérés par les personnes en fonction de leurs compétences et de leurs buts (Rabardel & Pastré, 2005). Ces ajustements surviennent à la suite d'un déséquilibre ou d'une tension dans le déroulement de l'activité. Ainsi, un élève n'utilisera pas nécessairement les ressources pédagogiques comme prévu et prescrit dans le dispositif.

Deux lectures théoriques permettent donc de clarifier les situations dans lesquelles un élève ne fait pas ce qui est prévu. D'abord, il peut s'appuyer sur sa propre subjectivité pour remettre en question son assujettissement aux normes établies. Foucault désigne cette autorégulation par le concept de *gouvernement de soi* (Foucault, 2008). Ainsi, même soumis à des formes de pouvoir (p. ex. les exigences attendues dans le dispositif pour l'étude), l'élève n'est jamais complètement gouverné. Ensuite, un élève peut modifier l'utilisation prévue des ressources pédagogiques disponibles pour mener une activité d'étude qui correspond davantage à ses buts ainsi qu'aux méthodes de travail qu'il maîtrise déjà. Dès lors, il s'éloigne des prescriptions du dispositif tout en s'appropriant les ressources à sa disposition. Ce mouvement d'appropriation par la transformation d'un instrument par et pour le sujet est défini par le concept de *genèse instrumentale* (Rabardel, 1995).

L'articulation de ces concepts théoriques offre donc une grille de lecture permettant d'analyser comment les contradictions inhérentes au dispositif interagissent avec les processus individuels de l'apprentissage et influencent, voire conditionnent la possibilité même de cet apprentissage. Ces deux courants de pensée, bien que distincts, mettent en lumière les dimensions sociales, historiques et politiques qui façonnent l'activité d'étude des élèves de la FGA. Par ce choix d'articulation conceptuelle, j'aimerais mettre en lumière les difficultés des élèves. Je voudrais montrer qu'elles peuvent découler non seulement de leurs propres limites (en compétences en lecture, par exemple, ou en motivation), mais aussi de contradictions dans le fonctionnement même du système éducatif.

Le choix des mathématiques de 2^e cycle à la FGA

Dans cette thèse, je choisis d'analyser l'activité d'étude des élèves inscrits en mathématiques de 2^e cycle à la FGA. En effet, chaque discipline enseignée à l'école aux adultes possède ses spécificités didactiques (Vergnaud, 1990). Ainsi, l'enseignement des mathématiques, en particulier, repose largement sur la résolution de problème, ce qui influence la nature des activités d'apprentissage, les procédés d'enseignement ainsi que l'évaluation de l'apprentissage. De plus, les cours de mathématiques de 2^e cycle sont indispensables pour l'obtention du DES, et constituent un prérequis pour plusieurs programmes menant à des diplômes d'études professionnelles (DEP). Ces apprentissages représentent donc un enjeu clé pour la poursuite d'études et l'insertion professionnelle des élèves. Enfin, la littérature scientifique en didactique des mathématiques bénéficie d'un vaste corpus de recherches, ayant précédé historiquement celles des autres disciplines (Brousseau, 1987; Chevallard & Matheron, 2002; Mercier, 1997). Cette richesse constitue un cadre solide pour analyser le dispositif et l'activité d'étude à la FGA.

Une thèse en quatre temps d'analyse des discours des acteurs de la FGA

Le matériau de cette thèse est constitué des discours de différents acteurs sur l'activité d'étude à la FGA. J'étudie quatre dimensions de cette activité, c'est-à-dire a) les exigences et attentes gouvernementales sur ce qu'il faut faire à la FGA; b) les représentations des élèves et des enseignants sur leurs propres actions et celles des autres; c) les dispositions attendues des élèves ; et d) l'évolution de l'activité d'étude médiée dans le dispositif par les ressources et le fonctionnement prévu.

- 1- Quels sont l'agir prescrit et les mots d'ordre des instances gouvernementales sur les actions favorables à la réussite des élèves de la FGA ?

Le premier chapitre présente l'article *L'agir prescrit en formation générale des adultes par les textes gouvernementaux du Québec et ses paradoxes* (Perreault & Merri, 2022), publié aux éditions Raison et Passions. Dans cet article, nous analysons les textes gouvernementaux fondateurs produits entre 2002 et 2018 afin d'identifier l'agir prescrit aux acteurs de la FGA pour la réussite des élèves. Il s'agit de dégager et de décrire l'agir attendu et préfiguré dans l'organisation de la FGA, c'est-à-dire « qui » doit faire « quoi » pour « qui » (Paveau, 1999). En désignant les prescriptions contenues dans ces textes comme des *mots d'ordre* (Chevallard, 1995), notre analyse met en lumière l'orientation des pratiques d'accompagnement. Nous révélons également les paradoxes qui peuvent émerger au moment de leur mise en œuvre.

- 2- S'appuyant sur la richesse de la parole des acteurs mobilisés dans la littérature scientifique, comment l'agir des élèves et des enseignants de la FGA reflète-t-il les orientations gouvernementales à travers leurs discours ?

Le deuxième chapitre s'intitule *L'agir des élèves et des enseignants de la formation générale des adultes : une analyse secondaire de leurs discours*. Après avoir identifié les orientations préfigurant l'agir des acteurs de la FGA dans les discours gouvernementaux, nous mobilisons le cadre théorique du *réel de l'agir* (Clot, 2001a). Ce cadre théorique nous permet d'analyser les discours des enseignants et des élèves rapportés dans les publications sur la FGA au Québec en fonction de déterminants en tension qui traversent l'agir de ces acteurs. Afin d'étudier les discours d'élèves et d'enseignants rapportés par la littérature scientifique québécoise depuis 2002, nous employons une méthodologie d'analyse secondaire de données. Notre analyse de l'agir des acteurs permet de décrire les difficultés et problématiques rencontrées au sein de la FGA en se centrant non plus sur les difficultés individuelles, mais plutôt sur les possibilités et empêchements d'agir au sein d'un dispositif de formation des adultes.

- 3- Quelles sont les dispositions d'étude prévues et prescrites pour les élèves inscrits dans un cours de mathématiques de 2^e cycle du secondaire à la FGA ?

Dans le troisième chapitre, *Analyse des dispositions attendues dans un cours de mathématiques de 2^e cycle à la formation générale des adultes au Québec*, nous identifions les dispositions sur et contre lesquelles les élèves peuvent s'appuyer dans leur activité. Avant d'examiner leur activité effective dans le chapitre suivant, nous analysons les cahiers de mathématiques selon les mobiles, les instruments et les actions didactiques qui sont privilégiés. Cette analyse permet donc de décrire la nature des ressources didactiques prévues ainsi que leur utilisation attendue par les élèves.

- 4- Comment les élèves utilisent-ils de manière autonome les ressources mises à leur disposition et comment font-ils face aux contradictions rencontrées dans leur activité d'étude ?

Le quatrième et dernier chapitre s'intitule *Être autonome à la formation générale aux adultes : activités des élèves et contradictions exprimées*. Nous y analysons l'expérience de six élèves à travers leurs récits et la manière dont ils mobilisent les ressources à leur disposition en mathématiques. En effet, nous cherchons ici à mieux comprendre, à la lumière des chapitres précédents, comment les élèves parviennent ou non à développer une activité d'étude autonome. Pour ce faire, nous caractérisons les contradictions rencontrées à partir de leurs manifestations discursives dans le discours des élèves et nous identifions les éventuels moyens mobilisés pour les dépasser. Cette analyse est organisée longitudinalement, plusieurs entretiens étant menés avec les élèves au fur et à mesure de leur trajectoire à la FGA.

CHAPITRE 1

L'AGIR PRESCRIT EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES PAR LES TEXTES GOUVERNEMENTAUX DU QUÉBEC ET SES PARADOXES

La formation générale des adultes (FGA) consiste en une « seconde chance » pour les élèves ayant éprouvé des difficultés pour obtenir un diplôme au secteur de formation des jeunes (Doray & Bélanger, 2014). Des textes gouvernementaux prévoient et orientent la construction de ces dispositifs de formation vers les meilleures pratiques au bénéfice des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Ce travail étudie l'agir prescrit par ces textes en tant qu'agir référent (Bronckart & Machado, 2005) pour les acteurs de la FGA dans le but de mettre en lumière « qui » doit faire « quoi » pour « qui » (Paveau, 1999). Pour ce faire, nous soumettons un corpus de 13 textes produits entre 2002 et 2018 à un modèle d'analyse des composantes de l'agir prescrit, ainsi qu'à une analyse lexicale permettant de dégager les champs lexicaux prépondérants. L'agir préfiguré dégagé par nos analyses est caractérisé par la prise en compte des besoins individuels des élèves pour réaliser un projet de formation. Cet agir est stable à la fois dans le temps, mais également dans l'ensemble des parcours de formation adressés à ces élèves. De plus, trois termes dominent ces textes et correspondent à des mots d'ordre (Chevallard, 1995) adressés aux acteurs de la FGA : « autonomie », « besoins » et « projet ». Ce travail propose une discussion sur les risques associés à l'usage de ces mots d'ordre considérant les difficultés scolaires passées des élèves bénéficiaires de la FGA.

1.1 Introduction

Au Québec, la formation générale des adultes (FGA) permet, entre autres missions², à toute personne de 16 ans et plus d'obtenir un diplôme de 5^e secondaire³ ou de valider des cours prérequis pour des formations professionnelles⁴ dans des Centres d'Éducation des Adultes (CEA) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b).

La FGA s'adresse à un public hétérogène. Elle accueille à la fois des personnes déjà intégrées sur le marché du travail sans formation de base et des jeunes ayant quitté l'école secondaire sans obtenir de diplôme. Depuis les années 2000, le nombre de personnes inscrites en FGA tend à augmenter, ainsi que la part des jeunes en son sein. En effet, en 2002, 55 % des 157 000 personnes inscrites avaient moins de 25 ans. En 2007, 65% des 167 000 personnes inscrites avaient moins de 25 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2008). En 2015, près du quart des 180 000 personnes inscrites avaient moins de 20 ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018).

La FGA est donc devenue un « système de la seconde chance » (Doray & Bélanger, 2014; Doucet et al., 2019; Marcotte et al., 2014; Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015) pour les Québécois de 16 ans et plus souhaitant obtenir une formation qualifiante et reconnue sur le marché du travail. Au regard de son importance sociale, des textes gouvernementaux orientent et prévoient le fonctionnement de l'éducation des adultes dans sa diversité⁵, y compris la FGA.

Seules deux politiques gouvernementales concernant l'éducation des adultes ont été publiées au cours des vingt dernières années. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* publiée en 2002 définit les principes guidant le développement de la formation initiale et continue pour tous les types de formation aux adultes offerts au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b). Quinze ans plus tard, une nouvelle politique, *la Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* a pour orientation la réussite éducative de tous et présente l'ensemble des niveaux d'enseignement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). D'autres textes produits par le

² Elle a notamment comme autres missions l'alphabétisation, l'insertion sociale et professionnelle et la francisation.

³ Au Québec, les études secondaires durent cinq ans et sont sanctionnées par un Diplôme d'Études Secondaires (DES). Les études collégiales dispensées par les cégeps (collège) s'adressent principalement aux élèves de 17-18 ans. Elles précèdent les études universitaires ou mènent directement à un métier par des formations collégiales techniques.

⁴ Diplôme d'Études Professionnelles : DEP.

⁵ L'éducation des adultes comprend non seulement la formation générale (FGA) sanctionnée par le DES, mais également l'attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS), le certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), ainsi que la formation professionnelle sanctionnée par le DEP, l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou l'attestation d'études professionnelles (AEP).

ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec, en collaboration avec les commissions scolaires⁶ et différents acteurs du milieu⁷, accompagnent ces deux politiques.

Ces textes disent aux agents de la formation des adultes « que faire » et « comment faire » (Filliettaz, 2004) en faveur des adultes-bénéficiaires. Ils représentent les construits collectifs (p. ex. la « formation », l'« adulte »), les raisons qui déterminent leur agir ainsi que ces finalités. Ils reprennent et organisent en un tout cohérent les discours des acteurs économiques et politiques, ainsi que des professionnels de la formation des adultes. Ces représentations collectives de l'agir sont susceptibles d'évoluer dans le temps ou de spécifier l'agir prévu dans certains types de formation, comme la FGA. Ainsi, les orientations et représentations promues dans ces textes soutiennent la construction des dispositifs de l'éducation des adultes et leur fonctionnement par la distinction des rôles des différents agents de la FGA (p. ex. la direction, les professionnels et le corps professoral).

Dans ce travail, nous analysons dans un premier temps l'agir prescrit et les construits collectifs présentés dans des textes relatifs aux politiques gouvernementales de 2002 et de 2017 concernant la FGA. Dans un second temps, nous rendrons compte des paradoxes inhérents à cet agir prescrit.

1.2 Contexte théorique

1.2.1 Les conditions de production des textes gouvernementaux

Des acteurs multiples placés à l'articulation du système d'enseignement et de la société et regroupés par Chevallard sous le terme de noosphère⁸ (Chevallard, 1995, 2007) interviennent dans l'élaboration et la production des orientations de la formation des adultes. La noosphère est mouvante, car ses acteurs doivent posséder une légitimité pour influencer sur les orientations de la formation (Reuter, 2013). Au Québec, la noosphère de la formation des adultes comprend, entre autres, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), son ministre et ses sous-ministres, la Direction de l'Éducation des

⁶ Après la publication de cet article, les Commissions scolaires du Québec sont devenues des Centres de services scolaires (CSS).

⁷ Au Québec, une commission scolaire correspond à un gouvernement local qui organise l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire, des institutions scolaires, des centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle public sur un territoire déterminée. Elles sont au nombre de 72 dans la province.

⁸ Nous empruntons cette notion à la théorie de la transposition didactique d'Yves Chevallard (1995). Chevallard montre que le choix des savoirs savants qui deviendront savoirs à enseigner puis seront transformés en savoirs enseignés a une origine en partie externe à l'institution d'enseignement, située dans la noosphère. Nous considérons ici que la formation des adultes repose sur une sélection et une mise en cohérence des discours des acteurs de la noosphère.

Adultes et de l'Action communautaire (DÉACC), les directions des Commissions scolaires⁹ regroupant les centres de formation de la province, les entreprises, les enseignants, les auteurs de matériel pédagogique ainsi que certains consultants externes mandatés par le ministère chargé de l'éducation.

Au sein de la noosphère, des locuteurs se voient confier la tâche de produire les *textes gouvernementaux*¹⁰ à partir des orientations retenues. Ces textes reposent sur un contrat implicite de vérité et de promesse de succès sur un bénéficiaire typique (Bronckart & Machado, 2005; Paveau, 1999). Pour faire autorité, les propositions sont désincarnées et anonymes (Paveau, 1999).

Ces locuteurs sont également soumis à une injonction de cohérence (Krieg-Planque & Oger, 2010; Le Bart, 2003). En effet, pour produire un agir-référent (Bronckart & Machado, 2005), les catégories et propositions doivent être restreintes dans le monde présenté aux lecteurs. La répétition du vocabulaire employé et la reformulation dans les textes renforcent alors les enjeux, les construits et les actions à privilégier (Krieg-Planque, 2011, 2012, 2015; Krieg-Planque & Oger, 2010). Ces procédés favorisent l'adhésion des lecteurs au message véhiculé (Fiala, 2007; Krieg-Planque, 2011, 2015).

La cohérence des textes est, en second lieu, logico-discursive. En effet, les textes représentent un agir : dans notre cas, l'instance désincarnée « A » dit à des agents « B » comment agir en faveur d'un bénéficiaire « C » (Paveau, 1999) en exposant les conditions et les justifications de cet agir. Ce sont autant de composantes que les textes articulent entre elles pour recréer une unité de l'agir.

1.2.2 Les textes gouvernementaux comme textes d'entour-amont de l'agir

En ergonomie, les textes gouvernementaux sont classés comme « prescriptifs » : ils exposent des consignes pour l'action des personnes (Filliettaz, 2004). Pourtant, ces textes font plus que prescrire l'agir des personnes : ils exposent également le monde dans lequel cet agir aura lieu et en présentent les conditions de réalisation. La préfiguration de l'agir s'accompagne donc d'une présentation du contexte qui *entoure* l'agir attendu, notamment selon les théories sur le monde tenues pour vraies (Vergnaud, 1990). Les textes offrent également un cadre de pensée, de réflexions, de liens entre les objets du monde, de transformations plausibles de ces objets (Filliettaz, 2004, 2009). De ce fait, les textes présentent un monde, soit l'entour de

⁹ Depuis la publication de cet article, une refonte des Commissions scolaires du Québec a mené à un changement de leur dénomination pour Centres de services scolaires (CSS).

¹⁰ Les textes gouvernementaux sont les équivalents au Québec des textes officiels en France.

l'agir attendu, qui se place en amont de l'action effective des agents. À la suite de Bronckart et Machado (2005), nous considérons que les textes gouvernementaux relèvent de *l'entour-amont* de l'agir.

Les textes prescriptifs regroupent des textes aussi variés que les recettes de cuisine, les prières et les textes gouvernementaux (Adam, 2001; Bronckart & Machado, 2005; Filliettaz, 2009). Filliettaz (2009) distingue ces textes par les parts relatives que prennent trois ingrédients : a) la préfiguration est relative aux conditions extralangagières de production des textes, tels les déterminants externes de l'agir et les représentations des adultes-bénéficiaires ; b) la prescription est relative à ce qu'il faut faire et comment le faire ; c) la procédure inscrit l'agir dans un cours de l'agir en décrivant les opérations qui la composent. Bronckart et Machado (2005) montrent que les textes ministériels en éducation représentent essentiellement des contenus à caractère non procédural, le cours d'agir en interaction avec les élèves étant, la plupart du temps, masqué. Ces textes s'adressent donc d'abord aux personnels administratifs et enseignants des centres de formation.

1.2.3 Un modèle des composantes de l'agir

L'agir ou l'« agir référent » représente toute forme d'intervention humaine orientée dans le monde par des motivations et des intentions qui peuvent être individuelles ou collectives (Bronckart & Groupe LAF, 2004). Les locuteurs des textes gouvernementaux dessinent un « agir référent » (Bronckart & Bronckart, 2006) destiné à guider les intervenants de la formation des adultes et à informer les citoyens sur le site Internet du ministère chargé de l'éducation. À la suite de Bronckart et Machado (2005), nous proposons de distinguer les plans de la motivation, de l'intention et des ressources de l'agir dans le but de modéliser les composantes de cet agir référent.

Sur le plan motivationnel, Bronckart et Machado (2005) distinguent, en premier lieu, les *déterminants externes*, d'origine collective et matérielle. Par exemple, dans un texte gouvernemental, il peut s'agir des transformations et exigences économiques. Le pendant individuel concerne les *motifs* de l'agir d'une personne, telle la prise de conscience de l'insuffisance de son niveau de formation.

Sur le plan de l'intentionnalité de l'agir, ces auteurs différencient les *finalités*, d'origine collective, des *intentions* d'une personne. Dans un texte gouvernemental relatif à la formation, les agents mobilisés pourraient, par exemple, tendre vers certaines transformations de l'adulte, telle son adaptabilité à des contextes variés. L'adulte, quant à lui, pourrait tendre vers un emploi stable.

Sur le plan des ressources de l’agir, Bronckart et Machado (2005) distinguent les *instruments* présents ou disponibles dans l’environnement et le collectif (une pratique professionnelle typique en formation des adultes, par exemple) des *capacités* que s’attribue une personne.

Dans les textes gouvernementaux, l’instance désincarnée « A » représente un agir dont les origines, les ressources et les finalités sont collectives en raison de son inspiration noosphérique et de ses enjeux politiques. Cet agir inclut non seulement les agents de la formation, soumis à la prescription, mais aussi les adultes dont les motifs, intentions et capacités peuvent être des objets de représentations collectives (déterminants internes). En effet, l’agir des adultes-bénéficiaires peut favoriser comme entraver l’agir des agents de la formation. Nous proposons donc un modèle distinguant les composantes collectives de l’agir référent cherchant à transformer l’élève adulte, soit, le bénéficiaire (Figure 1.1).

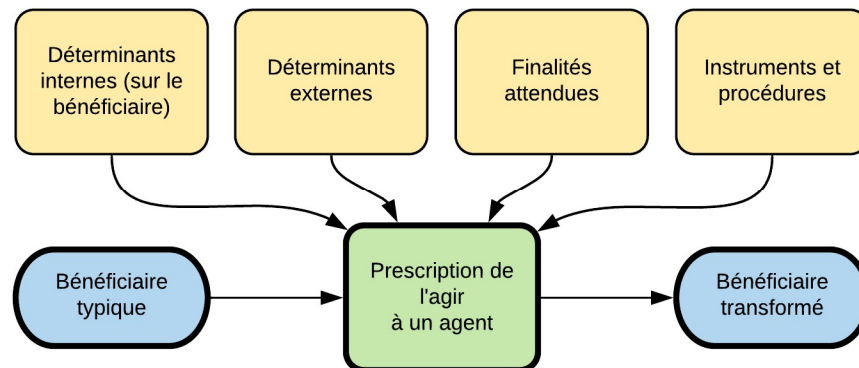


Figure 1.1 Modèle de la préfiguration de l’agir référent (Perreault, 2022) - Inspiré des travaux de Bronckart et Machado (2005) et de Paveau (1999)

Notre travail a trois objectifs. Le premier est de décrire et de commenter l’évolution de l’agir préfiguré pour les acteurs dans les textes des politiques gouvernementales de la formation des adultes de 2002 et de 2017. Le second objectif est de dégager la spécification de l’agir en FGA. Le dernier objectif est de déterminer la cohérence des propositions des textes selon la composition des catégories du modèle de la préfiguration de l’agir et de relever les paradoxes de l’agir ainsi présenté.

1.3 Méthodologie

1.3.1 Choix des textes institutionnels

Vingt-huit textes gouvernementaux portant au moins en partie sur la FGA pour la période de 2002 à 2018¹¹ sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) en accès libre. Ces textes sont relatifs à la précédente politique concernant la FGA (2002) et à l'actuelle politique de la réussite éducative (2017). Ils s'adressent aux centres de services scolaires, aux différents directeurs et professionnels des centres de formation, ainsi qu'au personnel enseignant.

Nous avons écarté 15 textes traitant de la gestion ou de l'administration des centres de formation, de la reconnaissance des acquis, de la correspondance des cours avec le secteur jeune ou des organismes communautaires. Les 13 textes retenus¹² portent entre autres sur l'action des acteurs de la FGA en faveur des adultes. En effet, seuls deux textes décrivent uniquement la FGA (textes 10 et 13).

1.3.2 Méthode d'analyse du corpus et résultats préliminaires

À partir de ce corpus, nous dégageons les termes prépondérants des textes et les classons selon les catégories de l'agir auxquelles ces termes participent.

Pour ce faire, nous découpons chaque texte en énoncés, c'est-à-dire en phrases ou suite de phrases pouvant regrouper le déroulement d'un agir, les déterminants de cet agir et sa finalité (Bronckart & Bronckart, 2006).

L'extrait suivant (énoncé 1 du texte 7) est un exemple d'énoncé :

L'intervention éducative des SARCA a comme ligne conductrice la démarche de projet de l'adulte. C'est à l'intérieur de cette démarche que le personnel des SARCA est à même de favoriser l'expression de la demande de l'adulte, de le conseiller et de le guider dans le choix et la réalisation de son projet. (T7E1)

Les énoncés sont ensuite numérotés pour chaque texte. Le corpus final comporte 985 énoncés.

À partir de ceux-ci, nous menons une analyse de contenu à trois niveaux : a) une analyse de chaque énoncé selon les composantes de l'agir, b) une analyse lexicale de chaque texte pour identifier le vocabulaire employé, et c) un croisement entre le vocabulaire identifié et la composition des composantes de l'agir.

¹¹ Peu de documents concernant la formation des adultes relatifs à la politique de 2017 ont été publiés cette même année. Nous avons donc fait le choix d'élargir la sélection des textes jusqu'à l'année 2018.

¹² Une brève description des textes étudiés se trouve à l'Annexe A.

Le logiciel Dedoose nous permet de diviser les énoncés selon les catégories de l’agir représentées (étape a). Des marqueurs lexicaux et des catégories grammaticales (Tableau 1.1) spécifient les différentes composantes de l’agir.

Tableau 1.1 Les marqueurs lexicaux des composantes de l’agir préfiguré

Composantes de l’agir préfiguré	Marqueurs lexicaux
Déterminant de l’agir	« Dans un monde... », « considérant... », « le ministère appelle... », « un consensus... », « les recherches montrent... »
Agent	Sujet de la phrase, celui qui se fait prescrire un agir
Prescription	L’action qui doit être réalisée, qui va changer la situation présentée et garantir, selon les locuteurs, la finalité attendue
Bénéficiaire	Celui qui bénéficie de l’agir d’un autre agent ou de lui-même (ex. « aider l’adulte à... »)
Finalité	Effet attendu sur un bénéficiaire ou sur le monde (ex. « pour favoriser la participation de l’adulte à sa démarche de projet... », « afin de... », « pour amener... »)
Instrument	Ressource matérielle ou typification de l’agir, parfois une procédure plus précise pour y parvenir, peut être un verbe dont l’agent est le sujet ou un outil matériel (ex. un guide, un procédurier...)

Cette analyse des catégories de l’agir permet de dégager 2334 énoncés (Tableau 1.2).

Tableau 1.2 Répartition des énoncés dans les catégories de l’agir préfiguré

Composantes de l’agir	Nombre de segments classés
Instrument et procédure	735
Finalité	494
Bénéficiaire	438
Prescription sur un agent	338
Déterminant	329
Total des segments	2334

Note. Un même énoncé peut correspondre à plus d’une composante de l’agir et donc se diviser en plusieurs segments.

Nous menons ensuite une analyse lexicale (étape b) des énoncés de chaque texte gouvernemental à l'aide de Tropes, logiciel d'analyse sémantique de textes. Nous procédons en deux temps : l'extraction des termes les plus fréquents du vocabulaire, et le regroupement sémantique de ces termes. L'analyse lexicale révèle quatre champs lexicaux : adulte, formation, service et projet (Tableau 1.3).

Tableau 1.3 Nombre d'occurrences des mots du vocabulaire de chaque texte

Vocabulaire	Textes gouvernementaux													N=
	T1 2002	T2 2002	T3 2004	T4 2004	T5 2006	T6 2006	T7 2014	T8 2014	T9 2017	T10 2017	T11 2017	T12 2018	T13 2018	
Adulte	63	60	190	9	152	73	95	70	20	45	110	10	56	953
Personne	37	34				10	15	23	18		15			152
Citoyen	21	14							13					48
Population	16							27						43
Jeune		12	169	101					15					297
Élève									30		22			52
Enfant								20						20
Formation	109	102	162	38	68		11	72	20	38	16	15	65	716
Formation continue	31	11												42
(de) Base	35	49			26									110
Professionnelle			33						12				8	53
Compétence	26	11		9					25		17			88
Éducation	24	17	28					16	15	8			8	116
Savoir	17			11										28
Apprentissage	22	12		29					12		49			124
Activité		16						21		9			9	55
Étude													23	23
Enseignement													14	14
Programme			47	12									14	73
Diplôme			82	8									10	100
Service		33	112	13	57	19	61	50		18		13	47	423
Information					36		18							54
Accueil					31		47							78
Accompagnement			31		27	26		14						98
SARCA					27									27
Orientation					24									24
Bilan					21									21
Ressource					23	10	10							43
Intervention						9					13			22

Personnel			8	17				25
Conseil					16			16
Référence					16			16
Aide						49	8	57
Mesure						38		38
Projet	13	51	75	35	23	18	22	237
Démarche		48	36	24	13		9	130
Étape			11					11
Réalisation			17	9				26
Plan d'action			9					9

Enfin (étape c), nous croisons les quatre champs lexicaux et les composantes participant à la préfiguration de l’agir (Tableau 1.4).

Tableau 1.4 Répartition des champs lexicaux dans les catégories de l’agir

Composantes	Adulte	Champs lexicaux		Projet
		Formation	Service	
Agent	46	-	173	-
Bénéficiaire	415	-	4	-
Déterminant	149	16	22	13
Finalité	52	152	176	105
Instrument et procédure	-	30	211	449

Note. Les 2334 segments (Tableau 1.2) ne sont pas entièrement représentés, les champs lexicaux choisis ne correspondant qu’au vocabulaire le plus utilisé.

Ce croisement fonde l’analyse de contenu présentée dans les résultats. Nous comparons les propositions exprimées en 2002 et en 2017 dans les segments relatifs à un champ lexical et à une composante de l’agir spécifique. De plus, nous caractérisons l’agir en FGA par rapport à la diversité des formations offertes à l’éducation des adultes et présentées dans les textes.

1.4 Résultats

1.4.1 Le champ lexical « adulte »

Le champ lexical « adulte » se décline selon quatre composantes de l’agir (Tableau 1.5). Par ordre de fréquence, il apparaît d’abord comme bénéficiaire des services de formation, il est également présent dans les déterminants de l’agir, qui justifient sa position de bénéficiaire, il apparaît ensuite dans les finalités de l’agir et il est enfin un agent de sa formation.

Tableau 1.5 Utilisation du champ lexical « adulte » dans les composantes de l’agir selon les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017

Catégories de l’agir « adulte »	2002	Relatives aux deux politiques	2017
Bénéficiaire	<ul style="list-style-type: none"> -Groupes qui n’ont pas de qualification selon les statistiques -Jeunes adultes décrocheurs (16-24 ans) -Milieu défavorisé -Jeunes déçus par l’école 	<ul style="list-style-type: none"> -Sans qualification 	<ul style="list-style-type: none"> -Adultes ayant des difficultés persistantes -Augmentation des jeunes de 16 à 19 ans -EHDAA¹³
Déterminant	<ul style="list-style-type: none"> -À risque d’exclusion sociale et économique, ne peut pas assumer les rôles d’un adulte -N’utilisent pas les services de formation compte tenu de leurs caractéristiques 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne peuvent entreprendre un projet adapté à leurs besoins sans soutien -Besoin de les rejoindre et de les convaincre de se former 	
Finalité		<ul style="list-style-type: none"> -Autonome qui apprend toute sa vie, citoyen actif, acquiert des compétences liées à l’autonomie, relève de nouveaux défis 	
Agent	<ul style="list-style-type: none"> -Responsable, ayant une motivation forte et un intérêt soutenu pour le projet, interpelle le personnel pour se faire aider -Exprime sa demande de formation pour choisir un projet motivant qui démontre le désir d’un avenir souhaitable 	<ul style="list-style-type: none"> -Actualisation de son plein potentiel -Mieux se connaître pour exprimer ses besoins 	<ul style="list-style-type: none"> -Réalisation d’apprentissage autonome -Être métacognitif

Note. Les textes de 2017 précisent les énoncés de 2002, sans les discréditer dans la colonne représentant l’agir relatif aux deux politiques, et ce, pour l’ensemble des tableaux qui suivent.

¹³ Élèves Handicapés ou en Difficulté d’Adaptation ou d’Apprentissage

1.4.1.1 Des catégories de bénéficiaires : des adultes sans qualification ou des jeunes décrocheurs en difficultés persistantes

Autant dans les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017, le bénéficiaire est *tout adulte sans qualification initiale ou de base*¹⁴.

Le texte énonçant la politique de 2002 (T1) désigne le bénéficiaire comme *une personne de moins de 30 ans sans diplôme, prestataire de la sécurité du revenu, immigrante, handicapée, autochtone, ou encore mère monoparentale* (T1 E34, 36, 37, 38, 62)¹⁵. Les bénéficiaires apparaissent également comme des *jeunes adultes* (entre 16 et 24 ans) *décrocheurs* (T3 E1), parfois issus de *milieux défavorisés* (T3 E54), *déçus par l'école* (T4 E104) et pouvant manifester des *comportements connus d'opposition et de rejet* par rapport à celle-ci (T4 E76).

Les textes accompagnant la politique de 2017 mentionnent l'augmentation des inscriptions en FGA des personnes de moins de 20 ans (T9 E5, 6). En effet, tout en n'étant plus soumises à l'obligation scolaire à partir de 16 ans, ces personnes bénéficient du droit d'accès à l'éducation par la formation des adultes (T10 E3, 13). Le texte 11 spécifie ce groupe de bénéficiaires : les adultes qui rencontrent des *difficultés persistantes* (T11, E27) dans leur cheminement scolaire (T11 E7, 9, 10). Ils correspondent aux *Élèves Handicapés, en Difficulté d'Apprentissage ou d'Adaptation (EHDAA)*, souvent identifiés comme tels dans les institutions scolaires des jeunes et réévalués en FGA.

1.4.1.2 Les déterminants du choix des bénéficiaires à risque

Les segments relatifs aux déterminants de l'agir éclairent l'insistance sur ces catégories d'adultes. En effet, les textes relatifs à la politique de 2002 décrivent déjà une *société dite du savoir* dans un *contexte de mondialisation et de transformations rapides des connaissances* (T1 E34). Le manque de formation place certaines personnes *dans un risque d'exclusion sociale et économique*, celles-ci *n'étant pas en mesure d'assumer les rôles d'un adulte actif dans la société* (T1 E36, 63, 81, T4 E56, 58). Elles bénéficieraient donc, plus que les autres, d'une formation de base pour s'adapter à ces transformations.

Ces adultes sont non seulement peu formés, mais également fragiles en formation. De plus, *compte tenu de leurs caractéristiques et de leur passé scolaire, ils n'utilisent pas les services offerts actuellement en*

¹⁴ Les termes employés dans les textes eux-mêmes apparaîtront désormais en italiques.

¹⁵ Le code utilisé pour faire référence aux énoncés des textes a le format suivant : le numéro du texte tel que présenté au Tableau 1.1 précédé d'un « T » et le numéro de l'énoncé précédé de « E ». Ainsi, l'énoncé 23 du texte 2 s'écrit (T2, E23).

formation générale (T3 E6). Ainsi, les textes gouvernementaux de 2002 comme ceux de 2017 décrivent ces adultes comme *ne pouvant entreprendre un projet adapté à leurs besoins sans soutien* (T8 E2 ; T9 E124; T11 E7, 9, 10). Ils proposent que des professionnels *rejoignent les adultes sans qualification, les convainquent de s'inscrire et d'achever une formation de base et favorisent le maintien de ceux qui y sont déjà engagés* (T1 E73 ; T6 E2, 14, 8 ; T8 E83).

1.4.1.3 Les finalités pour l'adulte : l'autonomie et l'apprentissage tout au long de la vie

La participation de l'adulte en FGA l'amène, en finalité, à se transformer en *participant activement à la vie en société* (T1 E4, 19, 20, 68). L'ensemble des textes présente un adulte qui acquiert non seulement des compétences, comme l'autonomie, l'adaptation aux changements, la participation à des projets de vie et au développement de la société, mais également la capacité d'apprendre tout au long de sa vie.

En effet, l'adulte inscrit en formation est *motivé, assidu et persévérant : il réussit mieux* (T6 E6, 63). Il peut, une fois son cheminement terminé, *relever de nouveaux défis et les vivre d'une façon autonome et responsable* (T6 E70). Ces défis peuvent nécessiter une nouvelle mise à jour de sa formation et l'amener à se donner d'autres objectifs de formation, c'est-à-dire le *développement d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie* (T1 E6). Ainsi, la finalité de l'inscription à la FGA ne correspond pas nécessairement à l'obtention d'un diplôme (T9 E11).

1.4.1.4 L'agent : un adulte responsable et engagé dans son projet de formation par l'actualisation d'un potentiel

Pour devenir autonome, l'adulte doit participer et s'engager dans les services de formation offerts (T1 E31). Les textes de 2002 appellent cet adulte à *faire de sa formation un acte volontaire, à y maintenir une forte motivation ainsi qu'un intérêt soutenu* (T1 E107). Ainsi, l'agir attendu de l'adulte est de prendre la responsabilité de sa formation, d'accepter de faire des apprentissages sur lui-même et de s'adresser aux personnels des services afin de se faire aider (T7 E8, 11, 17). L'adulte doit également *exprimer sa demande de formation* (T7 E14) afin de *choisir un projet qui saura le motiver* (T6 E25, 27), assurant ainsi sa participation dynamique (T8 E57, 82) et le développement de son plein potentiel (T1 E93). L'adulte manifeste ainsi sa *volonté de changer sa situation* et montre sa préoccupation et son *engagement vers un avenir désiré et souhaitable* (T6 E6, 16, 53).

En 2017, la participation active dans les services de formation (T9 E2, 14, 27 ; T10 E5) est encore précisée : l'agir attendu de l'adulte porte sur sa capacité métacognitive ainsi que la réalisation autonome

d'apprentissages et de tâches dans une activité de formation par *l'actualisation de son plein potentiel* (T11 E37, 93, 121, 124 ; T12 E4).

L'analyse du champ lexical « adulte » montre que le bénéficiaire regroupe une hétérogénéité d'adultes à risque d'exclusion économique et sociale, ne pouvant assumer leur rôle social, n'utilisant pas les services de formation et ne pouvant entreprendre seuls un projet. Ainsi présentés, les adultes visés par la formation ont besoin d'être *rejoints* et de se faire *convaincre* pour s'engager dans une formation permettant de devenir citoyens autonomes et actifs dans la société.

1.4.2 Le champ lexical « formation »

L'examen du champ lexical « formation » (Tableau 1.6) permet de dégager trois constats : la formation est prescrite à tout citoyen qui prend conscience de ses lacunes, elle a pour finalité l'insertion sur le marché du travail et sa mise en œuvre est déterminée par une approche andragogique individualisante.

Tableau 1.6 Utilisation du champ lexical « formation » dans les composantes de l'agir selon les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017

Catégories de l'agir « formation »	2002	Relatives aux deux politiques		2017
Instrument	-Prescrite à tout citoyen qui en a la capacité et qui est conscient de ses lacunes	-La formation est une réponse à la demande de formation		-Permet l'adaptation différenciée aux besoins
Finalité		-Porte d'entrée vers le marché du travail -Capacités liées à l'autonomie		
Déterminant		-Doit se différencier de la formation des jeunes, malgré le fait qu'elle comporte les mêmes compétences		-L'approche andragogique apparaît comme la seule option de différenciation de la formation

1.4.2.1 La formation comme moyen : une prescription pour tout citoyen conscient de ses lacunes

La politique gouvernementale de 2002 rend nécessaire une formation de base à jour pour *l'ensemble des citoyens qui en a la capacité* (T1 E31, 72). Comme indiqué au Tableau 6, l'adulte doit se munir d'un projet

par l'expression de ses besoins, que la formation peut alors combler. Ainsi, la formation ne constitue pas une offre de service éducatif (T8 E57), mais une réponse à une lacune exprimée par l'adulte le conduisant à déterminer son projet de formation (T8 E27 ; T10 E10 ; T13 E12). À partir de 2017, les textes insistent sur le rôle des services et des enseignants qui doivent s'adapter de façon différenciée aux besoins des adultes (T9 E36, 60 ; T13 E12).

1.4.2.2 La finalité de la formation : le développement des compétences liées à l'insertion sur le marché du travail

Les deux politiques ont en commun de présenter la formation comme *la porte d'entrée des adultes les moins qualifiés sur le marché du travail*. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, la formation est l'occasion pour les adultes d'acquérir des compétences liées à l'autonomie, ces dernières favorisant leur insertion socioprofessionnelle (T1 E14, 38, 109 ; T3 E1 ; T4 E60 ; T5 E 95 ; T7 E4 ; T8 E19 ; T9 E17, 48, 59 ; T10 E4).

1.4.2.3 Un déterminant pour agir en FGA : l'approche andragogique

Dans l'ensemble des textes relatifs aux deux politiques étudiées, la formation *doit tenir compte des rôles à assumer des adultes dans la société* (T1 E95) et donc se distinguer du curriculum des jeunes, bien qu'elle contienne *essentiellement les mêmes compétences* (T10 E5). L'approche andragogique apparaît comme la seule démarche apportant une réponse individualisée pour l'adulte. En effet, les textes 10, 12 et 13 suggèrent la nécessité de cette approche pour un public adulte en énonçant des dimensions présentant l'expérience de l'adulte, sa motivation, les rôles à assumer ainsi que l'image qu'il a de lui-même (T10 E5 à 10).

L'analyse du champ lexical « formation » montre qu'elle s'adresse à tout adulte sans diplôme ou qualification, puisqu'elle leur est prescrite. En effet, la réussite d'une formation favorise les chances d'insertion sur le marché du travail pour ces personnes, considérant les compétences liées à l'autonomie qu'ils y actualisent. Or, devant la grande diversité des personnes inscrites, la formation doit s'adapter à la situation de chacun. Ainsi, elle favorise une approche différenciée visant la prise en considération du passé de chaque adulte. De plus, elle s'adresse à tous les groupes d'âge, dont les personnes de 16 ans. La formation ainsi définie n'est pas spécifique à la FGA.

1.4.3 Les champs lexicaux « service » et « projet »

Les politiques engagent le Service d'Accueil, de Référence, de Conseil et d'Accompagnement (SARCA) comme agent central en FGA. En effet, le gouvernement délègue au SARCA la réponse aux besoins de l'adulte et le maintien de celui-ci en formation. Les textes gouvernementaux mobilisent donc le champ

lexical du « service » pour énoncer les prescriptions et les procédures relatives au « projet » de formation de l'adulte (Tableau 1.7).

Tableau 1.7 Utilisation des champs lexicaux « service » et « projet » dans les composantes de l'agir selon les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017

Catégories de l'agir « service » et « projet »	2002	Relatives aux deux politiques	2017
Agent (SARCA)	-Si jeunes adultes (16-24 ans), accompagne la formation par des stratégies d'apprentissage et d'habiletés sociales	-Agent central pour transformer l'adulte -Adapter aux besoins de l'adulte	-Si besoin particulier, le SARCA aide à l'apprentissage autonome, et non à la réalisation d'un projet
Instrument (Projet)	-Doit engager 8 niveaux de procédures liées à l'expression de ses besoins et à la création d'un projet	-Conseiller, guider, favoriser la détermination du projet et l'engagement dans la démarche de projet	

1.4.3.1 Le personnel du SARCA : le moteur du projet de l'adulte

Le SARCA a la charge d'une *intervention éducative* comportant cinq services disponibles selon les besoins de l'adulte : l'accueil, l'accompagnement, le bilan des acquis, l'information et l'orientation professionnelle. Il est à la fois un agent qui cherche à transformer la situation de l'adulte, mais également un instrument pour tout adulte dans le but de mener son projet. En effet, le SARCA correspond à *un levier important pour tout adulte qui cherche à améliorer sa situation* (T6 E2), et il représente *un moteur pour la mise en œuvre de projets chez les adultes peu scolarisés* (T8 E83). Le SARCA vise à les soutenir dans cette démarche, qui *aboutit normalement à l'élaboration et la concrétisation du projet* (T5 E15, 24, 29, 43, 46, 48, 90, 91; T6 E4, 5, 10). Les textes 3 et 4 précisent le rôle du personnel concernant les jeunes adultes réticents¹⁶ : *considérant leurs caractéristiques connues* (rejet de l'école, opposition), il faut *miser sur des*

¹⁶ D'abord adressées au personnel d'un programme d'insertion sociale des jeunes de 16 à 24 ans mis sur pied par le ministère de l'Éducation, ces responsabilités ont été déléguées au SARCA, après la non-reconduction du programme annoncée en 2008 (Bourdon et al., 2011).

stratégies d'apprentissage et d'habiletés sociales adaptées à leur situation pour leur permettre de se réconcilier avec l'école (T4 E81, 82).

