

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Analphabétisme et alphabétisation.....	3
1.2 La participation des adultes à des activités de formation	6
1.3 Le point de vue des formatrices et des formateurs en formation de base	11
1.4 Question et objectifs de la recherche.....	16
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	17
2.1 La participation à des activités de formation	17
2.1.1 Formation de base dans un cadre d'éducation formel et non formel	18
2.2 Modèles théoriques sur la participation	20
2.3 Les barrières à la participation à des activités de formation.....	22
2.3.1 Les barrières institutionnelles	23
2.3.2 Les barrières dispositionnelles et psychosociales	23
2.3.3 Les barrières situationnelles	25
2.3.4 Les barrières informationnelles	25
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	26
3.1 Rôle des partenaires.....	26
3.2 Échantillon	27
3.3 Technique de collecte des données.....	28

3.4	Déroulement de la collecte des données	29
3.5	Méthode d'analyse des données	29
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS		
4.1	Présentation des résultats	32
4.1.1	Obstacles liés aux situations de vie des personnes.....	32
4.1.1.1	Conditions matérielles précaires.....	32
4.1.1.2	Nature et conditions du travail.....	36
4.1.1.3	Vécu et impératifs familiaux	40
4.1.1.4	Éloignement géographique des lieux de formation	42
4.1.1.5	Usages du temps	44
4.1.2	Obstacles liés aux dispositions des personnes peu scolarisées.....	46
4.1.2.1	Rapports des personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture	47
4.1.2.2	Expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école et la formation	53
4.1.2.3	Perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence.....	56
4.1.2.4	L'avancement en âge.....	57
4.1.2.5	Retombées lointaines de la formation	58
4.1.2.6	Absence de culture de formation	60
4.1.3	Obstacles liés à l'information	63
4.1.3.1	Contenu inadéquat des messages.....	64
4.1.3.2	Terminologies péjoratives	65
4.1.3.3	Manque d'information significative.....	66
4.1.4	Obstacles liés aux institutions.....	77
4.1.4.1	Écueils lors de l'entrée en formation	77
4.1.4.2	Mesures de soutien à la formation trop restrictives	79
4.1.4.3	Formalisme du cadre d'éducation.....	81
4.1.4.4	Contexte andragogique peu approprié	85
4.1.4.5	Limites des finalités de la formation.....	91
4.1.4.6	Écart entre le discours et la volonté politique.....	93
4.2	Discussion des résultats	95

4.2.1	Obstacles liés aux situations de vie des personnes.....	96
4.2.2	Obstacles à la participation liés aux dispositions des personnes..	100
4.2.3	Obstacles liés à l'information	102
4.2.4	Obstacles liés aux institutions	106
CONCLUSION		112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		115
ANNEXE 1		
	Guide de discussion	125

RÉSUMÉ

Les obstacles à la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation constituent le point central de ce mémoire de maîtrise. Les objectifs poursuivis étaient d'identifier et de décrire les obstacles à la participation à des activités de formation mis en évidence par des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation au Québec, soit le milieu formel et le milieu non formel. Afin d'atteindre les objectifs, neuf groupes composés d'une dizaine de formatrices et de formateurs ont participé à des rencontres de discussion. Ces personnes provenaient de quatre régions du Québec : Bas-Saint-Laurent-Gaspésie, Québec-Chaudière-Appalaches, Mauricie-Bois-Francs et Montréal. Les résultats ont permis de connaître l'opinion de formatrices et de formateurs, intervenants de première ligne auprès des personnes peu scolarisées, en ce qui a trait à la problématique des obstacles à la participation. Les données recueillies permettent, d'une part, d'appuyer les données de certaines études antérieures et d'autre part, d'apporter des éléments nouveaux qui facilitent la compréhension de ce phénomène.

L'analyse des données révèle différents aspects liés à chacune des catégories d'obstacles. Cinq éléments liés aux situations de vie des adultes ont été relevés, soit les conditions matérielles, la nature et les conditions du travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et les usages du temps. Les six aspects liés aux dispositions des personnes sont les rapports qu'entretiennent les personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences solaires éprouvantes et certaines perceptions négatives par rapport à l'école et la formation, la perception négative de soi au plan de l'intelligence et de l'apprentissage, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation ainsi que l'absence de culture de formation. Les trois éléments d'ordre informationnel sont le contenu inadéquat des messages, les terminologies péjoratives et le manque d'information significative. Enfin, les éléments d'ordre institutionnel, au nombre de six, sont les écueils lors de l'entrée en formation, les mesures de soutien à la formation trop restrictives, le formalisme du cadre d'éducation, un contexte andragogique peu approprié, les finalités trop limitées de la formation et finalement, l'écart constaté entre le discours et les mesures concrètes. Ce projet contribue de plusieurs façons à l'avancement des connaissances sur les obstacles à la participation. Entre autres, il permet, par l'élaboration des sous catégories, de mieux connaître les obstacles à la participation, et ce, dans un contexte québécois. Il interpelle aussi les milieux de formation, sur le plan pratique, à réfléchir aux approches et aux pratiques andragogiques qui seraient les plus susceptibles de favoriser une meilleure participation et le maintien des personnes peu scolarisées aux activités de formation.

Finalement, sur le plan méthodologique, le canevas d'entrevue pour les groupes de discussion auprès de formatrices et de formateurs, le premier, selon nous, à être élaboré en français, pourrait être repris dans d'autres recherches pour interroger différentes catégories d'informateurs.

