



**L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET L'ACCÈS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE
DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION**

**MÉMOIRE DÉPOSÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
DANS LE CADRE DE L'ÉLABORATION DU RAPPORT 2010
SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION**

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS
EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (AQIFGA)

Novembre 2009

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, les membres du conseil d'administration de l'AQIFGA adressent leurs remerciements les plus sincères à madame Mireille Gauthier responsable de la rédaction et de ses collaborateurs immédiats les membres du comité Orientation-réflexion de l'AQIFGA messieurs Guy Chénier et François Rémillard ainsi qu'à madame Geneviève Talbot conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences sous la direction de monsieur Pierre Campeau.

Nous exprimons notre gratitude aux membres du comité de lecture et de validation et nos remerciements s'adressent également à tous les consultants et internautes contactés lors des recherches effectuées qui ont accepté de répondre à nos questions avec gentillesse et empressement.

Merci à tous et à toutes.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	4
<i>La mission de l'AQIFGA.....</i>	<i>4</i>
<i>La clientèle de la formation générale des adultes.....</i>	<i>5</i>
Introduction	7
Obstacles à l'expression de la demande de formation	8
Obstacles à l'accès à l'éducation	9
<i>Rigidité des horaires de formation.....</i>	<i>9</i>
<i>Facteurs socioéconomiques</i>	<i>10</i>
<i>Non admissibilité au Programme de prêts et bourses</i>	<i>10</i>
<i>Dispositions dissuasives</i>	<i>11</i>
<i>Écueils lors de l'entrée en formation.....</i>	<i>12</i>
La réussite éducative : une définition différenciée	13
Obstacles à la persévérance et à l'accès à la réussite éducative.....	15
<i>Absence ou pénurie de ressources complémentaires, éducatives et sociales.....</i>	<i>15</i>
<i>Formation des maîtres inadéquate</i>	<i>16</i>
<i>L'état de précarité des enseignants</i>	<i>17</i>
<i>Manque d'encadrement des personnes peu autonomes.....</i>	<i>18</i>
<i>Une pédagogie peu différenciée</i>	<i>18</i>
<i>Manque de synergie.....</i>	<i>19</i>
<i>Dévalorisation sociale des avenues autres que le DES.....</i>	<i>21</i>
<i>Problème relatif à l'orientation.....</i>	<i>22</i>
<i>Obstacles relatifs à l'organisation scolaire et au financement</i>	<i>22</i>
<i>Problématiques propres aux régions.....</i>	<i>23</i>
<i>Exigences académiques parfois démesurément élevées pour être admis à certaines formations du secteur professionnel</i>	<i>23</i>
Outils pour lever certains obstacles	24
Conclusion	33
Bibliographie.....	34

Avant-propos

Dans un premier temps, il nous paraît important de présenter brièvement la mission de l'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) et de tracer un portrait sommaire de la clientèle de la formation générale à l'éducation des adultes (FGA). Par la suite nous aborderons les questions relatives à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite éducative dans le contexte de la formation générale des adultes.

La mission de l'AQIFGA

L'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) a pour but de regrouper des personnes œuvrant au développement de la FGA. Sa mission consiste, entre autres, à

- établir des réseaux de communication, d'échanges et de partages d'expertises en FGA;
- promouvoir la formation continue des personnes œuvrant à la FGA;
- faire connaître les recherches et les travaux utiles à l'amélioration des pratiques andragogiques;
- représenter ses membres auprès d'instances décisionnelles ou consultatives en se prononçant sur des enjeux qui concernent le secteur de la FGA, exerçant ainsi un rôle d'influence au sein de la société;
- développer un partenariat avec les personnes et les organisations qui partagent ses préoccupations;
- se préoccuper de la formation initiale des futurs enseignants à l'éducation des adultes.

La formation générale des adultes correspond à la formation dispensée par les centres d'éducation des adultes (CÉA) établis par les commissions scolaires et applicable dans le cadre des services éducatifs pour les adultes décrits dans la Loi sur l'Instruction publique du Québec. L'AQIFGA ne prétend donc pas être le porte-parole des intervenants œuvrant à la formation continue dispensée dans les collèges et les universités ou de ceux qui dispensent des formations à une clientèle adulte dans le cadre de « l'action communautaire ».

La clientèle de la formation générale des adultes

L'offre de formation de la FGA regroupe une multitude de programmes d'études répartis dans dix services d'enseignement¹ : le soutien pédagogique (entrée en formation), la formation de base commune (FBC : alphabétisation, présecondaire et premier cycle du secondaire), le second cycle du secondaire, l'intégration sociale (IS), l'intégration socioprofessionnelle (ISP), la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires.

Selon les données statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS),² il y a eu, au cours des dernières années, une augmentation des effectifs de la FGA dans l'ensemble du Québec. En 2007-2008, par exemple, 167 492 personnes étaient inscrites dans les différents services d'enseignement, alors qu'il y en avait 164 309 en 2006-2007 et 158 493 en 2005-2006. La clientèle appartenant à la catégorie des 16-24 ans constitue maintenant près de 50% de la clientèle totale de la FGA et le bassin des 19 ans et moins est d'environ 32%.

En effet, « en mai 1994, un régime pédagogique spécifique de la formation générale des adultes et distinct de celui de la formation professionnelle est ratifié par le Conseil des ministres et entre en vigueur le 1er juillet de cette même année. Un changement est alors apparu dans les CEA. Le signe le plus évident de ce changement est la diminution de la proportion des adultes parmi l'ensemble des usagers des services d'éducation des adultes et le rajeunissement de la clientèle. »³

Comme ces jeunes adultes sont majoritairement inscrits dans des voies qualifiantes (scolarisantes) et qu'ils étudient le plus souvent à temps plein, ils constituent une forte proportion de la clientèle des groupes de formation académique. Dans certains milieux, les jeunes adultes composent jusqu'à 70% de ces groupes.

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), *La formation générale des adultes, Instruction 2009 – 2010*, p. 2 [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Instruction.pdf] (20 oct. 2009)

² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), *Données complémentaires sur la clientèle à l'éducation des adultes, octobre 2009*, p. 6-7

³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), *Cadre de référence Les services éducatifs complémentaire en formation générale des adultes, 2009*, p.7

L'autre partie de la clientèle, inscrite dans divers services, est des plus hétérogènes :

- adultes venus compléter des cours préalables à des études professionnelles, à des études postsecondaires ou à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES);
- adultes en recherche d'emploi ou désireux d'entreprendre une formation qui les mènera en emploi;
- adultes immigrants visant l'apprentissage du français;
- adultes analphabètes;
- adultes qui éprouvent des difficultés d'adaptation sur le plan social, physique, intellectuel ou psychique et qui visent l'acquisition de compétences de base leur permettant d'accroître leur engagement dans la société;
- adultes référés par Emploi-Québec (EQ), la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ), les Carrefours jeunesse-emploi (CJE), les Centres jeunesse ou autres organismes;
- adultes en emploi qui viennent compléter leur formation à temps partiel ou qui reçoivent une formation dans leur milieu de travail.

Bref, les centres d'éducation des adultes accueillent une clientèle des plus variées et dont les besoins de formation sont multiples et diversifiés.

Introduction

La conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Hambourg en 1997 (CONFINTEA V) mettait de l'avant le concept d'apprentissage tout au long de la vie et identifiait « l'éducation des adultes (ÉA) et la formation continue comme des instruments clés pour relever les défis liés au développement social et économique du XXI^e siècle.»⁴ Où en sommes-nous, au Québec, près de dix ans après l'élaboration de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* née dans la foulée de CONFINTEA V?

Le principal but de cette politique était d'ancrer une culture de la formation continue au Québec; cet objectif est-il atteint ou partiellement atteint? A-t-on progressé au regard des quatre grandes orientations de la politique : assurer une formation de base à tous les adultes du Québec, maintenir et rehausser le niveau de compétences des adultes, valoriser leurs acquis et leurs compétences par une reconnaissance officielle et lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance? A-t-on réussi, comme le visait la politique, à susciter l'expression de la demande de formation ?

Il est évident que l'éducation des adultes et la formation continue ont évolué à bien des égards au Québec au cours de la dernière décennie, mais, malgré les progrès réalisés, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour lever les obstacles à l'expression de la demande de formation, à l'accessibilité, à la persévérance et à la réussite.