La politique de 2017 spécifie l'aide apportée aux adultes ayant des besoins particuliers (EHDA). Pour ces adultes, l'accomplissement de tâches scolaires apparaît plus central que la réalisation d'un projet de formation. En effet, le texte 11 (2017) introduit *le plan d'aide à l'apprentissage (PAA)* (T11 E29, 31) dans lequel le Ministère préconise *une approche individualisée de réponse aux besoins de chacun* (T11, E11). Le PAA correspond à l'établissement des *moyens les plus adaptés* à mettre en œuvre (T11 E33, 61) pour faciliter la réalisation d'une tâche avec plus *d'efficacité, d'efficience et d'autonomie* (T11 E103, 105, 106, 113, 128).

1.4.3.2 Les prescriptions et les procédures pour aider l'adulte dans son projet de formation

L'analyse des prescriptions et procédures à l'intention du SARCA met en évidence la négociation entre la formation qui s'adapte aux besoins exprimés par l'adulte et le besoin d'une formation réaliste et adaptée au marché du travail. En effet, l'agir est orienté vers l'adaptation de l'adulte à son milieu : il doit *effectuer les changements qui s'imposent* (T5 E89), *évaluer, adapter ou effectuer des choix professionnels en fonction de sa situation, de ses expériences, de ses aspirations et du monde du travail* (T10 E26) et *évaluer les conditions de faisabilité d'un potentiel projet de formation* (T10 E25). Ainsi, le SARCA négocie avec l'adulte, en fonction de l'analyse de sa situation et des informations disponibles par rapport au marché du travail, pour prendre les *meilleures décisions possibles* (T7 E29). En d'autres mots, le projet de formation s'impose de lui-même à l'adulte, dès lors qu'il s'inscrit ou demande de l'aide.

De plus, les déterminants de l'agir relatifs à l'adulte sont remobilisés pour prescrire l'agir du SARCA et pour rappeler les difficultés d'engagement et de maintien dans la formation : il est *peu qualifié* (T5 E14), *a des projets peu réalistes* (T7 E23), il fait partie *des plus réticents à se former* (T5, E97), en plus de manifester des *comportements d'opposition et de rejet face à l'école* (T4 E76). Face à ce constat, les procédures adressées au SARCA visent à amener l'adulte à adopter des attitudes qui s'opposent aux problèmes pressentis : *amener les adultes à utiliser l'information de façon adéquate* (T5 E82), *éveiller l'adulte à la nécessité de réviser ce qu'il est devenu* (T5 E89), *permettre aux adultes d'entreprendre une démarche motivante* (T5, E97). Dans le cas où l'adulte est amené à modifier son projet ou est tenté de l'abandonner (T6 E51, 52), le personnel du SARCA est tenu de l'appeler à *ne prendre une telle décision qu'après lui avoir parlé* (T6 E32, 43), c'est-à-dire après avoir bénéficié d'une écoute attentive (T4 E94). Les textes ne précisent pas d'autres mesures.

1.5 Discussion

Pour favoriser la réussite des adultes inscrits en formation des adultes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017), des textes gouvernementaux préfigurent l'agir des professionnels. Pour analyser cet agir prescrit, nous avons procédé en trois temps. D'abord, nous avons développé un modèle de la préfiguration de l'agir (Bronckart & Machado, 2005; Paveau, 1999) qui définit les composantes de l'agir prescrit, c'est-à-dire les finalités envisagées, les instruments pour y arriver, les différents agents impliqués ainsi que les déterminants sur les bénéficiaires et les déterminants externes. Dans un deuxième temps, nous avons mené des analyses lexicales qui ont permis de classer les énoncés selon les composantes de la préfiguration de l'agir et d'identifier les champs lexicaux employés. Dans un dernier temps, nous avons croisé ces champs lexicaux avec les catégories de la préfiguration de l'agir en distinguant les textes relatifs aux politiques de 2002 et de 2017.

Dans cette partie, nous proposons de discuter de trois phénomènes mis de l'avant par nos résultats sur l'agir préfiguré en formation des adultes au Québec. D'abord, nous rendons compte de la cohérence de l'agir préfiguré dans les textes gouvernementaux et en proposons un modèle. Ensuite, nous montrons que les trois termes cardinaux des textes gouvernementaux (autonomie, besoin et projet) sont des *mots d'ordre* au sens de Chevallard (1995). Enfin, nous considérons que ces mots d'ordre sont susceptibles d'entraîner des effets paradoxaux sur l'agir des adultes bénéficiaires des dispositifs de formation.

1.5.1 Modélisation d'un agir préfiguré stable et général pour la formation des adultes

Notons, en premier lieu, la stabilité dans toutes les composantes de l'agir préfiguré entre 2002 et 2018 (Figure 1.2). Autant la politique gouvernementale de 2002 que celle de 2017 insistent sur les « besoins du marché du travail » et les « transformations rapides de la société », déterminants externes auxquels les individus doivent s'adapter. L'ensemble des textes reconnaît, dans le même temps, la diversité des besoins des adultes, c'est-à-dire leurs déterminants internes. Si des formulations de cette prescription diffèrent selon les textes (« approche andragogique, différenciation, adaptation de l'offre de formation selon les contextes ou les besoins »), l'agir prescrit répond toujours au même enjeu par le même moyen : la prise en compte des différences individuelles des adultes inscrits en formation par la réalisation d'un projet (Figure 1.2).

Cet agir prescrit est encore renforcé lorsque la politique gouvernementale de 2017 annonce que le Québec cherche à « renouveler sa vision de la réussite éducative dans un esprit à la fois de continuité et d'innovation » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Cette politique insiste, en effet, sur les besoins particuliers des nouveaux publics, les plus jeunes (moins de 25 ans), requérant encore plus de flexibilité et de « souplesse » pour mettre en place « des services de formation et

d'accompagnement adaptés à leur situation personnelle, familiale, sociale et professionnelle » (Tremblay, 2004). Le projet de formation est alors l'instrument mobilisé, puisqu'il est adapté selon les besoins de chacun ou plutôt selon les besoins de clientèles de plus en plus segmentées.

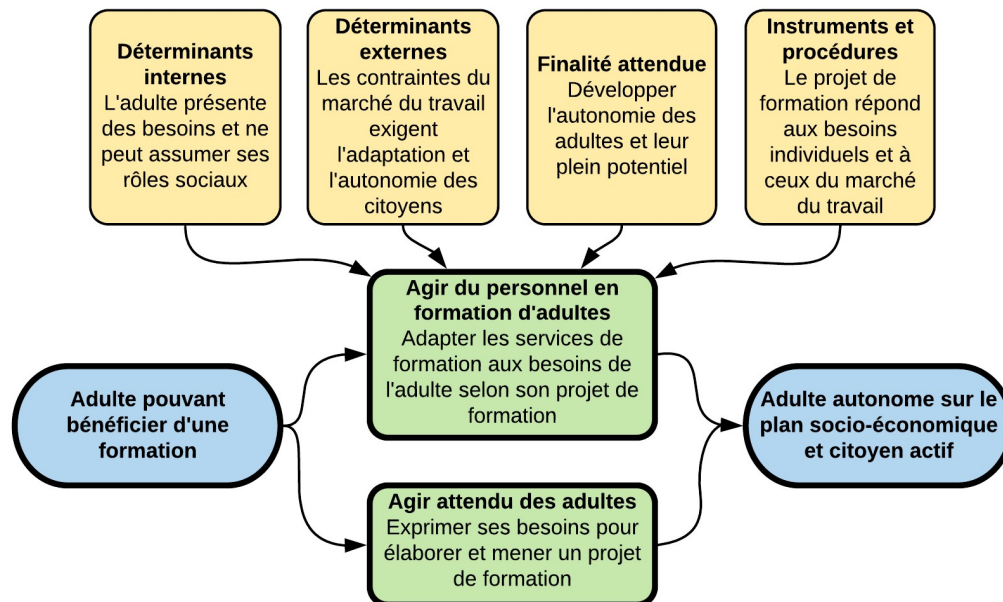


Figure 1.2 Préfiguration de l'agir en formation pour adulte au Québec dans des textes gouvernementaux publiés entre 2002 et 2018 (Perreault et Merri, 2022)

Or, cette prescription d'enseignement selon une approche andragogique est un agir paradoxal en lui-même. En effet, alors que les textes gouvernementaux mentionnent une augmentation de la présence de ces jeunes adolescents et jeunes adultes à la FGA, ils soutiennent l'importance d'un enseignement andragogique, conçu par définition pour un public d'adultes. Ce paradoxe peut s'expliquer par l'ambition de transformer ces personnes ayant des besoins et ne pouvant assumer leurs rôles sociaux en adultes autonomes et actifs. Pour ce faire, le moyen prévu, soit l'approche andragogique autorisant la différenciation de la formation selon les besoins de chacun, correspond non plus aux caractéristiques actuelles des publics en difficulté (16-24 ans), mais plutôt aux caractéristiques d'un adulte déjà autonome.

En deuxième lieu, l'agir préfiguré pour la formation des adultes est général à ce secteur, sans spécificités selon les dispositifs de formation. Ainsi, bien que la littérature en éducation dépeigne la FGA au Québec comme « le système de la seconde chance » pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (Doray & Bélanger, 2014; Doucet et al., 2019; Marcotte et al., 2014; Villemagne & Myre-Bisailon, 2015), la politique de 2002 stipule que le curriculum de la FGA « devra se distinguer de celui des jeunes bien qu'il poursuive

essentiellement les mêmes compétences, en tenant compte des rôles à assumer par une personne adulte dans notre société » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b). Pour que l'adulte puisse assumer ces rôles, la politique propose :

[...], en lieu et place de l'ancienne façon de voir faisant appel aux concepts de rattrapage ou de deuxième chance par rapport à la formation des jeunes, le curriculum de formation générale de base des adultes sera axé sur le développement de la personne adulte considérée comme telle, avec les rôles qui sont les siens et en tenant compte de l'expérience qu'elle a accumulée. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a, p.10)

Plus récemment, en 2017, la politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017, p. 23) annonce que « les enjeux et les orientations de la politique s'appliquent autant (...) à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle. »

La stabilité de la préfiguration de l'agir tant dans le temps (entre 2002 et 2018) qu'au travers des dispositifs de formation, s'explique par la convergence de la logique économique et de la logique de différenciation des besoins des adultes. En effet, les déterminants externes (Figure 1.2) rendent nécessaire l'adaptation des adultes « au rythme accéléré de changements qui caractérisent notre époque définie en tant que société du savoir » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b, p. V). La transformation de cet adulte implique l'intégration des capacités nécessaires à son autonomie. Il est alors en mesure de « relever de nouveaux défis et les vivre d'une façon autonome et responsable » (Mainka & Leboeuf, 2014, p. 19). Ainsi, le projet est un instrument à la fois de promotion de l'autonomie des adultes et d'intégration de ceux-ci sur le marché du travail déterminé « en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b, p.2).

Pour réconcilier les besoins individuels et les besoins économiques, les textes prescrivent l'adaptation des dispositifs de formation aux projets des adultes, mais ils exigent également que les adultes s'engagent dans un projet « réaliste » pour s'adapter aux changements du marché du travail.

Un regard sur la faisabilité du projet choisi et les ressources sur lesquelles l'adulte peut compter s'avère important avant la mise en œuvre du projet. La détermination des contraintes et des obstacles à prendre en considération permet également d'être réaliste et d'envisager, dès maintenant, des mesures à prendre pour y faire face ou les contourner. (Mainka & Leboeuf, 2014, p. 6)

L'agir prescrit vise alors l'élaboration et l'accompagnement d'un projet de formation « faisable » qui doit correspondre aux capacités de l'adulte pour répondre aux transformations économiques. De ce fait, alors

que les textes gouvernementaux se présentent comme sensibles aux besoins des adultes, la réponse « aux besoins de la main-d'œuvre et des entreprises » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b, p. 19) guide l'agir préfiguré.

En définitive, nous identifions trois éléments cardinaux de l'agir dans les textes gouvernementaux portant sur la formation des adultes au Québec : l'autonomie, l'accompagnement différencié selon les besoins et le projet de formation. Nous proposons à présent de montrer en quoi ces trois propositions peuvent être des mots d'ordre, au sens de Chevallard (1995).

1.5.2 L'autonomie, les besoins et le projet : trois mots d'ordre en formation des adultes

Les textes gouvernementaux disent aux agents quoi faire et comment faire pour les bénéficiaires (Paveau, 1999). Pour cela, ils convoquent des mots qui servent de repères aux agents (Chevallard, 1995). Ces mots peuvent être considérés en tant qu'artefacts langagiers (Rabardel, 1995) (autonomie, besoins, projet), susceptibles d'être « institué(s) comme instrument(s) par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action » (Rabardel, 1999b, p.15). En effet, ces artefacts renferment une signification commune pour le corps professionnel et guident la réflexion collective et individuelle des professionnels sur leur pratique. Si ces artefacts réduisent l'incertitude des agents, Chevallard (1995) affirme qu'ils portent également le risque d'être des mots d'ordre. Dans ses travaux sur l'individualisation de la formation (Chevallard, 1995), il propose quatre caractéristiques pour les définir.

En premier lieu, un mot d'ordre se présente toujours comme une innovation (Chevallard, 1995). Dans notre cas, la politique de 2017 annonce qu'elle comporte une vision innovatrice de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017) bien que l'agir préfiguré s'avère stable et général (Figure 1.2).

En deuxième lieu, un mot d'ordre réduit la complexité d'un problème (Chevallard, 1995). Dans les textes étudiés ici, les adultes font l'objet d'une catégorisation qui réduit la variété des « besoins » et donc la complexité des situations rencontrées en formation. Ainsi, des publics sont plus préoccupants que d'autres : « les moins de 30 ans sans qualification », « les personnes handicapées », « les personnes immigrantes », « les nations autochtones », « les personnes de 45 ans et plus sur le marché du travail », « les EHDA », « les adultes ayant des besoins particuliers » (Frenette, 2017; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b). Cette segmentation des publics autorise la catégorisation des adultes selon des critères diagnostiques et médicaux et guide alors fortement l'agir privilégié, par exemple, en créant un « plan d'aide à l'apprentissage » (Frenette, 2017, p.5).

L'artefact « projet » participe également à la réduction de la complexité. Requis avant toute action de formation, le projet segmente le temps de l'agir et canalise les possibilités de formation et d'accompagnement qui s'offrent à l'adulte. En effet, cette étape demande à l'adulte de s'arrêter et de réfléchir à ce qu'il souhaite pour le futur, en considérant ses besoins spécifiques.

L'« autonomie » est l'artefact unificateur au-delà des besoins spécifiques et des projets. Ainsi, le manque d'autonomie correspond-il à LA variable commune à toute personne souhaitant devenir adulte, et ce, pour toute la vie. Ainsi, le manque d'autonomie correspond à la pratique commune à tous les publics. En effet, l'autonomie est requise pour être considéré comme un adulte ou encore pour maintenir ce statut « toute la vie » dans la société.

La formation considérée comme un processus qui dure toute la vie a pour objectifs de développer l'autonomie [...] bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b, p. 2)

En troisième lieu, un mot d'ordre remédie à tout (Chevallard, 1995). Dans notre cas, l'autonomie, les besoins et le projet font système pour remédier à un ensemble de problématiques : à l'engagement des adultes dans la formation et envers leur développement personnel et professionnel, aux besoins et difficultés rencontrées et ayant mené à des échecs dans leur formation, ainsi qu'aux transformations rapides des marchés auxquelles il faut s'adapter. En effet, les textes considèrent que les adultes de la société sont en mesure d'être suffisamment autonomes pour identifier leurs besoins socio-économiques et y répondre par des projets dans un processus qui dure tout au long de la vie. L'agir préfiguré dans les textes remédie donc à la fois aux problématiques des adultes qui partagent cette figuration du monde, mais également aux problématiques de ceux qui ont besoin d'y adhérer pour s'en sortir.

En dernier lieu, un mot d'ordre va de soi (Chevallard, 1995). Dans notre société, les trois termes cardinaux « autonomie », « besoins » et « projet » sont fortement valorisés et correspondent à un citoyen accompli, idéal et souhaité. Il va donc de soi que ces trois demandes sont adressées aux personnes en situation de vulnérabilité qui cherchent à se « prendre en main ».

En définitive, l'« autonomie », les « besoins » et le « projet » possèdent toutes les caractéristiques des mots d'ordre définis par Chevallard (1995). À la suite de Foucault (1972) nous leur ajouterons cependant une cinquième caractéristique. Dans *L'Ordre du Discours*, Foucault introduit le concept de doctrine (religieuse, politique, philosophique). Une doctrine a en même temps un statut de vérité et un statut d'interdiction des autres énoncés possibles (Foucault, 1972). En effet, une doctrine ne concerne pas seulement l'énoncé qu'elle

porte, mais suppose également et simultanément l'appartenance doctrinale du sujet qui y adhère (orthodoxie), et l'exclusion du sujet qui formule des énoncés *inassimilables* (hérésie) (Foucault, 1972). Ainsi, dans notre cas, les mots d'ordre disent aux professionnels de la formation des adultes non seulement ce qu'ils doivent faire, mais également ce qu'ils ne doivent pas faire, que ce soit en creux ou explicitement. Les textes gouvernementaux ne font donc pas que préfigurer les agirs, ils les ordonnent et les délimitent.

Dans la partie suivante, nous montrerons que les mots d'ordre, par leurs qualités d'innovation, de réduction de la complexité et de remède universel, conduisent à des paradoxes qui peuvent apparaître dans la manifestation de l'agir des acteurs des dispositifs de formation des adultes.

1.5.3 Des mots d'ordre paradoxaux : quels risques pour les bénéficiaires des dispositifs de formation aux adultes ?

Nous considérons qu'il y a paradoxe lorsqu'un raisonnement contradictoire sur l'agir véhiculé place les personnes qui l'acceptent en défaut d'agir (Tracy, 2004; Watzlawick, 1963). Ce risque provient du fait que deux propositions simultanées sur l'agir se contredisent et donc, qu'accepter l'une d'elles empêche d'obéir à l'autre (Flavier & Méard, 2016). Ainsi, il y a paradoxe lorsqu'un agir qui a pour objectif d'aider une personne la situe en risque d'échec.

1.5.3.1 Les paradoxes de l'autonomie

Les textes gouvernementaux présentent d'une part l'adulte en formation comme une personne qui a *des manques qu'il ne peut combler seul* et qui ne *sait pas faire preuve de responsabilités* dans la société et, d'autre part, comme un acteur en mesure de *prendre conscience de ses lacunes* et d'*assumer la responsabilité de sa formation* dans le but de *développer son plein potentiel*. Ces deux présentations simultanées de l'adulte peuvent placer l'individu face à un paradoxe : tout en manquant d'initiative et de maîtrise sur le déroulement de sa vie, il devrait agir comme un individu autosuffisant qui a pour objectif son propre auto-accomplissement.

Castel (Castel, 2004, 2006) conceptualise ces deux présentations de l'adulte en distinguant l'individu *par défaut* et l'individu *par excès*. L'individu *par défaut* est dépourvu de ressources et n'a d'autres choix que de se plier aux exigences et aux normes qui lui sont imposées de l'extérieur. L'individu *par excès*, quant à lui, dispose de soutiens variés pour assumer son autosuffisance et son auto-accomplissement, en d'autres mots, son autonomie (Castel, 2002, 2006). Dans la société actuelle, l'individu *par défaut* dépend des institutions de l'État et ne peut parvenir seul à son indépendance. Il apparaît donc comme un individu en tort (Castel, 2002, 2010). L'individu par défaut est donc un acteur « sujet à » être « responsabilisé », ce que

Martucelli (2004) considère comme une expérience de la domination dans laquelle l'injonction, dans ce cas-ci d'autonomie, appelle une soumission consentie.

Ainsi, les textes gouvernementaux prescrivent à des individus qui peuvent être par défaut un agir qui correspond aux aspirations des individus *par excès*. De plus, le mot d'ordre « autonomie » comporte le risque de proposer des moyens dont les adultes ne sont peut-être pas en mesure de s'emparer.

1.5.3.2 Les paradoxes des besoins

Dans les textes gouvernementaux, il apparaît que les mots d'ordre « besoins » et « projet » sont tournés vers l'écoute des besoins des bénéficiaires. Foucault observe, en effet, une tendance au partage du discours dans la modernité : la parole des personnes les plus vulnérables « n'est plus nulle et non avenue » (Foucault, 1972). Mais il remarque également qu'il ne s'agit que d'une impression de flexibilité des discours d'autorité. En effet, la parole reste déchiffrée à partir d'une « armature de savoirs » (Foucault, 1972) telles, dans notre cas, les catégories d'adultes et de troubles psychologiques (EHDAA, jeunes adultes sans emploi, etc.). L'adulte bénéficiaire s'avère digne d'être écouté tout en étant susceptible d'être catégorisé. Ainsi, prescrire l'adaptation aux besoins comporte le risque de définir à l'avance ces besoins pour les bénéficiaires, et donc, de ne pas véritablement les écouter.

L'écoute des besoins des personnes comporte un second risque : celui de réduire les possibilités de développement des bénéficiaires en adhérant trop, cette fois, aux besoins qu'ils expriment. Au même titre que l'agir des professionnels est guidé par la définition de catégories de bénéficiaires, l'expression de leurs besoins par les adultes eux-mêmes peut être orientée par ces mêmes représentations collectives intégrées individuellement (Bronckart, 2008) (troubles psychologiques, difficultés scolaires, etc.). Leurs besoins peuvent alors se conformer à ceux convenus par ces discours, limitant ainsi l'expression d'ambition pour le futur. La réponse stricte aux besoins exprimés par les adultes porte donc le risque de leur fournir les moyens de se maintenir dans des catégories fixes, sans leur offrir la possibilité de les dépasser. Sous prétexte d'une écoute attentive des besoins pour y adapter spécifiquement les interventions, les dispositifs de formation des adultes risquent de donner aux bénéficiaires ce dont ils pensent qu'ils ont besoin, et non l'opportunité de développer de nouveaux potentiels.

1.5.3.3 Les paradoxes du projet

Concevoir le projet dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie implique que la personne n'est jamais suffisante : elle doit constamment « reconnaître ses manques » et assumer « sa volonté de changer » (Moriau, 2011). L'adulte doit, par son projet, démontrer sa « responsabilisation individuelle » pour

s'orienter sur le marché du travail (Boutinet, 2007a). La mesure de son insuffisance et la nature des projets qui devront être réalisés sont donc externes et proviennent des transformations de l'économie et du travail. Son projet constitue le moyen de faire la preuve de sa valeur pour « s'acquitter de la situation dans laquelle il se trouve » (Martucelli, 2004). Cette logique est intégrée essentiellement par les individus *par excès* alors que les textes gouvernementaux cherchent à l'appliquer à des individus *par défaut* (Castel, 2006).

L'agir préfiguré par les textes gouvernementaux demande aux professionnels d'accompagner l'adulte dans la réalisation de son projet. Alors même que la notion de projet implique l'initiative et l'autonomie de son auteur, l'accompagnement, quant à lui, suggère la fragilité, la vulnérabilité et la dépendance de l'accompagné (Boutinet, 2007b). De ce fait, l'accompagnement du projet comporte le risque de passer « d'accompagnement du projet de », où l'auteur est soutenu dans son autonomie, à « l'accompagnement du projet sur », où l'accompagnement dicte des exigences et assujettit l'accompagné à un destin décidé par le contexte externe qui lui est donc imposé (Boutinet, 2007b).

En définitive, cette discussion sur les mots d'ordre « autonomie », « besoin » et « projet » ainsi que leurs paradoxes a mis en exergue que les textes gouvernementaux préfigurent un agir sur des individus *par défaut* calqué sur des compétences associées aux individus *par excès* (Castel, 2004, 2006).

Ces paradoxes sont-ils pour autant toujours indépassables par les acteurs de la formation ? Pour répondre à cette question, Engeström et Sannino mettent en œuvre des dispositifs de changement dans lesquels les travailleurs dépassent, les contradictions inhérentes à toute organisation par une médiation fondée sur des délibérations collectives (Engeström & Sannino, 2011). Or, par contraste, l'agir préfiguré en formation des adultes promeut une individualisation des interventions, privant alors les adultes d'un recours au collectif pour dépasser les paradoxes rencontrés. Nous terminons donc cette discussion avec une interrogation concernant les moyens mis en œuvre par les adultes considérés *par défaut* pour identifier et dépasser les paradoxes éprouvés en FGA.

1.6 Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé l'agir préfiguré en formation des adultes dans les textes gouvernementaux du Québec. Pour cela, nous avons développé une méthode fondée sur la segmentation des textes en énoncés selon les composantes de l'agir (Bronckart & Machado, 2005) et sur leur analyse sémantique. Nous souhaitons, en conclusion, insister sur les potentialités de cette méthode. En effet, elle nous apparaît propice à l'analyse chronologique des textes gouvernementaux, permettant ainsi de rendre compte des continuités et discontinuités historiques de l'agir préfiguré en formation. Plus largement, cette

méthode faciliterait une comparaison internationale des discours gouvernementaux sur la formation des adultes.

Notre méthode d'analyse de la préfiguration de l'agir a également permis de mettre en évidence que les discours gouvernementaux se condensent autour de mots d'ordre. Ces mots d'ordre en nombre restreint, tout en réduisant l'incertitude des acteurs, sont susceptibles, pourtant, d'induire chez eux des agirs paradoxaux. Par conséquent, notre prochain objectif sera de nous pencher sur deux aspects clés de la formation des adultes : la conception et la mise en place des dispositifs de formation générale des adultes (FGA), ainsi que l'agir effectif des adultes inscrits. Rencontrent-ils les paradoxes que nous avons identifiés et comment les dépassent-ils ?

CHAPITRE 2

L'AGIR DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES : UNE ANALYSE SECONDAIRE DE LEURS DISCOURS

Des textes gouvernementaux (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017) associent les mots d'ordre « autonomie », « besoin » et « projet » aux meilleures pratiques envers les élèves inscrits à la formation générale des adultes (FGA) (Perreault & Merri, 2022). Or, l'abandon des élèves est massif dans ces dispositifs (Bélanger et al., 2007; Charbonneau, 2006; Drolet, 2010; Marcotte et al., 2010; Smaïl, 2019; Voyer et al., 2014). Pour comprendre cet abandon, nous étudions dans cet article l'agir (Clot, 2001b) des élèves et des enseignants de la FGA. Pour ce faire, nous réalisons une analyse de données secondaires des discours des enseignants et des élèves présents dans la littérature scientifique. Nous appliquons notre modèle d'analyse du réel de l'agir (Perreault & Merri, 2022) au corpus constitué. Nos résultats rendent compte de la présence dans les discours des deux catégories d'acteurs du projet, de l'individualisation et de l'autonomie comme conditions pour la réussite à la FGA, mais aussi des difficultés de mise en œuvre et du coût psychologique de ces prescriptions.

2.1 Introduction

Au Québec, la formation générale des adultes (FGA) donne accès à une formation de base gratuite pour lutter entre autres contre l'analphabétisme, le chômage et les inégalités sociales (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). La FGA accueille des personnes de tous âges à condition qu'elles ne soient plus soumises à l'obligation légale de fréquentation scolaire. Parmi les différents types de formation des adultes au Québec (éducation populaire, formation dans les organismes communautaires, etc.), la FGA fait partie des plus populaires depuis les années 1970 (Doray & Bélanger, 2014). La FGA accueillait en 2021-2022 un peu plus de 144 000 élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023).

Des politiques gouvernementales (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017) préfigurent l'agir des acteurs en prescrivant « qui » doit faire « quoi » (Paveau, 1999) au bénéfice des élèves inscrits. Cet agir préfiguré est fédéré autour de trois mots d'ordre pour réduire l'incertitude des acteurs, en particulier les enseignants : définir les « besoins » des élèves, construire des « projets » de formation, et favoriser l'« autonomie » (Perreault & Merri, 2022). Selon ces textes, le dispositif de FGA s'adapterait ainsi aux besoins de la grande diversité des élèves.

Cette formation est organisée de la façon suivante. Une fois l'élève inscrit dans un CEA, le personnel identifie son niveau scolaire, parfois à l'aide de tests de classement si l'inscription suit un arrêt d'étude prolongé ou un parcours d'immigration (Potvin & Leclercq, 2014; Steinbach et al., 2015). Le parcours des élèves est planifié par le personnel du centre selon les objectifs de formation (p. ex. obtenir un diplôme d'études secondaires (DES), des cours prérequis pour une autre formation). Une aide aux élèves, telle qu'un service en orientation ou en orthopédagogie, les soutient dans leur cheminement scolaire. Les élèves qui quittent le dispositif sans atteindre leurs objectifs de formation peuvent se réinscrire, les CEA prévoyant des entrées et des sorties continues (Bessette, 2005). L'horaire hebdomadaire des élèves est déterminé à leur inscription, en fonction des cours programmés et de leur disponibilité (travail, organisation familiale). Une fois établi, l'horaire est fixe et l'assiduité est contrôlée (Bessette, 2005). Des organismes externes, notamment Emploi Québec, offrent des programmes de financement de projets de formation dans des domaines d'emploi en demande. Pour bénéficier d'un tel financement, des conditions d'assiduité et de réussite doivent être maintenues (Bélanger et al., 2007). Les élèves sont répartis dans des classes selon la matière et le cycle scolaire (p. ex. une classe de mathématiques de 2^e cycle regroupe des élèves de secondaire 3, 4 et 5). L'effectif d'une classe dépend du nombre d'inscriptions et du ratio d'élèves par enseignant. Les élèves travaillent dans des cahiers de formation à usage unique, spécifiques à leur niveau scolaire et conçus pour être autosuffisants (Lethiecq, 2014). Ainsi, dans cet enseignement individualisé (Smail, 2019), comme

prescrit par les orientations ministérielles, les élèves travaillent seuls et en silence, mobilisant l'enseignant au besoin (Poirier, 2007). La réussite d'un cours et l'obtention des crédits associés sont sanctionnées par des examens (un examen par cahier). Pour s'assurer qu'il est prêt pour l'examen, l'élève réalise des prétests corrigés par l'enseignant. Ce dernier offre parfois des exercices supplémentaires si les contenus d'apprentissage ne sont pas suffisamment maîtrisés (Lethiecq, 2014).

Malgré l'organisation prévue de la FGA pour favoriser la réussite des élèves, la littérature scientifique constate de façon quasi unanime que l'abandon et les interruptions de la formation sont massifs chez les élèves de la FGA (Bélanger et al., 2007; Charbonneau, 2006; Drolet, 2010; Marcotte et al., 2010; Smaïl, 2019; Voyer et al., 2014). Ce constat est étonnant, considérant l'orientation des politiques gouvernementales vers l'adaptation de la FGA aux besoins particuliers des élèves (Perreault et Merri, 2022).

Pour approfondir notre compréhension de ce phénomène, nous allons maintenant examiner les récits des personnes impliquées dans les programmes de FGA, en particulier les enseignants et les élèves. Quels défis ont-ils rencontrés lorsqu'ils ont essayé d'agir au sein de ces programmes ? Quels moyens ont-ils utilisés pour y faire face ? Et quelles solutions ont-ils trouvées ? Plus précisément, nous étudierons non seulement l'agir réalisé par les acteurs, mais, dans le même temps, « ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2001b, p. 4). De ce fait, notre travail propose d'appliquer des catégories théoriques modélisant les agirs rapportés par des élèves et des enseignants de la FGA.

2.2 Les catégories théoriques pour analyser l'agir des acteurs

2.2.1 La distinction entre le réel et le réalisé

Nous distinguons l'activité réalisée du réel de l'activité des acteurs (Clot, 2001a). En effet, « ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. » (Clot, 2001b, p. 18). De ce fait, l'activité réalisée correspond au « système de réactions qui ont vaincu » à travers un ensemble de possibilités non réalisées (Vygotski, 2003, p. 76). L'activité réalisée est donc observable, alors que le réel de l'activité rend compte de l'ensemble des délibérations et des tiraillements qui mènent au comportement :

Le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé. Ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire, déplacées, font partie du réel de l'expérience. (Diallo & Clot, 2003, p. 2)

Dès lors, l'analyse de l'activité doit considérer les « conflits vitaux » qu'elle comporte et qui mènent, par exemple, à des empêchements d'agir, ou encore, des ambitions souhaitées pour soi-même (Clot, 2001b).

L'agir représente toute forme d'intervention humaine orientée dans le monde par des motivations et des intentions qui peuvent être individuelles (action) ou collectives (activité) (Bronckart & Groupe LAF, 2004). L'agir permet alors de rendre compte à la fois des activités collectives, mais également des gestes et tâches au niveau des personnes singulières (Bronckart, 2010; Bronckart & Machado, 2005). Nous distinguons quatre catégories d'agirs en nous inspirant des travaux de Clot (Clot, 2001b; Clot et al., 2000; Diallo & Clot, 2003) : le prescrit, le réalisé, l'empêché et l'imaginé.

L'agir prescrit rend compte d'un impératif, voire d'une obligation imposée par soi-même. Cet agir se distingue de l'agir réalisé puisqu'il rend compte de ce qui doit être fait pour atteindre une finalité donnée et dont les conditions sont au moins en partie prévues (Leplat & Hoc, 1983). Par exemple, un enseignant peut décrire qu'il doit permettre à ses élèves de développer leur autonomie afin qu'ils réussissent.

L'agir réalisé est rapporté par les acteurs comme s'étant produit ou rendant compte d'une habitude stabilisée. Il s'apparente ainsi au comportement observable. Par exemple, un élève peut décrire qu'il consulte son enseignant, ou encore qu'il étudie toujours en commençant par réviser le dernier exercice réalisé.

L'agir empêché correspond à une impossibilité de faire. Les acteurs peuvent notamment décrire qu'ils ne peuvent pas faire ce qui est attendu d'eux, ou encore qu'ils ne pensent pas pouvoir réaliser leurs ambitions.

L'agir imaginé rend compte des transformations envisagées pour améliorer l'expérience des acteurs de la FGA. Il s'oppose ainsi aux conditions de l'agir réalisé en proposant des alternatives souhaitables selon les acteurs. Par exemple, un enseignant pourrait envisager un allègement de son travail s'il y avait une plus grande homogénéité du niveau des élèves de sa classe.

2.2.2 Les déterminants de l'agir

Bronckart et Machado (2005) distinguent les déterminants de nature externe et collective, par exemple, les exigences économiques, de ceux relatifs à des motivations personnelles pour agir, comme une ambition professionnelle singulière.

Les discours des acteurs sont susceptibles de rendre compte de déterminants exprimés comme étant internes (leurs motivations, leurs intentions et leurs capacités), mais également des contraintes et ressources

provenant de l'extérieur, c'est-à-dire des déterminants externes. De plus, un déterminant peut être exprimé différemment dans les discours. Par exemple, l'agir référent ou prescrit (Perreault & Merri, 2022) peut être exprimé comme étant externe et imposé, mais peut également être exprimé comme une intention personnelle intégrée, déterminant alors la nature de l'agir rapporté dans le discours.

2.3 Méthodologie d'analyse secondaire

Dans cet article, nous analysons des discours d'élèves et d'enseignants de la FGA en leur appliquant notre modèle théorique de l'agir et de ses déterminants. Pour ce faire, nous réalisons une analyse secondaire de données qualitatives à partir d'extraits des discours des acteurs dans la littérature scientifique (Chabaud & Germain, 2006; Heaton, 2008; Thorne, 2013). Ainsi, nous créons un matériau de recherche qui combine les données primaires de travaux existants, données que nous réinterprétons à l'aune de nos questions de recherche (Heaton, 2008; Thorne, 2013). Cette méthode permet d'adopter une perspective sociohistorique, puisqu'elle rassemble de façon inédite des données issues de différentes années et regroupant différents acteurs (Kirouac, 2012) desquelles de nouvelles interprétations peuvent émerger (Tate & Happ, 2018). De ce fait, notre démarche cherche à regrouper, analyser et comparer des travaux donnant la parole aux acteurs de la FGA au Québec pour une période donnée. Plus précisément, nous souhaitons accéder aux problématiques et difficultés rencontrées par les acteurs au sein du dispositif de FGA en étudiant leurs agirs prescrits, réalisés, imaginés et empêchés, ainsi que ce qui les détermine.

La prochaine section de notre travail consistera donc à identifier les documents qui nous permettront de regrouper notre matériau d'analyse en un corpus d'extraits des discours d'élèves et d'enseignants de la FGA.

2.3.1 Création d'un corpus à partir de l'analyse de la littérature scientifique portant sur la FGA

Une méta-recherche bibliographique¹⁷ a permis de recenser 62 documents originaux¹⁸ réalisés au Québec entre 2002 et 2024 et étudiant la FGA et ses acteurs. Les travaux relatifs à des recherches-actions et à des dispositifs marginaux de la FGA ont été exclus (Abrams, 2019; Beaudoin et al., 2023; Bélisle et al., 2014; Doucet et al., 2019; Gagné et al., 2018; Guay-Fleurent, 2019; Lemieux, 2003; Levasseur, 2016; Loiselle, 2015; Mercier, 2018; Nizet & Leboeuf, 2019; Teixeira, 2019; Thériault, 2019; Tibolla, 2021; Trudel, 2018; Villemagne & Molina, 2015) pour ne retenir que ceux étudiant la FGA dans son organisation ordinaire.

¹⁷ Cette méta-recherche a été réalisée à partir de 67 bases de données disponibles à partir de l'outil de recherche Sofia. Les termes « éducation des adultes », « formation générale des adultes » et « école des adultes » ont été utilisés.

¹⁸ Les articles reproduits à partir de travaux de thèses ou mémoires ne sont pas considérés comme des travaux originaux.

Quarante-six travaux (Tableau 2.1) ont finalement été retenus. Nous en présentons maintenant l'analyse en deux temps : selon leurs objets d'étude et selon les méthodologies utilisées.

2.3.1.1 Les objets d'étude de la littérature

Les 46 travaux retenus ont trois objets (Tableau 2.1) : 1) la description historique et institutionnelle de la FGA ; 2) l'analyse des discours des enseignants ; et 3) la description des facteurs de risque, de protection, d'obstacle à la persévérance scolaire des élèves et des besoins des enseignants et des élèves.

Tableau 2.1 Les objets d'étude de la littérature sur la FGA au Québec

Objets d'étude	Travaux retenus	
Description historique et institutionnelle de la FGA	(Charbonneau, 2006) (Bélanger et al., 2007) (Voyer et al., 2012) (Doray & Bélanger, 2014) (Voyer et al., 2014) (Chartrand, 2015) (Doray & Simoneau, 2019) (Simoneau, 2019) (Lalonde & Vidal, 2021)	
Analyse des discours des enseignants sur leur expérience à la FGA	(Bessette, 2005) (Bélanger et al., 2007) (Nizet, 2014) (Rousseau et al., 2015) (Steinbach et al., 2015) (Thériault, 2016) (Landry, 2017) (Thibeault, 2017) (Smaïl, 2019) (Alexandre et al., 2020)	
Description des facteurs de risque, de protection, des obstacles à la persévérance scolaire et des besoins des acteurs	(Bélanger et al., 2007) (Poirier, 2007) (Dumont & Rousseau, 2009) (Lemire, 2010) (Rousseau et al., 2010) (Marcotte & Ringuette, 2011) (Villemagne, 2011) (Carroz, 2012) (Villatte & Marcotte, 2013) (Baril & Bourdon, 2014) (Lethiecq, 2014) (Marcotte et al., 2014) (Potvin & Leclercq, 2014) (Dumont et al., 2015)	(Rousseau et al., 2015) (Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015) (Dumont & Rousseau, 2016) (Steinbach et al., 2015) (Thériault, 2016) (Villemagne et al., 2016) (Thibeault, 2017) (Charlebois, 2018) (Bergevin, 2019) (Larivière, 2019) (Marchand, 2019) (Simoneau, 2019) (Smaïl, 2019) (Tétreault, 2021)

(Marcotte et al., 2015)	(Tremblay, 2022)
(Mazalon & Bourdon, 2015)	(Duran Alvarez, 2023)
(Rachita, 2015)	(Thériault & Marchand, 2023)
	(Voyer et al., 2023)

Note. Certains travaux sont présents dans plus d'une catégorie afin de représenter l'ensemble de leur contribution scientifique.

2.3.1.1.1 La description historique et institutionnelle de la FGA

Huit publications (Bélanger et al., 2007; Charbonneau, 2006; Chartrand, 2015; Doray & Bélanger, 2014; Doray & Simoneau, 2019; Lalonde & Vidal, 2021; Voyer et al., 2012, 2014) proposent une description et une interprétation historique de la participation des élèves à la FGA et du fonctionnement institutionnel des CEA du Québec (Tableau 2.1) et permettent de dégager trois problématiques. La première problématique concerne l'inadaptation de la formation universitaire des enseignants à la réalité pédagogique des CEA (Voyer et al., 2012, 2014). En effet, les enseignants de la FGA ont souvent suivi des programmes destinés à la formation des jeunes du secondaire (Simoneau, 2019). La deuxième problématique concerne les projets de formation des élèves et leur accompagnement. En effet, pour des raisons de financement et de faisabilité, les projets de formation des élèves ne peuvent pas toujours être réalisés (Bélanger et al., 2007). De plus, en cas d'abandon de sa formation par un élève, des mesures d'accompagnement et de rappel ne sont pas prévues (Bélanger et al., 2007). La troisième problématique concerne une évolution, au cours du temps, des missions d'éducation de la FGA. En effet, la FGA a peu à peu été investie de la mission de lutte contre le décrochage auprès des jeunes, peut-être au détriment des publics adultes (Bélanger et al., 2007; Lalonde & Vidal, 2021).

Or, dans cette catégorie de travaux, seul le rapport de recherche produit par Bélanger et al. (2007) analyse le discours des acteurs de la FGA. Cette publication sera donc retenue pour l'analyse secondaire.

2.3.1.1.2 L'analyse du discours des enseignants sur leur expérience à la FGA

Peu de travaux analysent le discours des enseignants de la FGA comparativement à l'expérience des élèves (Tableau 2.1). Une préoccupation centrale des enseignants de la FGA concerne l'adaptation de leur accompagnement aux particularités des élèves (Alexandre et al., 2020). En effet, quatre travaux rendent compte de difficultés dans la mise en place de pratiques d'accompagnement individualisées (Alexandre et al., 2020; Bessette, 2005; Landry, 2017; Nizet, 2014). Certains travaux mettent de l'avant les besoins de formation des enseignants concernant les caractéristiques particulières de leurs élèves dans ce contexte (Rousseau et al., 2015; Thibeault, 2017). Selon Landry (2017), les enseignants adoptent plutôt des pratiques de formatage et de contrôle que d'étayage du travail de l'élève en raison des contraintes, en particulier temporelles, du dispositif. En d'autres termes, les enseignants mettent en place des stratégies « de survie » (Bessette, 2005, p. 118) pour accompagner les élèves tout en préservant leurs conditions de travail.

2.3.1.1.3 L'étude des facteurs de risque et des obstacles à la persévérance chez les élèves

La catégorie des publications relatives aux facteurs de risque et de protection est la plus fournie (Tableau 2.1). Pour ces auteurs, caractériser les élèves de la FGA offre des moyens d'action sur la persévérance scolaire. Il s'agit plus précisément des facteurs suivants : le soutien familial et financier (Baril & Bourdon, 2014; Larivière, 2019; Marchand, 2019; Villemagne et al., 2014, 2016; Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015), l'âge (Carroz, 2012; Dumont et al., 2015; Marcotte et al., 2014, 2015; Rachita, 2015; Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015), les troubles et difficultés d'apprentissage (Dumont & Rousseau, 2009; Lemire, 2010; Potvin & Leclercq, 2014; Rousseau et al., 2010; Tétreault, 2021; Tremblay, 2022; Villatte & Marcotte, 2013; Villemagne et al., 2014) et la relation à l'enseignant (Bergevin, 2019; Duran Alvarez, 2023; Smaïl, 2019). Cette littérature présente les élèves de la FGA comme ayant accumulé des expériences scolaires et personnelles particulièrement difficiles (Bélanger et al., 2007; Carroz, 2012; Dumont et al., 2015; Dumont & Rousseau, 2016; Lemire, 2010; Marchand, 2019; Marcotte et al., 2014; Marcotte & Ringuette, 2011; Rachita, 2015; Steinbach et al., 2015; Villatte & Marcotte, 2013). Une partie de ces travaux identifient des profils d'élèves afin de guider les acteurs de la FGA vers des pratiques d'accompagnement individualisées (Bélanger et al., 2007; Dumont & Rousseau, 2009; Marcotte et al., 2014, 2015).