MOTS CLÉS : alphabétisation, obstacles, participation, activités de formation

INTRODUCTION

L'approfondissement des obstacles à la participation à des activités de formation des adultes peu scolarisés semble essentiel pour plusieurs raisons. Les deux enquêtes (EIAA, 1994; EIACA, 2003) ont révélé qu'un faible pourcentage d'adultes âgés entre 25 et 65 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires participent à des activités de formation, soit entre 8 % et 13 % selon les pays. Au Québec, on compterait près de 27 % de la population adulte qui n'a pas de diplôme d'études secondaires. Malgré le taux élevé de personnes peu alphabétisées, on constate que seulement 5% de la population potentielle, soit environ 15 000 personnes en 1998-1999 (Roy et Charest, 2005) participent à des activités de formation. Des études se sont intéressées à la description de barrières (barriers) (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982), aux obstacles à la participation selon une analyse factorielle (deterrence factors) (Scanlan et Darkenwald, 1984; Beder, 1990), ou ont interrogé des intervenantes et des intervenants pour faire émerger les principaux obstacles à la participation (Hayes et Darkenwald, 1988; Beder, 1994).

Au Québec, aucune étude n'a porté spécifiquement sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation et ce, du point de vue des formatrices et des formateurs. De ces différents éléments apparaissent nos préoccupations de recherche qui se traduisent dans ce mémoire divisé en cinq parties.

Le premier chapitre expose l'univers problématique dans lequel la recherche s'inscrit. D'abord, le phénomène de l'analphabétisme et son ampleur sont mis en évidence au plan international, national et québécois. Ensuite, des difficultés liées à l'alphabétisation des personnes peu scolarisées sont soulevées, notamment celle du recrutement de ces personnes pour des activités de formation. Puis, une recension des

recherches sur la participation en formation des adultes et particulièrement celles s'étant intéressées à l'opinion des formatrices et des formateurs est présentée. Ce chapitre se termine par la question à la base de l'étude ainsi que la formulation des objectifs de recherche. Au second chapitre, la recherche est située dans son cadre théorique, soit la participation des adultes à des activités de formation. Il est alors question de préciser ce qui est entendu par formation de base. De plus, divers modèles théoriques relatifs à la participation sont présentés et analysés et notamment ceux utilisés dans l'étude. Le troisième chapitre, pour sa part, décrit les différents choix opérés au plan méthodologique. Dans un premier temps, l'approche méthodologique privilégiée, soit l'approche qualitative, est décrite. Suivent diverses précisions ayant trait aux méthodes de constitution de l'échantillon, à l'outil et aux procédures de recueil des matériaux de la recherche ainsi qu'aux étapes d'examen et d'analyse des données. Le quatrième chapitre présente et discute les résultats de l'investigation. Le mémoire se termine par une conclusion qui fait ressortir à la fois les retombées de la recherche et les limites de sa portée. Le guide qui a servi à engager et stimuler les groupes dans la discussion, placé en annexe, permet de comprendre plus en détails la procédure de cueillette de données.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire de maîtrise s'intéresse à l'analyse des obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation selon le point de vue de formatrices et de formateurs. La problématique constituant le premier chapitre de ce mémoire se divise en quatre parties. Les trois premières parties, soit la situation de l'analphabétisme et de l'alphabétisation au Québec et ailleurs en Amérique du Nord, la participation des adultes à des activités de formation et le point de vue des formatrices et formateurs en formation de base, délimitent l'objet de recherche. La quatrième partie, pour sa part, présente la question de recherche et les objectifs qui lui sont rattachés.

1.1 Analphabétisme et alphabétisation

L'analphabétisme demeure encore aujourd'hui un phénomène mal compris et fait souvent l'objet de préjugés. Legendre(1993) et Hauteceur(1992) définissent l'analphabétisme comme étant un ensemble d'habiletés élémentaires « basic skills » jugées nécessaires pour pouvoir fonctionner de manière autonome (Hauteceur, 1992, p. 110; Legendre 1993, p. 20). Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, l'alphabétisation se limitait au savoir lire, écrire et compter. L'évolution de notre société industrialisée, le développement des nouvelles technologies de communication et d'information ont incité les instances gouvernementales à revoir et repenser autrement l'alphabétisation. Dans la politique de formation continue, le ministère de l'Éducation renomme et redéfinit le concept d'alphabétisme dans un

processus d'apprentissage tout au long de la vie. La formation commune de base, ainsi nommée, se définit comme suit : elle correspond à « une neuvième année et comprend l'acquisition de compétences de base, comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, le calcul, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication de même que des compétences d'ordre général comme le raisonnement logique, la résolution de problèmes et la prise de décision » (MEQ, 2002). Dans notre société, l'apprentissage et l'éducation tout au long de la vie sont devenus au fil des ans des concepts clés du développement social et économique. Les récentes enquêtes sur l'analphabétisme et la littératie (OCDE et Statistique Canada, 1997) ont suscité beaucoup d'intérêt et intensifié les pressions en faveur de mesures pour augmenter et diversifier les activités de formation de base et d'alphabétisation dans un cadre formel (commissions scolaires) et non-formel (groupes populaires d'alphabétisation, milieux de travail et organismes communautaires).

Depuis plus de dix ans, les enquêtes sur l'alphabétisation révèlent une situation inquiétante au Canada et au Québec (Statistique Canada, 1991, 1996, 2001). En 1994, 28% des adultes participaient à des activités de formation au Canada. Ce taux diminue à 8% chez les adultes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 1997). Cette situation est observable dans tous les pays industrialisés : les programmes de formation rejoignent surtout les personnes scolarisées, dont les capacités de lecture sont déjà élevées, qui occupent des emplois spécialisés dans des grandes entreprises et qui sont âgées de 25 à 45 ans.

En moyenne, dans les pays ayant participé à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)¹, à peine 13 % des adultes de 25 à 65 ans n'ayant pas de diplôme d'études secondaires participent à des activités de formation (Quigley et Arrowsmith, 1997). Notons cependant que l'EIAA a révélé des différences notables dans la capacité des pays à réduire les écarts de participation entre les adultes plus scolarisés et ceux qui le sont moins, ce qui porte à croire que les politiques et programmes peuvent avoir des effets positifs pour rétablir une forme d'équité sociale dans l'accès à la formation (OCDE et Statistique Canada, 1997).