Dans le mémoire qui suit, nous tenterons de mettre en lumière ce qui peut nuire à l'atteinte des objectifs qui sont au cœur de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, assise sur laquelle il nous faut miser. Nous nous intéresserons donc, dans un premier temps, aux obstacles à la principale visée de la *Politique* : l'expression de la demande de formation. Nous tenterons ensuite de cerner les éléments qui peuvent constituer des obstacles à l'accès à l'éducation, puis des freins à l'accès à la réussite éducative dans le contexte particulier de l'éducation des adultes. Finalement, nous explorerons des pistes de solution en présentant des outils qui pourraient contribuer à lever certains des obstacles énumérés.

⁴ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), *Bulletin de liaison*, sept. 2009, Vol. 2, no 2

Obstacles à l'expression de la demande de formation

Bien que de nombreuses initiatives aient été conduites pour susciter l'expression de la demande de formation à l'éducation des adultes, les cibles de participation visées par les commissions scolaires n'ont été que partiellement atteintes. Trop d'adultes analphabètes et trop d'adultes ayant des besoins de formation évidents sur les plans personnel, social ou professionnel ne recourent pas encore aux services disponibles dans les centres d'éducation des adultes. Il faut poursuivre nos efforts et, surtout, entreprendre des actions qui tiennent compte des facteurs de vulnérabilité suivants :

- le concept même de formation est une notion abstraite, le plus souvent complètement absente du quotidien de bon nombre d'adultes;
- de nombreux adultes sont incapables de nommer leurs besoins de formation;
- de nombreux adultes ne connaissent ni les bénéfices qu'ils peuvent tirer d'une formation ni l'incidence qu'elle peut avoir sur leur vie et sur la collectivité. Ils ne connaissent pas les avantages de s'engager dans une formation;
- l'information véhiculée sur l'offre de services est insuffisante (plusieurs croient encore qu'on va à l'ÉA uniquement pour « finir son secondaire 5 »);
- l'information véhiculée est souvent inadaptée à la clientèle visée : elle s'adresse à une clientèle lettrée ou scolarisée ; elle ne rejoint qu'une partie des gens visés ou ne répond pas aux préoccupations de ces gens. Paradoxalement, encore aujourd'hui, les adultes peu instruits et peu qualifiés sont moins susceptibles de participer à des activités d'apprentissage;
- la formation au sens large, et encore plus celle qui n'est pas qualifiante, n'est pas suffisamment valorisée;
- la promotion des formations existantes mobilise plus d'efforts que la création de formations adaptées aux besoins des adultes non participants;
- il est difficile de rejoindre les gens non-participants et de stimuler concrètement, « sur le terrain », l'expression de la demande de formation;
- la mission qualifiante de l'école passe bien avant sa mission socialisante et, de ce fait, plusieurs avenues de formation qui pourraient répondre à des besoins personnels et sociaux des adultes ne sont ni publicisées ni véhiculées. Pensons, entre autres, aux formations « optionnelles » proposées dans le curriculum de la formation de base commune, ainsi qu'aux services d'éducation populaire qui font partie du régime pédagogique (articles 15 et 16) et qui sont peu exploités et financés.

Obstacles à l'accès à l'éducation

Malgré les mesures prévues dans le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*⁵ pour lever les obstacles à l'accessibilité, de nombreux facteurs limitent encore l'accès à l'éducation des adultes. Ces facteurs relèvent tantôt de la personne elle-même, tantôt du système éducatif, mais, le plus souvent, ils prennent racine dans le fait que le système n'est pas adapté à l'individu qu'il devrait desservir, en ce sens qu'il ne s'ajuste pas aux problématiques de sa clientèle potentielle. Voici donc, brièvement explicités, quelques-uns des obstacles que nous avons ciblés.

Rigidité des horaires de formation

De nombreux adultes seraient enclins à s'engager dans un projet de formation (ou réussiraient à mener ce projet à terme) si les horaires étaient plus flexibles et leur convenaient davantage. En effet, dans bien des cas, les horaires proposés par les centres d'éducation des adultes (CÉA) ne tiennent pas compte des exigences de la vie quotidienne des adultes (exercer des responsabilités familiales, occuper un emploi à temps partiel ou à temps plein, vivre une grossesse, s'adapter à une société d'accueil, etc.) ou ne répondent pas aux besoins de certaines catégories de travailleurs, dont les personnes ayant un travail à horaire variable ou un travail sur appel.

Pour plusieurs, le temps partiel proposé dans les CÉA ne peut représenter une solution, car ils souffriraient alors d'un manque à gagner trop important : les adultes doivent donc faire un choix entre l'emploi ou la formation. Si l'adulte choisit malgré tout de s'engager dans une formation, les deux seules voies possibles pour éviter une perte de revenu ou pour la pallier demeurent alors la formation à distance, qui nécessite beaucoup d'autonomie de la part de l'adulte, ou la participation à un programme financé par Emploi-Québec. Cependant, pour recevoir un soutien financier d'Emploi-Québec, l'adulte doit fréquenter le centre à temps plein, soit, selon les ententes, entre 25 et 30 heures par semaine. On revient donc à la case départ où l'horaire représente un défi très difficile, sinon impossible à relever pour plusieurs adultes.

En effet, faire des apprentissages et les intégrer de façon durable est extrêmement exigeant pour un adulte qui a laissé l'école depuis longtemps, qui éprouve des difficultés d'apprentissage ou qui doit concilier de multiples obligations et responsabilités. En ce

⁵ Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2002, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, 40 pages.

sens, les exigences posées par Emploi-Québec manquent parfois de réalisme, car elles ne tiennent pas toujours compte de la réalité des individus et du fait que trente heures d'études ne peuvent être comparées à un emploi à temps plein; il s'agit d'un investissement d'un tout autre ordre.

Facteurs socioéconomiques

Malgré l'article 33 du régime pédagogique à l'éducation des adultes qui stipule que « l'adulte qui est un résident du Québec, au sens de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), et est inscrit aux services de formation a droit à la gratuité de tous ces services [...] », la pauvreté demeure un frein à l'accès à l'éducation. Selon une étude menée sur les obstacles rencontrés par les adultes peu scolarisés (Lavoie et autres, 2004), « la pauvreté ressort comme étant un obstacle majeur qui accentue les autres problématiques situationnelles. » Parmi les personnes peu scolarisées consultées dans le cadre de cette étude, certaines travaillaient, alors que d'autres recevaient de l'aide sociale ou bénéficiaient de l'assurance-emploi. Dans un contexte où le manque d'argent est criant, les coûts directs (matériel scolaire, achat de livres ou dépôt pour système de prêts de volumes, autres frais reliés à des modalités d'inscription) et indirects (habillement, garderie, transport et autres frais reliés) associés à la formation deviennent rapidement des freins à la participation. Ces personnes, en plus de vivre dans la pauvreté et d'avoir un faible niveau d'alphabétisme, ont « des réseaux limités dans leur capacité de les supporter et une santé souvent précaire. » (Chantier de l'économie sociale, COCDMO, 2005, p. 6-7).

Bref, en situation de précarité, les bénéfices que l'adulte pourrait éventuellement retirer d'une formation ne pèsent pas lourd à côté des difficultés vécues et des sacrifices consentis au présent.

Il est important de noter que l'obstacle socioéconomique mentionné ci-dessus est accentué dans certaines régions alors que l'éloignement géographique augmente les coûts et la disponibilité à consacrer à la formation.

Non admissibilité au Programme de prêts et bourses

Comme nous venons de le mentionner, la pauvreté est l'un des principaux facteurs de la non participation des adultes à une formation. Malheureusement, les adultes inscrits à la FGA, qu'ils soient à temps plein ou à temps partiel, ne sont pas admissibles au Programme de prêts et bourses. (« Il est à noter que dans le plan d'action assorti à la *Politique de formation continue et d'éducation des adultes*, l'introduction du programme

Prêts pour études à temps partiel faisait partie des rares mesures financières nouvelles pour faciliter les inscriptions en formation de base. »⁶).

En formation générale, seuls les adultes référés par Emploi-Québec peuvent bénéficier d'un soutien financier du revenu et des allocations d'aide à l'emploi qui varient selon qu'ils sont prestataires ou admissibles à l'assurance-emploi, ou prestataires d'aide ou de solidarité sociale. Autrement dit, « dans un même groupe d'étudiants adultes, certaines personnes s'endettent pour étudier et paient leur matériel scolaire et autres frais, alors que d'autres voient leurs frais de subsistance et autres frais liés aux études entièrement pris en charge par l'État »⁷. On ne saurait nier l'iniquité de cette situation, iniquité qui se trouve exacerbée par le fait que les adultes inscrits à la formation professionnelle peuvent, eux, bénéficier du Programme de prêts et bourses.