Des travaux décrivent les élèves comme étant persévérants et résilients malgré et avec leurs difficultés (Carroz, 2012; Marcotte & Ringuette, 2011; Rousseau et al., 2010). En effet, les élèves peuvent développer leur capital identitaire et leur estime de soi à la FGA en y vivant des succès, contribuant à leur implication scolaire et à leur persévérance (Charlebois, 2018; Marcotte & Ringuette, 2011). Dès lors, les dispositifs de FGA sont efficaces et potentiellement émancipateurs pour au moins une partie des élèves (Bélanger et al., 2007; Charlebois, 2018; Villatte & Marcotte, 2013), bien que le manque de ressource soit déploré pour les élèves les plus en difficultés (Bélanger et al., 2007; Dumont & Rousseau, 2009; Duran Alvarez, 2023; Larivière, 2019; Lemire, 2010; Marchand, 2019; Villemagne et al., 2014, 2016).

Quelques travaux étudient les pratiques d'adaptation et d'accompagnement selon les besoins spécifiques des élèves (Dumont & Rousseau, 2009; Lethiecq, 2014; Poirier, 2007; Potvin & Leclercq, 2014; Rousseau et al., 2015; Simoneau, 2019; Smaïl, 2019; Steinbach et al., 2016; Thériault, 2016; Thériault & Marchand, 2023; Thibeault, 2017). L'individualisation de la formation favorise des pratiques enseignantes de tutorat et de counseling pour accompagner les besoins des élèves (Lethiecq, 2014). En effet, le travail de l'enseignant dépend de l'avancement des élèves, de la composition des groupes ainsi que de plusieurs outils institutionnels, notamment les plans d'intervention établis pour une partie des élèves (Thibeault, 2017). Ces travaux rapportent l'opinion contrastée des enseignants à propos de l'individualisation à la FGA. Une partie des enseignants apprécie un encadrement et un soutien personnalisé au rythme de travail des élèves

(Lethiecq, 2014; Rousseau et al., 2015; Simoneau, 2019; Smaïl, 2019; Steinbach et al., 2015; Thériault, 2016). Une autre partie des enseignants affirme au contraire que l’approche individualisée réduit leur encadrement, favorisant un travail solitaire de l’élève (Poirier, 2007; Smaïl, 2019; Steinbach et al., 2015; Thériault, 2016). De plus, des enseignants rapportent manquer de formation, notamment au niveau de la préparation et du partage de matériel « supplémentaire »¹⁹ dans un contexte d’enseignement individualisé, de la gestion des classes chargées et hétérogènes ainsi que de l’accompagnement des difficultés scolaires et d’adaptation des élèves (Dumont & Rousseau, 2016). Il y aurait également une contradiction entre l’approche andragogique individualisée qui exige l’autonomie des élèves et les règles strictes, selon les élèves, de présence et de fonctionnement du centre (Potvin & Leclercq, 2014).

Ainsi, cette catégorie de travaux comprend des discours d’élèves et d’enseignants et elle sera donc retenue pour la suite de notre travail. Cette littérature propose des interprétations des discours de ces acteurs en fonction de facteurs de risque et de protection, de leurs opinions, ou encore des pratiques d’accompagnement des besoins spécifiques des élèves. Une seule étude (Charlebois, 2018) a pour objet l’analyse de l’expérience des élèves à partir de leur récit. En effet, les autres analysent plutôt l’effet de différents facteurs sur cette expérience.

2.3.2 Les méthodologies employées dans la littérature pour interroger les acteurs de la FGA

Le tri précédent, relatif aux objets des travaux sur la FGA, a permis de retenir 36 travaux. Nous les soumettons à présent à un autre tri selon les méthodologies qu’ils utilisent (Tableau 2.2).

Tableau 2.2 Les méthodologies employées dans la littérature sur la FGA au Québec

Méthodes d’entretien dans la littérature	Auteurs des travaux
Questionnaires	(Marcotte & Ringuette, 2011) (Lethiecq, 2014) (Marcotte et al., 2014) (Marcotte et al., 2015) (Mazalon & Bourdon, 2015) (Bergevin, 2019) (Larivière, 2019) (Thériault, 2016) (Thériault & Marchand, 2023)
Questionnaires et entretiens individuels semi-dirigés	(Bélangier et al., 2007) (Poirier, 2007)

¹⁹ Dans le cas où l’enseignant veut donner une aide plus substantielle que le seul cahier.

	(Dumont & Rousseau, 2009) (Rousseau et al., 2010) (Villemagne, 2011) (Dumont et al., 2015) (Rachita, 2015) (Steinbach et al., 2015) (Simoneau, 2019) (Smaïl, 2019) (Tétreault, 2021)
Entretiens semi-dirigés	(Bessette, 2005) (Lemire, 2010) (Carroz, 2012) (Villatte & Marcotte, 2013) (Baril & Bourdon, 2014) (Potvin & Leclercq, 2014) (Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015) (Villemagne et al., 2016) (Landry, 2017) (Thibeault, 2017) (Charlebois, 2018) (Marchand, 2019) (Alexandre et al., 2020) (Duran Alvarez, 2023) (Tremblay, 2022)
Focus groupe ou forum	(Nizet, 2014) (Rousseau et al., 2015)

L'utilisation d'un questionnaire décontextualise les réponses et impose les catégories du chercheur aux personnes qui y répondent. Neuf travaux (Tableau 2.2) utilisent des questionnaires pour interroger les acteurs et sont donc exclus (Bergevin, 2019; Larivière, 2019; Lethiecq, 2014; Marcotte et al., 2014, 2015; Marcotte & Ringuette, 2011; Mazalon & Bourdon, 2015; Thériault, 2016; Thériault & Marchand, 2023). Les 26 travaux qui utilisent pour matériau d'analyse le discours des acteurs de la FGA constituent notre corpus préliminaire (Charaudeau, 2009).

2.3.3 Constitution du corpus final

Nous réalisons un dernier filtrage des travaux pour constituer le corpus final. Tout d'abord, afin de pouvoir être réinterprétées dans l'analyse secondaire des données, les recherches retenues doivent, au sein de leurs résultats, mobiliser des extraits verbatim du discours des acteurs. En effet, nous privilégions l'analyse du discours des acteurs afin de mettre au jour la délibération et les tensions qui traversent le réel de leur agir. Nous utiliserons la parole originale des acteurs, car les travaux primaires sont orientés vers un autre type

d'analyse que le nôtre. De plus, les travaux comportant moins de cinq extraits sont exclus. Un extrait consiste en une phrase complète de plus de cinq mots ou un ensemble de phrases rapporté par un acteur dans un acte d'énonciation²⁰. Enfin, les extraits retenus concernent l'expérience scolaire à la FGA. En appliquant ces critères, notre corpus final est constitué d'extraits issus de 13 travaux.

Tableau 2.3 Numérotation et titres des travaux constituant le corpus final et leurs auteurs

N	Titres des travaux	Auteurs
1	L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas	(Bessette, 2005)
2	La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base	(Bélanger et al., 2007)
3	La qualification des élèves à l'éducation des adultes: un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle et la participation citoyenne	(Poirier, 2007)
4	Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes	(Lemire, 2010)
5	Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes	(Carroz, 2012)
6	Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en centres d'éducation aux adultes	(Villatte & Marcotte, 2013)
7	Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes	(Potvin & Leclercq, 2014)
8	Les facteurs de persévérance et de réussite scolaire des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente à la formation générale des adultes dans un contexte anglophone	(Rachita, 2015)
9	Accueillir des jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire?	(Steinbach et al., 2015)

²⁰ Ce choix est effectué dans le but de dégager l'actant (celui qui parle), l'attribution d'une action passive ou active (ce qui est ou ce qui est fait), ainsi que les propriétés attribuées à l'objet dont il est question dans l'énoncé (Charaudeau, 2009).

10	Pratiques déclarées d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes	(Landry, 2017)
11	Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes	(Simoneau, 2019)
12	L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes	(Smaïl, 2019)
13	Réussite et expérience scolaire des étudiants de la formation générale des adultes jusqu'aux études collégiales à la ville de Gatineau	(Duran Alvarez, 2023)

À partir de ces travaux, nous disposons de discours provenant de 116 élèves (446 extraits) et de 58 enseignants (572 extraits). Les personnes sont identifiées par une lettre (E pour enseignant et É pour élève). Les extraits produits par chaque acteur sont ensuite référencés (R). Ainsi, le 4^e extrait du 10^e enseignant sera identifié par E10, R4.

2.3.4 Méthode d'analyse des données secondaires et résultats préliminaires

Lors de l'analyse, nous garderons présents à l'esprit les caractéristiques des travaux primaires, l'objet de recherche (Tableau 2.1) et les méthodologies employées (Tableau 2.2) afin que notre travail interprétatif soit fidèle aux paroles rapportées. En effet, le principal inconvénient de cette méthode d'analyse est la perte du contexte de réalisation des entretiens et des conditions de productions des discours (Corti & Thompson, 2012).

Nous analysons le corpus à l'aide du logiciel Nvivo. Chaque enseignant (E) ou élève (É) correspond à un cas, les catégories d'agir et de déterminants à des codes et les extraits à une référence (R).

2.3.4.1 Procédure de codage des extraits

Pour appliquer notre modèle d'analyse au corpus, nous procédons par étapes :

- a- La première étape consiste à repérer les différents déterminants (Tableau 2.4) dans les extraits et à les coder. Devant la diversité des déterminants externes et internes identifiés, une analyse thématique est réalisée afin de les différencier et de faciliter les étapes d'analyse suivantes.

Tableau 2.4 Catégories des déterminants dans les discours des acteurs des élèves et des enseignants

Déterminants externes	Définition	Exemple
Théories sur le monde	Les théories sur le monde correspondent à des croyances tenues pour vraies sur le monde	« Ça prend de l'autonomie pour réussir »
Les règles de fonctionnement	L'application de mesures prévues par la direction. Elles rendent compte des conditions de l'étude, des procédures de classement, d'accompagnement, d'exclusion et de soutien.	« Ils n'appellent pas tes parents... On a le droit à un pourcentage d'absences »
Les conditions socio-économiques	Les conditions socio-économiques relatives aux autres sphères de la vie et à la subsistance	« Je ne pouvais pas travailler le soir avec mes enfants »
L'agir d'autres acteurs	L'agir imprévu des autres acteurs, par exemple les enseignants, les élèves, les conseillers d'orientation et le personnel de la direction	« Il m'a dit que je ne réussirais jamais »
Déterminants internes		
Mobiles internalisés	Les mobiles orientent l'agir des acteurs selon leurs propres valeurs	« C'est important pour moi d'avoir mon secondaire 5 »
Caractéristiques personnelles	Attribution de caractéristiques personnelles	« Moi avec mes problèmes d'attention, j'étais pas motivé »
Intentions	Ce vers quoi tend l'agir en termes de résultat	« Je veux entrer au Cégep »
Capacités	Les capacités sont relatives à la description de compétences et de ressources psychologique internes ou à leur absence	« J'étais pas capable tout seul »

- b- La deuxième étape consiste à coder les types d'agir (prescrit, réalisé, empêché, souhaité) pour la totalité des extraits.
- c- Ce second codage permet de croiser les dimensions du modèle à l'aide du logiciel Nvivo. Ce croisement matriciel est réalisé selon les codes des déterminants externes et internes de l'agir ainsi que les codes des actions entreprises selon les acteurs qui les réalisent²¹.

²¹ Les discours des acteurs rendent compte non seulement de leur agir, mais également de celui des autres acteurs de la FGA. Notre analyse prévoit la distinction entre l'agir des élèves et l'agir des enseignants selon qu'il est rapporté dans le discours des élèves ou des enseignants.

Le processus de codage s'exemplifie comme suit sur un extrait (Tableau 2.5) :

Venir aux adultes, ça m'a donné confiance en moi, parce que là il fallait que tu te débrouilles par toi-même tu sais. Il y a pas de professeur qui va aller te voir pour savoir si t'as besoin d'aide, c'est toi qu'il faut que t'aïlles le voir. Fait dans les débuts j'étais gênée, mais avec le temps t'apprends à connaître la personne, pis... Fait que j'ai confiance en moi. (É12, R2)

Tableau 2.5 Codage de l'extrait É12, R2

Déterminants externes (e) et internes (i)	Agir de l'élève (prescrit, réalisé, imaginé, empêché)	Intentions, capacités
	Venir aux adultes (réalisé)	Confiance
Il y a pas de prof (e) Si t'as besoin d'aide (i)	Il fallait que tu te débrouilles (prescrit); Il faut que t'aïlles le voir (prescrit)	Par toi-même
Dans les débuts j'étais gênée (i)	T'apprends (réalisé)	Connaître la personne

- d- Les croisements réalisés à l'étape précédente font l'objet d'une analyse thématique dans laquelle des thèmes sont dégagés, puis comparés afin d'en identifier les similarités discursives ainsi que les oppositions (Paillé & Muchielli, 2012).

2.3.4.2 La constitution d'un groupe de juges

Afin de créer un consensus sur la procédure d'analyse, un groupe de juges est composé de trois personnes : la chercheuse, un auxiliaire de recherche et la directrice de la thèse.

- a- Une analyse de 83 extraits issus du texte de Bélanger et al. (2007) est réalisée individuellement. Le modèle théorique est disponible pour chaque membre du groupe de juges. Les codages sont ensuite confrontés lors de rencontres pour arriver à un consensus.
- b- Cette étape prend fin lorsqu'une stabilisation du codage s'observe dans le groupe.
- c- Le même processus d'accord interjuges s'applique dans l'ensemble du corpus pour les extraits ou dont le codage est ambigu.

2.4 Résultats

Nos analyses montrent que les différentes catégories d'agirs (prescrits, empêchés, réalisés et imaginés) sont toutes représentées dans les discours des élèves et des enseignants. Rappelons que l'agir prescrit correspond

à ce qui doit être fait, l’agir réalisé à ce qui est fait ou qui constitue une habitude, l’agir empêché à une impossibilité d’agir, et enfin, l’agir imaginé à une transformation souhaitée. Les croisements entre ces types d’agir et les déterminants internes et externes fondent la structure des résultats²². Nous présentons successivement les résultats de l’analyse des discours des élèves, puis ceux des enseignants.

2.4.1 L’agir dans le discours des élèves

Les discours des élèves (Tableau 2.6) sont majoritairement auto-prescriptifs (204 extraits). Les élèves disent ce qu’il faut faire et avec quelles caractéristiques personnelles (déterminants internes) en fonction de leur théorie sur la réussite scolaire et citoyenne (déterminants externes). Leurs discours rendent compte d’agirs réalisés (141 extraits) en fonction de ces prescriptions, mais également d’empêchements (195 extraits) face à leurs caractéristiques personnelles (interne) et à l’agir d’autres acteurs (externe). Enfin, l’agir imaginé (89 extraits) rend compte de la mobilisation (interne) des élèves dans leur parcours, ainsi que d’un souhait d’une transformation des règles de fonctionnement de la FGA (externe).

Tableau 2.6 Croisement des déterminants et de l’agir dans le discours des élèves

	Agir des élèves				
	Prescrit	Empêché	Réalisé	Imaginé	Total
Déterminants externes					
Théories sur le monde	87 ^a	42	40 ^h	6	175
Règles de fonctionnement	17	34 ^g	8	28 ^h	87
Conditions socio-économiques	7	19 ^m	2	6	34
Agir d’autres acteurs	27	34 ^f	31 ⁱ	4	96
Déterminants internes					
Mobiles	26	6 ^e	21 ^j	29 ^b	82
Caractéristiques personnelles	40 ^c	60 ^d	39 ^k	16	155
Total	204	195	141	89	

Note. Les lettres renvoient aux résultats commentés ci-dessous.

²² Seuls les déterminants internes et externes ont été retenus à la lumière de l’analyse thématique réalisée pour la présentation des résultats.

2.4.1.1 Une autodétermination à la fois prescrite et empêchée

Les élèves convoquent une représentation de la réussite scolaire (théories sur le monde) (76 extraits des 87^a extraits, soit 90%). Chacun peut et doit avoir un projet de formation : « Chaque personne a du potentiel mais il faut l'exploiter [...] il faut trouver ce qu'il veut réussir dans sa vie... » (É16, R1). Pour réussir ce projet de formation, les élèves s'auto-prescrivent de l'autonomie et de la motivation (30 extraits sur les 76 extraits précédents) : « J'ai appris qu'il fallait être autonome. Fallait que t'organises ton horaire pour aller à l'école, dans l'fond quand t'arrivais à l'école, c'est toi qui devais te mettre à travailler » (É116, R1). Les élèves s'imaginent (29^b extraits) que leur mobilisation personnelle améliorera leurs conditions de vie et leur estime personnelle : « je veux finir mon secondaire 5 comme tout le monde [...] de pouvoir dire au moins que j'ai recommencé [le secondaire] pis d'être fière de l'avoir fini » (É8, R1). Cependant, la nécessité d'obtenir un soutien à l'apprentissage auprès de l'enseignant (11 extraits contre 76 sur 87^a) (« J'me dis que si tu veux réussir, il faut que tu aies des explications (du prof), il faut que tu saches comment t'y prendre » (É67, R8)) est sensiblement moins souvent mentionnée que la volonté personnelle.

Les élèves consultant les ressources d'orientation de leur CEA ne se sentent pas libres de choisir un projet en accord avec leurs ambitions (6 extraits^c), particulièrement lorsqu'ils espèrent recevoir une aide financière. En effet, des élèves affirment qu'ils doivent se conformer à des projets dans « un secteur en demande » (É22, R1) et que : « l'orienteur, c'est vraiment lui qui a le sort sur ta vie » (É10, R2).

Le travail solitaire requis dans le dispositif requiert de mobiliser certaines caractéristiques personnelles (déterminant interne) dans 40^c extraits. En effet, les élèves invoquent une nécessaire débrouillardise : « [...] plus tu apprends à te débrouiller tout seul, plus que plus tard tu vas être capable d'affronter des plus gros problèmes tout seul » (É74, R8). Pour certains élèves, il faut « régler » leurs problèmes personnels pour développer de telles capacités d'étude (8 extraits sur 40^c) : « On n'a pas le choix, si tu veux faire quelque chose plus tard, il faut que tu changes. C'est pour ça qu'on est ici dans le fond... Si tu veux pas changer, reste chez vous... » (É72, R2). En effet, les élèves n'ont « pas le choix » de s'appuyer sur leur seule volonté, malgré les difficultés qui pourraient susciter une envie de quitter la formation :

Je dirais que si je veux vraiment finir, j'aurai pas le choix d'être vraiment discipliné à quelque part. C'est toi qui dois te forcer. Au départ, l'école force personne, c'est toi qui viens, c'est ton consentement, si tu viens, c'est parce que tu le veux, ils forcent personne eux autres. Si tu veux partir tu pars, pis ça finit là là. (É18, R11)

Or, tout en se prescrivant à la fois volonté et débrouillardise, des élèves ne parviennent pas toujours à réussir (46^a extraits) : « Difficile, parce que c'est quand même dur de se motiver des fois. Tu sais quand tu vois

tous les livres que tu as à faire, ce n'est pas pareil là. » (É28, R4) En effet, des élèves rapportent à la fois la charge qu'ils s'imposent et leur impossibilité à se débrouiller (29 extraits^a) :

Déjà là que j'ai de la misère, il faut que je me débrouille... en plus de me débrouiller avec les problèmes que j'ai, faqu'ils mettent vraiment un problème sur les épaules. Faque je pouvais pas avancer (É60, R5).

Les élèves invoquent également leurs propres capacités (caractéristiques personnelles) comme obstacles à la réussite (théorie sur le monde) (60^d extraits). Ainsi, ils ne peuvent étudier tel que prévu (43 extraits sur 60^d) : « Et des fois je ne suis pas attentif là, je ne sais pas pourquoi, il y a de quoi qui me déconcentre et je tombe dans la lune » (É26, R1). Ces élèves ne sont pas toujours en mesure de décrire leurs difficultés : « Je comprenais pas pourquoi j'étais pas capable d'apprendre » (É56, R7). Cette situation peut conduire à un certain fatalisme limitant leur capacité d'agir face à des difficultés d'apprentissage :

Mais quelqu'un qui a des troubles d'apprentissage, comme moi, au niveau que j'avais pis que j'ai encore, parce que dans le fond tu t'en sauves pas malheureusement, tu fais qu'apprendre à vivre avec. Mais, tsé, c'est pas fait pour les gens qui ont des difficultés. (É57, R5)

Cette fatalité perçue peut mener au deuil de la formation convoitée. En effet, devant des difficultés liées à ces propres capacités pour avancer à la FGA, une élève n'a d'autre choix que d'adapter ses ambitions :

Il a vraiment fallu que je fasse un deuil parce que moi, je voulais vraiment avoir mon vrai V [DES]. C'est ce que je voulais et j'ai réalisé que j'étais pas capable de le faire donc il a fallu que je m'adapte à cette situation-là et que je l'accepte. (É24, R2)

Pour faire face à des difficultés associées à leurs capacités, les élèves consultent leurs enseignants. Or, bien que l'aide professorale (agir des autres acteurs) soit une condition de fonctionnement du dispositif, elle est également critiquée par des élèves puisqu'elle est susceptible de les empêcher d'agir (24 extraits^f) :

Parce qu'encore une fois, j'ai été voir le prof pour lui dire : « Regarde, faut que je revienne pour te demander des explications que tu m'as déjà données, excuse-moi ». Pis elle m'a dit qu'on n'était pas en maternelle ici. Faque j'ai lâché encore une fois. (É62, R7)

Plus encore, cette demande d'aide peut conduire les élèves à l'abandon de leurs études :

Finalement, le directeur est venu me voir un moment donné pour me suggérer de prendre une année ou deux sabbatiques. Faque c'est pas moi qui a décroché en réalité, c'est l'école qui m'a décroché. (É59, R5)

De plus, des élèves (7^f extraits) dénoncent l'accès limité à leur enseignant: « Plus il y a d'élèves, moins que le prof a de temps à te consacrer » (É54, R5). Ce ralentissement de leur rythme de travail est difficilement tolérable : « Des fois c'est 10-15 minutes par personne... Je perds du temps, du temps.... J'veux finir, j'en ai pas à perdre » (É69, R1). Également, des élèves (21^g extraits) remettent en question l'enseignement individualisé qui les laissent seuls face au cahier : « Avec l'individuel, c'est impossible, ça ne m'aide pas vraiment. C'était dur parce que, au secondaire, j'me suis habituée au magistral » (É48, R3).

Devant les exigences de la formation, des élèves (13^g extraits) critiquent l'utilité des cours à faire. Ils s'imaginent une modification des règles de fonctionnement des centres (déterminant externe) pour accélérer l'étude : « Mais à l'âge où moi je suis rendue... peut-être pour les jeunes, ils peuvent encore l'obliger mais rendu là, des matières comme ça ils devraient plus l'obliger parce qu'il faut que j'accélère moi » (É68, R12).

En plus d'un empêchement d'agir lié à leurs caractéristiques personnelles et au fonctionnement du centre, des élèves expliquent manquer de temps afin d'à la fois travailler pour subvenir à leurs besoins (conditions socio-économiques) et d'accorder le temps nécessaire à l'étude, particulièrement quand ils s'attribuent des difficultés (13^m extraits) : « C'est pas normal aller à l'école à temps plein pis travailler à temps plein. Déjà là que j'ai de la difficulté, on s'entend-tu que de travailler ça m'aidera pas » (É60, R13).

Pour surmonter ces obstacles et pour être à la hauteur de la mobilisation qu'ils estiment nécessaire, des élèves imaginent des alternatives pour soutenir leur étude (28^h extraits), comme des règles de fonctionnement (déterminant externe), notamment des règles de présence en classe moins strictes, un enseignement magistral ou encore, de l'aide additionnelle :

Ce que j'aurais changé, c'est d'avoir une école qui est fait juste à ma mesure. Tsé, le fait que j'ai un... je sais pas si je peux dire un handicap, mais une difficulté. Il faut que je passe par-dessus pareil. C'est juste le fait qu'il faut que je trouve la bonne façon d'apprendre, pis avec le parcours que j'ai eu, bien, il n'y a pas personne qui l'a trouvé. Pis j'ai pas eu l'aide pour. Faque j'aimerais ça qu'il y ait justement une école qui trouve la façon de m'apprendre. (É60, R9)

2.4.1.2 L'agir réalisé : la débrouillardise ou l'abandon

Les élèves assument l'entière responsabilité des tâches à accomplir et en appellent à leur débrouillardise afin de surmonter toutes leurs difficultés. Des termes tels qu'« effort », « débrouiller », « changement » et « adapter » accompagnent dès lors l'obligation d'autodétermination. Pourtant, l'agir réalisé dans les discours des élèves ne comporte pas d'adaptation face aux difficultés : un élève est soit capable soit incapable de se débrouiller.

Les élèves « débrouillards » (40^h extraits) décrivent des agirs cohérents avec leur représentation de la réussite (théorie sur le monde) : « Des fois je me donne un coup de pied dans le cul pour ma motivation là » (É75, R1). Les élèves font également appel à leurs enseignants ou à des professionnels du centre (agir des autres acteurs) afin de soutenir leur étude (31ⁱ extraits). « Ils (les enseignants) me donnent toujours plus d'informations, ce qui m'aide à comprendre et à me donner le goût d'en savoir plus sur la matière » (É88, R2). La demande d'aide à l'enseignant est, pour certains élèves, associée à leur débrouillardise (17 extraits sur 31ⁱ) : « Si j'attends pendant une heure et demie pour aller voir le prof, je me mets des petits points de repère dans mon cahier » (É68, R8). Ainsi, ils prennent la responsabilité de la demande d'aide et mettent l'accent sur la rapidité (mobiles) de la réalisation de leur cahier et de leur projet de formation (21^j extraits) :

Bien j'écoute et je ne dérange pas... veut, veut pas on est ici pour finir le plus vite possible pour pouvoir faire de quoi ... pour pouvoir poursuivre notre cheminement... et je suis dans mes choses et je travaille. (É31, R3)

À l'inverse, des élèves (39^k extraits) décrivent un découragement, voire, un abandon des études en lien avec leurs capacités (caractéristiques personnelles) : « C'est jusqu'à temps que je me mette vraiment à travailler dans mes livres. Là j'ai commencé à avoir... à regarder dehors, à regarder l'autre bord... J'avais de la difficulté déjà là-dessus, faque là j'ai commencé à prendre du Concerta²³ » (É60, R12). De plus, des élèves (14 sur 31ⁱ extraits) rendent compte d'une répétition de la demande d'aide auprès de leur enseignant (agir des autres acteurs), sans avoir l'impression d'avancer : « Je ne comprends pas quelque chose, j'y vais (voir l'enseignant) et je reviens m'asseoir et je ne comprends toujours pas » (É48, R1).

2.4.2 L'agir dans le discours des enseignants

Les enseignants (Tableau 2.7) se prescrivent (148 extraits) d'accompagner la motivation de leurs élèves selon leurs représentations de la réussite (théories sur le monde). L'agir est empêché (158 extraits) par des contraintes institutionnelles (règles de fonctionnement) ainsi que par les caractéristiques observées chez les élèves (agir des autres acteurs). Les extraits relatifs à un agir réalisé (283 extraits) sont les plus représentés et portent sur les actions des enseignants adressées à leurs élèves. Ces actions varient selon les capacités et les agirs de ceux-ci (agir des autres acteurs). Enfin, les enseignants imaginent (51 extraits) un nouveau fonctionnement qui pourrait alléger leur travail.

²³ Médicament servant typiquement à améliorer les capacités attentionnelles.

Tableau 2.7 Croisement des déterminants et de l’agir dans le discours des enseignants²⁴

	Agir des enseignants				Total
	Prescrit	Empêché	Réalisé	Imaginé	
Déterminants externes					
Théories sur le monde	78 ^l	25	69	12	184
Règles de fonctionnement	11	61 ^o	30	15 ^r	117
Agir d’autres acteurs	54 ^m	69 ⁿ	179 ^p	21 ^q	323
Déterminants internes					
Mobiles internes	3	3	14	3	23
Caractéristiques internes	2	-	4	-	6
Total	148	158	283	51	

Note. Les lettres renvoient aux résultats commentés ci-dessous.

2.4.2.1 Une double prescription contradictoire

Les discours prescriptifs des enseignants sont doubles : ils sont à la fois auto adressés et adressés aux élèves. En effet, les enseignants se prescrivent l’accompagnement de la motivation et de l’autonomie de leurs élèves (78^l extraits), en même temps qu’ils attendent des élèves un travail solitaire et autonome (54^m extraits).

Les prescriptions auto-adressées des enseignants concernent d’abord des pratiques de préparation des élèves au travail solitaire (46 extraits sur 78^l) : « Et les jeunes, c'est une discipline qu'on leur impose. On doit leur montrer à réussir à travailler seuls. Il faut leur montrer à apprendre à lire seuls, c'est le début hein, c'est la lecture » (E36, R5). De plus, les enseignants insistent sur l’établissement d’une relation privilégiée avec leurs élèves pour soutenir leur motivation :

Il faut réussir à mettre l'élève en confiance. Si t'arrives pas à faire ça et que tu développes un climat négatif, oublie ça, ça marchera pas. Savoir motiver c'est d'abord avoir gagné la confiance

²⁴ Dans le discours des enseignants, la catégorie des conditions socio-économiques (Tableau 2.7) est omise pour deux raisons. D’abord, les enseignants ne mentionnent jamais leurs propres caractéristiques socio-économiques pour décrire leur agir. Ensuite, ils mentionnent le statut socio-économique des élèves en lien avec l’agir de ces derniers. Ainsi, les caractéristiques socio-économiques des élèves dans le discours des enseignants correspondent à la composante de l’agir des autres acteurs en tant que déterminant externe.

de l'élève. Si tu as la confiance, tu vas réussir à le motiver je crois. Être présent ça veut dire aussi savoir écouter, être disponible. (E38, R10)

Les enseignants estiment également nécessaire un accompagnement différencié des élèves selon qu'ils sont en difficultés ou non (27 extraits sur 78¹) : « S'ils n'ont pas réussi ailleurs, c'est peut-être que l'approche n'était pas adaptée, alors ici, il faut l'adapter à leurs besoins » (E27, R7). Cet accompagnement est encore plus « serré » avec les élèves éprouvant des difficultés : « Il y a environ 5% de mes élèves qui ont une bonne performance, 60 %, c'est moyen, sauf qu'avec un BON support, ils vont arriver, il faut être solide, faire un suivi serré » (E31, R12). Ce suivi plus étroit ne garantit cependant pas la réussite des élèves :

Ça peut être des cas lourds où on a à travailler avec plus d'ardeur avec ces élèves-là qu'avec d'autres. Et ils se découragent parce qu'ils ne réussissent pas. On n'est pas capables de leur faire connaître de succès dans ce temps-là. (E36, R1)

La transmission des connaissances et des savoirs à l'étude à partir du cahier est peu présente dans les discours auto-prescriptifs des enseignants (5 extraits sur 78¹).

Les prescriptions adressées (agir des autres acteurs) aux élèves (54^m extraits) par les enseignants rejoignent celles que les élèves se formulent pour eux-mêmes. En effet, l'élève doit vouloir réaliser un projet, avec le risque, sinon, de décrocher (22 sur 54^m extraits) :

Moi j'vois ça comme quelqu'un qui a pas d'objectif professionnel, pas de but là oublie ça, y'est pas motivé. C'est aussi dramatique que ça, il faut qu'il ait un but, il faut qu'il sache ce qu'il veut faire dans la vie parce que s'ils le savent pas, ceux que j'ai qui le savent pas, ils décrochent. (E36, R4)

L'élève doit également réaliser un travail solitaire, soutenu par un effort normalisé et valorisé (20 extraits sur 54^m) :

[...] c'est ardu, c'est astreignant, s'asseoir derrière un bureau, seul, à travers d'autres personnes seules qui travaillent dans le cahier, c'est quelque chose qui demande énormément d'efforts je crois. Je trouve qu'ils sont admirables, les élèves de revenir puis de s'installer et s'astreindre à tous ces exercices qu'on leur demande. (E36, R3)

Enfin, l'élève doit savoir demander de l'aide à l'enseignant (12 extraits sur 54^m). Ils ont alors le choix entre utiliser l'aide de l'enseignant, ou se créer eux-mêmes, par leur débrouillardise, les moyens de faire ce qui est attendu (« fais-toi en une (méthode) ») :

Si tu ne sais pas comment, ben là, je vais en faire un avec toi. Mais moi, je surligne. Moi c'est ma méthode. Tu n'aimes pas ça, c'est correct, pas de problème, fais-toi en une, mais je veux qu'elle soit claire, pour t'amener à ce que je te demande de faire. (E32, R15)

Malgré leur disponibilité, les enseignants estiment que leurs élèves devraient être en mesure de réaliser un travail solitaire et autonome permis par l'effort :

Alors on est disponible pour éclaircir les points qui sont assez nébuleux pour eux, mais je crois qu'ici, l'élève aux adultes doit être autonome, être capable de dire : là je vais être capable de comprendre, je vais avancer puis je vais faire les efforts nécessaires si je comprends pas pour y arriver. (E36, R5)

2.4.2.2 Une ambition pédagogique restreinte : le manque de temps pour enseigner

Alors que les discours auto-prescriptifs des enseignants concernent l'accompagnement du travail solitaire des élèves, ils expriment également des agirs empêchés relatifs à leur difficulté à soutenir l'apprentissage des élèves, voire, de leur enseigner (69ⁿ extraits).

En effet, des enseignants (27 extraits sur 69ⁿ) trouvent difficile d'accompagner des élèves dont les capacités d'étude sont insuffisantes pour réaliser les cahiers de formation : « (...) ils n'ont pas le niveau secondaire 1 ou 2 qu'on leur attribue. Quand tu leur enseignes, tu es obligé de reculer, de reculer encore. Il y a des moments donnés, j'étais plus capable de prendre pied nulle part. » (E31, R9)

Dès lors, pour répondre aux besoins des élèves, les enseignants savent qu'ils doivent passer du temps avec eux, bien que cela ne soit souvent pas possible. En effet, les enseignants voient leur temps de travail contraint par la composition des classes et l'exigence d'individualisation (61⁰ extraits) : « On nous avait promis 17 étudiants par classe, comme c'est individualisé, pour qu'on puisse accorder à chacun le temps nécessaire, on en est rendu à plus de 30. » (E12, R2) En effet, le fonctionnement individualisé exige de l'enseignant la maîtrise de tous les sigles²⁵ de ces élèves et une fluidité dans le passage d'un sigle à l'autre au gré des sollicitations des élèves. De ce fait, les enseignants se retrouvent eux-mêmes face à un travail solitaire dont le rythme est dicté par les élèves :

C'est bien commode pour l'administration d'avoir de l'enseignement individualisé parce qu'ils peuvent envoyer n'importe qui dans les classes, de n'importe quel niveau. Moi, j'ai du secondaire III, IV et V [et] à l'intérieur de chaque il y a plusieurs sigles. J'ai donc, neuf sigles

²⁵ C'est-à-dire les numéros de cours correspondant à autant de contenus différents pour l'enseignant.

environ, oui, peut être jusqu'à dix. Comment suivre tout ce monde, sans faire attendre personne et avoir toujours la meilleure explication avec toute cette étendue de contenu ? (E15, R2)

De plus, les enseignants sont confrontés à l'absentéisme et à l'abandon de leurs élèves. Ce phénomène participe aux discontinuités du soutien à l'apprentissage et à la répétition d'un investissement de temps auprès de nouveaux élèves (23 extraits sur 69ⁿ) :

Une chose qui nous met des bâtons dans les roues, bien entendu, c'est le fait que nos élèves nous quittent régulièrement sans avoir terminé nécessairement leurs objectifs de formation. On passe notre temps à gérer l'entrée de nouveaux étudiants qui rentrent parce qu'il y en a beaucoup qui s'en vont. Disons que tout le roulement là, c'est difficile, parce que c'est un investissement à chaque élève qui arrive, Il faut l'encadrer, voir où il est rendu, etc. (E18, R19)

Les enseignants sont encore limités (18 extraits sur 69ⁿ) par des élèves dont les mobiles ne sont pas orientés vers l'apprentissage : « on fait malheureusement ... peu d'espace à la ... rétroaction [...] on a plusieurs élèves ... qui s'en foutent [...] lorsqu'ils ont 60 % et plus sont contents » (E50, R10). Ainsi, l'accompagnement de l'apprentissage peut être empêché par un élève mobilisé par la rapidité de la diplomation, par exemple.

2.4.2.3 L'agir réalisé : l'adaptation aux besoins des élèves

Les discours des enseignants relatifs à l'agir réalisé évoquent peu l'activité autonome des élèves. En effet, un travail réalisé à l'initiative de l'élève, sans intervention préalable de l'enseignant, n'est présenté que dans 8 extraits sur 179^p, dont celui-ci : « Je t'avoue que je les laisse aller, c'est pas des nonos. Des fois, c'est bon qu'ils essaient de trouver par eux-mêmes, avant que je leur dise toujours quoi faire. Moi, c'est ma façon de voir. Je les laisse aller » (E32, R8).

Les enseignants portent des points de vue divergents sur l'individualisation. En effet, une partie des enseignants (91 extraits sur 179^p) réalisent des adaptations, telle une réduction immédiate de la difficulté : « L'apprenant est vraiment au cœur de ses apprentissages et arrive à faire des progrès, car on s'adapte à son rythme et on élimine les difficultés et les incompréhensions dès qu'elles arrivent » (E43, R2). Par contre, certains doutent (25 extraits sur 179^p) de son efficacité pour leurs élèves, n'étant « pas toujours sûr qu'on fait tout ce qu'on peut faire. [...] peut-être que l'enseignement individualisé ne répond pas toujours aux besoins (des élèves). » (E23, R3) Ainsi, ces enseignants nuancent l'effet de leurs pratiques : « [...] L'approche individualisée c'est une réponse. Par contre, c'est par miraculeux non plus. » (E17, R11)

Devant les difficultés de leurs élèves, quelques rares enseignants (5 extraits sur 179^p) déclarent donner des exposés magistraux qui, selon eux, sont susceptibles de maintenir les élèves en classe : « [...] ils abandonnent

alors que là en ayant un cours magistral pis en ayant un peu d'encadrement ben ça les stimule à rester accrochés. » (E25, R3) D'autres devancent la demande d'aide des élèves et prennent davantage en charge le travail d'étude par une organisation du temps imparti aux différentes tâches prévues (41 extraits sur 179^p). Ce « suivi serré » comprend la segmentation des tâches pour l'élève, l'évaluation de son avancement et l'établissement d'échéanciers :

Le suivi serré c'est que tu as une date de début (du cahier), une date de fin, viens me montrer ce que tu as fait, tu as fait ça, es-tu sûr que tu as compris ça ? On en a 25-30 dans la classe, t'es capable de les prendre un par un et de dire : lui il est rendu à cette notion-là, l'autre... Tu gères tout pour eux autres... Quand je dis gérer, c'est dans le sens où tu sais pour chacun d'eux. (E31, R11)

Ces enseignants prennent ainsi en charge une fonction de planification censée être portée par les cahiers de formation. Ce faisant, ils accompagnent l'étude des élèves en leur imposant un rythme de travail et un découpage des tâches :

On essaie toujours de travailler de façon morcelée si tu veux avec les élèves, travailler par partie. Par exemple dans un texte, il va faire l'introduction, il va repartir, je remets tout de suite son nom au tableau, il fait ça toujours et toujours, donc y'a un bon roulement. (E29, R7)

Ainsi, le « roulement » des élèves est davantage déterminé par l'action de l'enseignant, qui retrouve simultanément un certain contrôle sur son propre temps de travail : les demandes d'aide des élèves sont moins aléatoires et imprévisibles. Cette organisation du temps de travail est particulièrement utilisée pour les élèves les plus en difficultés : « On essaie de segmenter la tâche, lui donner un échéancier, lui dire combien de temps environ, il devrait prendre pour chaque chose. Ça les sécurise ... pour certains élèves en difficulté. » (E26, R1)

2.4.2.4 L'agir imaginé : à la recherche d'un gain de temps

Des enseignants imaginent des agirs qui permettraient de diminuer leur impression de perdre du temps dans l'accompagnement de leurs élèves. En particulier, ils estiment que cette perte de temps ne leur permet pas toujours d'accompagner adéquatement les besoins de leurs élèves (16 extraits sur 21^a) : « Quelquefois, il faut répéter la même explication 10 fois, quand on pourrait avoir une vidéo avec les explications, que l'apprenant pourrait accéder de son gré au moment voulu » (E39, R3).

Pour d'autres (11 extraits sur 15^r), l'enseignement magistral est une solution qui, d'une part, répond aux besoins de leurs élèves, et d'autre part, permet de restaurer une certaine mobilisation de l'enseignant sur sa propre tâche tout en réduisant les répétitions des « mêmes affaires » :

Ben, pour les besoins de la cause, j'ai fait le choix de l'enseignement individualisé, mais c'est sûr que si on parle de préférence, j'aime mieux le magistral, car c'est plus intéressant d'enseigner que d'être assis pis de recevoir les élèves à son bureau et de répéter toujours les mêmes affaires. (E25, R2)

2.5 Discussion

Cette recherche visait à étudier les discours d'élèves et d'enseignants de la FGA à travers la littérature scientifique afin de révéler non seulement ce qu'ils disent faire, mais également toutes les possibilités non réalisées et imaginées (Clot, 2001a).

Nos conclusions soulignent deux résultats majeurs. Premièrement, l'agir des élèves et des enseignants est orienté par le projet, l'individualisation et l'autonomie, conformément aux trois mots d'ordre des textes gouvernementaux (Perreault & Merri, 2022). Deuxièmement, la mise en œuvre de ces orientations impose un coût psychologique significatif à tous les acteurs. Nous discuterons ici de ces trois orientations clés en examinant leur mobilisation, leurs limites et leurs effets psychologiques sur les acteurs.

2.5.1 Le projet de formation, à la fois essentiel et sous-utilisé

Les élèves et les enseignants s'accordent : un projet de formation est indispensable pour se mobiliser à la FGA. Pour les élèves, il donne un sens à leur parcours : « au moins dire que j'ai recommencé [le secondaire] pis être fière de l'avoir fini » (É8, R1 dans Bélanger et al., 2007). Pour les enseignants, il s'agit du pilier de la motivation de l'élève : « ceux que j'ai qui le savent pas, ils décrochent » (E36, R4 dans Poirier, 2007). Le projet apparaît porteur de deux fonctions psychologiques : la création d'un sens pour s'engager dans l'étude et la persévérance.