Au Québec, selon les données sur la scolarisation obtenues par le recensement canadien de 2001, on compterait environ 468 435 adultes québécois, de 15 à 64, ayant moins de neuf années de scolarité. De plus, on dénombrerait 833 530 adultes, de 15 à 64 ans, ayant neuf à treize années de scolarité et n'ayant pas de diplôme (Charest, D. et Roy, S., 2005). C'est donc près de 27% de la population adulte québécoise, soit près de 970 000 personnes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Malgré le taux élevé de personnes peu alphabétisées, on constate que les services d'alphabétisation au Québec, tant dans un cadre d'éducation formel que non-formel, réussissent à rejoindre qu'environ 5 % de la population potentielle, soit environ 15 000 personnes en 1998-1999 (Charest, D. et Roy, S., 2005). Les professionnels de l'alphabétisation sont préoccupés depuis longtemps par la difficulté de recruter la population peu scolarisée (Blais, H., Hautecoeur, J.-P., Lépine, L., 1988) et de la maintenir en formation. Malgré l'injection additionnelle de fonds fédéraux depuis une dizaine d'années, les activités de recrutement n'ont pas fourni les résultats

1 ¹ L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 a donné lieu à la première évaluation multinationale et multilingue des capacités de lecture chez les adultes. Menée dans huit pays industrialisés — le Canada, l'Irlande, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède, la Suisse et les États-Unis — l'enquête avait pour but d'élaborer des échelles pour comparer le rendement en lecture parmi les adultes dont les capacités variaient considérablement, et pour comparer les capacités de lecture d'une culture et d'une langue à l'autre. Les résultats de l'enquête ont mis en évidence les répercussions sociales et économiques des divers niveaux de capacité, les facteurs à l'origine de ces répercussions et la mesure dans laquelle elles pourraient faire l'objet d'une intervention gouvernementale. L'enquête a été parrainée par le Secrétariat national à l'alphabétisation et la Direction générale de la recherche appliquée de Développement des ressources humaines Canada; elle a été dirigée par Statistique Canada en collaboration avec l'OCDE, l'Eurostat et l'UNESCO

escomptés puisqu'on constate une baisse dans la participation (Charest, 1999). De plus, la dernière enquête internationale, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)² menée en 2003, affiche, pour le Québec, des résultats comparables à ceux de 1994, soit près de 55 % des québécois âgés de 16 à 65 ans qui ne dépassent pas le niveau 2 (niveau qui rend compte de faibles compétences) en compréhension de textes suivis (Statistique Canada, 2005). « Avec plus de 54 % de sa population aux niveaux 1 et 2 pour les textes suivis et des proportions plus élevées dans les autres domaines, le Québec a nettement une proportion importante de sa population âgée de 16 ans et plus qui pourrait être incapable de réaliser son plein potentiel économique et social » (Statistique Canada, 2005, p. 29).

Après avoir fait le constat d'une situation qui semble alarmante, il convient d'exposer le point de vue des différents auteurs qui se sont intéressés à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation.

1.2 La participation des adultes à des activités de formation

La participation des adultes à l'éducation et à la formation est un axe de recherche consistant, tant du point de vue théorique (Cookson, 1986; Courtney, 1992; Cross, 1981; Henry et Basile, 1994; Rubenson, 1977) que dans ses retombées

2 ² L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) menée en 2003 dans 7 pays - le Canada, les Bermudes, l'Italie, la Norvège, le Mexique, la Suisse et les États-Unis - est la deuxième étude internationale qui avait pour objectif l'évaluation multinationale et multilingue des capacités de lecture chez les adultes. Tout comme l'enquête de 1994, elle avait pour but d'élaborer des échelles pour comparer le rendement en lecture parmi les adultes dont les capacités variaient considérablement, et pour comparer les capacités de lecture d'une culture et d'une langue à l'autre. Quatre domaines de compétences ont été évalués : compréhension de textes suivis et de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Les résultats de l'enquête ont mis en évidence les répercussions sociales et économiques des divers niveaux de capacité, les facteurs à l'origine de ces répercussions et la mesure dans laquelle elles pourraient faire l'objet d'une intervention gouvernementale. L'enquête est un projet conjoint du gouvernement canadien, du US National Center for Education Statistics et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE); elle a été financée par Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC).

pratiques (Doray et Paris, 1995; Johnston et Rivera, 1965; Statistique Canada, 1995; 1997).

Depuis les années cinquante et jusqu'au début des années quatre-vingts, la majorité des recherches sur la participation à l'éducation des adultes se présente sous forme d'enquêtes descriptives. Celles-ci, à partir de cueillettes de données sur les taux d'inscription et d'abandon et les caractéristiques socio-démographiques, tentent d'identifier les caractéristiques des apprenants, des adultes qui abandonnent et des non-participants dans le but d'en faire ressortir les profils des individus qui, statistiquement, sont susceptibles de participer et de persister à l'éducation des adultes (Anderson et Darkenwald, 1979; Darkenwald, 1980; Johnston et Rivera, 1965). L'enquête socio-démographique la plus connue est celle effectuée par Johnston et Rivera en 1965, qui ont défini le « profil moyen du participant » d'après des données statistiques obtenues auprès d'une enquête nationale sur l'éducation effectuée aux Etats-Unis. Le participant moyen est une femme ou un homme, d'un âge inférieur à 40 ans, qui a complété ses études secondaires, ayant un salaire moyen, travaillant à temps plein dans une occupation de col blanc protestant, est blanc, marié avec des enfants, vit dans une région urbaine et habite partout aux Etats-Unis mais plus fréquemment sur la Côte Ouest. Ceux qui n'ont pas complété leurs études secondaires, qui ont une occupation manuelle et qui sont « col bleus » sont donc plus exposés à l'analphabétisme et ont moins de chance d'être représentés dans les rangs de la participation à l'éducation des adultes.