Mentionnons aussi que, dans plusieurs municipalités, les adultes ne peuvent bénéficier des mêmes tarifs de transport scolaire que les élèves ou étudiants des autres ordres d'enseignement (primaire, secondaire, collégial ou universitaire). Cette situation est discriminatoire pour bon nombre d'entre eux; il est en effet étonnant qu'un jeune de 16 ans, par exemple, puisse bénéficier de tarifs de transport réduits tant qu'il étudie au secteur régulier, mais qu'il ne puisse plus se prévaloir de ce privilège lorsqu'il fréquente l'ÉA.

Cette situation révèle malheureusement le peu de reconnaissance et de soutien de la part du milieu social à l'égard de la formation générale des adultes. L'effort consenti par le milieu pour soutenir la formation continue des adultes devrait se traduire par un soutien financier ou par une tarification réduite des transports en commun, pour tous les adultes en formation, afin de favoriser les déplacements vers les milieux de formation.

Dispositions dissuasives

Certaines « dispositions dissuasives » (CSÉ, 2006, p. 14) empêchent souvent les adultes d'entreprendre un projet de formation (ou de le mener à terme). Parmi ces dispositions, soulignons les suivantes :

- les mauvaises expériences antérieures à l'école (échecs, taxage, situations de rejet ou d'humiliation, etc.);
- la perception négative de soi sur les plans de l'apprentissage et de l'intelligence :
« Je ne suis pas capable d'apprendre, j'ai toujours été mauvais à l'école, etc. »;

⁶ Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie, État de la situation et document de consultation*, octobre 2009.

⁷ Idem

- certaines limitations en lecture et en écriture qui augmentent le sentiment d'incapacité;
- la crainte d'un nouvel échec et du sentiment de honte ou de découragement qui s'ensuit;
- la conviction qu'on est trop vieux (croyance qu'après un certain âge, on ne peut plus apprendre ou peur de faire rire de soi par des plus jeunes);
- la non confiance dans l'atteinte probable d'un résultat ou d'une réussite : plus le chemin à parcourir est long (ex. : celui du présecondaire), plus la perspective d'atteindre son but semble hors de portée.

Écueils lors de l'entrée en formation

Parmi les principaux écueils qui freinent l'accès à l'éducation dès le début de la démarche de l'adulte, nommons :

- la lourdeur de la bureaucratie au moment de l'inscription;
- l'impossibilité d'inscrire des « sans papiers » (comment attirer alors les immigrants récemment arrivés ou les jeunes de la rue?) ;
- l'impression de la non reconnaissance de ses acquis :
 - à la suite de la passation de tests diagnostiques utilisés dans certains centres, l'adulte a souvent l'impression d'être « déclassé ». Bien qu'il soit tout à fait normal qu'un adulte ayant quitté les études depuis un certain temps soit obligé de mettre ses connaissances à jour, cela peut constituer un facteur de non participation ou de découragement suivi d'un nouvel abandon;
 - le bilan des acquis émis par le Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) n'est pas toujours reconnu;
- le temps écoulé entre la première démarche en vue d'un retour aux études et le début de la formation. Certains centres d'éducation des adultes ont des listes d'attente et, malgré les entrées continues, il se peut qu'à certaines périodes de l'année l'attente soit assez longue avant l'admission à la formation.

La réussite éducative : une définition différenciée

Avant de cibler les facteurs ou les zones de vulnérabilité qui peuvent constituer des obstacles à la **persévérance** des adultes en formation et à leur **réussite éducative**, il importe de définir le concept de réussite dans le contexte particulier de l'éducation des adultes.

Comme nous l'avons dit précédemment, la FGA offre une très large gamme de services. De ce fait et du fait de l'hétérogénéité de la clientèle qui fréquente ce secteur d'éducation, la réussite éducative doit être ici perçue et définie de manière différenciée. En effet, comme le souligne pertinemment le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) dans le *Document de consultation* qui a servi à l'élaboration de ce Mémoire, la réussite revêt, à l'ÉA, un sens très large et elle ne saurait être réduite à sa dimension scolaire.

« La réussite éducative est complexe et multidimensionnelle, alors que les facteurs en jeu interviennent dans des configurations les plus diverses : les parcours éducatifs antérieurs, les milieux familiaux, le régime pédagogique, l'environnement éducatif et ses services d'appui, les mécanismes et les mesures limitées d'expression de la demande, les rapports de force pour négocier les conditions, les ressources financières des individus et des institutions, le projet individuel et les contextes qui en influencent l'émergence. La réussite éducative est complexe en raison également des intérêts et objectifs formatifs, non académiques, que l'adulte poursuit et parvient ou non à réaliser ».⁸

En effet, bien que l'obtention d'un diplôme puisse constituer le but premier de la formation d'un adulte, l'atteinte d'objectifs personnels ou sociaux et le développement de compétences relatives à son emploi ou à l'exercice de ses rôles sociaux peuvent également constituer une réussite éducative importante. Pensons à la clientèle en francisation dont l'objectif premier est de s'intégrer socialement et professionnellement à la société québécoise; à la clientèle en alphabétisation pour qui la littératie et la numératie constituent des conditions essentielles à l'exercice d'une citoyenneté active et responsable.

⁸ Paul Bélanger et autres, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 102.

Pensons également à tous les adultes dont les besoins de formation sont davantage de l'ordre du développement personnel ou professionnel, ou à tous ceux qui doivent d'abord se réconcilier avec le système scolaire et les échecs qu'ils y ont vécus avant même de « penser » pouvoir réussir. Bref, à l'éducation des adultes, la réussite se définit davantage en termes de cheminement personnel, de persévérance, de développement de l'autonomie, d'intégration, d'adaptation et de réalisation d'un **projet de formation** qui permette à l'adulte d'exercer adéquatement tous ses rôles sociaux qu'uniquement au regard de l'obtention d'un diplôme ; la première définition n'exclut évidemment pas la seconde.

« On pourrait ainsi, de façon très large, définir la réussite par la possibilité, pour l'adulte, de faire les apprentissages nécessaires pour progresser dans son projet de formation. Étant donné la grande diversité des projets de formation possibles, il est toutefois difficile de mesurer cette réussite»⁹.

⁹ *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion, Document de consultation en vue de la préparation du Mémoire (CSÉ, 2009), p17.*

Obstacles à la persévérance et à l'accès à la réussite éducative

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* s'articule autour de quatre grandes orientations qui définissent des priorités d'action. L'une de ces orientations consiste à « lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance ». C'est volontairement que nous avons associé ici la persévérance à la réussite, car, dans le parcours de l'adulte, la première est bien souvent garante de la seconde.

Mais quels sont les facteurs qui empêchent les adultes de réaliser leur projet de formation ou qui rendent parfois leur parcours ardu ou tortueux?

Absence ou pénurie de ressources complémentaires, éducatives et sociales

Alors qu'un nombre important des adultes qui fréquentent les CÉA vivent ou ont vécu de graves difficultés sur les plans personnel ou social et que plusieurs d'entre eux composent avec des troubles d'apprentissage ou de comportement sévères, les ressources complémentaires, éducatives et sociales (orthopédagogues, orthophonistes, techniciens en éducation spécialisée, travailleurs sociaux, psychologues, etc.) sont minimes, voire parfois inexistantes. Comment peut-on espérer mener à la réussite des élèves pour qui l'école a toujours été source d'échec ou de conflit, alors que les ressources spécialisées se font aussi rares? Malgré leur compétence et leur bon vouloir, les enseignants n'ont ni le temps ni la formation nécessaire pour soutenir adéquatement les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : ils ont besoin de spécialistes pour les conseiller et les soutenir, d'autant plus que les difficultés des adultes sont souvent présentes depuis le début de leur parcours scolaire et qu'elles ont miné leur confiance en eux et, conséquemment, leur ouverture à l'apprentissage.