Cette vision se retrouve dans les travaux de Boutinet (2007a, 2007b). Le projet agit comme un levier pour ouvrir un avenir limité à de nouvelles possibilités. En réinterprétant leur trajectoire personnelle et des sollicitations passées (Boutinet, 2018), les élèves sont réinscrits dans une dynamique où ils deviennent créateurs de leur propre existence :

La modélisation d'un projet de réorientation doit donc tenir compte simultanément de la dépendance de la personne aux conditions initiales qui ont organisé son existence, des fluctuations d'un parcours tributaire des opportunités de situation et des événements qui se sont présentés et ont été ou non saisis, enfin de la capacité à remettre périodiquement de la cohérence au sein d'une carrière que les sollicitations multiples de l'environnement culturel ont rendue plurielle, comme est devenu pluriel l'adulte qui l'incarne. (Boutinet, 2007a, p. 8)

Cependant, la réalité de la FGA est plus complexe. Le projet semble souvent réduit à une cible administrative ou scolaire. En effet, les recherches (Tableau 2.1) considèrent le projet de formation comme une simple condition d'entrée ou de réussite (Carroz, 2012; Duran Alvarez, 2023; Lemire, 2010; Poirier, 2007; Villatte & Marcotte, 2013; Villemagne & Myre-Bisaillon, 2015) sans explorer les dynamiques psychologiques sous-jacentes pour l'étude et la persévérance.

Certains chercheurs demandent aux élèves de verbaliser leurs projets à travers des questions comme « quels sont tes objectifs académiques ? » (Duran Alvarez, 2023), « qu'est-ce qui pourrait faciliter/ empêcher la réalisation de tes projets d'avenir ? » (Carroz, 2012), « qu'est-ce qui t'as empêché de poursuivre tes études au secteur adulte ? » (Lemire, 2010), « pourquoi avez-vous décidé de poursuivre vos études à l'éducation des adultes ? » (Poirier, 2007). Mais ces questionnements limitent le projet à une cible figée, sans examiner comment il motive ou soutient réellement les élèves au quotidien. Les discours recueillis peinent donc à révéler les mécanismes de la mobilisation par et pour leur projet.

Les enseignants eux-mêmes semblent éloignés de l'accompagnement des projets de formation, puisque la mise en relation des contenus étudiés avec les aspirations professionnelles ou éducatives des élèves est une pratique rare. En effet, une division du travail dans les CEA confie cette tâche au personnel administratif et aux conseillers d'orientation. Une seule étude (Bélanger et al., 2007) critique ce manque d'accompagnement. Ce rapport met en lumière une distinction majeure entre les élèves capables de formuler des projets réalistes dès leur inscription et ceux qui peinent à se projeter. Sans un soutien clair et constant, ces derniers risquent de s'égarer dans un parcours de formation.

Ainsi, si l'importance du projet de formation est reconnue unanimement par les acteurs, sa mise en œuvre semble manquer de profondeur. Comment les élèves vivent-ils leur projet à travers les contenus étudiés ? Comment pourraient-ils être mieux guidés dans son élaboration et son évolution ? Ces questions restent sans réponse et appellent une réflexion urgente.

2.5.2 Des défis d'individualisation administratifs et pédagogiques

L'individualisation est comprise de manière duale à la FGA : d'un côté, une approche administrative et économique liée à l'organisation des cours, et, de l'autre, une adaptation pédagogique répondant aux besoins spécifiques des élèves.

Sur le plan administratif, l'individualisation repose sur une organisation modulaire, permettant à chaque élève de s'inscrire à des cours en fonction de son projet, à des moments précis, mais récurrents, conformément aux règles de financement basées sur la fréquentation des classes (Doray et Bélanger, 2014).

Cette flexibilité vise à répondre aux besoins variés des élèves, notamment en lien avec leur insertion sur le marché du travail.

En pratique, cette organisation crée une grande hétérogénéité dans les classes. Les enseignants doivent composer avec un nombre élevé d'élèves, des niveaux et sigles multiples, des périodes limitées et un manque de collaboration entre collègues (Bessette, 2005; Landry, 2017). Cette complexité rend difficile la mise en œuvre d'une véritable individualisation pédagogique, qui serait axée sur les contenus et les besoins cognitifs des élèves.

L'individualisation est présentée par les enseignants comme une réponse nécessaire aux besoins diversifiés des élèves. Pourtant, dans les faits, elle est souvent mal définie et limitée par le manque de formation des enseignants pour enseigner à la FGA (Voyer et al., 2012, 2023). Ceux-ci cherchent donc des solutions, telle la segmentation des tâches pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés (Landry, 2017). Une telle pratique n'est pas caractéristique de la FGA car elle se retrouve dans de nombreuses institutions d'enseignement dédiées aux élèves en difficulté. L'enseignement explicite, par exemple, valorise cette fragmentation des tâches pour mieux répondre aux besoins cognitifs des élèves, en hiérarchisant les actions à réaliser (Bilodeau, 2020). Cependant, cette segmentation, bien qu'efficace à court terme, réduit le travail de l'élève à des tâches décontextualisées et pilotées par l'enseignant (Bautier, 2006, 2009). Privés des conditions nécessaires pour développer leurs compétences d'autocontrôle et d'autorégulation (Landry, 2017), les élèves risquent de rester enfermés dans une logique d'exécution mécanique, au détriment de l'apprentissage et de la conceptualisation. De plus, cette pratique peut créer une confusion autour des objets de savoir et des activités cognitives requises. Dans leurs efforts d'adaptation, les enseignants se retrouvent à répéter des règles et des procédures, limitant l'espace d'un véritable apprentissage. Enfin, un tel accompagnement en série s'avère insatisfaisant pour les enseignants, comme l'illustre ce témoignage : « Pas toujours sûr qu'on fait tout ce qu'on peut faire » (E23, R3 dans Bessette, 2005). Les élèves, confrontés à ce fonctionnement, posent souvent à l'enseignant des questions ponctuelles liées à la réalisation des exercices, mais sans intégrer les concepts étudiés dans une perspective d'ensemble.

La réduction de la complexité de l'encadrement individualisé des élèves dans des classes hétérogènes repose également sur la catégorisation des élèves. Dans les discours des enseignants, trois grandes catégories d'élèves émergent. D'un côté, les non motivés ou non autonomes, souvent perçus comme des élèves passifs. Ensuite, ceux en difficulté scolaire, confrontés à des lacunes persistantes. Enfin, les motivés, autonomes et performants, qui semblent progresser presque naturellement. Mais un point étonne : ces catégories sont souvent décrites comme des traits permanents, sans lien explicite avec les contenus enseignés ou

l'avancement des élèves dans leur cours. Cette approche « fixiste » risque de limiter la vision des enseignants sur les capacités d'évolution et d'adaptation de leurs élèves.

De façon convergente, dans la littérature scientifique (Tableau 2.1), de nombreux travaux se concentrent sur la création de profils d'élèves selon divers facteurs, tels que leur niveau de réussite ou leurs problématiques psychosociales passées et présentes (Bélanger et al., 2007; Dumont et al., 2015; Marcotte et al., 2010, 2015). Ces études privilégient souvent des solutions externes au cadre de la FGA, comme le recours à des services psychosociaux ou psychopédagogiques (Dumont et al., 2015; Dumont & Rousseau, 2009; Rousseau et al., 2015). Cette approche, bien que pertinente, évacue souvent le rôle des enseignants et des pratiques didactiques dans la prise en charge des besoins des élèves (Voyer et al., 2014).

Les discours des élèves expriment clairement leurs besoins et leur attente d'un soutien adapté. Pourtant, certains critiquent la mise en œuvre de l'individualisation à la FGA, souvent perçue comme contre-productive. En effet, ils attendent la disponibilité de leur enseignant alors même qu'ils éprouvent l'urgence de réaliser leur projet de formation. Ce fonctionnement, éloigné des pratiques scolaires traditionnelles, peut créer un sentiment de perte de temps. « Je perds du temps, du temps... J'veux finir, j'en ai pas à perdre » (É69, R1, Poirier, 2007), témoigne un élève face à l'urgence de réaliser son projet de formation. Ce décalage les pousse à attribuer leurs difficultés à un manque de capacités personnelles : « Je comprenais pas pourquoi j'étais pas capable d'apprendre » (É56, R7, Lemire, 2010) ou encore « Des fois, je me donne un coup de pied dans le cul pour ma motivation là » (É75, R1, Poirier, 2007). Ainsi, le temps perdu et les frustrations causées par le dispositif d'individualisation renforcent chez certains élèves un sentiment d'échec personnel, alors qu'il reflète davantage une inadéquation des pratiques pédagogiques à leurs besoins réels.

Cet ensemble de constats appelle, nous semble-t-il, à un réexamen urgent des approches individualisées, afin qu'elles ne se limitent pas à une répartition des ressources, tel le temps professoral, et qu'elles ne favorisent pas une segmentation des tâches.

2.5.3 L'autonomie

À la FGA, l'autonomie est présentée comme une condition indispensable à la réussite. Les élèves doivent « se débrouiller seuls », souvent sans les ressources ou le soutien nécessaires. Les discours des élèves témoignent de leur détermination à se débrouiller, même lorsque cela semble au-delà de leurs capacités. Cette débrouillardise, au cœur de leur expérience à la FGA, s'accompagne d'une forte responsabilisation : « On n'a pas le choix, si tu veux faire quelque chose plus tard, il faut que tu changes. C'est pour ça qu'on est ici dans le fond... Si tu veux pas changer, reste chez vous... » (É72, R2 dans Poirier, 2007). Toutefois, cette volonté d'agir s'inscrit dans un cadre exigeant, où les élèves doivent également se conformer aux attentes

institutionnelles : « Bien j'écoute et je ne dérange pas [...] je suis dans mes choses et je travaille » (É31, R3 dans Carroz, 2012). D'un côté, ils sont invités à être autonomes et à prendre leur avenir en main. De l'autre, ils doivent s'adapter à un système rigide, parfois inadapté à leurs besoins, sans pouvoir agir pleinement.

Les discours des élèves et des enseignants montrent une autonomie perçue comme un outil de distinction : d'un côté, ceux qui « ont ce qu'il faut » pour être autonome, et, de l'autre, ceux qui n'y parviennent pas et manquent des moyens pour la développer. Pourtant, la littérature scientifique sur la formation générale des adultes (FGA) reste silencieuse sur l'expérience réelle et le développement de l'autonomie dans ce contexte. Ces travaux (Tableau 2.1) réduisent souvent l'autonomie à une capacité conditionnée par le travail solitaire et le succès académique (Beaudoin et al., 2023; Bergevin, 2019; Carroz, 2012; Duran Alvarez, 2023; Lemire, 2010; Poirier, 2007; Potvin & Leclercq, 2014; Rachita, 2015; Smaïl, 2019; Steinbach et al., 2015; Villatte & Marcotte, 2013). En bref, l'autonomie est vue comme un prédicteur de réussite, au même titre que le projet de formation. Un seul travail (Bélanger et al., 2007) invite à explorer une voie différente : celle de la subjectivité de l'expérience des élèves adultes et de diverses manifestations de leur autonomie, façonnées par les contextes spécifiques dans lesquels elle s'exprime. Mais pour l'heure, les recherches existantes laissent un vide : elles ne permettent pas d'analyser la prise de décision véritablement autonome des élèves ni les conditions concrètes favorisant son développement.

Cette contradiction – exiger une autonomie tout en imposant des normes rigides – nous semble placer les élèves dans une posture difficile. Ils doivent concilier responsabilisation personnelle et soumission à des attentes institutionnelles. Ces attentes incompatibles génèrent frustration et sentiment d'impuissance (Tracy, 2004; Watzlawick, 1963). Ce flou, cependant, ne se limite pas à la FGA. Ce constat résonne avec les observations de Durler (2014, 2015, 2016), qui souligne le paradoxe des attentes des enseignants vis-à-vis de l'autonomie de leurs élèves à l'école primaire.

[...] comment peut-on « librement » amener l'élève à être autonome (c'est-à-dire capable et libre de se gouverner lui-même, de s'orienter dans les activités scolaires) lorsque ses « choix » et « désirs » propres ne l'y conduisent pas ? Il est en effet impossible de contraindre l'élève à « choisir » de réaliser « librement » les activités scolaires. (Durler, 2015, p. 141)

Malgré leurs efforts, les dispositifs éducatifs peinent à offrir des ressources claires pour soutenir cette autonomie. Durler (2015) soutient que les ressources qui favorisent l'autonomie dans l'apprentissage des élèves (comme les compétences, les dispositions et les connaissances) restent floues, voire inexistantes. Cette autonomie, tant désirée dans les situations d'apprentissage, reste un idéal difficile à atteindre. Les élèves se retrouvent plongés dans un système où ils doivent s'adapter à des normes et attentes externes, avec une marge de manœuvre quasi inexistante. Leur autonomie n'est pas synonyme de liberté, mais plutôt de

leur capacité à répondre docilement aux exigences scolaires et à démontrer cette soumission (Durler, 2014). De plus, l'autonomie est souvent réduite à un des résultats possibles de sa manifestation chez l'élève : un travail scolaire réussi et réalisé en solitaire. Plutôt que de choisir librement leur voie dans les activités, ils sont incités à intégrer des contraintes externes, comme s'il s'agissait de leur propre « volonté » ou « capacité » (Durler, 2015). Cette conception réductrice de l'autonomie est répandue dans les milieux éducatifs du secteur des jeunes. En effet, l'autonomie est souvent définie comme une capacité générique et transversale sans mise en relation avec les savoirs concernés. De ce fait, l'autonomie émerge dans l'enseignement et l'apprentissage comme une condition, fondée sur une vision mécanique et individualisante de l'activité et des pratiques d'enseignement qui se déroulent dans la classe (Bilodeau, 2020).

Les élèves de la FGA, comme tous les élèves, sont pris dans un dispositif où ils doivent s'assujettir aux exigences institutionnelles qui, en retour, façonnent leur rapport personnel au monde (Chevallard, 2003). Les témoignages des élèves mettent en lumière cette tension. Pour atteindre les qualifications qu'ils convoient, ils n'ont d'autre choix que de se conformer docilement à un parcours balisé, ou, dans le meilleur des cas, de s'engager dans une transformation intérieure intense. Cette transformation exige qu'ils adaptent leur comportement, leurs attitudes et même leur façon de se percevoir, selon les normes valorisées par l'institution. Dans le contexte spécifique de la FGA, ces exigences ne se limitent pas à l'acquisition de connaissances : elles visent à transformer les élèves en citoyens autonomes et responsables (Perreault & Merri, 2022). Une ambition cruciale, certes, mais, on le voit, qui impose des contraintes majeures, tant dans l'élaboration d'un projet de formation que dans le développement des capacités nécessaires pour le réaliser.

La contradiction est frappante : alors que la FGA prétend valoriser l'autonomie, elle semble demander aux élèves de la gagner en renonçant à une partie d'eux-mêmes pour embrasser les dispositions attendues, notamment, en se débrouillant seul. Ce processus soulève une question clé : jusqu'à quel point cette « autonomie institutionnelle » permet-elle réellement aux élèves de devenir autonomes au sens de Durler, ou ne les inscrit-elle pas davantage dans un cadre externe prédéfini ?

2.5.4 La FGA comme institution enveloppante

Les dispositions attendues à la FGA, relatives au projet, à l'individualisation et à l'autonomie, relèvent, selon nous, d'une institution enveloppante qui semble vouloir « fabriquer un type d'individu particulier » (Darmon, 2015, p. 30). Une telle institution repose sur quatre piliers fondamentaux. D'abord, elle s'appuie sur la participation volontaire des individus. Ce n'est pas une contrainte ouverte, mais un choix conditionné. Ensuite, elle impose un cadre rigoureux : l'institution enveloppante dicte le rythme de l'entrée, structure le

temps, et martèle inlassablement ses attentes comportementales. Pour les élèves de la FGA, cela se traduit par un travail en solitaire, dans le silence, sous peine d'exclusion en cas d'infraction. Troisièmement, cette institution opère une véritable remise à zéro. Les caractéristiques passées des individus sont effacées, fragilisant leur valeur intrinsèque, pour les « remettre entre les mains de l'institution et les mettre au travail » (Darmon, 2015, p. 42). Pour les élèves de la FGA, cette réinitialisation représente une chance : celle d'améliorer leurs conditions de vie, grâce à un dispositif de « seconde chance » accessible à tous, quel que soit leur niveau scolaire antérieur. Enfin, des mécanismes disciplinaires assurent un contrôle minutieux des individus, via des injonctions répétées et normalisées. Ces processus récompensent les plus « méritants », c'est-à-dire ceux qui avancent le plus rapidement grâce à leur motivation ou leur autonomie. À la FGA, réussir vite, c'est réussir mieux, et cela confère une légitimité aux plus performants.

Entre des exigences de responsabilisation et d'assujettissement à des normes institutionnelles, quelle autonomie reste-t-il réellement aux élèves de la FGA ? Malgré cette emprise institutionnelle, il nous semble qu'une marge de manœuvre persiste. L'institution enveloppante laisse place à une « vie clandestine », un espace discret où il est possible de contourner les règles, de bricoler des stratégies alternatives et de « faire autrement », tout en restant engagé dans le dispositif (Darmon, 2015).

Les discours des élèves que nous avons analysés ne reflètent que leur adhésion ou non aux normes imposées, laissant dans l'ombre leurs initiatives personnelles. Pourtant, c'est dans cette activité d'étude clandestine que pourrait se déployer l'autonomie réelle des élèves. Un espace d'émancipation où, sous le poids des règles, ils trouveraient la liberté d'inventer des pratiques d'étude.

2.6 Conclusion

Ce travail s'est plongé dans l'analyse du réel de l'agir tel qu'exprimé dans les discours des élèves et des enseignants de la FGA. Pour cela, nous avons constitué un corpus riche de discours, soumis à une méthodologie d'analyse secondaire de données (Chabaud & Germain, 2006; Heaton, 2008; Thorne, 2013), appuyée sur un modèle théorique solide du réel de l'agir (Clot, 2001a) et de ses déterminants (Bronckart et Machado, 2005).

Nos analyses sont cohérentes avec les trois orientations qui structurent les textes gouvernementaux (Perreault & Merri, 2022) : avoir un projet de formation, répondre aux besoins individuels des élèves et faire preuve d'autonomie. Cependant, notre analyse va plus loin : la mise en œuvre de ces orientations génère des contradictions pour les acteurs. Le projet, s'il est le levier central de la motivation et de la persévérance des élèves, est souvent réduit à une cible administrative, sans un accompagnement adapté qui leur permettrait

de se réapproprier pleinement leur cheminement éducatif. L'individualisation, présentée comme une réponse aux besoins variés des élèves, s'avère limitée dans sa portée réelle. Si elle facilite une certaine flexibilité administrative, son application pédagogique demeure fragmentaire et parfois inadaptée. Les enseignants, confrontés à des classes hétérogènes et à des contraintes organisationnelles, peinent à proposer un soutien véritablement personnalisé. Ainsi, l'individualisation, plutôt que d'émanciper, pourrait renforcer les inégalités. Enfin, l'autonomie, érigée en objectif ultime, révèle une contradiction fondamentale. Bien qu'elle soit valorisée comme une qualité indispensable, elle est souvent conditionnée à une conformité aux normes institutionnelles. Les élèves doivent démontrer leur autonomie, qu'ils définissent par la capacité à se débrouiller seul pour réaliser les tâches attendues, dans un cadre laissant peu de place à l'expression de leurs propres choix et initiatives.

Nous concluons également que la littérature scientifique tend à réduire la parole des acteurs, en particulier celle des élèves, à une simple question d'assujettissement : respectent-ils, oui ou non, les normes institutionnelles ? Ce prisme peut occulter les arrangements que les acteurs peuvent déployer pour surmonter les difficultés rencontrées dans leurs tâches.

En fin de compte, nous constatons que les recherches sélectionnées dans ce travail ne permettent pas d'étudier en quoi les orientations, pourtant fermement prescrites pour et par les élèves et les enseignants, participent à améliorer leur expérience à la FGA. Cela souligne un besoin urgent de rompre avec les paradigmes de recherche actuels pour explorer autrement les dynamiques de la FGA. Nos travaux s'orientent donc à présent vers une étude des manifestations de l'activité « clandestine » (Darmon, 2015) des élèves, cet espace discret, mais essentiel, où ils bricolent des stratégies pour naviguer à travers les contraintes institutionnelles. En mettant en lumière ces possibles pratiques alternatives, nous espérons enrichir notre compréhension de la réalité quotidienne à la FGA.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES DISPOSITIONS ATTENDUES DANS UN COURS DE MATHÉMATIQUES DE 2^E CYCLE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES AU QUÉBEC

Bien que la littérature scientifique insiste sur les besoins d'accompagnement des élèves de la formation générale des adultes (FGA) afin de réussir (Bélanger et al., 2007; Dumont & Rousseau, 2009; Duran Alvarez, 2023; Larivière, 2019; Lemire, 2010; Marchand, 2019; Villemagne et al., 2014, 2016), les instruments mis à la disposition des élèves ne sont pas étudiés. De même, les utilisations possibles de ces instruments par les élèves sont méconnues. Avant de préparer l'étude de l'utilisation par les élèves des instruments à leur disposition, ce chapitre préliminaire propose l'analyse du dispositif (Foucault, 1975) prévu pour un cours de mathématiques de 4^e secondaire. Pour ce faire, nous dégageons les dispositions attendues des élèves à travers les composantes de l'activité (Leontiev, 1978; Vygotski, 1985). Cette analyse permet de mettre en lumière que les élèves inscrits sont placés dans des dispositions dans lesquelles les écrits relèvent de l'ostension et que l'autonomie - définie comme « faire seul » - et la responsabilisation sont exigées.

3.1 Que font les élèves inscrits à la formation générale des adultes ?

L’agir des acteurs de la FGA est préfiguré par des textes gouvernementaux qui imposent un fonctionnement pédagogique individualisé, visant une finalité claire : la réussite éducative des élèves inscrits (Perreault & Merri, 2022). Ces acteurs, qu’ils soient concepteurs ou élèves, évoluent donc dans un cadre rigoureusement défini. Les concepteurs organisent les conditions de ce dispositif, tandis que les élèves tentent d’en tirer profit en tant que bénéficiaires directs. Pourtant, les ressources pédagogiques intégrées dans ces dispositifs restent encore peu étudiées dans la littérature. Comment ces ressources sont-elles conçues ? Sont-elles utilisées par les élèves comme prévu ?

Face à cette lacune, nous proposons une approche qui envisage la notion de dispositif non pas seulement en tant qu’instrument des politiques éducatives, mais également comme un instrument à disposition des acteurs en contexte scolaire (Félix & Vérillon, 2017). Cet arrimage théorique entre dispositif (Foucault, 1975) et théorie de l’activité humaine (Leontiev, 1974; Vygotski, 1985) permet d’étudier l’activité effectivement réalisée par les élèves avec les instruments prévus pour eux.

Ce chapitre se concentre ainsi sur l’analyse située d’un dispositif spécifique de la FGA, en identifiant les dispositions prévues pour les élèves dans l’enseignement des mathématiques de 4^e secondaire. Cette étude servira de fondement au chapitre suivant qui approfondira les choix et délibérations des élèves face à ces dispositifs : comment utilisent-ils les ressources pédagogiques pour répondre aux attentes ? Comment transforment-ils ces ressources en leviers pour leur réussite ? Autant de questions essentielles pour éclairer les dynamiques réelles au sein de la FGA.

3.2 Le dispositif de formation comme instrument

Selon Michel Foucault, un dispositif désigne un ensemble de moyens arrangés selon un but, en particulier un but de pouvoir ou de contrôle sur autrui (Foucault, 1975). Ces moyens influencent l’activité humaine en la surveillant, en l’évaluant et, si nécessaire, en la corrigeant afin de la faire correspondre à une norme prédéfinie (Raffnsøe, 2008). Le dispositif fonctionne donc comme un appareil stratégique pour influencer, voire contraindre, les possibilités d’action des individus, les plaçant en disposition d’effectuer une tâche d’une certaine façon plutôt que d’une autre (Foucault, 1975).

Dans un cadre pédagogique, le dispositif se présente comme un système d’artefacts mobilisés par trois acteurs principaux : le concepteur, l’élève et l’enseignant. En se fondant sur les convictions de la noosphère (Chevallard, 1995), c’est-à-dire la sphère d’influence des décideurs éducatifs et des idéologies dominantes concernant l’apprentissage et la réussite scolaire, le concepteur crée un dispositif pour structurer et

contraindre l'activité (Fotso, 2011). Rien n'est laissé au hasard : des consignes minutieusement rédigées, des critères d'évaluation calibrés et des explications théoriques dosées avec précision forment le cœur du dispositif (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003). Ce souci du détail vise à offrir aux élèves un cadre optimisé pour réaliser les apprentissages attendus. Dans ce dispositif, l'enseignant joue un rôle essentiel. Il sert de relais entre le dispositif et les élèves, les soutenant dans l'accomplissement des tâches prescrites, tout en respectant les pratiques éducatives dictées par la noosphère (Bétrancourt, 2007).

À la FGA, le cahier pédagogique constitue l'artefact central du dispositif. Conçu pour s'adapter à l'avancement et aux objectifs de formation de chaque élève, il regroupe les conditions d'enseignement nécessaires et se présente comme étant capable, à lui seul, de guider l'apprentissage. Ce même cahier est également utilisé pour les élèves suivant leurs cours à distance, permettant ainsi une standardisation des parcours. Cette centralisation autour des cahiers modifie profondément le rôle de l'enseignant. Privé d'un rôle direct dans la transmission des savoirs, celui-ci se concentre sur le suivi du cheminement tracé par les cahiers. Bien que cette approche puisse être perçue comme pratique et standardisée, elle place les élèves et les enseignants dans une dynamique où leurs dispositions sont largement dictées par les concepteurs du dispositif. En conséquence, ce sont les cahiers qui définissent les cadres, orientent le travail scolaire et, indirectement, façonnent l'activité des élèves.

Ce façonnage appelle à distinguer, sur le plan théorique, la tâche prescrite par le dispositif de l'activité effective de l'élève (Leplat & Hoc, 1983). La tâche prescrite représente une activité imposée par une autorité extérieure qui fixe le mobile d'action (devenir autonome, se responsabiliser), les buts à atteindre (répondre à la tâche, terminer le cahier) et les instruments disponibles (la nature des consignes, la disponibilité des outils techniques) à un élève pour contraindre son action. Toutefois, la psychologie ergonomique souligne que cette tâche prescrite comporte des implicites que l'individu interprète et surmonte en fonction de ses propres compétences (Clot & Leplat, 2005; Rabardel & Pastré, 2005; Weisser, 2010) : « l'élève apprend à partir d'éléments prélevés dans le dispositif, mais il apporte à sa situation [d'apprentissage] un certain nombre de compléments moins contrôlés par l'enseignant, il y *met du sien* ». (Weisser, 2010, p. 292).

Loin d'être un simple exécutant, l'élève devient un acteur actif et interprétatif. Il s'approprie la tâche prescrite, en décèle les implicites, et les adapte selon ses propres compétences, objectifs et aspirations personnelles. L'activité qu'il réalise effectivement reflète à la fois les sollicitations du dispositif et les ajustements qu'il apporte à partir de ses propres mobiles d'action (ses aspirations personnelles), de ses objectifs (ensemble de buts), et des instruments techniques qui rendent compte de ses compétences déjà acquises (Rabardel & Pastré, 2005). Cette émancipation se réalise dans une dynamique où les élèves

évoluent entre soumission et assujettissement aux normes. Elle s'accompagne également d'un rapport à soi qui s'appuie sur ces normes, mais aussi en s'y opposant, permettant ainsi à l'élève de se transformer lui-même (Dardot, 2011; Felix & Vérillon, 2017; Veyne, 2010).

La personne émerge du maelström de ses assujettissements passés et présents, sans se réduire jamais à aucun d'eux, on l'a déjà noté, même si tel d'entre eux apparaît dominant en tel type de situations. Ce serait donc une lourde erreur de croire qu'un élève, par exemple, est ou devrait être le sujet docile de l'œuvre – français, mathématiques, anglais, sciences économiques et sociales, etc. – dans laquelle le professeur a reçu mission de le faire entrer. D'autres assujettissements, exogènes, antérieurs, seront peut-être vécus par lui comme plus vitaux, ou simplement comme de meilleurs garants de l'intégrité et du développement de sa personne, tandis que les assujettissements imposés par la formation scolaire seront ressentis, ponctuellement ou globalement, comme menaçant son intégrité personnelle – chose particulièrement sensible en milieu populaire. (Chevallard, 2003, p. 9)

Avant d'analyser l'activité réelle des élèves, il est crucial de clarifier les attentes, à la fois implicites et explicites, véhiculées par le dispositif, notamment à travers les cahiers de formation. En effet, ces cahiers ne se contentent pas de porter les attentes institutionnelles, ils offrent également des moyens pratiques mis à disposition pour guider l'apprentissage. Par l'organisation et les discours qui en accompagnent l'usage, le dispositif (Foucault, 1975) vise à promouvoir chez les élèves certains mobiles d'action (raisons d'agir), certains buts (actions qui permettent d'atteindre un objectif) et l'utilisation de certains instruments (les outils matériels et psychologiques privilégiés).

3.3 Choix d'un CEA et d'une discipline scolaire pour l'analyse des dispositions

Nous avons choisi de concentrer cette étude sur un centre d'éducation des adultes (CEA) situé dans la grande région de Montréal et sur les cours de mathématiques de 2^e cycle du secondaire en raison de considérations à la fois stratégiques et conceptuelles. Situé à proximité d'une école secondaire régulière et d'un centre de formation professionnelle, le centre choisi représente un carrefour éducatif où convergent divers profils d'élèves.

Le choix des mathématiques s'impose pour plusieurs raisons. Cette discipline figure parmi les plus demandées dans les formations des adultes au Québec et représente une condition incontournable à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) (Gouvernement du Québec, 2024). Nous avons sélectionné le cours de mathématiques de niveau 416, dispensé au CEA à l'aide des cahiers des éditions Brault et Bouthillier (Grandchamp, 2008; Grandchamp & Roy, 2008a, 2008b; Meunier, 2008).

En outre, la didactique des mathématiques fournit un cadre théorique solide pour analyser les interactions entre enseignement, apprentissage et dispositifs. Les travaux de Brousseau (1987) sur la théorie des

situations didactiques, de Chevallard (2003) sur la transposition didactique, et de Mercier et al. (2001) sur les pratiques en classe, éclairent les façons dont les mathématiques sont enseignées, apprises et vécues dans un contexte éducatif particulier, comme celui de la FGA.

Dès lors, le dispositif agit comme une structure qui façonne les pratiques éducatives et encadre l'expérience d'apprentissage. Les cahiers utilisés à la FGA, par exemple, ne sont pas de simples supports ; ils représentent une véritable architecture d'enseignement, pensée pour guider les élèves pas à pas dans leur progression.

Dans le cadre de cette étude, nous identifions, pour les cahiers, les trois composantes de l'activité humaine sous son angle prescriptif : les mobiles d'étude, les buts et les instruments ou méthodes de travail (Leontiev, 1978; Vygotski, 1985). Ce faisant, ce travail préliminaire permettra de décrire les dispositions initialement prévues pour les élèves de la FGA et de préparer l'étape suivante visant à comprendre comment et pourquoi les élèves s'écartent des prescriptions dans une activité autonome.

3.4 Analyse des dispositions attendues

3.4.1 Description des cahiers d'exercices d'un cours de mathématiques de secondaire 4 (2^e cycle)

Pour atteindre le niveau de 4^e secondaire en mathématiques, les élèves doivent réussir quatre modules, chacun correspondant à un cahier distinct. Chaque module comprend deux étapes d'évaluation. Tout d'abord, il y a un devoir et une préparation à l'examen, qui doivent être remis à des moments définis selon l'avancement dans les cahiers. Ensuite, il y a un examen final à passer au CEA.

Les cahiers fournissent toutes les informations nécessaires à leur utilisation, notamment les objectifs à atteindre et les consignes à respecter. L'enseignant joue un rôle d'accompagnateur, intervenant généralement à la demande de l'élève pour l'aider à progresser dans les objectifs définis par le cahier. Par ailleurs, l'enseignant assume la responsabilité de l'évaluation des devoirs, des préparations aux examens, ainsi que des examens finaux qui concluent chaque module.

Le tableau suivant (Tableau 3.1) détaille la composition et l'ordre d'exécution prévus pour les quatre cahiers du cours de mathématiques régulier de 4^e secondaire.

Tableau 3.1 Composition des quatre cahiers de formation prévus pour le cours de mathématiques régulier de 4^e secondaire (Édition Brault et Bouthillier)

Cahier 1 Équations et inéquations 4101-2	Cahier 2 Géométrie 4102-1	Cahier 3 Trigonométrie 4103-1	Cahier 4 Statistiques II 4104-2
Note au lecteur	Note au lecteur	Note au lecteur	Note au lecteur
Comment est construit votre MAT 4101	Comment est construit votre MAT 4102	Comment est construit votre MAT 4103	Comment est construit votre MAT 4104
Présentation	Présentation	Présentation	Présentation
Objectifs	Objectifs	Objectifs	Objectifs
Prêt pour le MAT 4101	Prêt pour le MAT 4102	Prêt pour le MAT 4103	Prêt pour le MAT 4104
Mise à jour	Mise à jour	Mise à jour	Mise à jour
Corrigé de la mise à jour	Corrigé de la mise à jour	Corrigé de la mise à jour	Corrigé de la mise à jour
Résolution d'un système d'équations par la méthode graphique	Transformations isométriques : translation, rotation et réflexion	Notions de base de la trigonométrie	Différents types d'études statistiques
Résolution algébrique d'un système d'équations par la méthode de comparaison	Homothétie et figures semblables	Les triangles rectangles	Mesures de tendance centrale
Résolution d'un système d'équations par la méthode de substitution	Triangles congruents et triangles semblables	Trigonométrie et rapports trigonométriques	
Résolution d'un système d'équations par la méthode d'élimination	Calcul de la mesure des côtés dans deux triangles semblables	Calcul de la mesure d'un angle à l'aide d'un de ses rapports trigonométriques	
Choix d'une méthode pour résoudre un système d'équations	Calcul de la mesure des côtés dans deux polygones semblables	Calcul des mesures des côtés et/ou des angles d'un triangle rectangle	
DEVOIR 1	DEVOIR 1	DEVOIR 1	DEVOIR 1

Résolution de problèmes de la vie courante	Calcul de dimensions réelles à l'aide d'un plan tracé à l'échelle	Problèmes de la vie courante	Mesures de positions
Représentation graphique d'un système d'inéquations	Résolution de problèmes impliquant des figures congruentes ou des figures semblables	Calcul des mesures des côtés et/ou des angles d'un triangle quelconque	Les diagrammes
			Analyse et comparaison de distributions
DEVOIR PRÉPARATOIRE À L'EXAMEN	DEVOIR PRÉPARATOIRE À L'EXAMEN	DEVOIR PRÉPARATOIRE À L'EXAMEN	DEVOIR PRÉPARATOIRE À L'EXAMEN
Exercices supplémentaires	Exercices supplémentaires	Exercices supplémentaires	Exercices supplémentaires
Glossaires	Glossaires	Glossaires	Glossaires
Corrigés des exercices	Corrigés des exercices	Corrigés des exercices	Corrigés des exercices
EXAMEN FINAL	EXAMEN FINAL	EXAMEN FINAL	EXAMEN FINAL

Le tableau 3.1 souligne les similarités dans la structure des quatre cahiers du cours de mathématiques, avec des sections initiales et finales systématiquement identiques, apportant une régularité dans leur utilisation. Chaque cahier débute par une scène de la vie quotidienne illustrant l'utilité pratique des notions mathématiques à étudier. Cette introduction est suivie d'une liste d'objectifs spécifiques, puis d'une section intitulée « mise à jour », destinée à vérifier et consolider les prérequis avant d'entamer les exercices du cahier.

Cette mise à jour vise à s'assurer que l'élève maîtrise les prérequis des contenus cibles du cahier. Toutefois, même en cas de difficultés, l'élève conserve la liberté de débiter directement le module ou de demander des précisions à son enseignant, disposant ainsi d'une certaine marge de manœuvre.

Les sections finales des cahiers sont également standardisées, ce qui renforce la régularité de la structure : des exercices supplémentaires, le devoir final, un glossaire des termes utilisés ainsi que le corrigé de la majorité des exercices proposés. La seule variation réside dans le moment du premier devoir, qui dépend du nombre et du contenu des modules.

3.4.2 Les dispositions attendues

Les sections suivantes détaillent avec précision l'activité favorisée dans les cahiers étudiés.

3.4.2.1 Les mobiles favorisés

Dans le dispositif étudié, deux mobiles principaux orientent l'activité des élèves : a) l'autonomie (faire seul) et la responsabilisation, et b) la mise en valeur de l'utilité des mathématiques dans des situations de la vie quotidienne, c'est-à-dire un rapport d'utilité au savoir.

L'autonomie et la responsabilisation des élèves sont encouragées par des consignes qui invitent les élèves à réaliser les exercices seuls. Ces mobiles sont également renforcés par l'incitation faite à l'élève d'acquérir préalablement, par lui-même, les prérequis avant de commencer le module (Figure 3.1).

Avant de commencer
Avant de commencer, et pour vous éviter des déceptions, voyons si vous êtes capable de vous attaquer tout de suite à ce module 4101.
Peut-être devrez-vous vous remettre en forme — mathématique — avant de commencer.
C'est ce que nous permettra de savoir cette épreuve d'admission.

À vous de jouer !
Comment faire ce test
<p>Vous soumettre à l'épreuve sans l'aide de personne.</p> <p>À la fin de l'épreuve, vous reporter à la grille de correction (page 8) pour évaluer vos connaissances.</p>
<p>1. Résoudre les équations suivantes.</p> <p>a) $(2x + 5) / 3 = (x + 3) / -2$ b) $(2/5) * (x + 1/2) = 3/10$</p>

Figure 3.1 Test « Prêt pour le MAT 4101 ? » (Meunier, 2008, p. 1)

Le mobile d'autonomie et de responsabilisation de l'élève est renforcé par des éléments récurrents dans les cahiers, tels que les tests « Prêt pour le MAT 4101 ? ». Ces tests, auxquels sont associées des instructions claires (« sans l'aide de personne », « pour vous éviter des déceptions »), encouragent l'élève à évaluer lui-même sa préparation et sa maîtrise des notions abordées. Ces instructions favorisent une responsabilisation individuelle, plaçant l'élève au cœur de son propre processus d'apprentissage. Les exemples intégrés dans les cahiers vont dans cette même logique. Par exemple, une question comme « Vous avez trouvé (-2,-1) comme couple solution ? » (Meunier, 2008, p. 96) invite l'élève à valider ses réponses de manière autonome et à réfléchir sur ses erreurs éventuelles. Ainsi, l'élève est amené à assumer non seulement ses réussites, mais également l'identification et la correction de ses erreurs.

En somme, ces consignes et formulations récurrentes traduisent une intention claire : développer chez l'élève la capacité à s'évaluer et à prendre en charge son apprentissage en solitaire. Cependant, cela soulève une question fondamentale : tous les élèves disposent-ils des compétences nécessaires pour répondre efficacement à ces attentes ? Cette question ouvre un champ d'analyse critique sur les limites et les implications de cette autonomie prescrite dans le cadre du dispositif.

Par ailleurs, les cahiers intègrent des situations humoristiques visant à démontrer l'utilité des mathématiques dans la vie quotidienne. Par exemple, des phrases comme « vous aurez le plaisir de voir les mathématiques en action » ou « des problèmes de la vie courante trouvent aisément une solution pour peu qu'on utilise la bonne méthode » cherchent à rendre l'apprentissage plus engageant. Ces premières pages ont pour objectif d'éveiller la curiosité de l'élève et de justifier la pertinence des notions mathématiques abordées. Un ton humoristique et anecdotique est délibérément adopté pour capter l'attention de l'élève et l'inciter à s'investir dans la tâche (Viau, 2004). Une section intitulée « À quoi vous servira le MAT 4101 ? » met en avant l'utilité des concepts mathématiques en les reliant à des applications concrètes du quotidien.

Les « Scènes de la vie quotidienne » jouent également un rôle central dans cette démarche. Elles visent à renforcer le lien entre l'apprentissage des mathématiques et leur utilité pratique dans les situations familières. Ces exemples cherchent à établir un lien entre les mathématiques enseignées et les expériences personnelles de l'élève. Cependant, cette persuasion repose sur une interprétation artificielle des mathématiques mobilisées dans le quotidien, comme l'illustre l'extrait suivant :

Violetta se rend chez la coiffeuse pour une permanente et une coloration. Il lui en coûte 100\$. Constatant que la coiffeuse a encaissé 275\$ pour trois permanentes et deux colorations, elle fait remarquer à son ami Jérémie que le métier est plutôt rémunérateur. Jérémie se demande combien la permanente lui a coûté. Pour répondre à cette question, il faut savoir résoudre un système d'équations. Vous comprenez maintenant l'importance de savoir résoudre un système d'équations. Vous constaterez que des problèmes apparemment complexes de la vie courante trouvent aisément une solution, pour peu que l'on utilise la méthode adéquate. (Meunier, 2008, p. X)

3.4.2.2 Les buts

Le cahier précise clairement les objectifs à atteindre par l'élève au cours de son activité d'étude, ainsi que les actions nécessaires pour y parvenir (Figure 3.2).

Ces objectifs se concentrent principalement sur l'acquisition des méthodes, autrement dit des savoir-faire pratiques. Les étapes requises pour la résolution des problèmes sont détaillées avec précision dans les sections dédiées à l'explication et à l'exemplification. Chaque méthode est décomposée et illustrée par des exemples progressifs, permettant à l'élève de s'exercer et de maîtriser graduellement chaque étape.

Objectifs visés par le MAT4101
Le module est divisé en sept sections. Chaque section est appelée un sous-module. Chaque sous-module permet d'atteindre un objectif précis : intermédiaire ou terminal.
Objectifs terminaux
Résoudre graphiquement un système d'équations du premier degré : sous-module 01.
Résoudre algébriquement un système d'équations du premier degré : sous-module 05.
Résoudre des problèmes de la vie courante à l'aide d'un système d'équations : sous-module 06.
Résoudre graphiquement un système d'inéquations du premier degré : sous-module 07.
Objectifs intermédiaires
Résoudre algébriquement un système d'équations par la méthode de comparaison : sous-module 02.

Résoudre algébriquement un système d'équations par la méthode de substitution : sous-module 03.

Résoudre algébriquement un système d'équations par la méthode d'élimination : sous-module 04.

Figure 3.2 Les objectifs du module 4101 (Meunier, 2008, p. XII)

Cette structuration du contenu pédagogique s'inscrit dans le cadre de la pédagogie par objectifs. Dans cette approche, les apprentissages sont évalués sur la base de réponses observables, qui, dans le cas présent, correspondent à la résolution exacte du problème proposé (Fotso, 2011). Cette approche repose sur l'idée que tout savoir-faire est intrinsèquement lié à une compréhension des savoirs théoriques sous-jacents (Brown et al., 1989).

Un tel dispositif influence l'activité des élèves sur plusieurs plans. En mettant l'accent sur l'obtention du résultat attendu, la pédagogie communique implicitement à l'élève que les savoirs théoriques et les compétences langagières associées (ex. débattre, argumenter) sont secondaires (Rochex, 2004). L'élève peut être amené à privilégier la mémorisation des étapes des méthodes mathématiques proposées pour produire la bonne réponse, sans nécessairement s'engager dans une activité de compréhension de la méthode. Ainsi, ce dispositif oriente le rapport au savoir des élèves vers la performance, au détriment de la maîtrise des savoirs sous-jacents. Le type d'évaluation proposé permet également à l'élève de faire varier son engagement dans l'apprentissage : il peut choisir, par exemple, de répondre à tous les objectifs, en omettre quelques-uns, ou les adapter pour répondre à ses mobiles (p. ex. la réussite du cours et non l'apprentissage).