Une autre étude, conduite par Anderson et Darkenwald en 1979, a tenté d'établir les facteurs associés à la persistance et à l'abandon des programmes d'éducation aux adultes, en analysant les données du Centre National des statistiques en éducation (Washington, DC). Celle-ci révèle que l'âge et le cheminement scolaire sont les variables les plus puissantes pour prédire la participation et la persistance des individus à l'éducation des adultes. Plus long est le cheminement scolaire et plus

jeunes sont les individus, plus ils sont susceptibles de participer à l'éducation aux adultes. Par opposition, les personnes qui ont un statut socio-économique bas, évalué à partir du niveau de scolarité, du statut occupationnel et du revenu, et qui sont plus vieux, sont moins susceptibles de participer et de persister à l'éducation des adultes (Darkenwald, 1980).

Selon Rubenson (1983, p. 10), «les caractéristiques socio-démographiques sont surtout utiles en ce qu'elles permettent de définir les groupes en cause, cependant, elles ne nous renseignent nullement sur les raisons qui poussent les adultes à apprendre». La recherche sur la participation à l'éducation a beaucoup misé sur les raisons et la motivation de la participation. Selon ce même auteur, il y aurait eu, de 1970 à 1987, trois fois plus d'articles dans la revue scientifique *Adult Education Quarterly* portant sur la motivation des participants que sur les différences entre la participation et la non-participation (Rubenson, 1988). Deux auteurs, Beder et Valentine(1990) ont étudié la motivation à participer en interrogeant, par entrevues et questionnaires, des adultes participant déjà à des programmes d'éducation de base afin d'explorer les raisons de la participation des adultes peu scolarisés. Cette étude énonce une série de motivations qui poussent les personnes à y participer (par exemple : les responsabilités familiales, l'avancement dans un emploi, les besoins économiques, la satisfaction personnelle, l'engagement dans la communauté / l'église...). Cette étude peut permettre de comprendre les raisons qui poussent les adultes à apprendre mais ne permet pas de connaître les raisons de la non-participation puisqu'elles visent la compréhension de la motivation à participer. Comme le soulignent Quigley et Arrowsmith (1997) de même que Hasan et Tuijnman (1997), il serait hasardeux d'appliquer ces résultats à la majorité qui ne participe pas.

Durant la décennie des années quatre-vingts, les recherches font état de la description de *barrières (barriers)* qui empêchent les adultes de participer ou qui les poussent à abandonner. Cross (1981) ainsi que Darkenwald et Merriam (1982)

élaborent des modèles afin de comprendre les comportements de participation en définissant des catégories conceptuelles de barrières qui pourraient faire obstacle à la participation. Le modèle de Cross (1981) présente trois types de barrières, soit les barrières situationnelles, les barrières dispositionnelles et celles institutionnelles. Darkenwald et Merriam (1982) reprennent le modèle de Cross (1981) et lui apportent quelques modifications. Ils élargissent la définition des barrières dispositionnelles en lui ajoutant la dimension psychosociale et ils introduisent une nouvelle catégorie de barrières, soit celles informationnelles.

D'autres chercheurs, sans reprendre des typologies conceptuelles, étudient les obstacles à la participation selon une analyse factorielle (*deterrence factors*) (Beder, 1990; Hayes et Darkenwald, 1988; Scanlan et Darkenwald, 1984; Valentine et Darkenwald, 1990). Par exemple, Beder et Valentine (1990), par une enquête téléphonique, étudient les raisons de la non-participation auprès d'adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui n'ont jamais participé à des activités de formation de base aux adultes. Selon une analyse factorielle de données, ces chercheurs associent des variables socio-démographiques aux raisons de ne pas participer. Une autre étude conduite par Hayes et Darkenwald (1988) étudie les facteurs qui font obstacle à la participation des adultes peu scolarisés à partir des résultats d'un questionnaire. Les principaux facteurs identifiés sont : le manque de confiance en soi, la désapprobation du milieu, l'attitude négative envers l'enseignement et le manque d'intérêt. Ces études exploratoires mettent en évidence l'existence d'une multitude d'obstacles qui agissent sur la participation, mais ne permettent pas d'approfondir les raisons de la non-participation (Hasan et Tuijnman, 1997; Quigley et Arrowsmith, 1997).

Dans une étude quantitative effectuée par enquête téléphonique, Beder (1990) mentionne que l'une des barrières à la participation des adultes peu alphabétisés est forgée par l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures. Toute

possibilité de formation est envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec.

Une autre orientation de recherche est suggérée en expliquant la non-participation par la théorie de la résistance (Bourdieu, 1973 dans Quigley, 1990) et en établissant un cadre pour connaître pourquoi les adultes résistent à participer à l'éducation de base (Quigley, 1990). Selon ces recherches, la non-participation s'explique par la théorie de la résistance selon laquelle les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au contenu et aux formats traditionnels de formation.

Une enquête récente réalisée par le Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM), intitulée *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, s'est intéressée à l'expression de la demande en formation générale. Cette étude avait pour objectifs de comprendre le processus par lequel les adultes accèdent à un centre d'éducation des adultes, à cerner les actions favorables et les obstacles rencontrés en cours de route, et à saisir les stratégies et pratiques adoptées par les centres pour soutenir les adultes dans leur démarche de formation et pour susciter la demande. Les résultats de l'étude révèlent que la décision d'étudier représente pour un adulte une démarche complexe où la motivation doit être à son maximum pour lui permettre de surmonter ses appréhensions et la peur de l'échec. Il apparaît que pour plusieurs adultes, les interventions d'accueil, d'accompagnement et de soutien sont des éléments non négligeables lorsque vient le moment de s'inscrire dans les centres d'éducation des adultes. Pour les adultes plus âgés, ceux de plus de 25 ans, d'autres éléments tels la rigidité des règles financières et administratives pour répondre aux demandes de formation, rendent plus difficile l'accès. L'étude a aussi révélé qu'un rapprochement entre les centres d'éducation des adultes, les personnes et les organisations du milieu

étaient souhaitables pour favoriser une offre de formation adaptée à la clientèle; mais ici aussi le rapprochement nécessite une souplesse que les contraintes financières rendent parfois impossible (Bélanger et Voyer, 2004).