Bien que de nouveaux budgets aient été récemment alloués pour offrir davantage de services complémentaires à l'éducation des adultes, les besoins en ce sens demeurent encore très grands. Ainsi, les efforts consentis depuis quelques années pour augmenter ces ressources sont nettement insuffisants puisque la clientèle qui nécessite des services adaptés ne cesse de croître. Les CÉA accueillent en effet de plus en plus d'élèves qui proviennent des programmes de cheminement particulier du secteur des jeunes. Ces élèves présentent des besoins particuliers tant sur le plan de l'adaptation que sur le plan des apprentissages (élèves souffrant de dyslexie, de dysphasie, de dysorthographe ou d'un déficit d'attention, par exemple). Le dépistage et le suivi de ces clientèles requièrent de nouveaux services, surtout si l'on considère que les groupes de cheminement particulier comptent généralement moins de 12 élèves au secteur des jeunes, alors que le nombre d'élèves est généralement beaucoup plus élevé dans les groupes des CÉA.

En outre, la réalité psychosociale de certains adultes (abus, violence conjugale, etc.) pose souvent des entraves à l'apprentissage qui relèvent de spécialistes peu souvent disponibles dans les CÉA (travailleur social, psychologue, etc.).

Formation des maîtres inadéquate

La qualité de la formation des adultes repose d'abord et avant tout sur les enseignants et les formateurs. Malheureusement, ces derniers n'ont, pour la plupart, aucune compétence particulière en andragogie et ils sont souvent mal préparés à faire face aux difficultés que vivent plusieurs adultes en formation : troubles d'apprentissage, troubles du comportement, problèmes de consommation, problèmes d'ordre familial, social ou économique, problématiques liées à la santé mentale, etc. Le personnel n'est généralement pas apte à répondre à de telles problématiques et à gérer les situations de crise qu'elles entraînent parfois, car il n'est pas formé pour le faire. De plus l'enseignant doit composer avec la grande hétérogénéité de la clientèle (âge, origine ethnique, religion etc.)

En effet, aucune université québécoise n'offre de formation spécifique à l'éducation des adultes pour les étudiants en formation initiale. On forme des spécialistes en adaptation scolaire ou des maîtres pour le secteur des jeunes (niveaux primaire et secondaire), mais, pour l'ÉA, aucun certificat n'est offert et aucun cours (ne serait-ce que de 3 ou de 6 crédits) n'est intégré au premier cycle de la formation des maîtres dispensée pour le secteur des jeunes. Considérant les problématiques particulières auxquelles sont confrontés les enseignants et les formateurs de l'ÉA, cela est pour le moins étonnant. Comment peut-on penser qu'une formation universitaire centrée sur la dimension académique seulement et en tous points conforme à celle que reçoivent les enseignants du secteur des jeunes peut préparer adéquatement les futurs enseignants à l'éducation des adultes? La formation des adultes comporte une spécificité importante : elle n'est pas obligatoire, mais bien volontaire. En outre, la formation s'adresse à des individus qui ont des responsabilités familiales et économiques dont il faut tenir compte, entre autres, dans le contexte organisationnel et dans les approches andragogiques.

Les enseignants sont les personnes les plus près de l'adulte, celles en qui l'adulte a confiance et qui, de ce fait, peuvent avoir une influence marquée sur lui. De façon à soutenir l'adulte en toutes situations, les enseignants devraient être au fait des différentes possibilités qui s'offrent à l'adulte, des avenues qu'il pourrait explorer, que ces avenues soient scolaires ou autres, et des ressources dont dispose son milieu et qui peuvent lui venir en aide. Les interventions des enseignants seraient alors complémentaires à celles des professionnels en orientation dans les SARCA et cela permettrait de travailler en synergie avec les ressources du milieu. Malheureusement, rien dans la formation initiale des maîtres qui se dirigent à l'éducation des adultes ne leur donne cette compétence.

Lors de la CONFINTEA VI, qui se tiendra à Bélem, au Brésil, du 1^{er} au 4 décembre prochain, il est proposé, sous la thématique *Assurer la qualité et évaluer les résultats de l'apprentissage*, de débattre des questions suivantes :

Que fait-on pour améliorer la formation, les qualifications et le statut professionnel des enseignants au secteur de l'éducation des adultes et comment en évalue-t-on l'impact? Comment les établissements d'enseignement supérieur sont-ils associés à ce processus?

Et nous, au Québec, que sommes-nous actuellement en mesure de répondre à ces questions outre quelques timides initiatives dans certaines universités?

L'état de précarité des enseignants

L'état de précarité, largement répandu chez les enseignants œuvrant à l'éducation des adultes, est un frein à l'engagement du personnel et au développement de l'ÉA.

En alphabétisation, par exemple, 91 % des enseignants sont des femmes et seulement 1 % d'entre elles obtiennent un contrat régulier à temps plein. Une recherche réalisée sur les effets de la précarité chez les enseignantes à l'éducation des adultes démontre que, « faisant face à une population étudiante très diversifiée ayant parfois de graves problèmes économiques, sociaux et académiques, les enseignantes vivent plusieurs situations difficiles dont celle d'une très grande insécurité. »¹⁰

En effet, en plus de devoir faire face aux exigences inhérentes à la tâche régulière de tout enseignant et de devoir « gérer les ambiguïtés d'une relation avec des élèves adultes »¹¹ (gérer les absences, les retards, les entrées et les sorties de la classe et autres questions de discipline), un grand nombre d'enseignants en FGA doivent également composer avec le stress associé à l'état de précarité. En même temps qu'ils doivent soutenir les élèves, les enseignants doivent pallier leurs propres difficultés et trouver des moyens pour maintenir leurs sources de subsistance, l'un d'eux étant souvent le double emploi.

¹⁰ Recherche réalisée en 2000 par l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en collaboration avec la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), le groupe CINBIOSE de l'UQAM et le Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal. Réalisée par Mmes Karen Messing et Ana Maria Seifert, cette recherche a surtout porté auprès des enseignantes en alphabétisation à l'éducation des adultes.

¹¹ Centrale des syndicats du Québec (CSQ) [<http://www.csq.qc.net/index.cfm/>]

La précarité mine également souvent les rapports entre collègues qui devraient, normalement, être sources d'appui et de réconfort. Les enseignants se retrouvent malgré eux en compétition et l'insécurité par rapport à l'emploi nuit alors à la solidarité, ce qui augmente le sentiment d'isolement.

Manque d'encadrement des personnes peu autonomes

Pour plusieurs adultes, le retour dans le milieu « scolaire » s'avère extrêmement exigeant et parfois même pénible. Malheureusement, ces adultes ne sont pas toujours accueillis adéquatement et ils sont souvent livrés à eux-mêmes dès le début de leur formation. En effet, plusieurs CÉA n'ont pas de programme d'entrée en formation qui tienne compte du parcours antérieur de l'adulte et qui permette de l'accompagner et de l'aider à s'acclimater.

En outre, les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, ainsi que bon nombre d'adultes moins autonomes, ont besoin d'un suivi régulier et d'un accompagnement personnalisé pour persévérer dans leur projet de formation. Que ce suivi prenne la forme d'un tutorat ou d'un mentorat, qu'il accorde un support sur les plans personnel, organisationnel, scolaire ou relationnel, il est essentiel pour encourager et soutenir les adultes et, de ce fait, prévenir l'abandon.

Malheureusement, l'accompagnement régulier et constant par un formateur qui peut représenter, pour le jeune adulte surtout, un modèle « signifiant » auquel il peut s'identifier et en qui il peut avoir confiance, est souvent négligé ou inexistant. Compte tenu du grand nombre d'élèves par classe, des exigences relatives à l'appropriation des nouveaux programmes, d'un bon nombre de tâches connexes et de la précarité de l'emploi, le personnel manque le plus souvent de temps ou de motivation pour s'engager dans une telle démarche d'aide et d'encadrement. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, sa formation ne l'y a pas préparé.

Une pédagogie peu différenciée

Loin de vouloir dénigrer l'enseignement individualisé, qui permet d'offrir des horaires plus souples, de respecter le rythme d'apprentissage de l'adulte et de personnaliser la relation maître-élève, il faut tout de même reconnaître qu'il n'est pas une panacée et que d'autres formes d'intervention pédagogique ont avantage à être explorées. L'approche individualisée, malgré ses avantages, demande beaucoup d'autonomie et elle exige un effort cognitif qu'il ne faudrait pas sous-estimer, car il représente un défi de taille pour plusieurs élèves. En effet, le moyen que l'élève utilise pour apprendre (la lecture) est souvent le plus exigeant pour lui.