3.4.2.3 Les instruments

Les instruments mobilisés par l'élève dans son activité d'étude sont des instruments cognitifs (façons de faire déjà investies par l'élève) ou matériels qui facilitent la réalisation des actions et des buts. L'analyse du dispositif met en avant trois instruments : les explications, les exercices, et le corrigé des exercices, proposés par le cahier et complétés par l'accompagnement de l'enseignant.

Les explications fournies dans le cahier s'inscrivent dans une démarche d'ostension, c'est-à-dire une méthode imposée à l'élève pour résoudre un problème. Grâce à cette approche structurée, l'élève est censé reproduire la méthode proposée. Par conséquent, l'incertitude inhérente à la résolution de problème n'est pas considérée comme une condition essentielle pour atteindre les objectifs du cours (Sarrazy, 2007). De plus, comme l'analysent Mercier, Lemoyne et Rouchier (Mercier et al., 2001) dans leur critique des manuels scolaires actuels, les savoirs et savoir-faire directement présentés dans ces supports sont réduits à de simples

informations. Cette présentation limite l'engagement des élèves dans la prise en charge des questions cognitives sous-jacentes, ce qui va à l'encontre de principes épistémologiques contemporains de construction des savoirs et d'acceptation de l'incertitude.

L'élève est invité à s'exercer en réalisant une série d'exercices qui peuvent être corrigés grâce à la section dédiée du cahier. Cependant, les devoirs et les préparations à l'examen doivent obligatoirement être corrigés par l'enseignant. Si certains exercices corrigés incluent une résolution pas à pas, la majorité se limite à des réponses finales ou partiellement explicitées. Ce fonctionnement oriente l'élève vers une simple vérification des réponses, plutôt que vers une analyse systématique des méthodes utilisées.

Enfin, ce dispositif semble peu propice à encourager une recherche active de solutions par l'élève ou à l'inciter à solliciter de l'aide. L'élève est ainsi confronté à des décisions autonomes : corriger ses réponses, demander l'aide de l'enseignant ou s'abstenir. Dans certains cas, cela peut conduire à des choix alternatifs, comme ne pas réaliser certains exercices proposés dans le cahier.

On le voit, cette approche reflète une fois de plus la logique de la pédagogie par objectifs. Le rapport au savoir proposé à l'élève reste essentiellement technique, centré sur l'application des méthodes enseignées. La présence du corrigé à la fin du cahier, combinée à l'absence d'exigence explicite de production de preuves mathématiques, met en lumière une priorité accordée à l'application des méthodes plutôt qu'à une compréhension conceptuelle ou à une validation rigoureuse des raisonnements mathématiques.

3.5 Le gouvernement de soi à la FGA

En conclusion, l'analyse des dispositions prévues pour les élèves de la FGA dans un cours de mathématiques de 2^e cycle du secondaire révèle une contradiction majeure. Les cahiers adoptent une approche fortement ostensive dans un dispositif qui prétend individualiser l'apprentissage, tout en exigeant de l'élève autonomie et responsabilisation. Cette méthode offre peu de marge de manœuvre aux apprenants, qui doivent s'engager à accomplir les exercices assignés dans le manuel, en se limitant aux outils fournis, et en démontrant ainsi leurs compétences acquises, de préférence de manière solitaire. En théorie, il suffirait aux élèves de se conformer aux attentes du dispositif pour réussir et donc de s'assujettir. Nous proposons donc d'interpréter ces attentes et ces pratiques de l'ostension comme l'exercice d'un pouvoir.

Dans son cours au Collège de France au début des années 1980, publié ultérieurement, Foucault (2008) s'intéresse précisément aux rapports de pouvoir entre les individus et les institutions. Il introduit le concept de *gouvernement de soi*, qui désigne la manière dont une personne se régule, se dirige et se transforme, en s'appuyant sur sa subjectivité et sa quête de vérité, tout en entretenant des rapports complexes avec le

pouvoir. Bien que façonnée et contrainte par des normes institutionnelles, une personne peut se réapproprier ces normes et dépasser ainsi leur emprise. Ainsi, les individus ne sont jamais totalement gouvernés : toute relation de pouvoir suppose une part de liberté chez les personnes impliquées (Dardot, 2011).

On doit donc distinguer deux types de rapports à soi : d'un côté, un rapport à soi produit par la soumission à une norme qui est celle du pouvoir, et en ce sens la subjectivation consiste en un assujettissement à la norme, de l'autre, un rapport à soi conquis contre le premier au prix d'un travail d'autotransformation qui est hétéronormatif, c'est-à-dire qui procède d'une autre ou d'autres normes que celle que met en œuvre le pouvoir, norme qui peut être retournée le cas échéant contre le pouvoir. (Dardot, 2011, p. 237)

Nous estimons donc que la véritable autonomie des élèves peut émerger de ce double rapport à soi : d'une part, en se construisant à travers les normes imposées, et d'autre part, en cherchant à s'en affranchir selon leur propre subjectivité. Nous rapprochons cet affranchissement d'une activité d'étude clandestine au sens de Darmon (2015) : comment parviennent-ils à s'approprier les cahiers pour atteindre les objectifs fixés tout en se conformant à l'injonction d'un travail en solitaire ? Quels ajustements, détours ou innovations mettent-ils en œuvre pour y parvenir ?

Ainsi, nos travaux se recentrent sur l'activité réelle des élèves de la FGA en mathématiques de 2^e cycle. Nous chercherons à comprendre comment ces élèves s'appuient sur les dispositions prévues par le dispositif tout en les dépassant, afin d'accomplir ce qui est attendu d'eux et réussir, au-delà d'un simple rapport à la prescription.

CHAPITRE 4

ÊTRE AUTONOME DANS LA FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES : ACTIVITÉ DES ÉLÈVES ET CONTRADICTIONS EXPRIMÉES

Les élèves inscrits à la formation générale des adultes (FGA) utilisent des cahiers d'apprentissage afin d'atteindre leurs objectifs de formation dans des dispositifs prévus spécifiquement pour eux. Or, une grande partie de ces élèves rencontrent des difficultés et quittent la FGA avant d'avoir atteint leurs objectifs (Marcotte et al., 2010; Villatte & Marcotte, 2013). Fait surprenant, l'activité d'étude de ces élèves à partir du matériel pédagogique mis à leur disposition n'est pas étudiée par la littérature scientifique. Cette étude cherche à comprendre comment les élèves s'approprient les ressources conçues pour eux et comment ils dépassent les contradictions inhérentes à leur activité d'étude (Engeström & Sannino, 2011). Pour cela, nous analysons les manifestations discursives des contradictions exprimées par des élèves inscrits à un cours de mathématiques de 4^e secondaire, en examinant leur évolution et les moyens pour y faire face. Nos résultats révèlent une contradiction commune à tous les élèves éprouvant des difficultés à travailler seuls : la tension entre la nécessité d'extraire les informations essentielles dans le cahier et l'incapacité d'y parvenir.

4.1 Que font les élèves dans des dispositifs de la « seconde chance » conçus pour eux ?

Les élèves inscrits à la formation générale des adultes (FGA) au Québec interrompent fréquemment leurs études dans ce dispositif (Bélanger et al., 2007; Bourdon et al., 2010; Carroz et al., 2015; Marcotte et al., 2014; Marcotte & Ringuette, 2011; Potvin & Leclercq, 2014). Selon les dernières statistiques québécoises officielles, pour l'année scolaire 2000-2001, seuls 45,4% des adultes de 2e cycle du secondaire inscrits à la FGA ont obtenu un diplôme (Roy et al., 2005). Plus récemment, des enseignants et membres de direction de centres de l'éducation des adultes (CEA) du Québec ont constaté l'abandon massif de leurs élèves, phénomène en expansion depuis les dernières années (Boily & Bussières McNicoll, 2022).

Depuis le début des années 2000, la communauté scientifique québécoise (Bélanger et al., 2007; Lemire, 2010; Lethiecq, 2014; Rachita, 2015; Vidal et al., 2022) fait le constat d'un manque de clarté statistique concernant les parcours scolaires et la diplomation des élèves de la FGA. En effet, la notion de réussite pour les populations adultes dépasse l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), objectif traditionnel de la FGA (Bélanger et al., 2007; Roy & Coulombe, 2005; Vidal et al., 2022). En l'absence de données spécifiques, les interruptions et échecs des élèves dans ces dispositifs ne peuvent être inférés que de manière indirecte, à partir d'indicateurs de diplomation par cohorte qui regroupent tous les diplômes et les niveaux de formation.

Malgré tout, certains travaux étudient la FGA, notamment pour analyser les difficultés rencontrées par les adultes. Une étude menée auprès de 400 élèves dans huit centres d'éducation aux adultes (CEA) du Québec révèle que 60% des élèves abandonnent le programme sans obtenir de diplôme ou atteindre leurs objectifs de formation (Marcotte et al., 2010; Villatte & Marcotte, 2013). Ce constat met en évidence la difficulté pour une majorité d'élèves de tirer pleinement profit des dispositifs de formation, pourtant conçus spécifiquement pour eux. Pour expliquer ces difficultés, les chercheurs soulignent la grande diversité de profils d'élèves inscrits à la FGA et la complexité de répondre à leurs besoins variés en matière d'accompagnement (Bélanger et al., 2007; Bourdon, 2010; Bourdon et al., 2010; Carroz et al., 2015; Marcotte et al., 2010, 2014, 2015; Villemagne, 2011; Villemagne et al., 2016).

Dans ce travail, nous proposons d'explorer comment les élèves de la FGA étudient et comment leur activité d'étude évolue dans un cours de mathématiques. Conformément aux orientations gouvernementales et au principe d'autonomie de l'adulte (Perreault & Merri, 2022), les élèves de la FGA utilisent des cahiers qui ne nécessitent pas l'intervention d'un enseignant. Toutefois, l'enseignant demeure disponible sur demande

pour accompagner les élèves²⁶. Ces cahiers supposent que l'élève comprenne et fasse ce qui est demandé de façon autonome.

Or, les recherches en psychologie ergonomique et en didactique professionnelle montrent que les personnes réinterprètent souvent les prescriptions et dérogent en partie à ce qui est attendu, selon leurs propres motifs, buts et procédures déjà maîtrisées (Clot & Leplat, 2005; Rabardel & Pastré, 2005). Ainsi, l'élève « y met du sien » (Weisser, 2010, p. 292). De ce fait, même dans un dispositif conçu pour lui, l'élève adopte une utilisation singulière, ce qui peut entraîner des situations ou des problématiques imprévisibles.

À ce stade de notre réflexion, il n'est plus seulement question d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves, mais également d'explorer ce que ça leur demande de faire ce qui est attendu d'eux (Félix et al., 2012), s'ils y parviennent et de quelle manière. En nous appuyant sur la théorie de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987), nous considérons que l'activité d'étude est traversée par diverses contradictions (p. ex. entre le temps disponible et le temps demandé par l'étude). Ces contradictions peuvent susciter une transformation de l'activité grâce à un apprentissage, voire un développement de l'élève par et pour lui-même (Engeström & Sannino, 2010). L'étude de ces processus permet de mieux comprendre les manifestations concrètes de l'autonomie, définie comme « la capacité, la liberté, le droit d'établir ses propres lois et la capacité de se gouverner soi-même » (Kerivel, 2015). Dans un contexte scolaire, l'autonomie se traduit plus précisément par la capacité de s'orienter seul dans les tâches scolaires (Durler, 2015).

Ce chapitre propose d'abord une analyse détaillée des moyens d'étude de Caroline, une élève de la FGA que nous avons rencontrée à plusieurs reprises. Nous avons choisi de nous concentrer sur son activité pour deux raisons : d'une part, son parcours à la FGA lui permet de s'inscrire dans le programme collégial de son choix ; d'autre part, elle a rencontré des difficultés significatives pour mener son activité d'étude dans ce dispositif, alors même qu'elle est déjà détentrice d'un DES. Nous supposons ainsi que le récit de Caroline contient des contradictions liées à son activité d'étude, mais aussi des moyens mis en place pour y remédier, et même les surmonter.

Dans un second temps, nous comparons les contradictions rencontrées par Caroline et les moyens qu'elle mobilise à ceux de cinq autres élèves inscrits en mathématiques de 2^e cycle dans le même CEA. Cette

²⁶ Voir le chapitre précédent pour une description précise du dispositif.

comparaison vise à identifier les points communs et les spécificités tant dans les contradictions exprimées par les élèves que dans les moyens mobilisés au sein de ce dispositif.

4.2 Cadre théorique

4.2.1 La mobilisation d'instruments en système dans une activité d'étude

Pour étudier à la FGA, les élèves disposent de ressources prévues pour eux, qualifiées d'*artefacts* dans l'approche instrumentale (Rabardel, 1995). Un artefact, tel qu'un cahier de mathématiques, ne se limite pas à un objet technique extérieur au corps, mais inclut également un mode d'utilisation qui en fait un moyen pour agir (Bourmaud, 2006; Rabardel, 1995; Trouche, 2003). Un même artefact peut donner lieu à de multiples usages, correspondant à autant de moyens pour agir en situation (Rabardel, 1995).

En pratique, les élèves élaborent leurs propres utilisations des ressources, dans un processus d'appropriation (Rabardel & Pastré, 2005). Pour transformer ces artefacts en instruments de leur activité d'étude, les élèves doivent réélaborer les artefacts et leurs usages initialement créés par les concepteurs (Bourmaud, 2006; Rabardel, 1995, 1999a).

Dans le cas présent, ces artefacts se matérialisent sous la forme de textes écrits dans les cahiers de formation. Certains usages sont privilégiés par les élèves et participent à organiser leur activité (Rabardel, 1995). Ce processus, en permettant le développement de nouvelles façons d'agir, favorise leur propre développement (Trouche, 2003). Cette appropriation génère des usages transformés, imprévus et parfois bonifiés par rapport aux intentions initiales des concepteurs (Bourmaud, 2006). Par exemple, lorsqu'un élève s'approprie un texte explicatif portant sur une formule mathématique, il peut développer un nouvel instrument qui lui permet de résoudre un problème spécifique. Toutefois, il peut aussi décider qu'un problème particulier ne s'avère pas pertinent pour ses objectifs d'étude et choisir de ne pas s'y investir. Ces adaptations ne doivent pas être interprétées comme un manque de discipline, de volonté, ou de compréhension de la part des élèves : elles ne constituent ni des « transgressions » ni des « écarts de conduite » (Clot, 2005, p. 21). En effet, ces adaptations renvoient à la notion de catachrèse, désignant « l'écart entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts » (Rabardel, 1995, p. 99). C'est dans cet écart que peuvent se développer des formes d'autonomie singulières des élèves.

Les instruments, bien que distincts, ne fonctionnent pas isolément. Ils sont mobilisés de manière intégrée en fonction des buts et des exigences opérationnelles propres à une situation donnée (Bourmaud, 2006). Une activité d'étude dans les dispositifs de FGA au Québec, par exemple, implique de nombreux instruments (p. ex. les exercices, les corrigés, l'enseignant) qui servent à l'appropriation de connaissances, à leur

application, à l'ajustement des méthodes de travail ou encore à l'évaluation de son propre travail, etc. Ces actions impliquent des instruments et de règles d'utilisation. Elles sont structurées selon des relations fonctionnelles et temporelles, parfois dans une relation de dépendance, de complémentarité ou de hiérarchisation en fonction des dispositions de la personne à agir (Bourmaud, 2006; Rabardel & Pastré, 2005). Cet ensemble d'instruments peut ainsi constituer un système (Bourmaud, 2006), organisé différemment d'une personne à l'autre, en fonction de ses compétences et expériences passées et de ses besoins d'efficacité et d'économie pour agir (Bourmaud, 2006, 2007). De plus, cette structure d'instruments varie selon la nature de l'activité à mener (Rabardel et Pastré 2005). À terme, un système d'instruments qui se stabilise et se maintient reflète le moyen le plus adapté de l'élève dans un contexte donné.

4.2.2 Les contradictions comme moteur du développement de l'activité d'étude

L'activité humaine est structurée par des mobiles qui lui donnent un sens et une orientation, par des buts qui la dirigent ainsi que par des instruments (mentaux ou matériels) utilisés pour la réaliser (Leont'ev, 1978; Vygotski, 1978). Elle est également traversée par des contradictions historico-culturellement situées qui se manifestent par des forces opposées au sein de ses composantes (mobiles, buts, instruments) (Engeström, 2001). Ces contradictions peuvent bloquer l'activité ou révéler son potentiel de transformation et de développement (Engeström, 2001; Karanasios & Allen, 2014).

Ces contradictions ne sont pas directement perceptibles dans les conduites individuelles et elles correspondent à des « phénomènes systémiques et émergents au cours de l'histoire » (Engeström & Sannino, 2011). Leur identification nécessite qu'elles soient exprimées, articulées et reconstruites à travers le discours des personnes qui en font l'expérience dans un dispositif spécifique. Engeström et Sannino (2011) distinguent quatre types de manifestations discursives des contradictions, utiles à l'analyse empirique de l'activité. Le dilemme traduit une hésitation entre deux propositions incompatibles. Le conflit exprime une forme de résistance ou d'une critique, notamment en relation avec l'activité d'autres acteurs. Le conflit critique reflète le doute face à des mobiles concurrents pour réaliser une activité. La double contrainte décrit une situation apparemment sans issue, où l'activité est contrainte par des impératifs incompatibles.

Le degré de conscience de ces contradictions dans l'activité ouvre la voie à l'apprentissage, et potentiellement, au développement des acteurs. En dépassant la seule réaction, la personne peut entreprendre un processus de transformation intentionnelle. Ce processus vise à réorganiser l'activité et à dépasser les tensions qu'elle comporte, dans le but de rendre l'expérience plus tolérable (Sannino, 2015; Sannino & Engeström, 2017).

4.3 Objectif de la recherche

Ce travail s'appuie sur une analyse comparative centrée sur le cas d'une élève à la FGA. Il poursuit trois objectifs. Le premier objectif est d'identifier les manifestations discursives des contradictions exprimées par cette élève et d'analyser les tensions associées telles qu'elles émergent dans le récit de son activité d'étude à la FGA. Le deuxième objectif est d'analyser l'évolution de la mobilisation d'instruments face aux contradictions exprimées dans son discours. Le troisième objectif consiste à comparer le cas de l'élève choisie avec ceux d'autres élèves du centre pour repérer les similitudes ou spécificités dans les contradictions exprimées, et dans les moyens mobilisés.

4.4 Méthodologie

4.4.1 Méthode de recrutement des élèves

Un certificat d'éthique pour les recherches avec les êtres humains (2017-1171) a été délivré par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (Annexe B). Nous avons présenté notre recherche aux deux classes de mathématiques regroupant des élèves de 2^e cycle du secondaire dans un CEA de la grande région de Montréal, durant les cinq dernières minutes de leur cours (Annexe C). Les élèves souhaitant participer étaient invités à nous contacter par courriel ou téléphone. Les six élèves rencontrés dans le cadre de ce travail ont manifesté leur intérêt pour le projet à la sortie du cours.

4.4.2 Méthode d'entretien

Le dispositif d'entretien se déroule en deux étapes. La première consiste à accompagner l'élève dans le récit de sa trajectoire ayant conduit à son inscription à la FGA. Pour cette étape, notre dispositif d'entretien est conçu pour soutenir la création d'un récit biographique par l'élève, en tant que narrateur « engagé dans la production du sens de son parcours » (Demazière, 2011, p. 64). L'élève joue donc un rôle d'informateur non seulement de sa propre expérience subjective, mais également des interactions avec les autres et avec le milieu dans lequel il évolue (Demazière, 2011).

La seconde étape place l'élève dans une situation d'évocation de son activité passée à la FGA. Cette méthode, inspirée de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994), invite l'élève à se remémorer minutieusement le déroulement de ses actions. Pour ce faire, la chercheuse insiste sur la spécificité des tâches réalisées ainsi que leur contexte (Annexe D). L'entretien intègre également la manipulation des cahiers de formation pour étayer la verbalisation de l'activité d'étude (Vermersch, 1994) et permettre une prise de conscience des conditions influençant son efficacité (Engeström & Sannino, 2013).

Étant donné que notre recherche porte sur l'évolution des contradictions et de la mobilisation d'instruments dans le parcours des élèves à la FGA, plusieurs entretiens sont réalisés avec chaque élève, à intervalles d'environ quatre semaines, jusqu'à la fin de son inscription à la FGA ou de son intérêt pour participer à cette recherche (Annexe E). Les six élèves participants sont rencontrés au centre, selon leur disponibilité, pour des entretiens d'une durée variant entre 40 et 75 minutes. Au total, nous avons mené 21 entretiens (Tableau 4.1). Les prénoms des élèves ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

Tableau 4.1 Identification des élèves et nombre d'entretiens réalisés

Élèves	Nombre d'entretiens
Caroline	5
Félix	3
Kim	5
Louise	2
Jérôme	4
André	2
Total	21

Les élèves rencontrés dans le cadre de ce travail avaient entre 18 et 30 ans au moment des entretiens. Kim et André suivent les cours de mathématiques de secondaire 4 de niveau régulier. Ils sont les plus âgés des participants et ont accumulé divers emplois avant d'effectuer un retour aux études. Tous deux n'ont également pas encore obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES).

En revanche, Caroline, Félix, Louise et Jérôme suivent des cours des mathématiques de 4^e secondaire dites fortes. Ces quatre élèves ont déjà obtenu soit un DES, soit un diplôme d'études professionnelles (DEP).

Notre étude comparative se fonde sur l'expérience de Caroline. En effet, cette élève a été rencontrée le plus longtemps, et de ce fait, son récit est davantage susceptible de rendre compte de l'évolution de son activité. Son parcours représente en un sens une réussite, puisqu'au fil des rencontres, elle nous apprendra avoir été acceptée dans le programme collégial de son choix. Pourtant, elle rencontre de grandes difficultés dans l'étude des mathématiques à la FGA. Ces raisons justifient la réalisation d'une analyse approfondie de ce récit.

4.4.3 Méthode d'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens réalisés avec les élèves repose sur la transcription intégrale des échanges et leur intégration dans le logiciel de traitement de données qualitatives Nvivo. Cette analyse se déroule en quatre étapes.

La première étape consiste à distinguer les temps objectifs, liés au calendrier des événements, des temps subjectifs définis par Caroline et relatifs à l'évolution de son raisonnement sur sa propre expérience (Demazière & Dubar, 1997). La délimitation des temps subjectifs repose sur des moments de mise en intrigue dans le récit, associés à une rupture dans son activité d'étude. Des expressions comme « depuis que », « maintenant », « avant », « c'était différent » et « si on compare » servent d'indicateurs pour découper les temps du récit.

La deuxième étape consiste en une analyse de contenu en deux temps. Cette étape débute par l'identification des manifestations discursives présentes dans les entretiens de Caroline. Elle est suivie d'une analyse de ces énoncés selon les composantes de l'agir qui sont mises en tension. Le premier volet de cette analyse de contenu met en évidence les indices langagiers qui traduisent les contradictions (Tableau 4.2). Ces indices correspondent aux quatre types de manifestations discursives distinguées précédemment : dilemme, conflit, conflit critique, double contrainte (Engeström & Sannino, 2011).

Tableau 4.2 Indices langagiers selon le type de manifestation discursive

Type de contradiction	Caractéristiques	Indices langagiers
Dilemme	Évaluations incompatibles sur un même thème, marque une ambivalence	Quand même, mais, en même temps, ça reste que, etc.
Conflit	Argumentation et critique concernant une personne ou un contexte	Non, ça serait mieux si, c'est difficile, ça devrait être, etc.
Conflit critique	Émotions ou états personnels contradictoires dénotant une injustice ou une culpabilité, métaphore et narration	Je me sens, à ce moment-là j'étais, c'est pas pour moi, j'aurais dû, etc.
Double contrainte	Expression d'une impasse de l'action	Question rhétorique, exclamation liée à un blocage de l'action

Note. Tableau 4.2 – Indices langagiers et caractéristiques des manifestations discursives. Adapté de « Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework », par Engeström, Y. et Sannino, A., 2011, *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), p. 375.

Le second volet de l'analyse de contenu permet, à partir des énoncés dégagés à l'étape précédente, d'identifier les composantes de l'activité d'étude en tension. Rappelons que les composantes de l'activité correspondent à des instruments (matériels ou des capacités personnelles), à des mobiles et à des buts.

L'extrait suivant illustre l'analyse des tensions dans l'activité, soutenue par l'identification des manifestations discursives de contradictions (Tableau 4.3). Les indices lexicaux sont soulignés et les composantes de l'agir en tension sont surlignées :

Ben quand on était pas beaucoup c'est arrivé qu'on était 4 ou 5 pis elle se promenait mais aussitôt c'est pas long là, c'est vraiment pas long que les gens ont plein de questions pis c'est pas facile, vraiment pas facile. Mais bon, j'trouve que le cahier est aussi, tsé quand que t'as une façon de penser ou de voir ? J'trouve que c'est juste fait pour les gens qui sont plus, tsé qui lisent bien, tsé c'est pas pour des gens qui sont visuels ou auditifs, c'est juste comme débrouille-toi ! Me semble pour moi ça serait plus facile, ok c'est ça tac tac tac, c'est ça tac tac tac. (Caroline, E1 328-334)²⁷.

Tableau 4.3 Analyse de l'extrait 5 dans l'entretien 1 de Caroline

Indices langagiers	Composantes en tension	Contradiction exprimée
Mais aussitôt	Je voudrais avoir accès à l'enseignante (instrument) mais je dois attendre (mobile - temps) mon tour (les gens)	Je dois faire mais je rencontre plusieurs conflits qui m'en empêchent : double contrainte exprimée par « débrouille-toi »
J'trouve que c'est juste; tsé c'est pas pour; C'est juste comme	C'est fait pour les gens qui lisent bien (instruments), mais moi je suis visuelle ou auditive (capacités)	
Me semble	Je voudrais que ce soit tak tak tak (instrument habituel) mais le cahier (instrument prévu) ne le permet pas	

Nous pouvons ainsi identifier les tensions et les contradictions exprimées par Caroline, telles qu'elles émergent dans son récit, ainsi que les instruments qu'elle mobilise ou peine à mobiliser pour répondre aux attentes.

²⁷ Citation d'un segment de l'entretien 1 réalisé avec Caroline, située aux lignes 328 à 334.

À la suite de l'analyse de contenu, la troisième étape d'analyse consiste à croiser les temps subjectifs du récit de Caroline avec les contradictions qu'elle exprime. Cela permet de mieux comprendre l'évolution des contradictions dans les temps du récit, les changements dans l'orientation de son activité d'étude ainsi que la stabilisation de l'utilisation d'instruments.

Enfin, la quatrième étape d'analyse consiste à comparer les contradictions ainsi que les systèmes d'instruments stabilisés des six élèves rencontrés en ayant reproduit les étapes précédentes pour tous les élèves. Cette comparaison vise à identifier les récurrences et les particularités propres à chaque parcours.

4.5 Résultats

4.5.1 Présentation de Caroline

Caroline a 26 ans au moment de l'entretien. Son parcours scolaire au secondaire régulier a été ponctué par des redoublements et de faibles résultats scolaires, entre autres en mathématiques. En effet, elle s'inscrit à une école d'été après son passage au secondaire régulier afin de terminer les cours de mathématiques, de français et d'anglais requis pour l'obtention de son DES, qu'elle obtient à 17 ans.

Deux ans plus tard, elle prépare un diplôme d'études techniques d'éducation spécialisée (TES). Caroline peine à réaliser les cours de français obligatoires et, observant des amies qui commencent un emploi de TES, elle réalise que les conditions de travail ne lui conviendront pas. Elle décide donc d'abandonner cette formation.

Par la suite, elle travaille comme technicienne en pose de cils. Une conversation avec une cliente l'amène à remettre en question son activité professionnelle : son emploi n'est plus suffisamment stimulant et elle aspire à de meilleures conditions de travail et de vie. Caroline choisit une formation collégiale en radio-oncologie, dont les horaires et la charge de travail correspondent à ses aspirations.

Pour atteindre ses objectifs, Caroline s'inscrit à la FGA dans le but d'obtenir les prérequis à la formation visée. Son objectif de formation est de compléter les mathématiques enrichies de niveaux secondaire 4 et 5, soit trois cahiers de secondaire 4 (maison d'édition L'Intervalle) et quatre cahiers de secondaire 5 (maison d'édition Brault et Bouthillier). Elle doit également réussir le cours de sciences de secondaire 4 (un cahier). Caroline prévoit aussi de soumettre une demande d'inscription au cégep pour l'année scolaire suivante.

4.5.1.1 Le parcours objectif de Caroline à la FGA

Caroline débute à la FGA avec un horaire hebdomadaire de 10 heures de mathématiques et 10 heures de sciences. Elle poursuit parallèlement son activité de technicienne en pose de cils, qui peut la mobiliser jusqu'à 65 heures par semaine. Elle maintient ce rythme pendant les trois premiers mois, période correspondant à nos trois premières rencontres. Elle reçoit une réponse positive à sa demande d'inscription au collégial avant notre troisième rencontre. Durant cette période, elle bénéficie d'une heure de tutorat individuel avec son enseignant. Ce tutorat porte sur le premier chapitre de son premier cahier de mathématiques.

Une fois son cours de sciences terminé, Caroline passe à 25 heures de présence en classe par semaine et poursuit son étude du même cahier (premier cahier sur trois pour le cours de mathématiques de secondaire 4). Elle réduit son temps de travail rémunéré à 35 heures par semaine. Caroline consacre quatre mois à ce premier cahier de mathématiques, soit nos quatre premiers entretiens. Contrairement au fonctionnement recommandé par les cahiers de formation, elle suit ici les conseils de ses enseignants et ne réalise les prétests lui permettant de vérifier son niveau de compréhension qu'à la toute fin de son cahier.

Environ cinq mois après son inscription, Caroline entame un second cahier qu'elle complète en quelques semaines. Lors de notre cinquième et dernière rencontre, elle réalise des prétests nécessaires à la préparation de l'examen de ce deuxième cahier.

Ainsi, au cours de la période de nos rencontres (Figure 4.1), Caroline travaille sur deux cahiers de mathématiques – le premier portant sur la modélisation algébrique et graphique, et le second sur la collecte de données statistiques- ainsi que sur un cahier de sciences.

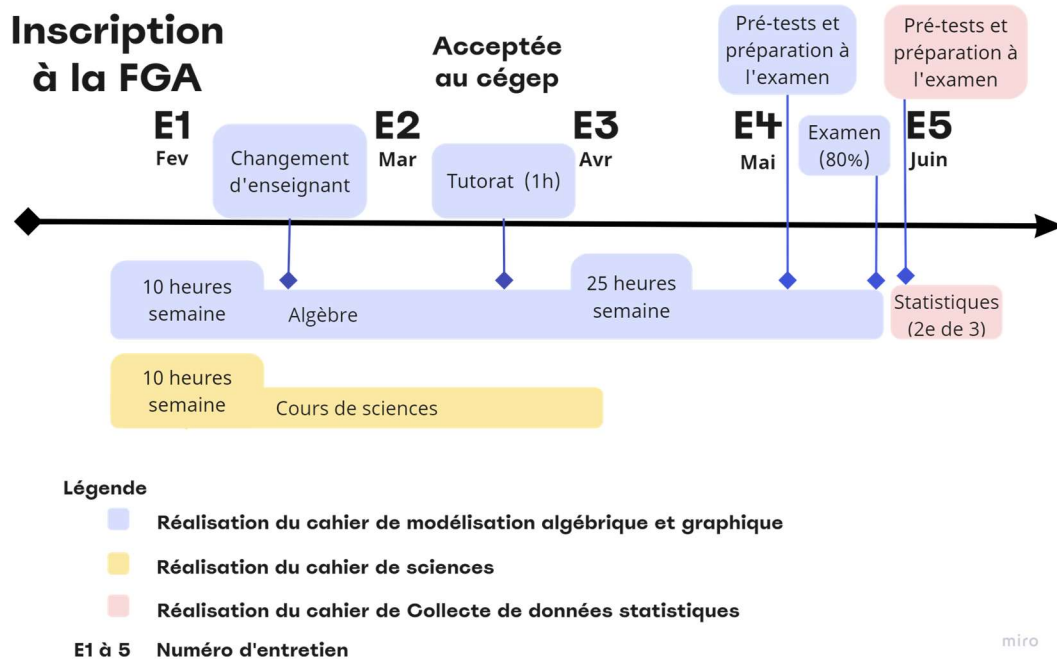


Figure 4.1 Représentation objective du parcours de Caroline à la FGA

4.5.1.2 Le croisement des temps du récit et de l'analyse de contenu dans l'analyse du récit de Caroline

Le récit de Caroline se divise en cinq temps marquant son parcours en mathématiques à la FGA.

4.5.1.2.1 Temps 1 : « Débrouille-toi ! »

Lors de notre première rencontre, Caroline retrace son expérience d'étude antérieure et les doutes sur ses compétences dans le cadre du dispositif de FGA. Elle met en lumière les conditions dans lesquelles son activité d'étude s'est déroulée au cours des premières semaines suivant son inscription, jusqu'à notre premier entretien en février. Trois tensions émergent entre les différentes composantes de son activité d'étude.

Tout d'abord, Caroline évoque que ses habitudes d'étude passées reposaient sur une approche explicative point par point, qu'elle décrit comme un processus « tac tac tac », rendant l'apprentissage « plus facile » pour elle. Cette approche, centrée sur la recherche d'étapes procédurales claires, permettait de réduire l'incertitude inhérente aux situations d'apprentissage. Cependant, elle constate que cette démarche n'est pas présente à la FGA, ce qui crée une première tension.

En point ouin, pour moi c'est ben plus facile là, tu comprends ben plus vite ça va vraiment plus vite c'est plus simple c'est mieux expliqué, t'as pas à te poser des questions sur qu'est-ce que la phrase veut dire, sur les termes utilisés, chaque terme a une explication, ok là à partir de cette

explication y te montre des exemples ou y t'explique par points là. Ça serait plus simple pour moi. (Caroline, E1 337-341)

Cependant, les explications fournies dans le cahier ne permettent pas à Caroline de suivre sa méthode habituelle, structurée autour d'étapes claires et successives en « tac tac tac ». Elle se retrouve face à des textes explicatifs longs, où elle doit extraire elle-même le sens des phrases et des termes pour orienter son action. Caroline souligne que le cahier semble conçu pour des élèves à l'aise avec la lecture, capables d'inférer par eux-mêmes les actions à entreprendre, sans s'appuyer sur des supports visuels ou auditifs supplémentaires, comme ceux proposés dans un enseignement magistral. Cette situation révèle une tension entre ses compétences personnelles et les exigences implicites des ressources conçues par les créateurs du dispositif.

Deuxièmement, Caroline sollicite l'aide de son enseignante pour réaliser les exercices de son cahier, utilisant ainsi cette dernière comme un instrument facilitateur. Cependant, l'enseignante, responsable de l'ensemble des élèves de la classe, ne peut répondre systématiquement et rapidement à ses demandes. Caroline se retrouve ainsi contrainte d'attendre, ce qui entre en contradiction avec son mobile d'optimisation du temps d'étude.

Troisièmement, Caroline suppose qu'un éventuel trouble d'apprentissage pourrait contribuer à ses difficultés actuelles et qu'un diagnostic pourrait lui permettre d'accéder à des ressources supplémentaires. Elle envisage ce diagnostic comme un instrument potentiel pour obtenir un soutien accru. Toutefois, cette démarche implique un investissement en temps et en ressources qu'elle n'est pas en mesure de mobiliser dans l'immédiat, créant ainsi une tension supplémentaire entre ses contraintes et ses besoins actuels :

Non c'est justement, j'essaie de voir l'orienteur pour qui puisse m'orienter vers euh, parce que quand j'ai été au cégep tous mes profs m'ont dit que j'avais une dyslexie pis un déficit d'attention, fak j'avais commencé les procédures mais j'ai décidé de lâcher, fak ça fait comme disons s'pas grave, fak là j'ai comme perdu les renseignements pour aller faire faire un diagnostic, j'ai demandé ici y me dit : « Ah, ben va voir ton docteur ». J'en ai pas, j'peux pas voir. (Caroline, E1 197-202)

Ces trois tensions, qui jalonnent le premier temps de Caroline, mettent en évidence une double contrainte. D'un côté, elle est confrontée à l'exigence de comprendre et de progresser à l'aide du cahier (où est le « tac tac tac »), tout en ne disposant pas des instruments nécessaires pour y parvenir de manière autonome (notamment en l'absence d'un diagnostic pour ses difficultés). De l'autre, son accès à l'aide de l'enseignante est limité par des délais qui ralentissent son apprentissage. Cette autre contradiction, qui oppose ses besoins

d'accompagnement aux ressources disponibles, se cristallise dans le récit de Caroline par l'exclamation : « débrouille-toi ! » (Caroline, E1 333).

4.5.1.2.2 Temps 2 : « Comment qu'on veut qu'on se retrouve dans tout ça ! »

Ce deuxième temps est marqué par les efforts de Caroline pour trouver des moyens de surmonter les tensions et apprendre à se débrouiller par elle-même. Il correspond à la période de réalisation effective du cahier, abordée lors des deux premiers entretiens, entre février et mars. Trois contradictions émergent entre les instruments qu'elle utilise et les mobiles.

Premièrement, Caroline élabore des instruments spécifiques pour obtenir les bonnes réponses, tout en contournant l'utilisation de l'écrit du cahier comme support d'apprentissage. Pour cela, elle s'appuie sur son téléphone pour rechercher des définitions ou des méthodes de résolution de problèmes, explorant ainsi des ressources externes. Elle utilise également le corrigé, non seulement pour valider ses démarches et réponses, mais aussi pour tenter d'inférer les méthodes à appliquer en fonction du format des réponses attendues.

Par ailleurs, Caroline consigne dans un cahier de notes personnel les explications fournies par son enseignante, lorsqu'elle a l'occasion de poser des questions sur les exercices ou les paragraphes explicatifs du cahier. Ce cahier de notes devient pour elle un instrument complémentaire qui pallie, en partie, les lacunes perçues dans le matériel pédagogique.

Non j'arrive dans la classe j'commence à faire mes trucs aussitôt que je comprends pas quelque chose, comme j'tai dit tantôt j'men va voir sur mon téléphone, si ça m'aide pas, j'vas inscrire mon nom, j'vais voir la réponse, j'essaie de construire à partir de la réponse, pis après ça ben, sinon j'comprends toujours pas j'passe aux autres numéros que j'comprends toujours pas, fak là j'attends qu'a m'appelle. Patiemment. (Caroline, E1 320-324)

Cependant, les instruments que Caroline mobilise ne lui permettent pas toujours de se débrouiller seule. En effet, ils ne garantissent ni la validation des réponses, ni la confirmation de l'application correcte d'une démarche, ni l'identification d'éventuelles erreurs. Cette limitation maintient une dépendance aux retours externes, qu'il s'agisse du corrigé de l'enseignante ou d'autres ressources, freinant ainsi son autonomie dans l'apprentissage.

C'est expliqué avec des termes euh, langage de français que je ne comprends pas donc j'dois aller le chercher sur internet pour mieux comprendre. Pis même des fois dans l'explication j'dois aller chercher la définition des mots pour bien comprendre. Ou des fois j'lis la phrase pis

j'suis pas sûre de la comprendre faut que j'attende encore une fois c'est toujours de l'attente, de l'attente de l'attente, de la recherche sur mon téléphone. (Caroline, E1 175-180)

L'organisation de l'activité d'étude de Caroline est donc confrontée à une première contradiction : d'une part, un mobile de validation (« j'suis pas sûre, j'voudrais vérifier ») et, d'autre part, les contraintes de temps (« c'est toujours de l'attente »). Bien que l'enseignante joue un rôle central dans la validation de ses apprentissages, son accessibilité demeure limitée, en grande partie en raison du contexte collectif de la classe, comme cela avait déjà été observé lors du premier temps.

En second lieu, Caroline est confrontée à un changement d'enseignant. Elle passe d'une enseignante qui contournait certains problèmes (« elle m'a dit de skip ») à un nouvel enseignant qui adopte une approche différente et ne propose pas les mêmes ajustements. Ces attentes pédagogiques divergentes remettent en question ses stratégies d'apprentissage.

Comme ça j'avais pas besoin de le faire, j'ai dû aller voir le prof y m'a dit « comment ça tu sais pas ça », pis là on est retourné pis là y m'a dit : « exemple là c'est ça », j'ai dit « ouais mais là (enseignante 1) m'a dit de le skip », pis là y'é parti pendant comme 10 minutes aller se renseigner, plus comme 3 minutes pour aller se renseigner pis j'ai pas à le faire. J pense j'devrais faire ça à chaque numéro. (Caroline, E2 997-1001)

Caroline accorde une grande importance à l'utilité pratique des apprentissages et des exercices en vue de la réussite à l'examen, ce qui l'amène à justifier l'omission de certains exercices et à prioriser la gestion du temps. Face à des blocages dans son étude, elle envisage fréquemment de « skip » des exercices, jugeant parfois que « c'est pas à faire » (Caroline, E2, 1023).

La double contrainte relevée lors du premier temps persiste. Caroline reste confrontée à une difficulté centrale : l'utilisation attendue de l'écrit du cahier comme support principal d'apprentissage continue de lui poser un problème. Par ailleurs, les ressources disponibles ne lui permettent toujours pas de retrouver les étapes claires et successives qu'elle recherche pour structurer son apprentissage (« tac tac tac »).

Mais tsé j'trouve ça ridicule y donne euh, attends y'en a plein... (tourne les pages). Juste ça (en montrant une longue page d'explications), comment qu'on veut qu'on se retrouve dans tout ça, j'peux pas me retrouver dans chaque paragraphe ! Ah ben oui, ça fait du sens, on dirait des pattes de mouche ! (Caroline, E2 921-924)

Enfin, le récit de Caroline révèle une troisième contradiction, qui se manifeste sous la forme d'un conflit critique. Ce conflit oppose d'une part son impression qu'elle aurait déjà dû maîtriser ces connaissances, et d'autre part son désir d'accéder rapidement au cégep. Caroline oscille ainsi entre un sentiment de culpabilité

lié à son passé scolaire, marqué par l'idée de ne pas avoir appris, et une urgence temporelle qui la pousse à avancer rapidement.

[...] mais tsé ça reste quand même que ça devrait être facile j'avais des bonnes notes là en mathématiques là (à l'école d'été), espérons que j'aille aussi des bonnes notes à la fin, ou en fait que j'fasse juste passer, là, 60 c'est tout ce qui importe. (Caroline, E2 974-976)

Ainsi, un conflit critique entre les mobiles de Caroline se précise, s'ajoutant à la situation de double contrainte déjà identifiée. Bien qu'elle affirme que « ça devrait être facile », elle continue à se heurter à l'impossibilité d'exploiter l'écrit du cahier. Parallèlement, confrontée au temps nécessaire pour accomplir les tâches demandées, elle adopte une stratégie minimale en visant à obtenir une note suffisante de 60 % pour « juste passer ». Ce pragmatisme traduit son besoin de concilier ses buts à court terme - entrer au cégep - avec les difficultés qu'elle rencontre dans le dispositif de formation.

4.5.1.2.3 Temps 3 – « Ah mon dieu ça a pas d'allure. (...) tu ne pourras pas avancer si tu comprends pas ça. »

Le troisième temps de l'activité d'étude de Caroline, qui se déroule entre mars et avril, juste avant le troisième entretien, est marqué par deux événements marquants. D'une part, elle réfléchit à son apprentissage à la suite d'un cours particulier donné par son enseignant. D'autre part, elle apprend qu'elle a été acceptée au cégep dans le programme de son choix.

L'enseignant lui offre un cours particulier²⁸ lorsqu'elle rencontre une difficulté majeure, qu'il estime essentiel de surmonter : « tu ne pourras pas avancer si tu ne comprends pas ça » (Caroline, E3 1250-1251).