Enfin, les innovations dans les structures et les programmes mis en place jouent un rôle central pour renforcer la motivation des adultes et les inciter à s'engager dans une démarche de formation (Wagner, dans Hauteceur, 1992). Les conférences internationales de Jomtien et de Hambourg (Unesco, 1997b) ont réitéré l'urgence de mettre en place une offre plus créative, plus diversifiée et plus accessible en alphabétisation en élargissant les possibilités d'apprentissage en milieux non-formels. Le ministère de l'Éducation du Québec, dans sa Politique de Formation Continue (MEQ, 2002a) confirme cette nécessité de reconnaître la diversité des milieux de formation. Le cadre d'éducation est donc un aspect important à considérer.

1.3 Le point de vue des formatrices et des formateurs en formation de base

Différentes recherches sur les obstacles à la participation effectuées tant au États-Unis qu'au Canada interrogent les intervenantes et les intervenants en formation de base, individuellement ou en groupe, pour faire émerger les principaux obstacles à la participation (Beder, 1994; Beder et Valentine, 1990; Hayes et Darkenwald, 1988; Sherman, 1990; Valentine, 1990;).

Dans une étude menée par Sherman (1990) dans l'état du Wyoming, on a interrogé onze professionnels des programmes en formation de base qui ont répondu à des questions ouvertes sur les causes de la non-participation des adultes aux programmes en formation de base. Les réponses obtenues sont : le manque de connaissances, par les participants potentiels, sur les programmes offerts et ce, même après plusieurs campagnes publicitaires; la peur de l'échec et l'attitude négative du

milieu; les difficultés liées au temps disponible, à l'horaire de travail, l'absence de motivation, le transport et le soin des enfants (Sherman, 1990).

Du côté canadien, quatre études recensées s'intéressent au point de vue des formatrices et des formateurs d'adultes peu scolarisés. Trois de ces études permettent de connaître et de comprendre certains aspects de la formation offerte aux adultes peu scolarisés et une seule traite des obstacles à la participation. Deux recherches pancanadiennes, soit celle de Hoddinott (1998) et de Cogem Recherche (1997) ont recueilli le point de vue de formatrices et de formateurs d'adultes peu scolarisés. L'étude de Hoddinott (1998) porte sur l'examen approfondi des méthodes et des politiques d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes (ÉBA). L'étude consiste à évaluer dans quelle mesure les politiques gouvernementales actuelles de l'alphabétisation et d'ÉBA permettent aux adultes faiblement scolarisés d'améliorer leur niveau d'alphabétisme. De façon générale, les résultats de cette recherche mettent en évidence les lacunes des services actuels d'alphabétisation et d'éducation de base et confirment la nécessité de revoir en profondeur les politiques et les pratiques. Les témoignages recueillis auprès des formatrices et des formateurs concernent leur propre situation comme travailleuses et travailleurs, c'est-à-dire qu'ils démontrent que des variations notables existent entre leurs propres niveaux de qualification, de compétences et d'engagement. De plus, ces derniers doivent travailler dans des conditions relativement mauvaises (et en voie de dégradation) pour assurer la prestation des services d'éducation. L'auteure précise que l'amélioration de leurs conditions de travail constitue un objectif indispensable et elle émet une série de recommandations visant à favoriser l'adoption de nouvelles politiques en matière de services d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes (Hoddinott, 1998).

La seconde étude pancadienne, soit celle de Cogem Recherche (1997), décrit les comportements et les stratégies des personnes canadiennes ayant un faible niveau d'alphabétisme, et particulièrement les mécanismes qu'elles utilisent lors de leurs

contacts avec divers ministères gouvernementaux, dont Revenu Canada, et d'autres institutions, comme les banques. Les résultats obtenus à la suite des discussions de groupe auprès des formatrices et des formateurs en milieu communautaire révèlent que les programmes d'alphabétisation jouent un rôle central dans l'apprentissage des nouveaux modes d'interaction des apprenantes et des apprenants auprès des gouvernements et des grandes institutions. Les personnes apprenantes en viennent aussi souvent à témoigner une grande confiance en leurs formatrices et formateurs et à se fier sur elles et eux pour obtenir de l'aide dans certaines tâches d'information extérieures au programme (Cogem Recherche, 1997).

Deux autres études, l'une menée au Québec et l'autre en Ontario, recueillent le point de vue de formatrices et de formateurs. L'étude québécoise qui s'intitule « L'alphabétisation en milieu pluriethnique » (Charest et Roy, 1994), traite des activités d'alphabétisation en milieu pluriethnique dans cinq commissions scolaires de la région de Montréal, tant au secteur français qu'au secteur anglais. L'objectif de cette recherche était de connaître les caractéristiques des personnes allophones inscrites en alphabétisation ainsi que la formation qu'elles y reçoivent, de façon à évaluer si les services éducatifs reçus sont ceux qui répondent le mieux à leurs besoins. Quinze entrevues de groupe ont été menées auprès de 113 enseignantes et enseignants. Les six thèmes abordés lors des entrevues de groupe étaient les suivants : les motifs d'inscription des personnes allophones, les facteurs qui influencent leur apprentissage, les stratégies d'enseignement, le classement des personnes, la réalité interculturelle et l'évaluation des services d'alphabétisation. Le rapport révèle que la croissance des services d'alphabétisation pour les personnes allophones est liée à plusieurs facteurs. Le manque de ressources des services de francisation, certaines lacunes du programme d'études de français langue seconde, la souplesse des services d'alphabétisation et les critères et les normes administratives qui les régissent (Charest et Roy, 1994).