Bien que la clientèle de l'éducation des adultes ait changé de façon notable au cours de la dernière décennie, certains enseignants éprouvent encore de la difficulté à adapter leur pédagogie à ces nouveaux apprenants. Heureusement, dans certains CÉA, des efforts sont consentis pour intégrer à l'apprentissage les technologies de l'information et de la communication et créer ainsi un environnement éducatif plus animé.

Étant donné l'hétérogénéité de la clientèle qui fréquente l'ÉA et la diversité de types d'apprenants qui en découle; étant donné qu'un grand nombre d'élèves ont moins de 25 ans et qu'ils ont besoin d'être plus actifs; considérant également que plusieurs élèves éprouvent des difficultés marquées d'adaptation, de comportement ou d'apprentissage et qu'ils arrivent difficilement à se concentrer et à travailler de façon autonome pendant des heures, il nous paraît plus que souhaitable d'encourager l'utilisation de formules pédagogiques variées et novatrices. Bien sûr, cela représente tout un défi dans un contexte d'entrées continues et de groupes multiniveaux.

Manque de synergie

➤ Avec les autres ordres d'enseignement et avec les autres ministères

1. L'information circule très difficilement entre les différents ordres d'enseignement. Le plus souvent, le personnel de l'ÉA ne sait rien de l'élève qu'il reçoit, même si celui-ci arrive directement du secteur des jeunes. A-t-il des problèmes d'apprentissage? Est-il agressif? A-t-il des problèmes de consommation? A-t-il été expulsé de son école? Bref, seul le dernier bulletin accompagne l'élève et beaucoup d'énergies doivent être réinvesties pour identifier les difficultés, planifier la formation et l'encadrement.
2. Le lien avec la formation professionnelle (FP) pourrait également être majoré : il existe peu de passerelles qui permettent à un élève, par exemple, de poursuivre à temps partiel sa formation générale tout en commençant ses études professionnelles ou de compléter un préalable en FGA tout en faisant son DEP. Et pourtant, cela serait porteur d'une grande motivation pour plusieurs : les expériences de concomitance qui se vivent dans certaines commissions scolaires en témoignent.
3. Une problématique d'arrimage existe aussi en francisation. Puisque ce niveau d'enseignement est assuré à la fois par le MELS et par le MICC, il peut arriver, par exemple, qu'un nouvel arrivant reçoive deux évaluations différentes au regard de ses équivalences scolaires, car les deux ministères n'utilisent pas les mêmes référentiels lors de l'analyse des dossiers. En outre, il faudrait que l'on statue clairement et définitivement sur les responsabilités respectives de ces deux ministères pour éviter la compétition quant à l'appropriation de la clientèle. L'immigrant qui vit déjà beaucoup d'insécurité a besoin d'être soutenu et de recevoir des services concertés et non de se retrouver au cœur d'un litige.

➤ **Avec les politiques, les programmes ou les mesures sociales des autres secteurs (emploi, services sociaux, etc.)**

1. Les règles strictes édictées par Emploi-Québec (EQ) et les centres locaux d'emploi (CLE) quant à la fréquentation scolaire à temps plein, qui constituent, nous l'avons dit plus tôt, un obstacle à l'accès à l'éducation, peuvent également représenter un obstacle à la réussite de certains adultes. En effet, ces normes sont extrêmement contraignantes pour certains élèves : les adultes qui ne sont plus sur le marché du travail depuis plusieurs années, ceux qui exercent des responsabilités familiales ou ceux qui ont des problèmes de santé, par exemple, éprouvent souvent de la difficulté à respecter un emploi du temps aussi exigeant. Aussi, les adultes qui vivent des difficultés d'adaptation, de comportement ou d'apprentissage, incluant les jeunes adultes qui ont un rapport difficile avec l'école ou qui ont un profil de décrocheur, arrivent difficilement ou n'arrivent pas à respecter un tel horaire et leur projet de formation s'en trouve nécessairement affecté, sinon compromis.
2. L'accès aux programmes qui offrent un soutien financier est limité à des groupes trop restreints et la durée du soutien ne tient pas suffisamment compte du point de départ de l'adulte et des exigences que comporte un retour aux études.
3. Il arrive également parfois que le manque de communication entre les CÉA et les CLE entraînent des aberrations dans la gestion des dossiers : des élèves « en voie de réussite » doivent mettre fin à leur formation ou se réorienter parce que le temps qu'on leur avait alloué est écoulé, alors que d'autres, de toute évidence beaucoup moins motivés, poursuivent leur formation avec un soutien financier. Cette situation dépend évidemment des organisations locales ainsi que des règles de fonctionnement propres à chaque centre, mais une meilleure collaboration éviterait ces écueils et assurerait une gestion plus équitable des dossiers des adultes.
4. La collaboration avec les carrefours Jeunesse-Emploi (CJE) et les entreprises d'insertion socioprofessionnelle (ISP) gagnerait également à être mieux développée. Établir des liens plus étroits avec les CJE éviterait que des jeunes qui abandonnent d'eux-mêmes leur formation ou qui doivent être suspendus et qui ont besoin, de façon ponctuelle ou définitive, de services autres que la scolarisation, se retrouvent sans aucun support. Les CJE ont développé une expertise très riche avec la clientèle de moins de 30 ans et ils rendent des services adaptés à leurs besoins « alternatifs »; il nous faut recourir davantage à ces services.

Un partenariat plus étroit entre les CÉA et les entreprises d'ISP permettrait également au jeune adulte et à l'adulte de demeurer en lien avec le milieu scolaire tout en développant, dans l'action, des compétences transférables. Ce partenariat n'est malheureusement pas toujours facile compte tenu du cadre scolaire (régime pédagogique, convention collective, etc.) qui est peu adapté au milieu de l'emploi

(horaire, disponibilité des enseignants, flexibilité, encadrement, méconnaissance des exigences du milieu, etc.).

Dévalorisation sociale des avenues autres que le DES

Bien que de nombreux efforts aient été consentis ces dernières années par le MELS pour faire la promotion de la formation professionnelle, il semble que la valorisation sociale du diplôme d'études secondaires, bien que justifiable à de nombreux égards, fasse souvent ombrage aux autres avenues de formation ou de qualification. En effet, alors qu'un bon nombre d'élèves qui fréquentent l'éducation des adultes pourraient viser l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études professionnelles (DEP ou AEP), se prévaloir du test de développement général (TDG) pour accéder à une formation professionnelle ou s'engager dans une avenue de formation qui réponde à des besoins autres que la scolarisation, un grand nombre d'entre eux visent l'obtention du DES, car ils ont la certitude que ce diplôme leur facilitera l'accès à l'emploi. Bien sûr, certains élèves de l'éducation des adultes peuvent obtenir leur DES et même viser la réussite d'études collégiales; cependant, ces ambitions ne sont pas réalistes pour tous et les difficultés que les adultes rencontrent en s'engageant dans cette voie les amènent souvent à « décrocher » une deuxième fois, à vivre un autre échec et à se retrouver au point de départ.

Les différents tests de reconnaissance ou d'équivalence (TDG, TENS, tests du GED) sont non seulement méconnus, mais ils sont souvent dévalorisés et, parfois même, perçus comme « des cheminements à rabais ». Pourtant, ces tests permettent à plusieurs personnes d'accéder à la formation professionnelle (FP) ou au marché de l'emploi. Leur passation devrait être davantage encouragée et valorisée, surtout auprès des adultes qui ont une certaine maturité et des acquis expérimentiels, puisqu'elle est souvent le déclencheur d'un cheminement scolaire ou professionnel.

En outre, la plupart des voies qui ne sont pas qualifiantes, les parcours de formation en insertion socioprofessionnelle, par exemple, ne sont ni reconnues ni valorisées. Ces formations s'inscrivent pourtant parfaitement dans l'esprit de l'école orientante, car elles permettent aux adultes qui en ressentent le besoin de prendre un recul vis-à-vis du milieu strictement scolaire sans pour autant arrêter de se former, elles favorisent une meilleure connaissance de soi et suscitent un questionnement sur les perspectives d'avenir. De plus, elles permettent souvent à l'adulte d'intégrer le marché du travail de façon mieux adaptée ou de revenir à une formation qualifiante en étant plus conscient de ses objectifs.