Tsé depuis que mon prof m'a tout expliqué le secondaire 3 j'tais comme « tabarnouche, c'tait si facile tout ce temps-là. » Si y me l'avait expliqué, si quelqu'un me l'avait expliqué dès le début du cours, ça aurait été mille fois plus vite là, mais tsé personne, même moi là, j'aurais dû y penser prendre un tuteur qui me réexplique pis là let's go on embarque là. Mais bon. (Caroline, E3 1490-1494)

Ce cours particulier représente pour Caroline un nouvel instrument, offrant une clarification des étapes « tac tac tac » nécessaires pour progresser. Il répond à ses objectifs de validation et de gain de temps, tout en recréant les conditions d'un enseignement magistral, ce qui lui permet d'éviter la lecture qu'elle trouve problématique. Toutefois, cet instrument reste limité dans son application. Le tutorat de l'enseignant se limite à des contenus spécifiques du cahier, laissant Caroline anticiper de nouvelles impasses dans son

²⁸ Les enseignants peuvent offrir une heure de cours individuel pour soutenir les élèves qui en ont besoin, en conformité avec le règlement des CEA et correspondant à ce qui est appelé l'annexe 29.

activité d'étude : « je comprends bien, je comprends tout, jusqu'au prochain truc que je comprends pas » (Caroline, E3 1281-1282).

Ainsi, la double contrainte relevée aux temps 1 et 2 persiste dans ce troisième temps. L'écrit du cahier continue d'être perçu comme du « mandarin » (Caroline, E3 1666), loin d'être « clair, net et précis » (Caroline, E3 1678), ce qui rend ardue l'identification des actions à entreprendre. En parallèle, Caroline exprime un reproche implicite envers les concepteurs du cahier, qu'elle accuse de complexifier inutilement les consignes : « ça leur tente pas "trouver X" dans la factorisation [...] au lieu de "résoudre" ! » (Caroline, E3 1671-1672).

Au même moment, elle est acceptée au cégep dans le programme de son choix. Consciente de ses difficultés, notamment avec l'écrit, elle envisage un diagnostic (dyslexie, dysorthographe, TDA) afin de mieux réussir, en particulier à l'épreuve uniforme de français au cégep: « c'est pour ça que j'm'en vas le chercher (le diagnostic), sinon j pense j'vais jamais le passer (l'épreuve uniforme de français). » (Caroline, E3 1707-1708).

4.5.1.2.4 Temps 4 – « Comment tu veux que j'essaie des choses que je comprends pas ! J'ai abandonné... »

Le quatrième temps de Caroline illustre la persistance des contradictions dans son activité d'étude, accompagnée d'une frustration croissante à l'approche de la fin de son premier cahier de mathématiques. Ce temps, situé principalement au mois de mai et documenté lors du quatrième entretien, est également évoqué rétrospectivement lors du cinquième entretien.

Durant cette période, Caroline découvre qu'il lui est possible de compléter au cégep les cours de mathématiques enrichis de secondaire 4 et 5 requis pour son programme. Malgré cela, elle décide de rester inscrite à la FGA pour encore environ deux mois. Cette situation met en évidence une contradiction entre les deux systèmes de formation : alors que le cégep offre un environnement plus en phase avec ses préférences pour l'enseignement magistral, son activité actuelle à la FGA devient moins significative à ses yeux.

Face à cette nouvelle dynamique, son mobile de rapidité d'étude, renforcé par son envie de quitter la FGA prend le dessus. Dans ce contexte, elle ajuste son approche en adoptant une stratégie d'évitement des exercices qu'elle juge trop complexes, cherchant à économiser son temps et son énergie pour être prête pour le cégep. Cette adaptation reflète sa volonté de prioriser l'efficacité immédiate.

J'ai skippé beaucoup de choses parce que j'tais comme « oh mon dieu ! C'est donc ben redondant... » Tsé la majorité des trucs c'est des questions que je comprends même pas. Pis j'relis, j'relis j'relis j'suis comme mais mon dieu, on dirait que ça veut rien dire. (Caroline, E4 1997-2000)

Dans ce quatrième temps, la double contrainte reste omniprésente : Caroline est confrontée à l'exigence d'apprendre à partir de l'écrit, tout en se sentant incapable de le faire. Elle exprime son exaspération : « ben réessaye jusqu'à temps que tu réussis (...) comment tu veux que j'essaye des choses que je comprends pas ! » (Caroline, E4 2235-2237).

Cette répétition de la double contrainte, combinée à l'absence d'un soutien direct pour trouver des étapes claires (« tac tac tac »), la pousse à abandonner ses efforts. Cette tendance est renforcée par la disparition l'urgence de maîtriser les prérequis, son entrée au cégep étant prévue dans environ cinq mois.

Face à cette impasse, Caroline cherche à reprendre le contrôle en s'opposant directement aux exigences de son enseignant. Elle exprime son désaccord et impose sa propre échéance : « là j'ai exigé de (mon enseignant), j'ai dit là j'men fous, j'fais mon examen jeudi prochain » (Caroline, E5 2559-2561).

Finalement, après quatre mois d'étude et plus de 120 heures de cours, Caroline passe l'examen du premier cahier de mathématiques et obtient une note de 80 %. Elle entame ensuite son deuxième cahier, portant sur la collecte de données statistiques, poursuivant son parcours centré sur des buts pratiques et rapidement atteints.

4.5.1.2.5 Temps 5 – « Dès que tu comprends, skip ! »

Le dernier temps de l'activité d'étude de Caroline correspond à la réalisation de son deuxième cahier de mathématiques, relatée lors du dernier entretien, début juin. Ayant déjà étudié les statistiques au niveau collégial, elle maîtrise une grande partie des connaissances nécessaires pour compléter ce cahier. Cela lui permet de répondre à son mobile de validation de manière presque autonome. Elle exprime ainsi sa nouvelle confiance : « même si j'ai pas la bonne réponse tsé pas grave, j'le comprends » (Caroline, E5 3005). Par conséquent, ce cinquième temps de son récit est marqué par une faible intensité des tensions.

Deux semaines après avoir commencé ce cahier, Caroline se prépare déjà aux prétests en vue de l'examen. Malgré sa progression rapide, elle continue de rencontrer des difficultés à s'orienter dans les consignes écrites et elle s'autorise à sauter des exercices lorsqu'elle « pense que c'est ça » (Caroline, E5 3012). Cette conduite reflète son mobile de rapidité d'étude et son rapport utilitaire au savoir, guidé par son désir

d'accélérer son parcours pour entrer au cégep au plus vite : « skip, c'est pas ce qui donne le plus de points » (Caroline, E5 2805-2806)

Enfin, lorsque nous l'invitons à prodiguer un conseil à un autre élève fictif, Caroline valorise une approche centrée sur des objectifs de rapidité, de validation et d'utilité des contenus pour l'examen.

Audrey. Admettons que y'avait quelqu'un autour de toi qui allait devoir passer à travers ces cahiers-là, qui allait devoir faire ce que toi t'as fait, qu'est-ce que tu dirais à cette personne-là ?

Caroline. Ayoye « fais-le au cégep ! [...] Euh, skip beaucoup de numéros, dès que tu comprends skip, skip, pose beaucoup de questions au professeur, réfère-toi à ton corrigé, fais-toi des feuilles de notes, euh, skip des numéros, ouais. Genre skip les numéros aussitôt que tu penses avoir légèrement bien compris, passe les numéros, pose-toi pas de questions pis les feuilles, les prétests vont mille fois plus aider que le cahier. [...] comme si tu penses avoir bien compris, pose-toi pas d'autres questions, passe au suivant, pour aller justement aux feuilles, aux prétests le plus vite possible », parce que c'est vraiment ça moi personnellement qui m'a aidée. Pis le prof. (Caroline, E5 3173-3188)

4.5.1.2.6 Synthèse des contradictions exprimées par Caroline

Le tableau suivant (Tableau 4.4) présente une synthèse des contradictions exprimées par Caroline en fonction de leurs manifestations discursives.

Tableau 4.4 Les contradictions exprimées par Caroline à travers les temps de son récit

Contradictions exprimées	T1	T2	T3	T4	T5
Double contrainte : On me demande de me débrouiller seule sans que les moyens que je peux mobiliser me le permettent	X	X	X	X	X
Mes capacités ne me permettent pas d'utiliser les instruments écrits prévus de façon autonome	X	X	X	X	X
Je dois attendre l'enseignant, mais je veux rapidement faire le cahier	X	X	X	X	
L'activité d'étude réalisée ne permet pas d'aller rapidement ou de valider les réponses		X	X	X	
L'enseignant ne permet pas d'avancer vite et de s'orienter vers l'examen		X	X	X	
Conflit critique : J'aurais déjà dû savoir ça mais maintenant je dois prendre le temps de le faire et d'apprendre		X	X		

Conflit : avec les concepteurs et l'enseignant qui n'utilisent pas des termes qui permettent de comprendre ce qu'il faut faire				X
---	--	--	--	---

Dilemme : entre temps pour le travail et les études	X	X	X	
--	---	---	---	--

La première contradiction dans le parcours de Caroline persiste tout au long des cinq temps de son récit. Cette contradiction réside dans sa difficulté à extraire, à partir de l'enseignement écrit, les informations nécessaires (instrument) pour apprendre et réaliser les exercices (but). Elle se trouve ainsi enfermée dans une double contrainte : d'un côté, le cahier lui prescrit de lire pour apprendre, de l'autre, cette modalité ne lui permet pas de progresser, bloquant l'activité d'étude.

Malgré cela, Caroline imagine différents moyens pour réussir les exercices attendus d'elle. Cependant, ces instruments alternatifs génèrent de nouvelles contradictions. Caroline doit attendre l'aide de l'enseignant pour valider ses réponses, alors qu'elle souhaite avancer rapidement. Cette double contrainte demeure non résolue. Lorsqu'elle bénéficie de tutorat, elle exprime son regret : « c'était si facile tout ce temps-là. Si y me l'avait expliqué, si quelqu'un me l'avait expliqué dès le début du cours » (Caroline, E3 1491-1492). Un enseignement adapté à ses besoins et habitudes d'étude lui permettrait un apprentissage fluide. À l'inverse, quand l'enseignant lui demande de préparer seule des exercices pour l'examen (temps 4), elle se retrouve à nouveau face à cette double contrainte : « comment tu veux que j'essaye des choses que je comprends pas ? » (Caroline, E4 2236-2237).

Pour maintenir son activité d'étude, Caroline adopte une stratégie d'évitement, en « skip » les exercices qu'elle juge trop complexes ou frustrants. Cette approche, cependant, ne lui permet pas de surmonter la double contrainte, qui se manifeste à travers quatre contradictions principales (Tableau 4.4).

Ainsi, pour Caroline, fournir des efforts ne suffit pas. Le dispositif exige une activité d'étude basée sur l'écrit, mais ne lui offre pas les conditions nécessaires pour répondre à cette exigence. Ce n'est qu'au temps 5, lorsque son apprentissage repose davantage sur ses connaissances antérieures et moins sur le cahier, qu'elle parvient à se débrouiller de manière autonome.

Finalement, Caroline décide de quitter le dispositif dès que possible, sans atteindre ses objectifs de formation à la FGA. Elle choisit de se tourner vers le cégep, où elle espère trouver un dispositif plus adapté à ses besoins et à son style d'étude.

4.5.2 Comparaison des catégories de contradictions et des systèmes d'instruments des six élèves

La suite des résultats repose sur l'analyse des manifestations discursives de contradictions exprimées par les six élèves rencontrés (Tableau 4.5). Cette analyse met en évidence les catégories de contradictions qui leur sont communes ou qui les différencient. Elle fournit aussi un portrait des actions qu'ils entreprennent face aux contradictions qu'ils rencontrent dans leur activité d'étude.

Tableau 4.5 Les contradictions exprimées dans le discours des six élèves

Contradictions exprimées	Caro.	André	Kim	Jérô.	Félix	Lou.
Double contrainte : Mes capacités ne me permettent pas d'utiliser le cahier de façon autonome	X	X	X	X		X
Je suis bloquée tant que je ne vois pas l'enseignante, mais je dois attendre mon tour	X	X	X	X		X
J'ai essayé par moi-même, mais je voudrais vérifier avec l'enseignant que j'ai bien compris	X	X	X	X		
Je veux que l'enseignant indique quels exercices sont à l'examen	X		X			
Conflit critique : J'ai perdu du temps au secondaire et je dois le reprendre maintenant, mais je veux en même temps économiser du temps	X	X	X	X	X	X
Je dois choisir ce que je fais dans le cahier parce que ça prend trop de temps de tout faire	X	X	X	X	X	X
Dilemme : Je dois choisir entre temps pour étudier ou travailler pour vivre	X	X	X		X	X
Dilemme : Je dois m'impliquer dans l'école pour me motiver et ne pas décrocher, mais ça me demande encore plus de temps		X	X			

Note. Les segments de discours employés sont ceux des élèves.

Caroline rencontre presque toutes les contradictions évoquées dans le récit des cinq autres élèves, à l'exception de celle liée à l'implication dans l'école. À la FGA, s'impliquer dans l'école pour se motiver (tableau 4.5) demeure une pratique marginale : le comité étudiant n'est formé que d'André et Kim au centre choisi au moment de leur parcours.

Deux catégories de contradictions sont partagées par l'ensemble des élèves, toutes deux centrées sur le désir de gagner du temps. Ce conflit critique lié au mobile du temps découle d'un double sentiment : d'un côté, le regret de ne pas avoir assez étudié au sein du système de formation régulier ; de l'autre, l'impression que l'étude proposée à la FGA est trop longue et exigeante. Ces tensions conduisent les élèves à des dilemmes, entre le temps à consacrer à l'étude et les autres activités nécessaires pour continuer leur parcours (travail pour subvenir à leurs besoins, maintien de la motivation pour étudier). Jérôme constitue une exception à cette contradiction liée à un emploi rémunéré, car il bénéficie du soutien financier par ses parents.

Félix, pour sa part, ne rencontre pas de contradiction concernant l'utilisation autonome du cahier. En conséquence, il ne ressent pas de tensions en lien avec la nécessité de l'enseignant dans son activité d'étude. Ses contradictions se concentrent uniquement sur la gestion du temps, entre des regrets liés au passé (« j'aurais dû »), des obligations présentes (« je dois travailler »), et des aspirations futures (« j'ai hâte d'être à l'université »).

Ainsi, deux types de contradictions se distinguent : 1) les contradictions impliquant l'enseignant, qui émergent face aux difficultés des élèves à utiliser le cahier de manière autonome dans leur activité d'étude, et 2) les contradictions liées au temps, qui concernent les tensions entre le temps requis pour réaliser les tâches prévues et les autres impératifs du quotidien.

La suite des résultats examine plus en détail comment des contradictions s'inscrivent dans l'expérience des élèves inscrits au même CEA et influencent leur capacité à maintenir leur activité d'étude. Cette exploration met en lumière les conditions qui leur permettent - ou non - de surmonter ces tensions pour poursuivre leur parcours.

4.5.2.1 Quand les capacités de l'élève ne permettent pas d'utiliser le cahier

La résolution de problèmes est à la fois le moyen et le critère d'évaluation de l'apprentissage mathématique. Pour réaliser ce but, le dispositif de la FGA repose sur un texte écrit conçu par les auteurs des cahiers pour être autosuffisant. Cependant, cet artefact échoue à devenir un instrument pour la quasi-totalité des élèves rencontrés.

4.5.2.1.1 L'incapacité à utiliser l'écrit comme instrument d'orientation

La première contradiction, partagée par cinq élèves, est leur incapacité à utiliser l'écrit comme instrument d'orientation pour la réalisation des exercices. Afin de décrire plus précisément cette contradiction dans leur activité d'étude, nous mobilisons le concept de base d'orientation, ou plus précisément, de déficit de la base

d'orientation nécessaire à l'élaboration de l'action (Savoyant, 2010). Selon Galpérine (1966), la base d'orientation repose sur l'identification des conditions objectivement nécessaires à la réussite de l'action. Lorsqu'il est impossible de dégager ces conditions objectives, la base d'orientation est incomplète, conduisant à l'échec de l'action, en ce qu'elle ne permet pas l'atteinte du but visé.

Ces cinq élèves présentent une base d'orientation déficiente, ce qui se traduit par leur difficulté à utiliser les artefacts prévus dans le cahier pour réaliser les actions attendues d'eux : « Moi quand que j'comprends pas quelque chose, si j'vois que le texte j'pas capable, j'vas aller voir (l'enseignante) pour qu'a me l'explique en d'autres mots » (Kim, E1 310-312). Ici, l'expression « j'pas capable » renvoie au format écrit de la partie explicative écrite du cahier, qui ne permet pas de repérer les étapes requises pour résoudre l'exercice, ni même, de manière plus ambitieuse, d'en extraire une représentation conceptuelle. Dans ce cas, l'enseignante est mobilisée comme une ressource externe capable de traduire les explications en termes compréhensibles, en trouvant « d'autres mots ».

4.5.2.1.2 Les blocages au stade de la résolution des exercices

Cette difficulté d'élaboration de la base d'orientation peut également survenir à un stade plus avancé de l'action. Par exemple, Louise explique : « c'est très bien expliqué dans le fond, c'est vraiment bien expliqué » (Louise, E1 410-411) mais elle éprouve parfois un blocage lorsqu'elle doit résoudre les exercices. Ce blocage découle d'une difficulté à repérer les informations essentielles dans l'exercice, qu'elles soient conceptuelles ou associées à la suite des actions à entreprendre. Cela donne à cette élève le sentiment qu'il est compliqué de « mettre la matière dans l'exercice » (Louise, E1 414-415).

4.5.2.1.3 Un travail cognitif trop exigeant pour la plupart des élèves

L'activité d'étude à la FGA repose sur un travail cognitif important, demandant aux élèves de chercher et d'abstraire les informations nécessaires pour construire une base d'orientation leur permettant d'effectuer l'action attendue. Parmi les six élèves rencontrés, un seul est en mesure de composer de manière autonome et systématique une base d'orientation complète pour effectuer les exercices. Ce constat met en évidence la difficulté généralisée à utiliser efficacement les cahiers tels qu'ils sont conçus, soulignant une inadéquation entre les exigences du dispositif et les besoins des élèves.

4.5.2.2 L'utilisation d'instruments pour compenser les difficultés d'orientation dans les problèmes

Pour résoudre les exercices prévus, les élèves commencent par lire les explications écrites et demandent au besoin une aide additionnelle à l'enseignant, si nécessaire, comme le prévoit le dispositif. Toutefois, tous

les élèves rencontrés élargissent ces ressources en mobilisant une variété d'instruments. Ces instruments incluent des usages particuliers de l'aide de l'enseignant, des corrigés, des notes de cours personnelles créées à partir des textes ou des explications de l'enseignant, ainsi que des recherches sur Internet. Ces instruments peuvent être mobilisés isolément, en succession d'étapes, ou encore former un système intégré.

4.5.2.2.1 L'enseignant comme instrument principal pour s'orienter

Pour certains élèves, l'enseignant est le seul instrument mobilisable pour s'orienter dans les problèmes. Par exemple, André explique : « Je pourrais le lire 17 fois, je comprendrais pas plus » (André, E1 433-434). Cet élève dépend entièrement des explications de l'enseignant, adoptant un mode d'apprentissage « par cœur » orienté par une recherche du « comment le faire à la fin », sans travail cognitif approfondi du texte.

4.5.2.2.2 L'utilisation en cascade d'instruments

L'activité d'étude de Caroline illustre une utilisation en cascade d'instruments lorsque le texte écrit ne fournit pas d'orientation suffisante pour son action en « tac tac tac » : 1) elle écrit son nom au tableau pour attendre l'enseignant tout en recherchant des définitions sur Internet, 2) si cela ne l'aide pas, elle consulte le corrigé et le format de la réponse pour tenter de déduire la démarche à utiliser, 3) si les exercices précédents restent incompréhensibles, elle peut tenter de réaliser les exercices suivants, et 4) en cas d'échec, elle attend l'aide de l'enseignant. Cette approche en étapes reflète une tentative d'autonomisation partielle, bien qu'elle aboutisse souvent à une demande d'aide à l'enseignant.

4.5.2.2.3 La transformation des explications orales en notes personnelles

Certains élèves, comme Caroline, Jérôme, Kim et Louise, transforment les explications orales de l'enseignant en notes de cours personnelles :

Ces pages-là, je suis rarement capable de les comprendre par moi-même, fak c'est quasiment toujours : un nouveau sujet, j'men vais voir (l'enseignante). Pis souvent c'est ces explications-là que tu vois c'est : (l'enseignante) est en train de m'expliquer, pis moi je prends des notes. (Jérôme, E2 935-938)

Dans ces cas, l'enseignant remplace le travail initial de compréhension du texte tout en facilitant la création de notes pour une réutilisation ultérieure. Ces deux instruments forment un système qui aide à établir une base d'orientation de l'action.

4.5.2.2.4 L'enseignant comme validateur

L'enseignant joue également un rôle de validation des actions des élèves. Il valide la compréhension des explications écrites après que l'élève a tenté de conceptualiser l'action (exemple : Kim, E1 442, « pas sûre de ma méthode »). Il identifie les erreurs dans la démarche ou les écarts par rapport au corrigé :

Je comprends pas leur réponse dans le corrigé. J'arrive pas à la même chose qu'eux pis pourtant j'ai regardé mon x mon y est positionné au bon endroit, j'ai fait mes démarches, tout, mais j'arrive pas à la même réponse que dans le corrigé (...) Pis là je sais pas par où qui ont passé, qu'est-ce qui ont fait, mais je peux pas le savoir tant et aussi longtemps que j'ai pas vu (l'enseignant). (Kim, E2 963-973)

Dans ce cas, le corrigé, le texte explicatif et l'enseignant forment un système d'artefacts, mais une base d'orientation incomplète limite leur utilisation autonome. Ainsi, Kim doit-elle faire appel à l'enseignant, en dernier recours, pour valider plus spécifiquement « par où qui ont passé, qu'est-ce qui ont fait » afin de corriger ce qui a fait défaut.

4.5.2.2.5 L'enseignant comme solution d'urgence à la demande d'aide

Dans tous les cas précédents, la demande d'aide à l'enseignant est une solution pour surmonter un manque d'orientation dans l'action. Ainsi, l'enseignant est utilisé à la fois comme substitut au travail cognitif sur le texte et comme garant de la validité des solutions et des réponses. Cela permet aux élèves de contourner les risques associés à l'interprétation autonome du texte explicatif : « un nouveau sujet, je m'en vais voir (l'enseignante) » (Jérôme, E2 936).

4.5.2.3 L'évolution de l'utilisation des instruments par les élèves : des approches contrastées face au cahier de mathématiques

Trois catégories d'élèves se distinguent selon le travail cognitif sur les instruments disponibles. Au fil de leur étude, certains élèves (Caroline, Kim et André) stabilisent un système d'instruments, celui-ci leur apparaissant comme le meilleur moyen de faire ce qui est attendu d'eux à ce moment-ci. D'autres (Félix et Louise) développent des moyens plus efficaces pour prendre en charge le travail cognitif à réaliser sur le cahier. Enfin, un élève (Jérôme) adopte une approche introspective face à ses difficultés.

4.5.2.3.1 Caroline, Kim et André : une recherche systématique des étapes d'exécution et une dépendance accrue à l'enseignant

Nous l'avons vu, Caroline adopte dès le début une approche centrée sur la recherche des étapes nécessaires à l'exécution de l'action, qu'elle décrit comme un algorithme en « tac tac tac ». Elle mobilise une série

d'instruments pour tenter de retrouver ces étapes, et ceux-ci peuvent parfois fonctionner de manière intégrée, notamment lorsqu'elle transforme les explications de l'enseignant en notes de cours personnelles. Cependant, ce système d'instruments ne lui permet pas d'identifier les étapes attendues (« tac tac tac ») de manière systématique et autonome.

En effet, chaque nouvel énoncé de problème nécessite un travail pour déterminer « qu'est-ce que je fais » (Caroline, E2 792), entraînant une répétition de la difficulté tout au long de son étude. Face à ces obstacles récurrents, Caroline finit par « abandonner » cette démarche et réoriente son activité d'étude vers l'identification des exercices de l'examen, afin de se concentrer sur la reproduction des étapes nécessaires à leur résolution.

Kim et André recherchent également l'application de l'action attendue par la décomposition des étapes, difficiles à dégager à la lecture du texte. Comme Caroline, ils s'appuient donc sur l'enseignant pour soutenir l'avancement de leur activité d'étude afin qu'il « explique en d'autres mots » (Kim, E1 312).

L'approche de ces trois élèves favorise leur dépendance à l'aide de l'enseignant, qui indique « quoi faire » et quels éléments sont à retenir pour l'examen. En conséquence, l'activité d'étude de ces élèves repose principalement sur l'appui direct de l'enseignant plutôt que sur une exploration autonome des ressources du cahier.

4.5.2.3.2 Félix et Louise : vers un système d'instruments autonome et efficace par le va-et-vient entre les ressources

Félix et Louise développent des systèmes d'instruments qui soutiennent un travail cognitif sur le texte pour le traduire en « quelque chose de plus simple dans mes mots » (Louise, E1 249), favorisant une représentation de l'action. Pour Louise, ce travail ne garantit pas toujours une conceptualisation complète et peut nécessiter la sollicitation de l'enseignant, notamment pour savoir comment « inclure la formule » (Louise, E1 416) dans l'exercice. Elle est ensuite en mesure de s'appuyer sur un système d'instruments qui intègre les explications de son enseignant, celles de son cahier ainsi que ses propres notes de cours simplifiées pour réaliser les exercices.

Félix est le seul élève à développer dès le début un système d'instruments stable et autonome pour aborder ses cahiers de mathématiques à la FGA. Il adopte une approche cognitive unique qui lui permet d'éviter de perdre du temps à relire les explications ou à refaire les exercices correspondants. Pour Félix, la structure linéaire du texte explicatif et l'utilisation directe du cahier sont associées à une étude « plate » qui « endort »

et fait « perdre patience ». Cette linéarité l'empêcherait de trouver un rythme de travail en adéquation avec son mobile de rapidité : « [...] j'ai hâte d'être en 5, j'ai hâte de juste finir là [...] » (Félix, E1 194-195). Il procède donc de la manière suivante :

[...] j'regarde à mettons les explications, je regarde le corrigé, j'regarde la réponse dans le corrigé, je ferme ça là, je le fais de ma façon, pis là ça vient de me coller dans tête, je le sais du premier coup. Après le premier coup, j'ai même pas besoin de refaire la formule je le sais je la connais par cœur la formule. Mais si je suis le cahier, j'suis incapable. (Félix, E1 591-595)

Sa méthode repose sur un va-et-vient entre les explications, l'énoncé du problème et le corrigé. Félix utilise ces ressources pour dégager les informations nécessaires à la conceptualisation de l'action et crée, « de ma façon », une représentation personnelle des invariants et de la séquence d'exécution attendue. Il affirme ainsi : « j'regarde à mettons les explications, je regarde le corrigé, j'regarde la réponse dans le corrigé, je ferme ça là, je le fais de ma façon, pis là ça vient de me coller dans tête, je le sais du premier coup » (Félix, E1 591-595). Une fois assimilée, la formule ou la méthode est mémorisée efficacement, rendant inutile toute répétition : « J'passe les pages là, j'ai compris la matière là, j'pas obligé de la refaire » (Félix, E1 328-329).

Contrairement à ses pairs, Félix n'a jamais besoin de solliciter l'enseignant pour valider ou soutenir son action : « je porte pas attention au prof là » (Félix, E1 314). Il dépasse ainsi l'étape de la simple base d'orientation pour internaliser directement les savoirs, grâce à une utilisation réinterprétée du cahier et des ressources prévues. Sa méthode, soutenue par ses connaissances antérieures, transforme le cahier en un véritable instrument d'apprentissage grâce à une genèse instrumentale. Cette approche lui permet de répondre aux attentes sans reproduire mécaniquement les étapes prescrites, tout en maximisant son efficacité et en respectant son mobile de rapidité.

4.5.2.3.3 Jérôme : de la recherche d'étapes à la recherche d'une conceptualisation

Les premiers entretiens de Jérôme rendent compte, comme ceux de Kim, Caroline et André, d'une demande d'aide systématique, sinon « ça va m'en demander un effort énorme juste par moi-même là » (Jérôme, E2 974). Il réalise un travail d'« introspection » (Jeffrey, E3 1564) accompagné de l'ensemble des professionnels du centre et de ses enseignants pour déterminer « qu'est-ce qui marche pas » (Jeffrey, E1 324) chez lui et qui l'empêche de travailler efficacement. Par la suite, cet élève rend compte d'une prise de risque dans son activité d'étude orientée par un mobile de gain de temps :

Ici y me disaient calcule-le, j'lai pas calculé, j'taller voir un peu dans le corrigé comment ça fonctionnait j'ai écrit à ma façon comment j'lai compris j'taller voir le prof y me dit oui ça a

du sens. Donc c'est sûr c'est pas, j'veux dire, idéalement tu veux la pratique et comprendre, tu veux le concept et la pratique, sauf que là y faut que tu coupes quelque part parce que tu peux pas faire les deux avec autant de dédicat²⁹. (Jérôme, E3 1313-1317)

Ainsi, l'énoncé du problème, l'explication, le corrigé et l'enseignant forment un système d'instruments qui autorise une recherche « à ma façon » de l'orientation de l'action en même temps qu'il est cohérent avec son mobile de gain de temps. Il peut dès lors s'investir pour « comprendre » « le concept », soit établir la base d'orientation de l'action. L'enseignant continue de porter un rôle de validation de l'action, qui apparaît ici davantage orienté par la conceptualisation de l'action plutôt que vers les étapes de son exécution.

4.5.2.4 Le rôle du passé, du présent et du futur dans l'activité d'étude des élèves

4.5.2.4.1 Les regrets et les conflits de mobiles dans l'activité d'étude

Tous les élèves expriment des regrets concernant leur activité d'étude au secteur régulier : « j'aurais dû t'écouter à ce moment-là (au secondaire) au lieu de faire à ma tête » (Félix, E1 294-295). Ils sont aujourd'hui confrontés à la nécessité d'investir un temps d'étude conséquent, ce qui crée un conflit de mobile entre le temps perdu dans le passé et l'urgence de terminer rapidement. Ils expriment tous un sentiment de culpabilité face à la nécessité de devoir encore accorder du temps aux études secondaires : « j'aurais déjà dû savoir ça » (Caroline, E1 171).

4.5.2.4.2 Les dilemmes dans l'activité d'étude des élèves

Ce conflit de mobiles se traduit par trois dilemmes dans l'activité d'étude des élèves : 1) entre réaliser le cahier en entier ou avancer rapidement vers la prochaine étape ; 2) entre prendre le temps pour étudier et travailler pour subvenir à leurs besoins ; et 3) entre prendre le temps de faire le cahier avec le risque de décrocher et s'investir dans des activités connexes pour soutenir la motivation d'être à l'école.

Ces dilemmes influencent leur choix d'apprentissage : doivent-ils faire tout ce qui est demandé ou se limiter au strict nécessaire ? Deux solutions sont envisagées par les élèves : l'omission d'exercices et l'organisation de leur temps d'étude.

4.5.2.4.3 L'omission et la sélection des exercices pour être pragmatique

Tous les élèves mentionnent avoir omis des exercices, voire des sections entières d'explication dans le cahier. Jérôme, Louise et Félix sautent les exercices lorsque « c'est la même chose » et ne ressentent pas

²⁹ Il s'agit d'un anglicisme lié au terme *dedication*, qui peut se traduire par le fait d'être dévoué à la tâche.

que l'énoncé du problème est « plus difficile que les autres » (Louise, E1 342). Dans ce cas, résoudre un nouvel exercice ne semble pas ajouter à une compréhension de l'action, orientant l'activité d'étude vers l'exécution des tâches plutôt que vers la conceptualisation: « je vais aller voir le corrigé, si tout est bon pis qu'on me continue encore de faire la même chose, je va le skipper » (André, E2 772-774). Caroline « skip » les exercices « que je comprends même pas » (Caroline, E4 1999), qui lui demanderaient un travail sans garantie de succès.

Certains élèves orientent leur activité d'étude selon l'utilité perçue des exercices pour l'examen : « est-ce qui a ça (l'exercice) à l'examen » (Caroline, E4 1946). Cette réduction des apprentissages au strict nécessaire traduit la recherche d'une base d'orientation opératoire plutôt que conceptuelle.

4.5.2.4.4 Les conflits liés à l'investissement de temps

Deux élèves relatent un conflit avec l'enseignant, le temps investi sur le cahier et étayé par l'enseignant, ne les ayant pas préparés à l'examen.

C'est pas normal que ça prenne deux mois faire un cahier pis surtout quand t'es à quatre heures par jour, là, c'est vingt heures par semaine fois quatre, ça fait cent soixante heures pour un cahier là. C'est beaucoup là. (Kim, E5 3008-3010)

Le temps d'étude prescrit par le dispositif, basé sur le nombre de crédits attribués à la réalisation d'un cahier (p. ex. un crédit équivaut à vingt-cinq heures de travail), exerce une pression sur les élèves : « j'étais stressé par rapport au temps qu'ils imposent sur les livres » (Jérôme, E1 128-129). Certains contournent cette contrainte en travaillant à la maison, mais également en réduisant leur temps de présence en classe, le temps de travail à la maison n'étant pas comptabilisé : « je peux prendre plus de temps si ça me tente » (Félix, E1 202-205). Cependant, étudier à domicile dépend des capacités des élèves à utiliser le cahier de manière autonome, ce qui fait défaut à plusieurs d'entre eux.

4.5.2.4.5 L'engagement dans des activités connexes pour maintenir la motivation

Pour Kim et André, l'engagement dans des activités connexes, comme leur participation au comité étudiant, représente un moyen de rester motivés malgré le temps que cela exige. André l'explique ainsi :

Tsé si c'est une corvée aller à l'école, j'arrive à l'école, je ne parle pas à personne, à part à mon prof, j'finis l'école, pis ça pendant 1 an ? Un moment donné tu capotes là. Fak moi, je suis rentré ici dans une autre optique je me suis dit « moi je vais parler au plus de monde possible je vais m'impliquer à l'école, pis ça va faire en sorte que je va, que je vais vouloir venir à l'école. » (André, E1 523-527)

Cet engagement ne suffit cependant pas à compenser les contraintes. Ainsi, André quitte la FGA sans avoir atteint ses objectifs de formation, son programme de financement n'étant pas renouvelé. Sans emploi, il retourne sur le marché du travail pour subvenir à ses besoins, tout en prévoyant terminer ultérieurement son secondaire à la FGA.

4.6 Discussion

Dans les recherches portant sur la FGA au Québec, la véritable manifestation de l'agir autonome des élèves demeure opaque et correspond souvent à l'agir réalisé en solitaire. Afin d'étudier les moyens mis en œuvre par les élèves et susceptibles de rendre compte de leur autonomie, nous avons donc analysé les manifestations discursives des contradictions (Engeström & Sannino, 2011), en commençant par Caroline. Cette analyse a permis de mettre en lumière les contradictions présentes dans son activité d'étude et d'examiner ses possibilités de les dépasser en transformant son activité et le système d'instruments mobilisé (Rabardel, 1995; Bourmaud, 2006). Les résultats relatifs à Caroline ont ensuite été comparés aux contradictions exprimées par cinq autres élèves inscrits en mathématique de 2^e cycle du secondaire.

Notre analyse a révélé trois résultats principaux. Une première catégorie de contradictions, exprimée par cinq élèves, relève d'une double contrainte dans leur activité d'étude qui renvoie à leur difficulté à exploiter l'écrit pour apprendre. En deuxième lieu, la mobilisation de systèmes d'instruments en tant que moyens pour pallier cette difficulté favorise l'apparition de nouvelles contradictions dans l'activité d'étude. Enfin, une autre catégorie de contradictions, partagée par tous les élèves, est liée au temps vécu. Elle concerne le conflit entre l'impression d'avoir perdu du temps dans le passé et l'urgence de progresser rapidement. Ce rapport au temps se révèle mobilisateur dans la délibération des élèves relative à leur activité d'étude.

4.6.1 L'écrit comme artefact pour apprendre : une double contrainte persistante

Bien que l'écrit des cahiers de la FGA soit conçu pour être autosuffisant pour un apprentissage autonome, nos résultats montrent que la majorité des élèves rencontrés éprouvent des difficultés à utiliser l'écrit. Cinq élèves sur six expriment une double contrainte : ils sont tenus d'utiliser l'écrit pour accomplir les tâches, mais jugent cet artefact insuffisant pour dégager et conceptualiser les actions attendues.

La littérature scientifique portant sur la FGA n'aborde que rarement l'appropriation du savoir par les élèves à partir de l'écrit. Une étude mentionne cependant l'importance de tenir compte de « la persistance de difficultés en lecture au sein de la population adulte » (Voyer et al., 2014). Devant ce constat, il nous semble que, plutôt que de réduire les difficultés en lecture à des lacunes personnelles des élèves, il est essentiel de

remettre en question l'expérience de l'écrit comme moyen principal d'apprentissage dans les dispositions d'étude.

Le langage écrit, tel que le décrit Vygotski « s'adresse à un interlocuteur absent » (Vygotski, 1997, p. 478) et s'apparente donc davantage à un monologue qu'à une communication entre deux interlocuteurs. Contrairement à l'oral, il ne bénéficie ni des gestes, ni des mimiques, ni des intonations expressives (Schneuwly, 1985; Vygotski, 1997). En l'absence de la dynamique des prises de parole qui se régulent mutuellement (Bernardin, 1997, 2011), le lecteur se trouve dans une position d'indépendance, d'autonomie et de liberté. Cependant, cette autonomie implique qu'il ne peut s'appuyer sur des indices contextuels propres au dialogue pour progresser dans la compréhension, puisqu'il se retrouve seul face au texte (Schneuwly, 1985). Cette modalité de communication décontextualisée repose sur les significations formelles des mots, ainsi que sur une syntaxe complexe (Brossard, 2008; Schneuwly, 1985; Vygotski, 1997). Comprendre un texte écrit nécessite donc, pour le lecteur, de rompre avec les contextes quotidiens (décontextualisation) puis d'entrer dans de nouveaux contextes (recontextualisation) (Brossard, 2004), ici les énoncés de problèmes. Ainsi, la lecture impose une démarche d'interprétation qui repose sur une action solitaire, consciente et méthodique, visant à établir ou à produire une connaissance chez le lecteur (Brossard, 2004).

Cette décontextualisation de l'écrit des cahiers peut être désignée comme secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Elle consiste à transformer les objets du quotidien en objets scolaires et à mettre à distance l'expérience personnelle selon une finalité renouvelée (p. ex. développer une nouvelle connaissance). La langue est alors objectivée, c'est-à-dire transformée en objet de réflexion (Bernardin, 2011). Cependant, certains élèves peinent à effectuer cette distanciation avec le sens quotidien des termes et des objets :

La centration de la plupart d'entre eux (les élèves de milieux populaires) sur le sens ordinaire, quotidien des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Ils ont tendance à considérer les objets et les supports dans leur existence et leur usage non scolaires alors qu'en classe, ceux-ci sont systématiquement des enjeux de questionnements : ils convoquent des univers de savoirs, ils sont des objets d'étude et pour l'étude, ils sont aussi des ressources d'apprentissage, des objets d'analyses et de commentaires. (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91)

Parmi les élèves étudiés, seul Félix se démarque par sa capacité à intégrer l'écrit dans un système d'instruments favorisant ainsi la conceptualisation des contenus. Il transforme les explications du cahier et les corrigés en instruments personnels : « [...] j'regarde à mettons les explications, je regarde le corrigé, j'regarde la réponse dans le corrigé, je ferme ça là, je le fais de ma façon, pis là ça vient de me coller dans

tête, je le sais du premier coup. » (Félix, E1 591-593) Cette utilisation singulière de l'écrit repose sur la transformation du schème d'utilisation prévu : « Mais si je suis le cahier, j'suis incapable. » (Félix, E1 595)

Nos résultats révèlent qu'une majorité d'élèves est dans l'incapacité, sans l'appui de l'enseignant, d'intégrer l'écrit pour dégager une base d'orientation de l'action systématique et autonome. Dans ce contexte, les élèves consultent leur enseignant pour qu'il « (...) l'explique en d'autres mots » (Kim, E1 310-312). Leur attention se focalise alors sur la manière de faire ce qui est attendu, au détriment d'une conceptualisation des contenus à partir de l'écrit. En l'absence de questionnements ou de réflexions sur les objets d'apprentissage, ils privilégient un savoir utilitaire, orienté vers la production des bonnes réponses aux exercices (Bautier & Goigoux, 2004), réduisant ainsi le sens des tâches à leur exécution.

4.6.2 Une accumulation de contradictions : de la souffrance à l'apprentissage défensif

Le développement *in extenso* de l'activité d'étude de Caroline permet d'illustrer, tout au long de son récit, cette double contrainte persistante : elle doit réaliser les exercices du cahier tout en éprouvant des difficultés à retrouver les étapes « tac tac tac » nécessaires à leur résolution. Ses efforts pour se débrouiller malgré tout (recherche sur Internet, consultation du corrigé, essai par elle-même, saut d'exercices) génèrent de nouvelles contradictions, telles des attentes prolongées pour obtenir de l'aide auprès de l'enseignant, des difficultés pour valider les réponses et l'impossibilité de travailler rapidement, même avec le soutien de l'enseignant. Ces tentatives, bien qu'elles permettent à Caroline de continuer, ne résolvent pas la double contrainte, mais créent une frustration, voire une souffrance : « comment tu veux que j'essaye des choses que je comprends pas ? » (Caroline, E4 2236-2237). Cette situation culmine au temps quatre, dans des actions d'évitement, tel le saut d'exercices. Ces choix traduisent un rapport au savoir limité par un mobile d'économie temporelle, renforcé par le fonctionnement individualisé du dispositif.

La souffrance exprimée par Caroline s'apparente à celle décrite par Christophe Dejours dans le contexte de la psychopathologie du travail où un contrôle excessif génère de la souffrance et engendre des mécanismes de défense pour y faire face (Dejours, 2000; Dejours & Delory-Momberger, 2010; Dejours & Gernet, 2016). Ces mécanismes de défense, bien qu'ils permettent de se maintenir dans l'organisation, font écran aux origines de la souffrance (Alderson, 2004). De ce fait, dans des espaces qui restreignent la liberté et l'invention, les personnes peuvent se trouver contraintes à l'aménagement défensif de leur travail vers des procédures « qui leur permettent d'aller plus vite » (Dejours & Gernet, 2016, p. 23). En évitant une remise en question des conditions de travail, les travailleurs s'enferment dans une répétition aliénante des mêmes situations et des mêmes problématiques (Dejours, 2000; Dejours & Gernet, 2016).

Dans le cas de Caroline, son objectif est de réduire la souffrance liée à l'obligation de se débrouiller seule, tâche qu'elle juge insurmontable. Cet effort l'oriente vers des actions axées sur le gain de temps plutôt que vers l'apprentissage attendu à partir de l'écrit. Elle choisit de sauter des exercices et de passer rapidement aux suivants, visant à entrer au cégep sans nouvel investissement. Cette position défensive dans l'activité s'accroît au cours du temps, la rendant dépendante à la sollicitation de son enseignant. Caroline est ainsi incapable de dépasser les contradictions inhérentes à son activité d'étude à la FGA.