L'étude franco-ontarienne intitulée « Franchir le seuil : Étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation » (PGF Consultants Inc., 1997), présente le point de vue des intervenants des milieux scolaire, communautaire et gouvernemental à l'égard des barrières qui font obstacle à la participation. Lors des quatre entrevues de groupe réalisées auprès d'intervenants de quatre régions ontariennes, soit les régions de Toronto, d'Ottawa, de Sudbury et de Cornwall, les divers secteurs (communautaire, scolaire, collégial et les services publics) étaient adéquatement représentés. Ces entrevues révèlent l'importance de certaines barrières qui ont été, dans cette étude-ci, regroupées dans deux catégories, soit les barrières psychosociales associées au vécu personnel des apprenants et leurs attitudes face à l'alphabétisation, et les barrières socio-économiques qui posent des obstacles concrets à l'accessibilité des personnes analphabètes aux programmes d'alphabétisation ainsi qu'à leur assiduité une fois devenus des apprenants. La catégorisation des barrières effectuée dans cette étude ne correspond pas nécessairement à celles élaborées par Cross (1981) ou Darkenwald et Merriam (1982).

Dans le cadre de cette étude, les barrières psychosociales énoncées par les intervenants sont les suivantes : plusieurs personnes analphabètes ont des difficultés à percevoir leurs difficultés d'écriture et de lecture comme un facteur limitant leur avancement social et économique; le manque de confiance en soi et de mauvaises expériences d'apprentissage antérieures rendent difficile l'inscription à un programme d'alphabétisation et finalement, la publicité actuelle met parfois l'accent sur les manques des personnes analphabètes et projette quelquefois une image négative des apprenants. Les barrières psychologiques associées à la décision de participer à un programme d'alphabétisation tendent à discréditer les « campagnes de recrutement » se déroulant sur une période restreinte et reposant sur des contacts épisodiques. La nécessité d'établir un lien de confiance entre le recruteur et le candidat exige une approche davantage axée sur le long terme et les contacts personnels soutenus et rapprochés. À ce sujet, Hauteceur (1990) rappelle que le

recrutement le plus efficace est celui mené par les participants à l'alphabétisation quand les conditions de celle-ci sont favorables et attirantes; il mentionne comme moyen de recrutement le bouche à oreille et le porte à porte convivial.

Un autre obstacle, classé dans la catégorie psychosociale pour les fins de cette étude, est le caractère institutionnel de certains programmes scolaires qui contraste avec la réalité socio-économique de plusieurs personnes analphabètes et est mal adapté au recrutement dans les milieux populaires culturellement distants de ce type de fonctionnement et d'organisation (PGF Consultants Inc., 1997).

Le point de vue des formatrices sur les barrières socio-économiques révèle que les personnes analphabètes pauvres se concentrent sur leurs besoins primaires (nourriture et logement) avant de penser à suivre un programme de formation et que les nombreux problèmes sociaux qu'ils rencontrent les empêchent de se concentrer sur leur apprentissage (PGF Consultants Inc., 1997). L'étude ne définit pas et n'approfondit pas les autres types de barrières, dispositionnelles, informationnelles et institutionnelles, et ne permet donc pas d'avoir une vue globale des obstacles à la participation.

Peu d'études ont examiné les motifs qui freinent les adultes peu scolarisés à s'inscrire aux activités de formation (Quigley et Arrowsmith, 1997) et très peu ont utilisé des données de nature qualitative (Wikeland, K. R., Reder, S., Hart-Landsberg, S., 1992). Plus précisément, une seule étude, franco-ontarienne, a interrogé des formatrices et des formateurs en formation de base à propos des obstacles à la participation des personnes peu scolarisées.

La recherche est originale à deux niveaux. Premièrement, aucune étude québécoise ne porte spécifiquement sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés et ce, du point de vue des formatrices et des formateurs; deuxièmement, étant donné la relation privilégiée que les formatrices et les formateurs entretiennent

avec les adultes peu scolarisés et le rôle qu'elles et qu'ils ont à jouer dans la formation offerte et donnée aux personnes peu scolarisées, il nous a semblé intéressant d'orienter cette recherche vers ce groupe d'informateurs. Précisons que cette étude est un volet d'un programme de recherche plus large qui s'est intéressé aux obstacles à la participation selon le point de vue de différentes catégories d'informateurs, soit des participants, des anciens participants et des non participants aux activités de formation.

1.4 Question et objectifs de recherche

Ce mémoire de maîtrise a été guidé par la question de recherche suivante : quels sont les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel ou non-formel selon le point de vue de formatrices et de formateurs?

Les objectifs qui ont permis d'investiguer l'objet de recherche sont :

- d'identifier les obstacles à la participation à des activités de formation, d'adultes peu scolarisés, dans un cadre d'éducation formel ou non-formel, selon le point de vue de formatrices et de formateurs;
- de décrire ces obstacles à la participation à des activités de formation d'adultes peu scolarisés, dans un cadre d'éducation formel ou non-formel, selon le point de vue de formatrices et de formateurs.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Cette partie expose les assises théoriques de la recherche. Dans un premier temps, la recherche est située dans le cadre de la participation des adultes à la formation et, ensuite, les modèles de référence explicatifs de la participation à la base de notre étude sont exposés.

2.1 La participation à des activités de formation

Dans cette étude, la participation fait référence aux activités de formation et elle est donc définie en lien avec celles-ci. Dans la Politique de Formation Continue (MEQ, 2002), le ministère de l'Éducation utilise le terme « activité de formation » et il le définit en lien avec la formation de base aux adultes qui est elle-même inscrite dans un processus de formation tout au long de la vie. Pour notre étude et comme celle-ci s'inscrit dans la visée de la politique de Formation Continue, nous retenons donc la définition contenue dans le projet de politique : toute activité susceptible de contribuer au développement de l'alphabétisme, c'est-à-dire, au développement de « la capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (MEQ, 2001, p. 21), chez les personnes peu scolarisées dans un cadre d'éducation formel ou non-formel. L'OCDE (1998) ajoute que, pour être fructueuse, la participation à des activités de formation tout au long de la vie exige quatre