Finalement, les indicateurs des plans de réussite de certaines commissions scolaires ne mesurent que l'aspect qualifiant de la réussite : on ne considère que les élèves qui ont obtenu des attestations dites « officielles » (ASP, DEP, DES). Les attestations non formelles comme celles des finissants des programmes de formation en entreprise ou

des programmes en intégration sociale (IS) ne sont ni considérées ni comptabilisées. N'est-ce pas une preuve de plus du manque de valorisation des voies alternatives menant à des réussites non pas scolaires mais «éducatives»?

Problème relatif à l'orientation

Alors qu'il est admis par tous les intervenants en éducation que le fait d'avoir déterminé son orientation professionnelle motive l'adulte, le mobilise dans son projet de formation et le met en action, beaucoup d'adultes (et surtout de jeunes adultes) fréquentent un CÉA sans avoir statué sur leur orientation ou entrepris quelque démarche que ce soit en ce sens. Comment cela peut-il s'expliquer?

Une véritable démarche d'orientation exige l'implication de tous les intervenants, et particulièrement celle des enseignants qui côtoient quotidiennement l'élève et qui ont avec lui des liens significatifs. De plus, cette démarche doit être constamment réajustée de façon à s'adapter au cheminement et à l'évolution de l'adulte. Malheureusement, étant donné leurs multiples tâches et le très grand nombre d'élèves, les professionnels (conseillers en orientation, conseillers en information scolaire et professionnelle, etc.) et les enseignants manquent de disponibilité pour assurer le suivi du cheminement de l'élève. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, les enseignants méconnaissent souvent les diverses avenues de formation, qu'elles soient scolaires ou qu'elles aient une fonction d'intégration sociale, ainsi que les tests d'équivalence auxquels pourraient se soumettre la clientèle. À cela s'ajoute évidemment le fait qu'il est toujours difficile de demander à un adulte de faire le deuil d'une ambition scolaire ou professionnelle.

Obstacles relatifs à l'organisation scolaire et au financement

Parmi les principaux obstacles relatifs à l'organisation scolaire et au financement, nous retenons les éléments suivants :

- le nombre maximal d'heures accordées pour terminer un cycle de formation est irréaliste pour bon nombre d'élèves ;
- dans plusieurs commissions scolaires, le nombre élevé d'élèves dans les groupes restreint considérablement la disponibilité de l'enseignant et cause des attentes indues pour recevoir un soutien de sa part;
- le mode de financement selon le concept « d'enveloppe fermée » et le nombre d'élèves nécessaire pour « ouvrir » un groupe empêchent l'éclosion de plusieurs programmes et l'exploration de voies alternatives qui pourraient répondre aux besoins de formation de plusieurs adultes;

- l'étanchéité des secteurs ou des ordres d'enseignement empêche le partage des ressources humaines et matérielles.

Problématiques propres aux régions

L'accès difficile à la formation (éloignement, transport coûteux), l'offre de services restreinte à cause du faible nombre d'élèves ou les ressources matérielles et professionnelles limitées dont dispose le centre de formation sont autant d'éléments de démotivation importants pour l'adulte.

Pour ce qui est de l'enseignant, le peu d'adultes en formation exigent souvent de lui qu'il soit compétent dans plusieurs matières, en plus de devoir enseigner à des élèves de niveaux différents.

En région, les structures d'accueil (logement, santé, garderies, etc.) incluant les services de formation, de reconnaissance des acquis et de mise à niveau font parfois défaut et sont rarement adaptées à la nouvelle réalité de l'immigration visant à combler un manque de main d'œuvre de plus en plus marqué à travers tout le Québec.

Exigences académiques parfois démesurément élevées pour être admis à certaines formations du secteur professionnel

Certaines formations professionnelles, liées à des métiers qui exigent surtout des compétences manuelles, techniques, mathématiques ou de l'ordre de la relation d'aide, ne sont malgré tout accessibles qu'après avoir complété la quatrième ou la cinquième année du secondaire en français. C'est le cas, entre autres, du programme *Santé, assistance et soins infirmiers*.

Il en résulte alors que des adultes compétents, tout à fait capables de réussir une formation professionnelle et d'exercer le métier pour lequel elle prépare, se voient refuser l'accès à cette formation parce qu'ils n'ont pas atteint le niveau académique exigé au regard de la langue d'enseignement. Il semble qu'on ait oublié qu'il s'avère extrêmement difficile, voire impossible, de combler un retard cumulé depuis plusieurs années dans l'apprentissage d'une langue ou, pire encore, de réussir à maîtriser la langue d'enseignement, alors que ce n'est pas notre langue première.

Outils pour lever certains obstacles

Les obstacles identifiés au regard de l'expression de la demande de formation, de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative nous amènent à élaborer des pistes de solution et à faire certaines recommandations. Celles-ci ont évidemment pour but de rejoindre le plus d'adultes possible, de répondre adéquatement à leurs besoins de formation et de favoriser la réussite éducative au sens que nous lui avons donné dans le présent ouvrage.

CONSIDÉRANT que la pauvreté est l'un des principaux obstacles à l'accès à l'éducation et à la persévérance, il faut

- **promouvoir le droit des adultes à l'éducation et à la formation continue;**
- **élargir à un plus grand nombre l'admissibilité à des programmes de soutien financier (Emploi-Québec) pour des études à temps plein ou à temps partiel;**
- **favoriser diverses modalités d'alternance études-travail;**
- **donner accès à la formation en milieu de travail;**
- **favoriser la gratuité ou la réduction des tarifs de transport en commun pour la clientèle inscrite à l'ÉA.**

CONSIDÉRANT que Emploi-Québec a pour rôle de soutenir les adultes désireux de s'engager dans un projet de formation, incluant les jeunes adultes de 18 à 24 ans;

CONSIDÉRANT que les adultes dont la formation prend fin pour cause d'absentéisme ou de démotivation se retrouvent souvent bénéficiaires de l'aide sociale ou parfois même à la rue;

CONSIDÉRANT qu'on ne saurait comparer une formation de trente heures d'études par semaine à un emploi temps plein, il est recommandé

- **d'assouplir les horaires des programmes d'Emploi Québec (EQ) offrant un soutien financier;**
- **d'encourager la concomitance de ces programmes avec l'exploration d'autres avenues (travail à temps partiel, stage en milieu de travail, activités parascolaires, bénévolat, formations alternatives), selon les besoins exprimés par les adultes;**

- **d'améliorer le suivi conjoint EQ, CJE, CJ et CÉA afin de répondre le plus adéquatement possible aux besoins des personnes en formation;**
 - **de soutenir le développement des services d'éducation populaire tel que prévu au régime pédagogique de l'éducation des adultes.**
-

CONSIDÉRANT que le manque de confiance en soi et une image négative de soi comme apprenant constituent des « dispositions dissuasives » au regard de l'accès à l'éducation et de la réussite, il faut

- **reconnaître les différents apprentissages scolaires et psychosociaux de tous ordres, formels et informels, et valoriser plus régulièrement les adultes en formation.**

Les personnes qui ont une faible estime d'elles-mêmes n'ont, dans bien des cas, jamais reçu de renforcement positif à l'école, puisque, la plupart du temps, la seule réussite reconnue est la réussite « scolaire ». Il est essentiel pour soutenir les adultes, et en particulier les adultes qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, de saisir toutes les occasions pour reconnaître et valoriser leurs succès, aussi petits soient-ils et de quelque ordre qu'ils soient. Il faut mettre en place des mécanismes et des outils de sanction ou de reconnaissance pour valoriser l'effort, la persévérance, l'engagement et la collaboration.

En outre, il serait avantageux d'introduire de nouveaux indicateurs de réussite nationaux à l'éducation des adultes en plus de celui qui prévaut actuellement, soit le pourcentage d'adultes ayant obtenu le DES. On pourrait introduire, par exemple : le pourcentage d'adultes ayant terminé dans le service d'enseignement *Préparation à la formation professionnelle*, le pourcentage d'adultes ayant terminé dans le service d'enseignement *Francisation*, le pourcentage d'adultes ayant terminé dans le service d'enseignement *ISP*, etc.