Une telle activité relève d'un apprentissage défensif (Holzkamp, 2013), une forme d'adaptation à un contexte d'apprentissage contraignant qui vise à sortir le plus rapidement possible de la situation imposée sans compromettre les conditions d'existence de l'élève. Ce type d'apprentissage sert à éviter les menaces potentielles, telle la peur de l'échec, tout en maintenant une participation minimale (Gruber Jost & Vieille-Grosjean, 2019). Ce phénomène d'évitement face à une difficulté de représentation d'une tâche scolaire est également observé en didactiques des mathématiques dans *Le cas de Gaël* (Brousseau, 2009). Pour expliquer son échec à un exercice, Gaël indique qu'il fait pourtant comme son enseignante lui a expliqué, montrant à la fois sa soumission à l'autorité professorale, mais également son désengagement face à la recherche d'une conceptualisation du problème présenté.

Pour Caroline, ses demandes répétées à son enseignant pour orienter ses actions constituent un moyen d'éviter la prise de risque inhérente à l'utilisation véritablement autonome de l'écrit, pourtant essentielle à l'apprentissage et au développement. Cette dépendance cristallise son étude et la double contrainte liée à l'utilisation complexe de l'écrit se maintient dans un *statu quo*. Cette difficulté à prendre des risques nous semble pouvoir être attribuée à une forme de peur d'apprendre, caractéristique des élèves en difficulté scolaire (Boimare, 2016).

Ils (les élèves en difficulté) veulent très certainement savoir autant que les autres, mais ils y mettent une condition : ne pas avoir à se confronter aux exigences et aux contraintes de l'apprentissage, quand elles les mettent face à un questionnement qui nécessite un retour à eux-mêmes, en imposant de faire des liens entre leur monde intérieur et le monde extérieur. (Boimare, 2016, p. 4)

La situation d'apprentissage, particulièrement lorsqu'elle est imposée, exige des élèves en difficulté la remise en question de leurs comportements et de façons d'être, ce qui peut complexifier et parasiter le processus même d'apprentissage (Boimare, 2014). Cette introspection est coûteuse pour ces élèves, car elle les confronte à l'incertitude et au doute dans une situation contrainte, tout en s'appuyant sur un monde interne plus ou moins fragilisé par des expériences passées (Boimare, 2005). Dans ce contexte, les processus de pensée soutenant la réflexion et le fonctionnement intellectuel peuvent devenir menaçants. Les élèves

peuvent alors chercher à s'en défendre en menant des actions qui leur permettent d'éviter de penser (Boimare, 2016).

Pour Caroline, cette dynamique se traduit par la recherche des étapes de résolution des exercices « tac tac » auprès de son enseignant. Cette stratégie reflète un évitement de la prise de risque et de la solitude liées à une exploration des savoirs à partir du texte. Lorsque son enseignant l'encourage à travailler seule sur des exercices qu'elle ne comprend pas, elle exprime une grande frustration liée à l'imposition de chercher par elle-même. Contrainte de s'engager dans l'apprentissage avec les seules ressources du cahier et de ses compétences antérieures, Caroline choisit d'éviter l'investissement dans les tâches en sautant les exercices qu'elle considère comme trop complexes ou qui ne seront pas directement évalués à l'examen.

Les manifestations discursives de contradictions dans les récits de Kim, Louise, et André (tableau 4.5) révèlent également que les moyens adoptés pour faire face à la double contrainte contribuent souvent à l'apparition de nouvelles contradictions dans leur activité d'étude. Cependant, un seul élève, Jérôme, se distingue par sa capacité à développer une certaine tolérance à l'incertitude dans les situations d'apprentissage proposées à la FGA. Au départ, Jérôme, comme les autres élèves, cherche activement à éviter l'échec : « Ces pages-là, je suis rarement capable de les comprendre par moi-même, fak c'est quasiment toujours : un nouveau sujet, j'men vais voir (l'enseignante). » (Jérôme, E2 935-937) Toutefois, il s'engage dans un processus d'introspection volontaire et conscient, visant à analyser ses propres difficultés. Ce processus introspectif, soutenu par d'autres acteurs du milieu (autres élèves, conseiller d'orientation, direction, enseignants), lui permet de tenter des approches inédites, même si celles-ci ne correspondent pas tout à fait à celles du cahier. « Ici y me disaient calcule-le, j'ai pas calculé, j'tallé voir un peu dans le corrigé comment ça fonctionnait j'ai écrit à ma façon comment j'ai compris j'tallé voir le prof y me dit oui ça a du sens. » (Jérôme, E3 1313-1316)

Ce faisant, il parvient à tolérer la crainte de l'échec et l'incertitude. Il développe une activité d'étude conforme à ses mobiles, notamment l'économie temporelle et la conceptualisation de la matière : « Donc c'est sûr c'est pas, j'veux dire, idéalement tu veux la pratique et comprendre, tu veux le concept et la pratique, sauf que là y faut que tu coupes quelque part parce que tu peux pas faire les deux avec autant de dédication. » (Jérôme, E3 1316-1317) En somme, Jérôme parvient à faire face, au moins partiellement, aux risques associés à la peur d'apprendre. Ce dépassement lui permet de passer d'une posture défensive à un investissement dans l'apprentissage, même si cela nécessite une remise en question de lui-même.

4.6.3 Une mobilisation de l'activité d'étude autour du rapport au temps

L'activité d'étude des élèves rencontrés révèle (tableau 4.5) un conflit critique (Engeström & Sannino, 2011) entre les temps passé, présent et futur. En effet, les élèves apparaissent tiraillés entre un passé marqué par une formation antérieure insuffisante, un présent où ils doivent investir du temps à la FGA et un futur qu'ils souhaitent atteindre rapidement, lorsque leur formation sera achevée.

La littérature scientifique québécoise sur la FGA n'étudie pas ce tiraillement temporel vécu par les élèves. Bien que certains travaux mentionnent une vulnérabilité associée à la durée des études de certains élèves inscrits (Bélanger et al., 2007, Marcotte et al., 2014, Potvin & Leclercq, 2014, Rousseau et al., 2010, Thériault & Marchand, 2023, Villemagne et al., 2016), ou encore les dilemmes associés au temps requis pour apprendre (Duran Alvarez, 2023; Larivière, 2019, Lemire, 2010, Loiselle, 2015, Poirier, 2007, Tétreault, 2021), elles n'en font pas un objet d'analyse précis.

Pourtant, nos analyses montrent que le temps ressenti par les élèves constitue le moteur principal de modification et de stabilisation de l'activité d'étude. Par exemple, Caroline passe du regret du temps perdu (« j'aurais déjà dû savoir ça », entretien 1), à une volonté d'étudier juste assez (longtemps) pour réussir (« espérons que j'aie aussi des bonnes notes à la fin, ou en fait que j' fasse juste passer, là, 60 c'est tout ce qui importe », entretien 2). Elle adopte des moyens pour gagner du temps, l'urgence de passer à autre chose devenant son mobile principal devant celui d'apprendre (« J'ai sauté beaucoup de choses parce que j'tais comme « oh mon dieu ! C'est donc ben redondant... Tsé la majorité des trucs c'est des questions que je comprends même pas. » entretien 4 ; « là j'ai exigé de (mon enseignant), j'ai dit là j'men fous, j' fais mon examen jeudi prochain » entretien 5).

Cette progression du récit de Caroline met en évidence plusieurs tensions temporelles : entre un temps normé imposé par la FGA et un temps idéal, conditionnel : « j'aurais déjà dû savoir ». Ces temporalités, combinées au temps présent ressenti comme trop lent, créent chez Caroline une urgence drastique d'agir.

Le conflit entre ces multiples temporalités renvoie à la distinction entre le temps psychologique et le temps physique (Cohen, 1977) en psychologie, en sociologie, en économie et en anthropologie (Bergadaà, 1989). Le temps physique, mesurable (Porée, 1997) et normé, est structuré par les valeurs sociales partagées. Ainsi, les temps sociaux correspondent à de « grandes catégories ou blocs de temps qu'une société se donne et se représente pour désigner, articuler, rythmer et coordonner les principales activités sociales auxquelles elle accorde une importance et une valeur particulière », par exemple, le travail et l'éducation. Le temps est également perçu, vécu et ressenti de façon singulière par le sujet dont les actions s'inscrivent dans les temps

sociaux : c'est le temps conscient, subjectif, psychologique (Bouquet, 2011; Klein, 2014; Porée, 1997). Ce temps psychologique implique l'appréciation du temps de l'action du sujet pour lui-même en fonction à la fois d'un rapport à sa durée et à sa vitesse (Piaget, 1957). Ainsi, le temps psychologique dépend des processus de perception des événements vécus, propres à chacun.

Dans le contexte postmoderne qui est le nôtre, caractérisé par la simultanéité (pluriactivité et alternance) et l'éphémère (urgence d'agir et immédiateté de la disponibilité de l'information), ces temporalités divergentes complexifient encore l'expérience du temps vécu (Boutinet, 2004). En effet, la disparité entre ces temporalités est susceptible de créer des conflits pour les personnes :

À ces temporalités inhérentes qui se chevauchent, s'entrecroisent, entrent en tension, la conception dominante actuelle de la temporalité – celle d'une accélération, du temps « présent, court, évanescant » –, apporte discordance et conflictualité. Il est donc nécessaire de reconnaître et prendre en compte le paradoxe existant entre la construction sociale des cadres temporels normatifs et cognitifs qui organisent la société, et l'expérience subjective des personnes. (Bouquet, 2011, p. 177)

Comme Caroline, d'autres élèves expriment une culpabilité liée à la comparaison entre temps passé et temps futur projeté, donnant l'impression que leur formation actuelle est un temps perdu. Ce conflit temporel, lorsqu'il est vécu au quotidien, influence leur activité d'étude, notamment vers une recherche d'économie de temps.

4.7 Conclusion

Cette recherche a exploré l'activité d'étude d'élèves inscrits en mathématiques de 2^e cycle à la FGA, en mettant en lumière les contradictions et les moyens qu'ils développent pour y faire face. Nous avons analysé les manifestations discursives des contradictions (Engeström & Sannino, 2017) ainsi que l'évolution et la stabilisation de leurs systèmes d'instruments (Rabardel, 1995 ; Bourmaud, 2006). Cette méthode d'analyse située de l'expérience des élèves apparaît particulièrement propice pour examiner les contradictions vécues par les élèves au cours du temps ainsi que le potentiel développemental de leur activité d'étude. La méthode employée interroge ce que l'on demande réellement aux élèves (Flavier & Méard, 2016). Elle propose un changement de paradigme épistémologique par rapport aux recherches menées depuis les deux dernières décennies auprès des acteurs de la FGA, en plaçant les contradictions et l'activité des élèves au centre de l'analyse. En outre, cette approche pourrait être étendue à d'autres niveaux de scolarité ou types de formation, permettant une comparaison des contradictions et des moyens développés ou bloqués dans divers dispositifs.

Notre méthode a mis en évidence que l'écrit, artefact central dans l'apprentissage à la FGA, peut générer une double contrainte dans l'activité d'étude des élèves. Cette contrainte résulte de la difficulté pour la plupart des élèves à utiliser l'écrit comme base d'orientation pour conceptualiser et accomplir les tâches attendues. Les systèmes d'instruments élaborés par les élèves, bien qu'adaptés à court terme pour surmonter certains obstacles, n'ont pas permis à la majorité d'entre eux de dépasser cette double contrainte. Ces moyens instrumentaux engendrent souvent de nouvelles contradictions, qui s'accumulent et se répètent, contribuant à une souffrance dans l'activité d'étude et à une minimisation de la durée de l'apprentissage. L'étude a également mis en évidence un conflit critique entre les rapports au temps social (normé) et psychologique (subjectif). Ce tiraillement entre le passé, le présent et l'avenir mobilise fortement l'activité d'étude des élèves, influençant leurs priorités face aux exigences d'apprentissage. Les systèmes d'instruments développés par les élèves ne permettent pas à la majorité d'entre eux de dépasser cette double contrainte et de développer des moyens d'y faire face : ces moyens sont porteurs d'autres contradictions qui s'additionnent et se répètent dans l'activité d'étude au coût d'une certaine souffrance, mais surtout, en évitant l'investissement de temps dans l'apprentissage.

Ces conclusions soulignent l'importance de repenser les pratiques éducatives à la FGA, notamment en diversifiant les moyens d'apprentissage au-delà de l'écrit et en tenant compte des tensions liées au rapport au temps. En comprenant mieux les contradictions vécues par les élèves et les systèmes d'instruments qu'ils mobilisent, il serait possible de proposer des dispositifs d'enseignement plus inclusifs et adaptés à leurs besoins individuels.

CONCLUSION

1. Vers une analyse interdisciplinaire et critique de l'activité des élèves de la FGA

Cette thèse s'est attachée à comprendre comment l'activité des élèves engagés dans la formation générale des adultes (FGA) au Québec est façonnée par les prescriptions institutionnelles et les contraintes pédagogiques. Conçue comme formation de la « seconde chance », la FGA s'adresse à des personnes aux parcours scolaires variés et souvent atypiques. Elle aspire à favoriser la réussite éducative et le développement de l'autonomie (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Cependant, dans les faits, les élèves rencontrent des difficultés récurrentes qui peuvent les conduire à l'abandon de leurs études à la FGA (Boily & Bussières McNicoll, 2022). Notre travail conceptualise ces difficultés comme autant de contradictions (Engeström & Sannino, 2011) au sein de l'activité d'étude des élèves (Flavier & M ard, 2016; Merri & Dubeau, 2023).

Afin d'éclairer ces contradictions et les moyens d'y faire face, nous avons structuré notre démarche en quatre temps analytiques. Nos analyses se sont appuyées sur une « chaîne » de discours : les textes gouvernementaux pour définir les orientations et les mots d'ordre éducatifs (chapitre 1), les discours d'enseignants et d'élèves présents dans la littérature récente pour examiner leurs pratiques et perspectives (chapitre 2), les discours didactiques contenus dans les cahiers d'étude en mathématiques pour comprendre les attentes implicites et explicites envers les élèves (chapitre 3), et les témoignages d'élèves décrivant leur activité d'étude en temps réel face aux exigences du dispositif (chapitre 4).

Cette vision intégrée de l'agir éducatif contraste avec les recherches qui se focalisent majoritairement sur des notions spécifiques comme la réussite scolaire, le décrochage et la motivation (chapitre 2). Nous avons mobilisé une approche interdisciplinaire en conjuguant la psychologie socio-historique (Vygotski, 1985), la philosophie des dispositifs (Foucault, 1975) et la didactique des mathématiques (Brousseau, 1987). En mobilisant des concepts comme l'agir préfiguré (Bronckart & Machado, 2005), les mots d'ordre (Chevallard, 1995), le dispositif et les dispositions (Foucault, 1975), les contradictions dans l'activité humaine (Engeström, 1987) et le concept de système d'instruments (Bourmaud, 2006), nous avons cherché à mettre en évidence les contradictions qui émergent entre les prescriptions et attentes institutionnelles et l'expérience concrète des élèves.

Pour contribuer au débat sur le rôle de la formation générale des adultes au Québec comme levier pratique d'intégration scolaire, professionnelle et citoyenne, notre ambition était également de proposer une grille

critique et éclairante de l'activité d'étude des élèves. En anticipant que les politiques éducatives (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017) pourraient générer des paradoxes, nous en avons analysé les mots d'ordre (chapitre 1) et nous avons examiné leurs effets sur l'agir d'enseignants et d'élèves en nous appuyant sur une analyse secondaire de données qualitatives. En adoptant une perspective socio-historique et en valorisant la voix de ces acteurs, nous avons identifié les tensions liées à l'application des prescriptions (chapitre 2).

Pour aller plus loin, nous avons étudié l'influence des contradictions institutionnelles sur l'activité d'étude des élèves. Nous avons alors affirmé que les élèves développaient des moyens d'agir leur permettant de dépasser ces contradictions, souvent en s'écarter des prescriptions. Une analyse précise des dispositions attendues dans un cours de mathématiques de 2^e cycle (chapitre 3) suivie d'un protocole d'entretien situé, ont permis de révéler les actions entreprises par les élèves et leurs ajustements dans le temps (chapitre 4). Cette méthodologie a mis en lumière les conduites qui échappent généralement aux indicateurs traditionnels des recherches effectuées sur la FGA (chapitre 2).

2. Les résultats et les analyses

L'examen des prescriptions des textes gouvernementaux (chapitre 1), a mis en évidence trois principes fondamentaux structurant la FGA : l'autonomie des élèves, l'individualisation des parcours et le projet de formation comme moteur de motivation. Les trois chapitres suivants démontrent que : a) ces principes orientent l'agir des enseignants et des élèves de la FGA depuis au moins l'instauration de la politique éducative de 2002 (chapitre 2) ; b) ils déterminent l'organisation du dispositif étudié, notamment à travers la conception et la mise à disposition des ressources pédagogiques (chapitre 3) ; et c) leur application engendre des contradictions qui fragilisent l'activité des élèves (chapitre 4).

2.1 L'autonomie sous contrainte : entre idéal émancipateur et outil de discipline

Les discours institutionnels présentent l'autonomie comme une compétence clé que les adultes doivent développer : l'autonomie est à la fois un objectif pédagogique et une qualité attendue du citoyen (chapitre 1). Cependant, en examinant ces ressources pédagogiques (chapitre 3), nous avons constaté que l'autonomie attendue des élèves consiste à accomplir seul les tâches demandées en utilisant les moyens prévus pour eux.

Cette définition de l'autonomie est non seulement peu ambitieuse, mais ne favorise pas le développement des élèves. En effet, les ressources pédagogiques favorisent plutôt des actions de répétition, de segmentation et d'automatisation des tâches scolaires dans le souci des normes prévues (Bilodeau, 2020). En se référant

aux travaux de Piaget dans *Le jugement moral chez l'enfant* (1978), cette définition de l'autonomie s'apparente davantage à l'hétéronomie, c'est-à-dire la soumission à l'autorité et aux règles sans conscience de leur nécessité sociale. À l'inverse, Piaget définit l'autonomie comme l'établissement de règles légitimes et démocratiques qui reposent sur un état de conscience, d'intentionnalité et de responsabilité subjective. Ainsi, un élève autonome considère les règles du milieu dans lequel il évolue et les adapte, consciemment et volontairement, afin de les rendre plus équitables et efficaces dans une situation donnée. En didactique des mathématiques, un milieu dépourvu d'occasions d'agir et de rétroaction sur un objet de savoir donne nie l'agentivité de l'élève, le privant de son autonomie face à son propre apprentissage (Brousseau, 2009). L'autonomie de l'élève repose donc sur sa position d'acteur dans un mouvement de création de sens sur des objets de savoir spécifiques (Sensevy, 1998). Il ne s'agit plus de reproduire une tâche prévue en solitaire afin d'atteindre le résultat attendu, mais de jouer le jeu pour créer un sens nouveau à un objet de savoir dont l'usage permet de résoudre un problème situé à partir des ressources disponibles dans le milieu.

En pratique, pour les élèves, l'autonomie se traduit davantage par un exercice de débrouillardise individuelle que par un véritable travail de transformation et de développement personnel (chapitre 2). En effet, les élèves se trouvent face à une contradiction éducative : ils doivent se montrer autonomes en étant contraints par des cadres rigides et un enseignement par ostension (chapitre 4).

L'individualisation, présentée dans les textes gouvernementaux comme un moyen infaillible de répondre aux besoins spécifiques des élèves, notamment ceux qui peinent à développer leur autonomie à la FGA, se heurte aux contraintes du terrain. En effet, les enseignants expriment leur frustration face à deux défis majeurs : l'hétérogénéité des capacités d'étude réelles de leurs élèves et les limites du soutien qu'ils peuvent offrir. En pratique, l'individualisation se limite alors à la différenciation entre les « bons » et les « moins bons » élèves. La charge de l'individualisation pédagogique repose sur les enseignants qui doivent alors fractionner et privilégier des pratiques d'enseignement par ostension pour répondre aux exigences de réussite (chapitre 2). Ainsi, bien que l'autodétermination soit largement promue depuis deux décennies, les pratiques pédagogiques observées dans cette thèse révèlent un contrôle du temps de travail et une motivation des élèves essentiellement régulée par des incitations externes, telles que les évaluations par l'enseignant à travers les devoirs et les examens.

Ainsi, bien que les politiques éducatives valorisent une approche individualisée et flexible, la réalité est tout autre : les élèves et les enseignants doivent composer avec des exigences de rendement, des délais serrés et des critères de réussite standardisés. Cette situation peut exercer une pression à la conformité, où les élèves sont encouragés à répondre aux attentes institutionnelles plutôt qu'à poursuivre des projets de formation

réellement dirigés par leurs aspirations personnelles. Nos analyses suggèrent donc que le dispositif ne favorise pas la construction progressive de l'autonomie des élèves dans le respect de leurs besoins et de leur projet de formation. Ce constat demeure, même chez les élèves qui s'engagent dans des pratiques disciplinaires exigeantes dans le but de développer leur autonomie. En conséquence, le dispositif semble exiger des élèves qu'ils soient déjà autonomes, au sens d'être en mesure de travailler seul, pour pouvoir étudier à la FGA (chapitre 2).

Le chapitre 3 a approfondi cette réflexion en examinant la conception des cahiers de formation utilisés dans un cours de mathématiques de 2^e cycle du secondaire. Ces ressources privilégient une approche ostensive où l'apprentissage repose sur la reproduction d'étapes de résolution prédéfinies, plutôt que sur la recherche de solutions alternatives, telle la mobilisation de connaissances antérieures et de méthodes de travail personnelles. De plus, les possibilités de rétroaction sont limitées et l'élève doit essentiellement comparer son travail à un corrigé, sans accompagnement systématique pour ajuster sa compréhension et sa démarche. Ainsi, pour réussir à la FGA, les élèves doivent avoir la capacité de s'approprier rapidement les ressources disponibles et les utiliser de manière autonome, c'est-à-dire de façon solitaire. De façon plus précise, les ressources pédagogiques exigent également une autonomie préalable à leur utilisation par les élèves.

Notre analyse de l'activité d'étude des élèves (chapitre 4) cherchait à dépasser cette définition réductrice de l'autonomie. En effet, même s'ils doivent réaliser une étude contrainte, les élèves peuvent engager des façons de faire originales leur permettant d'atteindre leurs objectifs. Nos analyses montrent que la plupart des élèves sont confrontés à des tensions persistantes qui entravent leur apprentissage. Bien qu'ils s'efforcent de s'en sortir, l'usage prépondérant de l'écrit dans les ressources pédagogiques constitue un frein majeur. Même avec une mobilisation récurrente de l'enseignant, la double contrainte imposée par l'écrit demeure la plupart du temps : ils doivent lire pour apprendre, mais ne peuvent pas toujours s'appuyer efficacement sur l'écrit. Par ailleurs, nos entretiens révèlent la principale source de mobilisation des élèves : leur rapport au temps, marqué par un sentiment d'urgence et de court terme, organise leur activité d'étude. Ce résultat remet en question le mot d'ordre du « projet » utilisé par les textes gouvernementaux (chapitre 1), statuant que la motivation des élèves est naturellement déterminée par la création d'un projet de formation adapté aux défis socio-économiques du marché du travail. Pourtant, cette mobilisation par le projet est présentée comme sans faille autant dans les discours gouvernementaux (chapitre 1) que dans les représentations de la réussite d'élèves et d'enseignants de la FGA (chapitre 2).

Cet écart entre l'autonomie prescrite, les ressources censées la favoriser, et l'autonomie réellement exercée par les élèves soulève une problématique plus large, qui peut être éclairée par les concepts de pouvoir, de

subjectivation et de techniques de soi développés par Michel Foucault (1975). Foucault montre comment les institutions disciplinaires façonnent les individus en instaurant des normes comportementales qui régulent leurs actions. Dans cette perspective, l'éducation devient un dispositif central de mise en conformité, où les attentes institutionnelles sont intériorisées par les élèves.

Dans le contexte de la FGA, le dispositif pédagogique repose sur une gestion du temps, une auto-évaluation constante ainsi qu'un apprentissage basé sur l'ostension. Ces mécanismes disciplinaires incitent les élèves à se gouverner eux-mêmes en fonction des attentes du dispositif. L'injonction à l'autonomie est alors un moyen de responsabiliser les élèves non seulement pour leur réussite, mais aussi pour leur échec. Ainsi, derrière l'objectif affiché d'émancipation (via l'accès à un emploi) et de développement personnel (vers une responsabilité citoyenne), la FGA fonctionne aussi comme un dispositif de régulation des trajectoires individuelles. Par le fait même, elle se déresponsabilise en partie de l'échec éventuel des élèves : s'ils ne réussissent pas, c'est qu'ils ne sont pas suffisamment responsables, autonomes, motivés, etc. De ce fait, l'organisation du dispositif ainsi que la nature des ressources pédagogiques prévues ne sont jamais remises en cause pour expliquer l'expérience des élèves de la FGA.

2.2 Apprendre avec l'écrit à la FGA : de l'autonomie contrainte à l'apprentissage défensif

Un enseignement centré sur l'écrit implique inévitablement un travail en solitaire, ce qui représente un défi majeur pour des élèves ayant rencontré des obstacles dans leur parcours scolaire (Boimare, 2016). Ce dispositif, bien que flexible en théorie, limite, en pratique, la possibilité des enseignants à adapter leur accompagnement aux besoins réels de chacun (chapitre 3).

La plupart des élèves que nous avons rencontrés peinent à dégager une base d'orientation (Galpérine, 1966) c'est-à-dire qu'ils éprouvent des difficultés à repérer et à articuler les éléments essentiels du texte, ce qui entrave leur compréhension, leur assimilation et l'application des concepts abordés à partir des ressources pédagogiques en mathématiques. Ces élèves se retrouvent ainsi pris dans une double contrainte (Engeström & Sannino, 2011) : ils doivent lire pour apprendre, tout en étant limités dans leurs capacités à exploiter efficacement l'écrit comme support d'apprentissage (chapitre 4). Face à ces obstacles, les enseignants doivent compenser par des explications orales, souvent répétées individuellement et pour chaque notion (chapitre 2).

La répétition de cette double contrainte dans leur activité d'étude conduit certains élèves à adopter une posture défensive vis-à-vis de l'apprentissage. Emprunté aux travaux de Klaus Holzkamp (2013) en

psychologie critique, l'apprentissage défensif désigne un processus dans lequel les élèves cherchent avant tout à minimiser les pertes et les coûts plutôt qu'à maximiser les gains, dans une perspective de survie. En didactique des mathématiques, Guy Brousseau (2009) identifie également l'effet d'un rapport défensif à l'apprentissage chez les élèves en difficultés pouvant mener à un investissement minimal dans les tâches. Cette orientation défensive illustre comment les dispositifs éducatifs (Foucault, 1975) influencent les dynamiques cognitives et affectives des élèves. En effet, les élèves rencontrés sont en situation de vulnérabilité scolaire et développent des réponses adaptatives qui minimisent leur engagement dans la lecture et l'acquisition des connaissances attendues : évitement (refus de lire les explications écrites), résistance (volonté de passer rapidement l'examen) ou conformité passive (demande de directives simplifiées du type « tac tac tac ») (chapitre 4). Ces comportements peuvent leur permettre de préserver leur estime de soi et d'atténuer l'angoisse ressentie face à l'écart entre les attentes scolaires et leurs capacités d'étude. Cependant, en évitant ainsi une prise de risque pourtant essentielle à l'apprentissage et au développement, ils cherchent à transférer la responsabilité du travail cognitif à l'enseignant. Cette dynamique entraîne des apprentissages fragmentés et discontinus, ainsi qu'une dépendance à l'enseignant, à rebours des objectifs affichés par la FGA qui vise l'acquisition et le développement de l'autonomie (chapitre 1).

3. Les limites de la recherche et des perspectives pour une meilleure compréhension de l'expérience des élèves de la FGA

Cette thèse a mis en évidence les contradictions institutionnelles qui traversent l'activité d'étude des élèves de la FGA, complexifiant ainsi leur expérience de formation. Bien que ces résultats apportent un éclairage précieux, ils reposent sur des profils d'élèves particuliers et non exhaustifs. Des recherches futures pourraient approfondir ces conclusions en intégrant, dans leur échantillon, des profils diversifiés d'élèves inscrits dans différentes formations pour adultes au Québec, afin de mieux saisir la diversité des parcours et des expériences des élèves. Une étude d'une telle envergure permettrait non seulement d'affiner les catégories de contradictions identifiées, mais aussi d'analyser plus largement les moyens autonomes que les élèves développent pour y faire face. Par ailleurs, une comparaison des contradictions et des moyens mis en place selon les différentes disciplines scolaires suivies par les élèves offrirait une vision plus complète du processus de formation à la FGA. En effet, de nombreux élèves s'engagent dans plusieurs cours simultanément, avec des exigences pouvant varier d'un cours à l'autre.

Nos analyses montrent également que la plupart des élèves rencontrés stabilisent rapidement leur utilisation des ressources disponibles, notamment leurs cahiers. Toutefois, notre étude ne permet pas de comprendre précisément comment ces ajustements se construisent et se décident au fil du temps. Ainsi, une recherche

longitudinale serait pertinente pour observer les contradictions rencontrées par les élèves dès leur inscription à la FGA, et pour suivre les ajustements progressifs qu'ils mettent en place face aux ressources pédagogiques. Cet affinement des critères de sélection des participants permettrait d'obtenir une vision plus détaillée des contradictions initiales et des ajustements progressifs qu'ils opèrent sur la durée.

Enfin, notre processus d'entretien a également révélé une autre limite : bien que les élèves soient conscients de la qualité des ressources qui sont mises à leur disposition, ils établissent rarement un lien explicite entre ces ressources et leurs manières effectives d'étudier. En effet, les élèves ont tendance à parler généralement et à ne pas se restituer dans une situation spécifique. Pour obtenir une compréhension plus fine de leurs pratiques d'apprentissage, il serait pertinent de recourir à des entretiens en auto-confrontation simple (Clot et al., 2000). Cette méthode consisterait, dans un premier temps, à observer et à documenter l'activité d'étude des élèves, en incluant leurs gestes et leurs choix méthodologiques. Dans un second temps, ces mêmes élèves seraient invités à revoir leur propre activité et à la commenter. Une telle démarche permettrait d'analyser plus en profondeur les processus cognitifs et les rapports au savoir mobilisés ainsi que les tensions qui orientent leurs décisions dans l'activité d'étude à la FGA. Cette méthodologie d'entretien apporterait un éclairage sur les obstacles rencontrés et leur dépassement pour mieux accompagner les élèves vers une autonomie progressive.

4. Une nouvelle perspective de recherche : le retour de l'oral comme médiateur de l'apprentissage et du développement à la FGA

Les résultats de cette thèse ouvrent de nouvelles pistes de réflexion sur le rôle de l'oral dans l'enseignement à la FGA et son effet potentiel sur l'apprentissage. Nos observations révèlent que de nombreux élèves éprouvent des difficultés à dégager une base d'orientation (Galpérine, 1966) dans la lecture des cahiers, ce qui entrave leur capacité à identifier et à articuler les éléments clés du contenu. Ces difficultés pourraient varier en fonction de leur niveau de littératie, de leurs expériences passées en mathématiques et de leur rapport personnel à l'écrit.

Pour surmonter ces difficultés, la plupart des élèves rencontrés comptent sur les explications orales de l'enseignant afin de dégager cette base d'orientation et valider leurs productions. L'oral et la relation à l'enseignant semblent ainsi jouer un rôle essentiel dans la compréhension des procédures et dans la mise en relation des concepts fondamentaux. Ce mode d'enseignement permettrait également une meilleure adaptation des contenus aux demandes et besoins individuels et favoriserait un engagement plus fort grâce aux modulations de la voix, aux intonations, au regard et à la dynamique d'échange. De plus, l'oral pourrait

être un instrument clé pour la mémorisation des notions enseignées, notamment en raison de sa relation avec des émotions positives.

En tant qu'instrument de médiation interactif et dynamique, l'oral peut aussi rendre le langage plus accessible aux élèves, dissiper des malentendus et permettre d'ajuster les explications en temps réel. Ces avantages sont particulièrement bénéfiques pour les élèves rencontrant des difficultés en lecture ou présentant des troubles de l'attention, souvent confrontés à des textes longs et denses. Plus généralement, l'évolution du public de la FGA, avec une présence accrue de jeunes adultes EHDAA (Frenette, 2017), renforce la nécessité d'adapter les méthodes d'enseignement. Une analyse approfondie des profils et des besoins des élèves devient ici essentielle, d'autant plus que l'oral pourrait constituer un levier central pour leur apprentissage. En effet, les élèves que nous avons rencontrés privilégient le rôle de l'enseignant dans des conduites d'étayage (explication en d'autres mots pour comprendre) et de modélisation (résolution écrite d'un problème par l'enseignant et remise à l'élève). Sachant que certains CEA mettent en place des initiatives alternatives destinées aux plus jeunes élèves quittant le secondaire pour entrer directement à la FGA, l'enseignement en cohorte autorisant davantage l'oral en classe pourrait dès lors constituer une perspective de recherche intéressante.

Sur le plan théorique, plusieurs cadres, autant cognitifs qu'affectifs, soutiennent la pertinence de l'oral dans l'apprentissage et dans le développement. Ainsi, les travaux de Bruner (1983) montrent que l'enseignant ou le tuteur (qui peut être un autre élève), par ses interactions d'étayage, aide l'élève à structurer sa réflexion et à résoudre des problèmes qu'il ne pourrait affronter seul. Cette démarche s'inscrit dans la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski (1997), selon laquelle l'apprentissage se construit en interaction avec les autres, et non uniquement de manière solitaire. L'enseignant ajuste alors son discours en fonction des besoins de l'élève, cette adaptation étant conditionnée par ses compétences et sa sensibilité pédagogique. De façon plus précise, l'enseignant considéré par Bruner agit dans la zone de proche développement de l'élève (Vygotski, 1997). Il envisage le développement de l'élève non pas seulement en fonction de ce qu'il est en mesure de faire de façon autonome, mais plutôt selon ce qu'il est en mesure d'accomplir en collaboration avec d'autres.

Toutefois, toutes les formes de verbalisation dans une classe ne conduisent pas au développement et à l'apprentissage (Balslev et al., 2019). L'oral interagit avec divers registres d'organisation du langage, notamment l'écrit et l'illustration, qui participent dès lors à un travail sémiotique favorisant une dynamique développementale (Bronckart, 2019). En didactique des mathématiques, le concept de « milieu » (Brousseau, 1986) met en évidence comment l'organisation d'un milieu donné (l'ensemble des ressources

et contraintes qu'il contient) permet à un élève susceptible d'apprendre, d'acquérir effectivement le savoir prévu. Ainsi, l'apprentissage est médiatisé non seulement par un système d'artefacts (de ressources, notamment écrites), mais également par les médiations offertes par autrui. Le concept d'apprentissage médiatisé (Rabardel & Samurçay, 2006) permet donc de considérer de façon interdépendante les systèmes d'artefacts disponibles et les relations avec les acteurs impliqués dans le processus de formation et d'apprentissage (Mahlaoui & Muñoz, 2024). De ce fait, l'étude des systèmes de médiations interdépendantes en situation d'apprentissage mériterait d'être approfondie et étendue afin de mieux comprendre en quoi un « milieu » spécifique permet des médiations soutenant l'apprentissage et le développement.

On le voit, l'oral pourrait constituer un levier fondamental pour faciliter l'apprentissage, tout en nécessitant des recherches supplémentaires pour préciser ses effets. En intégrant pleinement cette dimension dans les dispositifs de formation des adultes, on pourrait mieux répondre aux besoins des élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés avec l'écrit. Toutefois, il est essentiel de ne pas opposer oral et écrit, mais plutôt de considérer leur complémentarité. Loin de se limiter à un simple outil de transmission, l'oral et l'écrit constituent un espace d'interaction dynamique où cognition et affectivité se conjuguent.

5. Le mot de la fin : des propositions de recherche dans un cadre économique et politique contraint

La Formation générale des adultes s'inscrit dans une logique économique où l'autonomie des élèves est davantage considérée comme un prérequis à l'apprentissage que comme un objectif à construire progressivement. Cette approche transfère presque entièrement la responsabilité de l'apprentissage sur les élèves. De plus, les enseignants sont confrontés à des contraintes, telles que le manque de temps. Ils peinent à offrir un accompagnement véritablement personnalisé. En conséquence, de nombreux élèves se retrouvent dans l'incapacité d'agir dans le dispositif actuel et dépendent donc de l'enseignant. Bien que la FGA permette à certains élèves de réussir, le fardeau de l'individualisation repose de manière disproportionnée sur l'enseignant, ce que nous avons illustré par le propos de l'un d'entre eux : « il y a environ 5% de(s) élèves qui ont une bonne performance » (chapitre 2).

Notre recherche révèle que la FGA, dans sa forme actuelle, ne dispose pas des moyens nécessaires pour atteindre ses ambitions. Elle ne favorise réellement l'autonomie que chez les élèves qui la possèdent déjà, c'est-à-dire ceux qui rencontrent peu de difficultés face à un enseignement centré sur l'écrit et qui ont un projet de formation clair et réaliste dès leur inscription. Cependant, une grande partie des élèves ne dispose pas de cette autonomie initiale. Pour eux, l'écrit pose des défis en lecture, en compréhension et en organisation des connaissances. Dès lors, prétendre au développement de l'autonomie chez des élèves en

difficultés scolaires pour assurer leur réussite relève d'un pari risqué. Cette situation est d'autant plus problématique que tous les élèves doivent composer avec les mêmes ressources pédagogiques, sans prise en compte de leurs besoins spécifiques.

Face à ce constat, il est nécessaire de repenser les prescriptions institutionnelles et la place de l'écrit dans l'enseignement à la FGA. Plutôt que d'opposer oral et écrit, il s'agirait de reconnaître leur complémentarité. Ce changement permettrait de mieux rééquilibrer la charge de l'apprentissage, aujourd'hui essentiellement supportée par des élèves souvent en situation de vulnérabilité scolaire. Cependant, cette ambition soulève de nouveaux obstacles : comment promouvoir l'oral dans un dispositif fondé sur l'écrit, conçu pour optimiser les ressources humaines et réduire l'encadrement direct sous couvert de mots d'ordre comme l'autonomie, l'individualisation et le projet personnel ? Comment en faire un instrument pédagogique sans qu'il ne représente un surcoût ou ne nécessite une refonte complète du dispositif ? De plus, comment éviter que l'absence d'adaptation pédagogique ne se traduise par des échecs et des abandons qui, eux aussi, ont un coût tant pour les élèves que pour la société québécoise ?

En conclusion, notre travail et nos perspectives de recherche apportent un éclairage nouveau sur l'expérience des élèves en étudiant leur activité à travers l'organisation des ressources mises à leur disposition à la FGA. Nous avons remis en question l'usage actuel des trois mots d'ordre qui préfigurent les pratiques pédagogiques dans les formations d'adultes au Québec. Toutefois, nous nous retrouvons, comme de nombreux chercheurs en éducation, face à la contradiction inhérente à toute société capitaliste : celle entre les pressions économiques et politiques, et l'engagement dans des réflexions et des pratiques réellement bénéfiques pour les élèves.

ANNEXE A

Description des 13 textes institutionnels et de leur contexte de publication

TEXTES INSTITUTIONNELS	AUTEURS	LECTORAT VISÉ
(1) Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002b)	Ministère de l'Éducation du Québec	Partenaires des milieux de l'éducation, économique, culturel, scientifique
Ce texte présente la politique gouvernementale de l'éducation des adultes. Elle propose d'accorder plus d'importance à l'apprentissage tout au long de la vie pour l'ensemble des citoyens. Elle affirme également que la responsabilité de ce type de formation repose sur un partenariat entre tous les acteurs qui peuvent bénéficier de la formation (en faisant référence au milieu du travail). Un mot d'introduction du document est signé par deux ministres, soit le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi ainsi que le ministre délégué à l'Emploi.		
(2) Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a)	Ministère de l'Éducation du Québec	Partenaires des milieux de l'éducation, économique, culturel, scientifique
Publié au même moment que la Politique Gouvernementale, ce plan d'action présente un ensemble de mesures permettant d'atteindre les objectifs visés, le principal étant l'intégration sociale et économique des adultes ayant la capacité d'obtenir une formation de base suffisante. Ce texte comporte également un mot des deux mêmes ministres qui appellent l'ensemble des Québécois à se convaincre d'obtenir une formation de base suffisante et d'apprendre tout au long de leur vie. Les mesures touchent la formation de base, la formation continue en milieu de travail, la reconnaissance des acquis et compétences et le financement de ce niveau de formation.		
(3) Le plaisir d'apprendre : J'embarque quand ça me ressemble – Cahier de mise en œuvre (Tremblay, 2004)	MELS, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Bureau de Solidarité jeunesse, Réseau des carrefours jeunesse-emploi, Fédération des commissions scolaires	Les commissions scolaires, les établissements d'enseignement aux adultes, les partenaires et organismes des milieux communautaires
Ce texte constitue une mise en œuvre d'un programme adressé aux jeunes de 16 à 24 ans en formation des adultes au Québec. Il est une mesure issue du plan d'action de la politique gouvernementale de 2002 et vise spécifiquement les problématiques rencontrées par les jeunes pour s'insérer sur le marché de l'emploi, notamment en les amenant à retourner à l'école. Ce texte présente les risques associés au décrochage scolaire ainsi que les facteurs pouvant mener à la réussite scolaire de ces jeunes adultes. Un rapport faisant état de l'impact du programme a suggéré de ne pas le reconduire et de redistribuer les ressources aux services d'accompagnement déjà en place (Bourdon et al., 2011).		