conditions : l'individu doit être suffisamment motivé pour se former en permanence; il doit être doté des compétences cognitives et autres dont il a besoin pour s'engager dans un apprentissage autodirigé; il doit pouvoir accéder aux possibilités d'apprentissage à vie et il doit être encouragé à se former par des incitations financières et culturelles (OCDE, 1998). Au Québec, les activités de formation s'adressant aux personnes peu scolarisées dans un cadre d'éducation formel, sont regroupées dans différents services offerts dans les centres d'éducation des adultes, soit les services d'alphabétisation, de formation à l'intégration sociale, d'insertion socio-professionnelle et de francisation (MEQ, 1996). Dans les milieux non-formel, tels les groupes populaires d'alphabétisation, des ateliers de français, de mathématiques ou d'initiation à l'informatique sont offerts; dans les milieux de travail, ces mêmes ateliers peuvent être offerts mais en lien avec les tâches des travailleurs; et dans les autres organismes communautaires, des activités d'alphabétisation peuvent être aussi offertes en complémentarité avec la mission de base de l'organisme, par exemple la lutte contre l'appauvrissement.

2.1.1 Formation de base dans un cadre d'éducation formel et non-formel.

Dans sa Politique de formation continue, le ministère de l'Éducation (2002) réitère les principes fondamentaux de la Déclaration d'Hambourg, soit d'assurer une formation de base aux adultes québécois et de mettre en place une offre de formation plus diversifiée, notamment en élargissant les possibilités d'apprentissage dans un cadre d'éducation non-formel (Unesco 1997a, 1997b). La distinction des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non-formel semble importante, d'une part, pour couvrir l'ensemble des possibilités d'activités offertes et, d'autre part, afin d'examiner comment les lieux de formation influent sur l'intérêt des adultes à s'inscrire en formation.

L'éducation formelle est définie comme une éducation institutionnalisée, graduée et structurée sur le plan hiérarchique, qui va de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire. Elle est composée d'enseignements gradués ou systématiques menant à l'acquisition d'un ensemble précis de connaissances ou de compétences. L'éducation formelle englobe la scolarité obligatoire dans le système scolaire ordinaire et est suivie à temps plein. Elle comporte également les études poursuivies à temps plein ou à temps partiel après l'âge scolaire. Ces deux composantes du système d'éducation formelle mènent à l'obtention de titres officiels, notamment les certificats, les diplômes ou les grades (Couillard, 1995). Les formations qui sont donc suivies dans une école ou un centre de formation pour adultes sont désignées comme une formation se donnant dans un cadre d'éducation formel. L'éducation non-formelle, pour sa part, fait référence à des activités organisées et intentionnelles d'apprentissage entreprises en dehors du système formel et qui sont, par conséquent, non graduées. Ces activités peuvent être offertes à temps plein ou à temps partiel par un établissement d'enseignement ou un autre organisme. Elles nécessitent un agent d'éducation (formateur, instructeur ou animateur) qui donne des directives, propose une séquence d'activités d'apprentissage et revoit les progrès de l'élève. Elles comprennent une grande diversité d'activités comme la formation structurée, des cours, des séminaires, des séances de tutorat ou des ateliers (Couillard, 1995). Au Québec, ce qui est désigné comme un cadre d'éducation non-formel regroupe les formations suivies dans un groupe populaire d'alphabétisation, dans un lieu de travail, un centre communautaire ou tout autre lieu non rattaché à une institution scolaire (MEQ, 2002).

Les activités de formation, au Québec, sont offertes par des formatrices et des formateurs. Ce terme est reconnu et utilisé dans les documents officiels du ministère de l'Éducation. Au fil des ans, sa définition a évolué et s'est adaptée tant aux changements survenus en éducation qu'aux différents milieux offrant de la formation. En 1975, « l'éducateur d'adultes » était le terme utilisé par le Conseil supérieur de

l'éducation qui le définissait comme suit : en étroite relation avec les adultes, il devient pour eux organisateur de ressources autour de leur projet éducatif. Il travaille en équipe et ses tâches sont multiples : aide pédagogique individuelle, fabrication de matériel didactique, enseignement, recherche, animation de groupe, animation et encadrement d'équipes d'éducateurs occasionnels, participation à l'organisation et au fonctionnement des services éducatifs (CSE, 1975).

Pineau et Solar (1980), définissent le « formateur d'adultes » en lien avec le milieu scolaire, c'est-à-dire comme un intervenant social dont le rôle est de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage (intellectuels, techniques, humains, sociaux) fixés par l'adulte individuellement et / ou en groupe par la création de conditions favorables à cette fin. Il permet ainsi à l'apprenant adulte d'être son propre agent de changement dans une perspective d'éducation permanente (Pineau et Solar, 1980).

La définition de Legendre (1993), celle retenue pour les fins de cette recherche, rejoindra davantage les intervenants tant du milieu non-formel que formel : toute personne ayant comme rôle d'animer, guider et conseiller l'adulte dans un processus de formation continue (Legendre, 1993, p. 279).

2.2 Modèles théoriques sur la participation.

L'élaboration de modèles théoriques permettant de comprendre ou d'expliquer la participation commencent à se développer à la fin des années cinquante et de façon plus intensive au début des années quatre-vingt-dix (Courtney, 1992; Wikeland et al., 1992). On peut distinguer différentes perspectives théoriques provenant des disciplines telles la sociologie et la psychologie qui ont tenté de comprendre ou d'expliquer la participation à l'éducation des adultes.

À la fin des années cinquante, la sociologie développe les bases pour une analyse de la participation des adultes à l'éducation en liant cette participation au statut social et aux modes de vie des individus impliqués volontairement dans une série d'activités sociales ou de loisirs, incluant l'éducation. Pour Courtney (1992), la participation à l'éducation des adultes est l'extension de la participation à la société, politiquement, économiquement et socialement. En 1959, Newberry relève l'emphase mise sur l'action envers la communauté et la participation du citoyen. Dans cette perspective, la participation à la communauté fournit les premières bases de la pratique à la démocratie. Dès ce moment, l'éducation des adultes devient liée à la participation sociale (Brunner., 1959; Newberry, 1959; Courtney, 1992).