CONSIDÉRANT que plusieurs adultes éprouvent des difficultés marquées d'adaptation, de comportement ou d'apprentissage et que les enseignants n'ont pas la formation nécessaire et la disponibilité pour répondre adéquatement à leurs besoins, il est recommandé

- **de poursuivre l'ajout de ressources complémentaires selon les besoins spécifiques à chacun des milieux;**

- **d'adopter un type de financement qui tienne compte des caractéristiques de la clientèle de l'ÉA;**
 - **de soutenir la formation continue des enseignants et des formateurs de façon à mieux les outiller pour faire face aux différentes problématiques qu'ils rencontrent et pour les soutenir dans l'application de stratégies d'enseignement différenciées.**
-

CONSIDÉRANT que le fait d'avoir un but professionnel est un gage indéniable de réussite éducative, il faut

- **permettre aux adultes de s'inscrire dans une démarche orientante dès leur entrée en formation;**
- **s'assurer que tous les intervenants soient partie prenante du projet de formation de l'adulte, c'est-à-dire qu'ils soutiennent l'adulte et l'accompagnent dans l'élaboration et dans la réalisation de son plan d'action professionnel;**
- **permettre aux adultes de pouvoir réviser leurs objectifs professionnels au moment jugé opportun;**
- **favoriser les stages d'un jour en formation professionnelle, dans les entreprises d'ISP et dans les milieux de travail.**

En ce sens, les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) ont un rôle très important à jouer : ils doivent non seulement enclencher avec l'adulte un processus d'orientation, mais ils doivent communiquer l'information pertinente à tous les intervenants concernés et s'assurer que tous les acteurs travaillent dans la même direction. Il importe que chacun soit concerné par le projet de formation et le but professionnel de l'adulte, particulièrement les enseignants qui côtoient l'élève quotidiennement.

De façon plus générale, les SARCA devraient instruire l'ensemble du personnel sur les diverses avenues possibles pour les adultes (TDG, TENS, tests du GED, DEP moins connus, métiers non spécialisés ou semi-spécialisés, avenues de formation ou avenues professionnelles alternatives, etc.). C'est souvent à cause de la méconnaissance de ces multiples possibilités que les enseignants s'engagent peu ou ne s'engagent pas dans la démarche d'orientation de l'adulte.

CONSIDÉRANT que les adultes vivent parfois des périodes de démotivation qui minent leur persévérance et peuvent les mener à l'abandon de leur projet de formation;

CONSIDÉRANT que certains d'entre eux sont des personnes fragiles qui ont besoin d'aide, il faut

- **consacrer des ressources au suivi des adultes « à risques »;**
- **mettre en place des mécanismes d'encadrement, d'accompagnement et de suivi pendant la formation;**
- **d'ajouter des ressources humaines et financières afin de permettre la relance des « décrocheurs ».**

L'adulte qui est sur le point d'abandonner sa formation a besoin d'être soutenu et de se sentir épaulé. Selon ses besoins, il peut être encouragé à poursuivre sa formation, dirigé et accompagné vers d'autres voies ou soutenu pour un éventuel retour aux études. Malheureusement, certains adultes abandonnent leur formation et, bien que leur départ ne passe pas inaperçu, il n'est suivi d'aucune démarche de soutien, de relance ou d'accompagnement.

À cet égard, le « service d'aide à la réussite » mis en œuvre cette année à la CSDM (FGJ, FGA et FP) est un modèle à suivre. Grâce à ce service, les gens qui ont abandonné leurs études ou leur formation sont rejoints directement et d'autres avenues leur sont proposées, s'il y a lieu. Des milliers d'individus ont ainsi été identifiés et plusieurs d'entre eux pourront recevoir des services mieux adaptés à leur situation.

CONSIDÉRANT que la réussite des adultes passe souvent par la qualité de l'intervention pédagogique ou andragogique des enseignants;

CONSIDÉRANT que le statut de précarité nuit à la disponibilité et à l'engagement des enseignants, il est impératif

- **de former adéquatement les futurs enseignants à l'éducation des adultes;**

Il faut que le MELS, et en particulier la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DÉAAC), insiste pour que les universités intègrent dans le curriculum de la formation des maîtres des cours relatifs à la formation générale des adultes. Ces cours pourraient correspondre à un certificat en andragogie ou encore à une année de la formation initiale des maîtres qui soit différenciée pour répondre aux besoins spécifiques des futurs enseignants à l'éducation des adultes.

- **de reconnaître concrètement les besoins de formation du personnel enseignant;**

- **d'encourager, financièrement ou par d'autres incitatifs, la formation continue;**

Il faut soutenir, tant sur le plan organisationnel qu'au plan financier, la formation continue volontaire des enseignants afin de les encourager à mettre à jour leurs compétences professionnelles.

- **d'inclure des heures de formation et de développement pédagogique dans la tâche éducative de l'enseignant;**
- **d'éviter les écueils associés à la précarité, dont l'insécurité et la compétition.**

Il faut revoir le mode de financement des CÉA et en assurer la stabilité, de façon à permettre l'octroi d'un plus grand nombre de contrats réguliers.

CONSIDÉRANT que les programmes de l'éducation des adultes doivent être élaborés dans une perspective d'inclusion;

CONSIDÉRANT que ces programmes doivent tenir compte de la diversité des apprenants et de leurs besoins, il est recommandé de mettre en place un curriculum qui

- **touche les principaux intéressés et qui répond à leurs besoins tels que ceux-ci les perçoivent eux-mêmes;**
- **tient compte des réalités de la vie quotidienne des apprenants;**
- **présente des contenus et des processus d'apprentissage propres à rendre autonome les participants, à renforcer leur estime d'eux-mêmes et à les doter des compétences requises pour vivre dans un monde complexe;**
- **définit les résultats attendus de l'apprentissage de sorte que leur pertinence et leur utilité dans la vie quotidienne et dans le monde du travail apparaissent clairement aux yeux des apprenants.**¹²

En ce sens, le nouveau curriculum de la FBC, basé sur une analyse des situations de vie des adultes et proposant une approche centrée sur le rehaussement des compétences de base des adultes pourrait contribuer à l'accessibilité et à la réussite éducative. En outre, ce curriculum encourage l'utilisation de formules pédagogiques

¹² Document préparatoire à Confintea VI: Unesco, Confintea VI, Vivre et apprendre pour un futur viable: l'importance de l'apprentissage des adultes, ordre du jour annoté, p.6

variées, ce qui, on l'a vu précédemment, s'avère souhaitable pour répondre aux besoins de l'ensemble de la clientèle.

CONSIDÉRANT que la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est primordiale dans une approche centrée sur l'expression de la demande;

CONSIDÉRANT que les efforts investis dans le domaine de la RAC sont vains si l'offre est limitée faute de ressources, il est recommandé

- **de reconnaître, voire de certifier, les acquis des personnes qui ont développé des compétences par une autre voie que celle de l'école traditionnelle;**
 - **de reconnaître les acquis à des personnes adultes qui ont quitté les bancs d'école depuis parfois plusieurs années;**
 - **de s'assurer que les tests «diagnostiques», parfois appelés «tests de classement», ne donnent pas aux adultes l'impression d'être « déclassés »; insister davantage sur le volet « mise à jour » des connaissances;**
 - **de poursuivre, de développer et de consolider l'offre de services de reconnaissance des acquis dans toutes les régions du Québec par l'utilisation d'épreuves adaptées et standardisées;**
 - **de permettre aux adultes d'accéder à la formation nécessaire pour développer les compétences manquantes.**
-

CONSIDÉRANT qu'il est essentiel d'encourager, en tout temps et en tout lieu, l'accès à une formation adaptée, il est recommandé de

- **redonner sa place à l'éducation populaire** afin de répondre aux besoins des adultes qui visent d'autres objectifs que la scolarisation, ne serait-ce que le plaisir d'apprendre;
- **développer les ressources en région pour la clientèle immigrante** afin de permettre aux nouveaux arrivants de bien s'intégrer à leur nouveau milieu pour y résider en permanence;
- **favoriser la formation dans le milieu de travail en donnant des conditions gagnantes à l'adulte et à l'employeur.**

Les formations dans le milieu de travail permettraient de réduire les déplacements et les pertes de temps; elles pourraient être données pendant les heures de travail sans diminution de la rémunération de l'employé; l'employeur pourrait bénéficier d'un crédit d'impôt pour les formations accordées, etc.