(4) Le plaisir d'apprendre : J'embarque quand ça me ressemble – cadre andragogique (Bourdon & Roy, 2004)	MELS, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Bureau de Solidarité jeunesse, Réseau des carrefours jeunesse-emploi, Fédération des commissions scolaires	Les commissions scolaires, les établissements d'enseignement aux adultes, les partenaires et organismes des milieux communautaires
Ce texte présente le cadre andragogique à mettre en place par les intervenants du milieu dans le cadre du programme (texte 3). L'objectif de ce texte est de favoriser la création de nouveaux environnements pédagogiques mieux adaptés aux besoins, aux objectifs et à la réalité des jeunes. Les auteurs y décrivent douze aspects à considérer pour la mise en place d'environnement éducatif adapté aux jeunes adultes visés par le programme et appuyés par la littérature scientifique.		
(5) Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires – cadre général (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006)	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	Commissions scolaires et gestionnaires du réseau des CS, centres d'éducatons aux adultes, partenaires du milieu
Ce texte présente le cadre général des services (SARCA) offerts aux adultes qui s'inscrivent en formation, particulièrement en formation de base dans les différentes commissions scolaires du Québec ou dans des milieux offrant le même type de formation. Ce texte vise à orienter le renouvellement des services en accueil, référence, conseil et accompagnement dans les commissions scolaires pour que celui-ci se fasse en cohérence avec la <i>Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</i> et son plan d'action, c'est-à-dire favoriser l'expression de la demande de formation des adultes et participer au développement d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie.		
(6) L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet (Mainka & Leboeuf, 2014)	DEAAC, MELS, consultants, représentants de certaines CS	CS, gestionnaires des services, centres de formation, intervenants du SARCA
Le texte porte sur l'accompagnement de la démarche de projet de l'adulte ainsi que sur les façons dont les services offerts par le SARCA aident les adultes à le définir et le réaliser. Il constitue un guide pour les commissions scolaires et toute personne accompagnant l'adulte en FGA. Les auteurs présentent des définitions concernant les notions de projet et d'accompagnement, les conditions de réalisation de cet accompagnement, les retombées de cet accompagnement pour les différents partenaires ainsi que des annexes proposant différents types d'intervention et d'accompagnement destinés à soutenir l'adulte dans sa démarche.		
(7) L'accueil au sein des SARCA : Porte d'entrée de l'adulte (Arsenault et al., 2014)	DEAAC, MELS, représentants de certaines CS	Personnel de soutien et personnel professionnel du SARCA, direction des centres, CS
Ce texte met l'accent sur les orientations et les fondements du service d'accueil et apporte des précisions sur son positionnement au sein de l'ensemble du SARCA. Le MELS accordera une enveloppe financière pour les commissions scolaires qui assure du SARCA aux adultes sans premier diplôme. L'accueil tel		

que défini dans ce texte, sert à amener l'adulte à réaliser un nouveau projet en faisant état de sa situation pour atteindre un objectif professionnel ou de formation.		
(8) L'expression des besoins de formation des personnes peu scolarisées : stratégies et actions de proactivité (Désilets, 2014)	DEAAC, MELS, Consultante, la moitié des CS	Personnel du SARCA, directions des CEA, responsables du recrutement/animation des CS
Il s'agit d'un texte de référence et de réflexion sur les actions pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. S'appuyant sur la politique, le texte vise à susciter l'expression de la demande de formation pour ensuite offrir des formations et services adaptés aux besoins particuliers des adultes, puisque « bien souvent, (ils) ne peuvent entreprendre un projet adapté à leurs besoins sans soutien » (p. 1). Les auteurs présentent trois étapes au personnel pour amener l'adulte à concrétiser sa demande de formation : aller vers l'adulte, susciter et faciliter l'expression de sa demande, le soutenir dans sa décision d'aller vers les services appropriés et de mener à terme son projet.		
(9) Politique de la réussite éducative - Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017)	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec	Direction des CS et leur personnel
Ce texte constitue la politique éducative en vigueur actuellement au Québec. Elle touche non seulement la formation des adultes, mais tous les autres niveaux de formation. Ce choix suggère l'intention de proposer une politique éducative qui comprend un service de formation qui va de la petite enfance, jusqu'à l'âge adulte, ce qui semble faire écho à l'idée de se former tout au long de la vie, déjà mentionné dans la politique de 2002. Cette politique ministérielle expose les déterminants de la réussite, la vision et les valeurs qui y sont promues, ainsi que trois axes qui orientent les actions à menées soit : l'atteinte du plein potentiel de tous, l'inclusion propice au développement à l'apprentissage et à la réussite, la mobilisation des acteurs et partenaires pour la réussite. Ces axes sont accompagnés d'une série d'actions que le gouvernement s'engage à accomplir.		
(10) Services et programmes d'étude – Formation générale des adultes 2017-2018 (Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue & Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, 2017)	MEES, DEAF, Secteur primaire secondaire	CS, CEA, centre régional d'éducation des adultes
Ce texte s'appuie sur la politique de la réussite éducative et invite chacun à faire sa part, dans un esprit de responsabilité collective concernant la continuité des services de formation de la petite enfance, jusqu'à l'âge adulte. Il apporte des précisions sur l'organisation des services à la FGA et dresse un portrait d'ensemble des services et programmes d'études offerts. Son objectif est de promouvoir et soutenir l'apprentissage tout au long de la vie en offrant des programmes d'études en FGA variés, souples et riches.		

<p>(11) Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers (Frenette, 2017)</p>	<p>MEES, DEAF, Secteur primaire secondaire, CS, Service national du Récit en adaptation scolaire, direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires, direction de la sanction des études, direction générale des relations du travail</p>	<p>Direction des centres de formation des adultes, personnel des centres de formation</p>
<p>Ce texte propose la mise en place de mesures d'adaptation particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), qu'il nomme adultes ayant des besoins particuliers une fois inscrit en formation des adultes. Ces mesures s'adressent entre autres aux situations d'évaluation aux épreuves officielles devant être assurées par la direction des centres de formation des adultes. Plusieurs définitions permettent de guider l'élaboration du plan d'aide à l'apprentissage fait par le personnel des centres d'éducation des adultes.</p>		
<p>(12) Régime pédagogique de la formation aux adultes 2018-2019 (Loi sur l'instruction publique RLRQ c 1-13.3, r.9, 2018)</p>	<p>Gouvernement du Québec</p>	<p>Direction des CS, direction des CEA, services éducatifs</p>
<p>Ce texte de loi sur l'instruction publique au Québec concerne la formation générale des adultes. Il spécifie la nature et les objectifs de tous les types de services éducatifs offerts, pose le cadre d'organisation et réaffirme les droits d'accès aux services et aux matériels et ressources qu'ils contiennent pour les élèves inscrits dans ce type de formation.</p>		
<p>(13) Services et programmes d'études - Formation générale des adultes 2018-2019 (Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue & Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, 2018)</p>	<p>MEES, DEAF, secteur de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire</p>	<p>Direction des CS et leur personnel, CEA, Conseil scolaire des premières nations, Centre régional d'éducation</p>
<p>Ce document administratif explicite la réussite éducative pour les adultes en formation et précise l'organisation des services offerts pour les aider à y parvenir. Il expose tous les types d'offre de formation, établit leurs fondements (l'andragogie), pose l'organisation administrative pour l'offre des services et définit le rôle des services d'aide à l'apprentissage (SARCA).</p>		

ANNEXE B

Certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2017-1171
Date : 2024-06-27

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Évolution de l'usage d'instrument dans un dispositif de formation générale au Québec ; de l'agir préfiguré à l'activité d'étude autonome des élèves

Nom de l'étudiant : Audrey Perreault

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Maryvonne Merri

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2025-06-27**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sophie Gilbert'.

Sophie Gilbert
Professeure, Département de psychologie
Présidente du CERPE FSH

ANNEXE C

Document de recrutement et de présentation du projet aux participants

PROJET DE RECHERCHE – ÉLÈVES INSCRITS EN MATHÉMATIQUES DE 2^e CYCLE

Nous sommes à la recherche d'élèves inscrits dans un cours de mathématiques de 2^e cycle intéressés à partager leur expérience de formation pour la période de janvier 2018 à juin 2018 (au plus tard).

L'objectif de la recherche est de mieux comprendre les conditions dans lesquelles les élèves étudient les maths en formation aux adultes : quelles sont leurs contraintes, les problématiques qu'ils rencontrent dans et en dehors du centre et les ressources disponibles pour arriver à faire les différents cahiers.

Les rencontres individuelles sont d'environ 30 à 45 minutes et se déroulent au centre après une période de présence en classe, aux 3 semaines.

Une première rencontre d'information peut être réalisée au besoin et sans engagement afin de préciser les conditions de la recherche pour tous les élèves intéressés.

Pour toutes questions ou pour manifester votre intérêt pour le projet, n'hésitez pas à me contacter :

Audrey Perreault

perreault.audrey.2@courrier.uqam.ca

514 962-6847

ANNEXE D

Guide d'entretien

Première rencontre :

1- Présentation du projet

- a. « Ce projet de recherche porte sur l'école aux adultes et les améliorations qui pourraient être apportées à ce type de formation pour enrichir ton expérience à la FGA. Le but du projet est de mieux comprendre ce que tu vis au quotidien, ce qui t'aide ou non dans ton étude et pourquoi, mais également d'étudier l'évolution de ton expérience. Pour ce faire, je te propose des rencontres d'environ 30 à 45 minutes dans un local du centre qui auraient lieu environ aux trois semaines, selon ton horaire. »
- b. Présentation du formulaire de consentement, réponse aux questions s'il y a lieu et établissement d'une fréquence et d'un moment pour effectuer les rencontres.

2- Établissement du contrat de communication

« Pendant toutes nos rencontres, j'aimerais que tu m'aides à comprendre ce que c'est pour toi la formation aux adultes, ce que ça représente pour toi personnellement. Je vais aussi te demander de m'aider à comprendre comment tu utilises les ressources qui te sont offertes et lesquelles tu avais déjà ou celles que tu as inventées pour être en mesure de faire ce que tu dois faire pour surmonter les difficultés dans ta formation en mathématiques. Je te propose également de te servir de ton cahier afin de pouvoir m'expliquer concrètement ce que tu fais et comment tu le fais. »

3- Déroulement en deux temps

- a. « Raconte-moi ce que tu fais ici en formation des adultes dans le cours de mathématiques. »
Cette partie de l'entretien est plutôt biographique. L'élève est notre informateur sur son expérience et nous souhaitons aller à sa rencontre pour mieux comprendre les éléments qui sont importants dans son expérience ainsi que ses mobiles.
 - i. Éléments à relancer au besoin, « parle-moi de ton : parcours scolaire au secteur jeune, parcours scolaire au secteur adulte, cahier (ceux que tu as fait avant, celui que tu fais actuellement), de ton inscription à la FGA, de tes objectifs de formation et d'emploi. »

- b. « Raconte-moi comment tu trouves ton cahier et comment tu fais ce que tu as à faire. Raconte-moi ce sur quoi tu es en train de travailler dans ton cahier. Qu'est-ce que tu considères comme des ressources qui t'aident à avancer quand tu me parles de ton cahier ? Qu'est-ce que tu trouves le plus utile ? »
 - i. Cette partie de l'entretien reprend l'entretien d'explicitation qui questionne le déroulement dans le détail : « qu'as-tu fais juste avant, comment tu as su que tu avais réussi ou compris, comment tu savais que c'est ça que tu devais faire/utiliser ? »
- 4- Établissement d'un prochain rendez-vous dans environ trois semaines selon l'horaire de l'élève.

Toutes rencontres subséquentes :

- 1- Repositionner la recherche et le rôle d'informateur de l'élève dans notre projet. Marquer l'importance de questionner l'évolution de leur expérience ainsi que de l'utilisation des ressources dont ils disposent pour faire ce qu'ils ont à faire.
- 2- Déroulement en deux temps
 - a. « Raconte-moi qu'est-ce qui se passe pour toi à la FGA depuis les dernières semaines. »
 - i. S'intéresser aux événements saillants des dernières semaines, aux difficultés dans ou hors de la formation et les façons d'y faire face, l'état d'esprit face au travail à faire et à la FGA en général par rapport à la dernière rencontre. À travers ces événements, questionner les mobiles de l'élève concernant sa formation à la FGA (qu'est-ce que je fais à la FGA ?).
 - b. « Raconte-moi le dernier numéro sur lequel tu as travaillé dans ton cahier. Comment as-tu fait / qu'est-ce qui est facile ou compliqué dans ce numéro ? »
 - i. Suivre le récit de l'élève en questionnant selon les principes de l'entretien d'explicitation.
 - c. « La dernière fois, nous avons parlé des ressources qui t'aident à avancer. Depuis, qu'est-ce qui a été le plus utile, qu'est-ce que tu as fait qui t'aide le plus selon toi ? Comment expliques-tu cela ? »
 - d. « Comment envisages-tu la poursuite de ton cours de mathématiques ? De ta formation ? »

- i. Soutenir le récit en nous intéressant à l'évolution de la perception du parcours et des ressources qui en favorisent le déroulement ou, au contraire, qui participent à la dégradation des conditions d'étude.
- 3- Établissement du prochain rendez-vous dans trois semaines selon l'horaire de l'élève. Dernier rendez-vous possible la dernière semaine du mois de juin.

ANNEXE E

Formulaire d'informations et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

TITRE DE LA RECHERCHE : Comment et pourquoi les élèves de la formation générale aux adultes utilisent-ils les ressources dans un cours de math de 4^{ième} secondaire ?

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Audrey Perreault B.Sc.

Programme d'enseignement : Doctorat en psychologie, Ph.D., Psy.D.

Adresse courriel : perreault.audrey.2@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-962-6847 ou 514-987-3000 poste 1757

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

En tant qu'élève de la formation générale aux adultes, vous êtes un informateur essentiel pour nous aider à comprendre ce qui s'y passe, ce que vous aimez et ce que vous aimez moins, ce qui vous aide à passer au travers et ce qui fait obstacles à l'atteinte de vos objectifs. Nous nous intéressons donc à la fois à votre expérience personnelle, et également aux conditions dans lesquelles vous faites l'étude des mathématiques.

PROCÉDURE

Avec votre consentement, nous nous rencontrerons aux trois semaines, dans le but de documenter l'évolution de votre expérience en formation générale aux adultes. Les rencontres sont individuelles et de courte durée, soit d'environ 30 minutes chacune et se déroulent au centre de formation dans un local réservé. Votre matériel scolaire sera parfois requis pour vous aider à expliquer vos conditions d'étude des mathématiques.

Les entretiens sont filmés et enregistrés (la caméra sera dirigée vers vos mains).

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Votre contribution favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage en formation générale aux adultes. Il n'y a aucun risque associé à votre participation à ce projet. Vous ferez votre cours à votre rythme. Les entretiens ne seront jamais transmis à votre enseignante ou à la direction de votre centre de formation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seule la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès aux enregistrements audio-visuels et au contenu des transcriptions. Votre nom sera également remplacé par une lettre de l'alphabet attribuée arbitrairement afin de garantir l'anonymat. L'ensemble du matériel recueilli sera conservé sous clé par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas y participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps sans justification ni pénalité.

Votre accord implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION

Votre participation à ce projet de recherche sera l'occasion de vous exprimer sur votre expérience en formation générale aux adultes et d'en fournir une compréhension approfondie aux professionnels ainsi qu'aux décideurs institutionnels de ce milieu de formation particulier. Il n'y a pas de compensation financière prévue à la suite de la participation à ce projet de recherche.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet en tout temps. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Maryvonne Merri, des conditions dans lesquelles se déroulera votre participation et de vos droits en tant que participant à cette recherche. Elle peut être jointe au 514-987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse suivante : merri.maryvonne@uqam.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'Éthique de la Recherche pour les Projets Étudiants (CERPÉ 4) dont les coordonnées sont cerpe4@uqam.ca; 514-987-3000, poste 3642.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification.

J'accepte d'être filmé(e) lors des entretiens : OUI / NON

Nom (en lettre moulée) : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du participant :

_____ Date : _____

_____ Date : _____

Audrey Perreault

Doctorante en psychologie, UQAM

Responsable du projet de recherche

RÉFÉRENCES

- Abrams, E. (2019). *Evaluating the effectiveness of pedagogical material created for ANG5106* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/16778>
- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, (111-112), 7-38. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2421
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 243-260. <https://doi.org/10.7202/008833ar>
- Alexandre, M., Cloutier, K., & Amyot, D. (2020). Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes. *Expliciter*, (125), 18-24. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1692/1/Marie_Alexandre_et_al_2019.pdf
- Arsenault, L., Bourret, L., Dufresne, S., & Mainka, E. (2014). *L'accueil au sein des SARCA : porte d'entrée de l'adulte*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/SARCA/SARCA_Accueil_S_FR.pdf
- Balslev, K., Lenzen, B., & Ronveaux, C. (2019). La verbalisation du côté des apprenant.e.s interprètes : un instrument sémiotique multimodal aux vertus réflexives, vraiment ? *Raisons éducatives*, 1(23), 5-18. <https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-5?lang=fr>
- Banihashem, A., Belzil, C., & Hansen, J. (2021). *Le décrochage scolaire au Québec : résultats et simulation de politiques* (2021RP-20). CIRANO. <https://cirano.qc.ca/files/publications/2021RP-20.pdf>
- Baril, D., & Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances, Familles, Générations*, (20), 148-167. <https://doi.org/10.7202/1025334ar>
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche & formation*, (51), 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, (143-144), 11-26. <https://journals.openedition.org/pratiques/1378>
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Beaudoin, C., Rousseau, N., & Laforme, C. (2023). Étude exploratoire sur l'expérience scolaire en classe flexible : le point de vue des jeunes de la formation générale des adultes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(3), 158-178. <https://doi.org/10.7202/1111949ar>
- Bélanger, P., Carignan, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Centre interuniversitaire de recherche et développement sur l'éducation permanente. Université du Québec à Montréal.

https://parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/SystemeEducatif/obs_belanger_reussiteeducative.pdf

- Bélanger, P., Doray, P., Motte, A., & Labonté, A. (2004). La participation à la formation des adultes : Contextes québécois et international. Dans P. Bélanger, P. Doray, A. Motte, & A. Labonté (Éds.), *Les adultes en formation : les logiques de participation* (p. 1-30). Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. <https://crires.ulaval.ca/publication/61a6d84c036ba74f16367dd5>
- Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S., & Rioux, I. (2014). La reconnaissance des acquis en formation générale des adultes : quelques enjeux de mise en oeuvre du dispositif Univers de compétences génériques. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 397-417. <https://doi.org/10.7202/1028426ar>
- Bergadaà, M. (1989). Le temps et le comportement de l'individu Deuxième partie. *Recherche et Applications En Marketing*, 4(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/076737018900400103>
- Bergevin, S. (2019). *Étude du coping spirituel, du bien-être spirituel et de l'adaptation au stress chez les 16-24 ans fréquentant un centre d'éducation aux adultes* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9050>
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Retz.
- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, 3(174), 27-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0027>
- Bessette, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/17818>
- Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE: quelles recherches pour quels usages sur le terrain? Dans B. Charlier & D. Peraya (Éds.), *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 77-89). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0077>
- Bilodeau, J. (2020). *Didactique des mathématiques et pratiques efficaces : étude critique des conceptions de l'autonomie des élèves* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14810>
- Boily, D., & Bussièrès McNicoll, F. (2022, 21 février). *Abandons massifs à la formation des adultes : « qu'est-ce qui va leur arriver ? »*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1863352/abandons-massifs-formation-adultes-quebec>
- Boimare, S. (2005). De la difficulté d'apprendre à lire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 97-102. <https://doi.org/10.3917/lett.061.102>
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre* (3^e éd.). Dunod.
- Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser* (2^e éd.). Dunod.
- Bouquet, B. (2011). Le temps et les temporalités à défendre dans les politiques sociales et l'intervention sociale. *Vie sociale*, 4(4), 175-183. <https://doi.org/10.3917/vsoc.114.0175>
- Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/039976ar>

- Bourdon, S., Bélisle, R., & Roy, S. (2010). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble. Étude de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2047905>
- Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S., & Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (2010-AF-135993). Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). Université de Sherbrooke. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/pc_bourdon_rapport-2011_aide-retour-formation-16-24.pdf
- Bourdon, S., & Roy, S. (2004). *J'embarque quand ça me ressemble : le plaisir d'apprendre. Cadre andragogique pour les services d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs*. Ministère de l'Éducation du Québec. https://certarecherche.ca/wp-content/uploads/2022/12/Bourdon-Roy_J-embarque-quand-ca-me-ressemble-cadre-andragogique_2004.pdf
- Bourmaud, G. (2006). *Les systèmes d'instruments : méthodes d'analyse et perspectives de conception* [thèse de doctorat, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis]. HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/90/46/PDF/these_Bourmaud.pdf
- Bourmaud, G. (2007, 23 novembre). *L'organisation systémique des instruments : méthodes d'analyse, propriétés et perspectives de conception ouvertes* [communication orale]. Colloque de l'Association pour la Recherche Cognitive - ARCo'07 : Cognition - Complexité - Collectif, ARCo - INRIA - EKOS, Nancy. <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/inria-00191128/>
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas : une mutation de temporalités*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2004.02>
- Boutinet, J.-P. (2007a). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32. <https://doi.org/10.4000/osp.1259>
- Boutinet, J.-P. (2007b). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (Éds.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 27-49). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0027>
- Boutinet, J.-P. (2018). Ces jeunes stagiaires de passage dans une École de la deuxième chance, déjà adultes mais pas encore tout à fait adultes. *Savoirs*, 46(1), 131-152. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0131>
- Bronckart, E. (2019). Des « jeux sémiologiques » à la base du développement et des apprentissages. *Raisons éducatives*, 23(1), 19-45. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0019>
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texte! Textes et cultures*, 13(1), 1-95. <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/e48bf235-0f7d-4c46-be82-e81a55e8b548/download>
- Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action* (3^e éd.). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75061>
- Bronckart, J.-P., & Bronckart, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J.-M. Barbier & M. Durand (Éds.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (p. 105-134). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0105>

- Bronckart, J.-P., & Groupe LAF (Éds.). (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18578>
- Bronckart, J.-P., & Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. Dans L. Fillietaz & J.-P. Bronckart (Éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 221-240). Peeters.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157>
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 67-82. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-67.htm?ref=doi>
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* [thèse de doctorat, Université Sciences et Technologies-Bordeaux I]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00471995v3>
- Brousseau, G. (1987). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115. <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>
- Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. Université de Bordeaux. <https://hal.science/hal-00582620/>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X018001032>
- Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation UQAC. <https://doi.org/10.1522/030358613>
- Carroz, F., Maltais, D., & Pouliot, È. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes : qui sont-ils ? Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 47-70). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.8>
- Castel, R. (2002). La critique face au marché. Dans J. Lojkine (Éd.), *Les sociologies critiques du capitalisme* (p. 207-213). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lokji.2002.01.0207>
- Castel, R. (2004). La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut. Dans N. Aubert (Éd.), *L'individu hypermoderne* (p. 119-128). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.auber.2006.01.0117>
- Castel, R. (2006). La précarité ou l'individu par défaut. Dans X. Molénat (Éd.), *L'individu contemporain. Regards sociologiques* (p. 221-226). Éditions Sciences humaines. https://shs.cairn.info/article/SH_MOLEN_2014_01_0221
- Castel, R. (2010, 26 mars). L'autonomie, aspiration ou condition. *La Vie des idées*, 1-11. <https://laviedesidees.fr/L-autonomie-aspiration-ou.html>

- Chabaud, D., & Germain, O. (2006). La réutilisation de données qualitatives en sciences de gestion : un second choix ? *M@n@gement*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.3917/mana.093.0199>
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, (8), 37-66. <https://journals.openedition.org/corpus/1674>
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 111-131. <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2006-1-page-111?lang=fr>
- Charlebois, F.-X. (2018). *Construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire : Voies d'émancipation?* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/21682>
- Chartrand, J. (2015). *L'enseignement explicite de la mathématique dans le cadre du renouveau pédagogique à la formation générale des adultes : quelle place dans les orientations officielles du Québec?* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/8754>
- Chevallard, Y. (1995). Note sur l'individualisation de la formation. *Didaskalia*, 6(1), 115-131. <https://doi.org/10.4267/2042/23757>
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Fabert. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation & didactique*, 1(1), 9-28. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/61>
- Chevallard, Y., & Matheron, Y. (2002). Travaux Personnels Encadrés : un cadre d'analyse didactique pour un changement majeur dans l'enseignement au Lycée. *Actes des Journées de la commission inter-IREM Didactique*, 141-150. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/TPE_-_un_cadre_d_analyse_didactique.pdf
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0255>
- Clot, Y. (2001b). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 35-49. https://static.convergencerh.com/medias/6/Clinique_de_l_activite_CLOT_Yves.pdf
- Clot, Y. (2005). Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail. Dans P. Lorino & Teulier (Éds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 187-199). La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTE)*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>

- Cohen, J. (1977). Temps psychologique et temps physique (C. Marlot, Trad.). *Bulletin de psychologie*, 30(327), 169-174. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1977.11308>
- Corti, L., & Thompson, P. (2012). Secondary analysis of archived data. Dans J. Goodwin (Éd.), *Qualitative Research Practice* (2^e éd.). Sage Publications Ltd.
- Dardot, P. (2011). La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif. *Revue du MAUSS*, 2(38), 235-258. <https://doi.org/10.3917/rdm.038.0235>
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Dejours, C. (2000). Différence anatomique et reconnaissance du réel dans le travail. *Les Cahiers du Genre*, 29, 101-125. <https://doi.org/10.3406/genre.2000.1138>
- Dejours, C., & Delory-Momberger, C. (2010). Le travail entre souffrance individuelle, intelligence collective et promesse d'émancipation. *Le sujet dans la cité*, 1(1), 59-72. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.001.0059>
- Dejours, C., & Gernet, I. (2016). *Psychopathologie du travail* (2^e éd.). Elsevier Health Sciences.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. <https://doi.org/10.7202/1085480ar>
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Désilets, M. (2014). *L'expression des besoins de formation des personnes peu scolarisées : stratégies et actions de proactivité (SARCA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2424547>
- Diallo, M. D., & Clot, Y. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 203-217. <https://doi.org/10.4000/osp.2720>
- Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue, & Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. (2017). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2017-2018. Document administratif*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/FGA_doc_admin_2017-2018.pdf
- Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue, & Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. (2018). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2018-2019*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adultes-formation-continue/FGA-doc-admin-2018-2019.pdf
- Doray, P., & Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2014-v40-n2-rse01681/1028420ar/>

- Doray, P., Bélanger, P., & Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, (54), 75-89. <https://doi.org/10.7202/012861ar>
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S., & Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-221. <https://doi.org/10.7202/1008244ar>
- Doray, P., & Simoneau, F. (2019). Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes. Dans M. Doucet & M. Thériault, *L'adulte en formation... Pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 7-30). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760550704-006>
- Doucet, M., Maltais, D., De Champlain, A., & Bouchard, P. (2019). La formation continue en formation générale des adultes : un modèle de processus d'accompagnement dans une démarche de coconstruction avec les acteurs scolaires travaillant dans un centre d'éducation aux adultes (CEA). Dans M. Doucet & D. Maltais (Éds.), *L'adulte en formation... Pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 115-144). Presses de l'Université du Québec. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/6183/>
- Drolet, A. (2010). *Le centre de formation générale aux adultes : une école inclusive et les pièges de la marginalisation*. Alain Drolet. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/1859/>
- Dumont, M., & Rousseau, N. (2009). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Fonds de recherche du Québec–Société et culture (FRQSC). Université du Québec à Trois-Rivières. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_dumontm_resume-2013_jeunes-eleves-form-adultes.pdf
- Dumont, M., & Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F., & McKinnon, S. (2015). Une description des profils et des besoins psychologiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes. Dans J. Myre-Bisaillon & C. Villemagne (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 27-45). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.7>
- Duran Alvarez, Y. A. (2023). *Réussite et expérience scolaire des étudiants de la formation générale des adultes jusqu'aux études collégiales à la ville de Gatineau* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. uO Research. <http://hdl.handle.net/10393/45022>
- Durler, H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en éducation*, (20), 76-86. <https://doi.org/10.4000/rec.8105>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.

- Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en éducation*, (25), 57-67. <https://doi.org/10.4000/ree.5654>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant? *Recherches en éducation*, (HS4), 19-30. <https://doi.org/10.4000/ree.9014>
- Félix, C., & Vérillon, P. (2017). Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail. Dans S. Éloi & G. Uhlich (Éds.), *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention* (p. 9-30). Octarès Éditions.
- Fiala, P. (2007). L'analyse du discours politique : analyse de contenu, statistique lexicale, approche sémantico-énonciative. Dans S. Bonnafous & M. Temmar (Éds.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (p. 73-90). Ophrys.
- Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et société*, 1(107), 31-54. <https://doi.org/10.3917/ls.107.0031>
- Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation et didactique*, 3(1), 91-120. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.445>
- Flavier, E., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2781>
- Fortin, M. (2024). *L'intervention de groupe basée sur le modèle d'aide mutuelle pour favoriser l'affiliation sociale en contexte de rattachement scolaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18111>
- Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. l'Harmattan.
- Foucault, M. (1972). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.

- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988: Tome III : 1976-1979* (D. Defert & F. Ewald, Éd.). Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres : Cours au Collège de France, 1982-1983* (F. Ewald, A. Fontana, & F. Gros, Éd.). Gallimard.
- Frenette, C. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers : formation générale des adultes*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3280206>
- Gagné, A., Boily, P.-C., & Coulombe, S. (2018). Premiers pas vers l'insertion socioprofessionnelle : cantine étudiante dans un centre de formation générale des adultes. *Département des sciences de l'éducation*, 2(1), 1-12. <https://www.erudit.org/en/journals/rhe/2018-v2-n1-rhe04631/1060141ar.pdf>
- Galpérine, P. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. Dans A. N. Leontiev, A. R. Luria, & A. V. Smirnov (Éds.), *Recherches psychologiques en U.R.S.S.* (p. 114-132). Éditions du Progrès.
- Gruber Jost, S., & Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (13), 97-116. <https://doi.org/10.4000/ced.870>
- Guay-Fleurent, F. (2019). *Mise à l'essai et développement d'une situation d'apprentissage à la formation générale des adultes en science et technologie : le cas de la mécanisation du travail* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8826>
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data. An overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33-45. <https://doi.org/10.12759/HSR.33.2008.3.33-45>
- Holzkamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject. Selected writings of Klaus Holzkamp* (E. Schraube & U. Osterkamp, Éd.; A. Boreham & U. Osterkamp, Trad.). Palgrave Macmillan.
- Karanasios, S., & Allen, D. (2014). Mobile technology in mobile work: Contradictions and congruencies in activity systems. *European Journal of Information Systems*, 23(5), 529-542. <https://doi.org/10.1057/ejis.2014.20>
- Kerivel, A. (2015). Être adulte en sortant de structures d'Aide sociale à l'enfance, le capital social au cœur de la définition de l'autonomie. *Vie sociale*, 4(12), 107-127. <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-4-page-107?tab=texte-integral>
- Kirouac, L. (2012). *De l'épuisement du corps à l'affaissement du soi : effets des transformations des freins et contrepoids du travail sur la vie des individus* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4964>
- Klein, E. (2014, 8 novembre). *Le temps est-il affaire de conscience?* [communication orale]. 6e Congrès Français de Psychiatrie, Nice. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.09.094>
- Krieg-Planque, A. (2011). Les « petites phrases » : un objet pour l'analyse des discours politiques et médiatiques. *Communication & langages*, 2(168), 23-41. <https://doi.org/10.3917/comla.168.0023>

- Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- Krieg-Planque, A. (2015). Construire et déconstruire l'autorité en discours. Le figement discursif et sa subversion. *Mots. Les langages du politique*, (107), 115-132. <https://doi.org/10.4000/mots.21926>
- Krieg-Planque, A., & Oger, C. (2010). Discours institutionnels : perspectives pour les sciences de la communication. *Mots. Les langages du politique*, 3(94), 91-96. <https://doi.org/10.4000/mots.19870>
- Lalonde, J., & Vidal, M. (2021). La prise en compte des élèves HDAA à travers l'évolution des politiques éducatives au Québec : L'importance de la transition entre le secteur secondaire et adulte. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusive*. Prépublication. <https://inshea.hal.science/hal-03366960v1>
- Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11092>
- Larivière, V. (2019). *Le rôle du soutien financier en lien avec la motivation, la persévérance et la réussite des élèves adultes en FGA* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/15994>
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 2(22), 161-178. <https://doi.org/10.3917/es.022.0161>
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., & Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 1(13), 63-78. <https://doi.org/10.3917/savo.013.0063>
- Le Bart, C. (2003). L'analyse du discours politique : de la théorie des champs à la sociologie de la grandeur. *Mots. Les langages du politique*, (72), 97-110. <https://doi.org/10.4000/mots.6323>
- Lemieux, L. (2003). *Les facteurs favorables au transfert et au maintien des stratégies d'apprentissage expérimentées dans un atelier d'éducation cognitive chez des adultes en formation générale* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/72>
- Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/4740>
- Leontiev, A. N. (1974). The Problem of Activity in Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 13(2), 4-33. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513024>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Prentice-Hall.
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63. <http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf>
- Lethiecq, M. (2014). *Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/10882>

- Levasseur, C. (2016). *Mieux connaître ses élèves à la formation générale des adultes pour mieux les accompagner* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/9590>
- Loi sur l'instruction publique RLRQ c 1-13.3, r.9. (2018). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/i-13.3,%20r.%209>
- Loiselle, A. (2015). *Écrire dans la classe de français à la FGA : processus créateur, motivation et culture de l'écrit* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/9515>
- Mahlaoui, S., & Muñoz, G. (2024). Un système de médiations pour analyser la conception de scénarios pédagogiques. *Éducation Permanente*, 239(2), 132-141. <https://doi.org/10.3917/edpe.239.0132>
- Mainka, E., & Leboeuf, H. (2014). *L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet : services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2420589>
- Marchand, I. (2019). Les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes : regards de femmes sur leurs trajectoires. Dans M. Doucet & M. Thériault (Éds.), *L'adulte en formation... Pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 59-85). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760550704-009>
- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires* (2007-PE-118370). Université du Québec à Trois-Rivières. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_marcottej_rapport-2010_prs-16-24-ans-secteur-adulte-secondaire.pdf
- Marcotte, J., Lévesque, G., Corbin, J., & Villatte, A. (2015). Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.6>
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260. <https://doi.org/10.7202/1061847ar>
- Marcotte, J., Villatte, A., & Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285. <https://doi.org/10.7202/1028421ar>
- Martucelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497. <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2004-3-page-469?lang=fr>
- Mazalon, É., & Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon, *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 165-184). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.13>

- Mercier, A. (1997, 4 juin). *Le contrat didactique dans la théorie des situations* [communication orale]. Conférence aux Premières Journées de Didactique des Mathématiques de Montréal, Montréal. <https://hal.science/hal-01991644v1>
- Mercier, A., Lemoyne, G., & Rouchier, A. (2001). *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Mercier, F. (2018). *Évaluation de l'intensité d'utilisation d'un réseau social en ligne sur le capital social de raccrocheurs de 16 à 24 ans dans des centres d'éducation des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11412>
- Merri, M., & Dubeau, A. (2023). Des contradictions au décrochage : récits de parcours en adaptation scolaire. *Recherches en éducation*, (52), 161-177. <https://doi.org/10.4000/ree.11931>
- Meunier, H. (2008). *Équations et inéquations II. Systèmes du 1er degré* (Édition d'avril 2014). Éditions Brault et Bouthillier.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *Les Services d'Accueil, de Référence, de Conseil et d'Accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadregeneral.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008). *Enseignement au secondaire général public : secteur des adultes*. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decision_nelle/TableauxEffectifsInscriptionsEnsSecGenPubAdultes.xls
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Plan-action-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022, Québec*. Institut de la statistique du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3414#tri_de_trertr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Effectif scolaire à la formation générale des adultes, selon l'âge de l'élève au 30 septembre, pour l'année scolaire 2015-2016 et 2016-2017*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/17-349_Diffusion.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Moriau, J. (2011). Sois autonome ! Les paradoxes des politiques publiques à destination des jeunes adultes en difficulté. Dans M. Goyette, A. Pontbriand, & C. Bellot (Éds.), *Les transitions à la vie adulte*

des jeunes en difficulté : concepts, figures et pratiques (p. 15-32). Presses Universitaires du Québec.
https://www.researchgate.net/publication/346682520_SOIS_AUTONOME_LES_PARADOXES_DES_POLITIQUES_PUBLIQUES_A_DESTINATION_DES_JEUNES_ADULTES_EN_DIFFICULTE

- Nanhou, V., & Desrosiers, H. (2019). *Regard sur les jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires âgés de 18 à 34 ans au Québec : portrait sociodémographique et compétences de base*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-24-regard-sur-les-jeunes-adultes-sans-diplome-detudes-secondaires-ages-de-18-a-34-ans-au-quebec-portrait-sociodemographique-et-competences-de-base.pdf>
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396. <https://doi.org/10.7202/1028425ar>
- Nizet, I., & Leboeuf, H. (2019). L'accompagnement du développement professionnel du personnel enseignant de la formation générale des adultes (FGA). Dans M. Doucet & M. Thériault (Éds.), *L'adulte en formation... Pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 89-112). Presses de l'Université du Québec. <https://chooser.crossref.org/?doi=10.2307%2Fj.ctvggx4kj.10>
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paveau, M.-A. (1999). Le discours des Instructions officielles au lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs. *Pratiques*, 101(1), 10-20. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1827>
- Perreault, A., & Merri, M. (2022). L'agir prescrit en formation générale des adultes par les textes gouvernementaux du Québec et ses paradoxes. Dans M. Merri (Éd.), *Contradictions, conflits et préoccupations dans le développement humain* (p. 292-325). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.merri.2022.01.0292>
- Piaget, J. (1957). Les notions de vitesse, d'espace parcouru et de temps chez l'enfant de cinq ans. *Enfance*, 10(1), 9-42. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1957_num_10_1_1340
- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant* (5^e éd.). Delachaux et Niestlé. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index_extraits_chrono2.php
- Poirier, E. (2007). *La qualification des élèves à l'éducation des adultes : un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle et la participation citoyenne* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/19388>
- Porée, J. (1997). Souffrance et temps : esquisse phénoménologique. *Revue Philosophique de Louvain*, 95(1), 103-129. <https://doi.org/10.2143/RPL.95.1.541839>
- Potvin, M., & Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. <https://doi.org/10.7202/1028423ar>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

- Rabardel, P. (1999a). Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. *Actes de l'école d'été de didactique des mathématiques*, 18(21), 203-213. <https://www.rabardel.fr/app/download/14429086135/1999-Rabardel-ARDM.pdf?t=1589991217>
- Rabardel, P. (1999b). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (p. 241-265). La Dispute.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Octarès éditions.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans *Sujets, activités, environnements* (p. 31-60). Presses Universitaires de France.
- Rachita, A. (2015). *Les facteurs de persévérance et de réussite scolaire des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente à la formation générale des adultes dans un contexte anglophone* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/18612>
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66. <https://doi.org/10.5840/symposium20081214>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>
- Rousseau, N., Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F., Bergevin, S., & McKinnon, S. (2015). Mise en relation des besoins d'aide à l'apprentissage et des besoins de formation des enseignants exerçant à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 139-164). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.12>
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177. <https://doi.org/10.7202/039985ar>
- Roy, S., & Coulombe, I. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52557>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2017). Relational agency, double stimulation, and the object of activity: An intervention study in a primary school. Dans A. Edwards (Éd.), *Working relationally in and across practices* (p. 58-77). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316275184.004>
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. Éducation et didactique*, 1(3), 31-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.199>

- Savoyant, A. (2010). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique (1979). *Travail et Apprentissages*, 1(5), 91-107. <https://doi.org/10.3917/ta.005.0091>
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 169-201). Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31283>
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses universitaires de France. <https://shs.cairn.info/institutions-didactiques--9782130489894?lang=fr>
- Simoneau, C. C. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805>
- Smaïl, D. (2019). *L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://hdl.handle.net/1866/23575>
- Steinbach, M., Vatz-Laaroussi, M., & Potvin, M. (2015). Accueillir des jeunes réfugiés en région : la formation générale aux adultes comme alternative scolaire? *Alterstice*, 5(2), 99-108. <https://doi.org/10.7202/1036695ar>
- Tate, J. A., & Happ, M. B. (2018). Qualitative secondary analysis: A case exemplar. *Journal of Pediatric Health Care*, 32(3), 308-312. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.09.007>
- Teixeira, M. (2019). La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séances de dessin libre dans une approche dialogique. *Éducation et francophonie*, 47(1), 73-93. <https://doi.org/10.7202/1060848ar>
- Tétreault, K. (2021). *Mise en relation entre les ressources personnelles, la détresse psychologique et les objectifs de formation des jeunes de 16 à 18 ans inscrit à l'éducation des adultes* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9797>
- Thériault, M. (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes. *Formation et profession*, 24(3), 32-45. <https://doi.org/10.18162/fp.2016.381>
- Thériault, M. (2019). Ethnographie en sciences de l'éducation : filiation et voix des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes en passage vers le collégial. Dans M. Doucet & M. Thériault (Éds.), *L'adulte en formation... Pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 25-58). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvggx4kj.8>
- Thériault, M., & Marchand, I. (2023). Perspectives entourant la transition des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes vers le cégep. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(1), 79-104. <https://www.erudit.org/fr/revues/cjsae/2023-v35-n1-cjsae08814/1106715ar.pdf>
- Thibeault, S. (2017). *Portrait des pratiques enseignantes mises en œuvre auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans de la formation générale des adultes (FGA)* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/view/people/Thibeault=3ASarah=3A=3A.html>

- Thorne, S. (2013). Secondary qualitative data analysis. Dans C. T. Beck (Éd.), *Routledge international handbook of qualitative nursing research* (p. 393-404). Routledge.
- Tibolla, C. (2021). *Création d'un outil permettant de prédire l'autonomie des élèves en laboratoire de sciences à la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/18437>
- Tracy, S. J. (2004). Dialectic, contradiction, or double bind? Analyzing and theorizing employee reactions to organizational tension. *Journal of Applied Communication Research*, 32(2), 119-146. <https://doi.org/10.1080/0090988042000210025>
- Tremblay, H. (2004). *J'embarque quand ça me ressemble : le plaisir d'apprendre - Cahier de mise en œuvre*. Ministère de l'Éducation du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=81114
- Tremblay, J.-K. (2022). *Le parcours de vie et le parcours scolaire des jeunes adultes vivant avec un TDAH, qui fréquentent un centre de formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8382/>
- Tricot, A., & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10, 217-254. <https://doi.org/10.3406/stice.2003.862>
- Trouche, L. (2003). Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques : nécessité des orchestrations. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 25(1), 91-138. <https://telearn.hal.science/hal-00190091v1>
- Trudel, P. (2018). *Le rôle des méthodes d'enseignement dans la genèse et le développement de l'intérêt pour l'apprentissage des sciences à l'éducation des adultes* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/14169>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170. https://gerardvergnaud.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/09/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Veyne, P. (2010). *Foucault : sa pensée, sa personne*. Albin Michel.
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [communication orale]. 3e congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles. https://projetadef.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/la_motivation.pdf
- Vidal, M., Grossmann, S., & Bourdon, S. (2022). Les milieux alternatifs de scolarisation au Québec : des stratégies adaptées aux parcours d'apprentissage des élèves en situation de vulnérabilité à la formation générale des adultes ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(1), 41-65. <https://doi.org/10.7202/1095694ar>

- Villatte, A., & Marcotte, J. (2013). Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(3). <https://doi.org/10.4000/osp.4154>
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217. <https://doi.org/10.7202/1004337ar>
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N., & Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1038460ar>
- Villemagne, C., & Molina, E. C. (2015). Une activité clinique pour la formation à l'intervention auprès d'apprenants adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 109-138). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.11>
- Villemagne, C., & Myre-Bisaillon, J. (2015). Réussite scolaire et projets de carrière d'adultes scolarisés en formation générale des adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 89-108). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.10>
- Villemagne, C., Myre-Bisaillon, J., & Correa Molina, E. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes*. (2009-PE-131007). Université de Sherbrooke. https://www.researchgate.net/profile/Carl-Beaudoin/publication/345311607_La_persévérance_scolaire_des_adultes_en_formation_de_base_commune_Exploration_des_besoins_particuliers_des_adultes_en_formation_de_base_commune_et_des_modalités_de_la_prise_en_consideration_de_ces_bes/links/5fa2cdfaa6fdcc062412559c/La-persévérance-scolaire-des-adultes-en-formation-de-base-commune-Exploration-des-besoins-particuliers-des-adultes-en-formation-de-base-commune-et-des-modalités-de-la-prise-en-consideration-de-ces-bes.pdf
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F., & Table MELIS-Universités de la formation à l'enseignement en formation générale des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation général des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec : analyse, constats et pistes de solution*. [Document de travail]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf
- Voyer, B., Mercier, J.-P., Ouellet, C., & Ouellet, S. (2023). *Enseigner à la formation générale des adultes : une pratique et un contexte à découvrir*. Presses de l'Université du Québec.
- Voyer, B., Potvin, M., & Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213. <https://doi.org/10.7202/1028419ar>
- Vygotski. (1997). *Pensée et Langage* (4e édition). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, J.-S. Vera, S. Scribner, & E. Souberman, Éd.). Harvard University Press.

- Vygotski, L. S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (F. Sève & G. Fernandez, Trad.). Dans *Conscience, inconscient, émotions* (p. 61-94). La Dispute. https://www.unige.ch/SIV2018/files/Vygotski_1925-2003_La-conscience-comme-probleme-de-la-psychologie-du-comportement.pdf
- Vygotski, L. S. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie* (J.-P. Bronckart & J. Friedrich, Éd.; C. Barras & J. Barberies, Trad.). La Dispute. <https://ladispute.fr/catalogue/la-signification-historique-de-la-crise-en-psychologie/>
- Watzlawick, P. (1963). A review of the double bind theory. *Family Process*, 2(1), 132-153. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1963.00132.x>
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Recherches en éducation*, 40(13), 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>