CONSIDÉRANT que le mode de financement de l'éducation des adultes empêche l'éclosion de plusieurs programmes et l'exploration de voies alternatives qui pourraient répondre aux besoins de formation de plusieurs adultes;

CONSIDÉRANT que l'étanchéité des secteurs d'enseignement empêche l'adulte d'accéder rapidement à tous les services qui lui seraient utiles, il est recommandé

- **d'adopter des règles budgétaires qui favorisent l'innovation et l'expérimentation;**
 - **de concevoir le financement et l'organisation des ressources dans un esprit de continuité et de formation tout au long de la vie.**
-

CONSIDÉRANT que le concept même de formation est une notion abstraite, le plus souvent complètement absente du quotidien de bon nombre d'adultes;

CONSIDÉRANT qu'il est difficile de stimuler concrètement l'expression de la demande de formation ou que les moyens employés pour le faire sont parfois inadaptés à la clientèle visée;

CONSIDÉRANT l'écart observé entre la reconnaissance de l'importance de l'éducation et de la formation continue et la participation effective des adultes québécois;

CONSIDÉRANT que la formation tout au long de la vie est essentielle à la réussite éducative de l'adulte mais aussi au développement socioéconomique dans une perspective de développement durable;

CONSIDÉRANT que les bénéfices d'une formation tout au long de la vie ne sont pas suffisamment connus, reconnus, présentés et explicités, nous proposons

- **d'organiser une campagne médiatique nationale pour valoriser la formation au sens large et, plus particulièrement, l'apprentissage tout au long de la vie;**

- **d'organiser cette campagne en tenant compte, dans le choix des moyens de communication, des particularités des diverses clientèles adultes (analphabètes, immigrants, etc.)**

Les recherches sur la réussite et le décrochage scolaires nous apprennent que les différents acteurs socioéconomiques (milieu des affaires et chambres de commerce, syndicats, organismes gouvernementaux et communautaires, services d'accueil aux immigrants, etc.) doivent conjuguer leurs efforts pour que le message social lié à l'importance et à la nécessité de la formation tout au long de la vie porte et ne soit pas contradictoire. Ainsi, une campagne médiatique faisant la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie ne sera efficace que si tous les acteurs sociaux coordonnent leurs actions pour que le message lié aux bénéfices individuels et collectifs d'une formation qui instruit, socialise et qualifie soit coordonné, cohérent, clair et justifiable.

Comme la réussite ne passe pas nécessairement par un projet de formation de type scolaire, il faudra que la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie encourage les voies alternatives dont l'intégration socioprofessionnelle. Le message doit être clair : apprendre à « bien travailler » et être un citoyen actif et responsable sont tout aussi importants que d'être instruit.

Cette campagne médiatique, centrée sur le fait que la formation continue constitue l'une des clés maîtresses de la réussite individuelle et collective, aurait pour objectif final d'amener l'ensemble de la population du Québec à reconnaître la nécessité de promouvoir et de valoriser la formation tout au long de la vie. Chaque région devrait disposer d'une autonomie quant aux moyens à mettre en place pour valoriser la formation mais aussi pour réévaluer les structures éducatives en place. Les partenariats locaux devraient être encouragés pour permettre la réalisation d'actions adaptées à chaque milieu.

Une telle campagne de promotion ne saurait cependant porter fruit que si certaines « conditions gagnantes » sont préalablement mises en place pour favoriser l'atteinte de l'objectif final. Ainsi :

- chaque catégorie d'acteurs aurait pour mandat de trouver des moyens de valoriser et d'encourager les progrès et les efforts des personnes aux études ou en formation en entreprise;
- le secteur de l'emploi pourrait favoriser l'alternance études-travail pour les jeunes et autres clientèles, mais en imposant un maximum d'heures travaillées pour favoriser la réussite éducative;
- un cours d'entrée en formation serait mis en place de façon à accompagner l'adulte, à le soutenir psychologiquement et pédagogiquement et à établir dès le départ son projet de formation pour donner un sens à ses apprentissages;

- un soutien psychosocial et organisationnel devrait être présent pour accompagner et soutenir les adultes;
- un suivi de type tutoriel devrait être assuré pour tous les adultes en formation;
- les objectifs de formation devraient régulièrement être revus avec un professionnel;
- des passerelles devraient exister entre les différents ordres d'enseignement;
- une collaboration interministérielle efficace pour les problématiques psychosociales (famille-travail-études-santé-finances, ...) doit être mise en place.

Conclusion

Le comité de Réflexion-orientation de l'AQIFGA a tenté de cerner, au meilleur de sa connaissance et en s'appuyant sur de nombreux témoignages et sur plusieurs recherches et documents, les principales problématiques du secteur de l'éducation des adultes au regard de l'expression de la demande de formation, de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative. Il s'est également efforcé, par l'entremise des constats et des recommandations présentés dans ce mémoire, d'apporter des pistes de solution réalistes en tentant de cibler des actions concrètes que tous les intervenants et les organismes engagés dans la réussite des adultes du Québec pourraient ou devraient accomplir.

Les recommandations de ce mémoire visent évidemment le développement d'une éducation favorisant l'inclusion et l'équité. Cependant, l'ensemble des mesures proposées ici pourront véritablement améliorer la situation de l'éducation des adultes si toutes les personnes et tous les organismes concernés par la réussite éducative des adultes s'engagent dans un travail d'étroite collaboration.

Finalement, il est important de rappeler qu'aucun effort ne doit être négligé pour atteindre les objectifs de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, car la réussite éducative des adultes contribue non seulement au mieux-être de chacun des apprenants, mais elle profite également à toute la collectivité dont elle favorise le développement économique social et culturel.

Bibliographie

Bélanger, Paul et autres. *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Université du Québec à Montréal, 2007, 134 pages.

Bélanger, Paul et Brigitte Voyer. *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, Montréal : CIRDEP-UQAM, 2004, 106 pages.

Conseil supérieur de l'éducation, Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études. *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie, État de la situation et document de consultation*, octobre 2009, 103 pages.

Conseil supérieur de l'éducation. *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion, Document de consultation*, septembre 2009, 20 pages.

Conseil supérieur de l'éducation. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, avril 2006, 74 pages.

Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004*, « L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues », janvier 2005, 172 pages.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), *Bulletin de liaison*, sept. 2009, Vol. 2, no 2.

Lavoie, Natalie et autres. *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Les éditions Appropriation, 2004, 316 pages.

Marcotte, Julie. *Les différentes trajectoires éducationnelles empruntées à l'émergence de la vie adulte : identifier les facteurs personnels, sociaux et scolaires dans une perspective développementale pour mieux comprendre et intervenir*, Sherbrooke, août 2007, 44 pages.

Ministère de l'Éducation, 2002, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, 40 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Tandem sur la réussite des adultes en formation*, 2008, 30 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), *Données complémentaires sur la clientèle à l'éducation des adultes*, octobre 2009.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEACC), *Cadre de référence Les services éducatifs complémentaire en formation générale des adultes*, 2009, 51 pages.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), *La formation générale des adultes, Instruction 2009 – 2010*, 52 pages.

QISAQ. *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) - Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson, Université du Québec à Trois-Rivières, juin 2008.

Unesco, Confintea VI, *Vivre et apprendre pour un futur viable: l'importance de l'apprentissage des adultes*, document préparatoire à Confintea VI : ordre du jour annoté, 7 pages.

Consultation en ligne

Centrale des syndicats du Québec (CSQ) [<http://www.csq.qc.net/index.cfm/>] (octobre 2009)

MEMBRES DU COMITÉ ORIENTATION- RÉFLEXION

Pierre Campeau

Formateur en intégration socioprofessionnelle, Commission scolaire de Montréal

Guy Chénier

Enseignant, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Mireille Gauthier

Consultante en éducation

François Rémillard

Formateur en intégration socioprofessionnelle, Commission scolaire de Montréal

Geneviève Talbot

Conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences, Compétences Montréal

MEMBRES DU COMITÉ DE RELECTURE ET DE VALIDATION

Denise Beauchesne

Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Capitale

Anne-Christine Blais

Enseignante, Commission scolaire des Sommets

Richard Coulombe

Conseiller pédagogique, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Vice-président, AQIFGA

Johanne Duranceau

Conseillère pédagogique, Commission scolaire Marie-Victorin

Danielle Gilbert

Agente de développement, AQIFGA

Pauline Lalancette

Conseillère pédagogique, Commission scolaire de Laval
Trésorière, AQIFGA

Frédérique Voyer

Conseillère pédagogique, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Présidente, AQIFGA

RÉDACTION

Mireille Gauthier avec la collaboration de Pierre Campeau et de Danielle Gilbert