La sociologie a aussi orienté ses recherches sur les modalités d'insertion sociale et sur les inégalités en ce qui a trait à la participation des adultes en formation (Doray, 2000). Les inégalités constatées en matière de formation (Bourdieu et Passeron, 1977), appliquées à l'éducation des adultes, permettent de dégager des dimensions qui influencent la participation, telles des dispositions et prédispositions culturelles qui façonnent les personnalités des individus et orientent leurs jugements sociaux et leurs anticipations qui conduisent à évaluer la pertinence de la formation. Ce jugement les guidera dans leur décision à participer ou non à une activité (Doray, 2000).

Les analyses de type psychologiques apparaissent aussi à la fin des années cinquante. D'après les enquêtes descriptives portant sur les caractéristiques des apprenants, il apparaît que, selon différents profils, certaines personnes sont plus portées à participer alors qu'il y a une majorité considérable d'adultes qui ne participent pas à l'éducation des adultes. Ces constatations amènent certains chercheurs à miser sur l'importance de la personnalité et les différences individuelles des personnes. Houle (1961) développe une typologie des apprenants qui ouvre la voie à une série de publications, incluant, entre autres, les travaux de Boshier (1973,

1976, 1980) et Burgess (1971) portant sur le « motivational orientation ». Selon cette perspective, la participation à l'éducation des adultes est influencée directement par les traits individuels de personnalité, le tempérament et les motivations dominantes des individus. D'après Courtney (1992), cette tendance, misant sur la motivation, oublie de rendre justice au contexte social et environnemental au sein duquel les adultes évoluent dans la société et dans leur communauté.

2.3 Les barrières à la participation à des activités de formation.

La compréhension du phénomène de la non-participation passe par la nécessité d'utiliser des balises théoriques et l'utilisation de cadres touchant les dimensions sociologiques et psychologiques afin de rendre compte de la globalité et de la complexité de l'objet (Quigley et Arrowsmith, 1997). Quigley (1987, 1990, 1992) explique la non-participation par la théorie de la résistance, selon laquelle les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au contenu et aux formats traditionnels de formation. Cross (1981), souligne l'importance de s'appuyer sur un cadre conceptuel propre à l'examen des obstacles à la participation, qui soit d'inspiration sociologique et qui reconnaisse l'influence des dimensions institutionnelles et structurelles. Selon celle-ci, les obstacles à la participation peuvent être classifiés selon trois catégories interdépendantes de barrières, soit institutionnelles, dispositionnelles et situationnelles. Darkenwald et Merriam (1982) reprendront le cadre de Cross (1981) en apportant la dimension psychosociale aux barrières dispositionnelles et en ajoutant une quatrième catégorie de barrières, soit celles informationnelles.

Le modèle de Cross (1981) et celui de Darkenwald et Merriam (1982), qui tient compte de l'aspect psychologique des barrières dispositionnelles et introduit une quatrième catégorie de barrières, soit celles informationnelles, constituent un modèle intéressant pour notre étude, parce qu'englobant l'ensemble des obstacles tant

internes qu'externes à l'adulte qui peuvent l'influencer dans sa décision à participer ou non à des activités de formation.

2.3.1 Les barrières institutionnelles

Telles que définies par Cross (1981), les barrières institutionnelles désignent les conditions socio-économiques, financières et politiques qui affectent les individus. Les barrières institutionnelles comprennent également tous les aspects touchant l'offre de formation : le contenu des cours et les pratiques andragogiques, les horaires, la qualité et l'éthique du personnel, la localisation des institutions et l'environnement.

Par ailleurs, Wagner (1992) souligne que les innovations dans les structures et programmes mis en place jouent un rôle central pour renforcer la motivation des adultes et les inciter à s'engager dans une démarche de formation. Selon Thomas (1990) et Beder (1990), l'une des barrières à la participation des adultes peu scolarisés est forgée par l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation est envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec.

2.3.2 Les barrières dispositionnelles et psychosociales

Les barrières dispositionnelles désignent les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis l'éducation et l'acquisition de connaissances en général (Cross, 1981). Ces barrières sont liées aux attitudes et à la perception de soi en tant qu'apprenant. Un des facteurs dispositionnels majeur est sans contredit la motivation des apprenants. Cette motivation est en partie la résultante de la conception qu'a l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité à apprendre. Cette motivation est fonction notamment des efforts envisagés pour atteindre ses objectifs, de la durée de

la formation, des retombées de celle-ci en terme de résultats directs et perceptibles (Wagner, 1992). Un autre élément de nature dispositionnelle à explorer est l'apparent sentiment de satisfaction éprouvé par les personnes peu alphabétisées à l'égard de leur compétence en lecture (Statistique Canada, 1991, 1996; l'OCDE et Statistique Canada, 1997). Des études qualitatives ont également fait valoir que les adultes peu scolarisés fonctionnaient adéquatement dans leur vie, que leur réseau social (au travail, dans la famille ou dans la communauté) était une source riche d'apprentissages informels et de soutien mutuel, ce qui pouvait expliquer leur absence d'intérêt pour une formation structurée (Kreithlow, B., Glustrom, M., Martin, C., 1981; Fingeret, 1983; Gowen, 1996).

Darkenwald et Merriam (1982) élargissent la définition des barrières dispositionnelles de Cross (1981) afin d'y inclure le contexte social qui construit la perception, les croyances et les valeurs des individus. Ils désignent cette catégorie conceptuelle comme étant les « barrières psychosociales ». Cross (1981, p. 130) souligne également cet aspect. En effet, dans son modèle « Chain-of-Reponse »(COR), la participation d'un adulte à une activité de formation n'est pas une action isolée mais la résultante d'une chaîne complexe de réponses fondées sur l'évaluation de la position de l'individu dans son environnement. L'auteure classe les variables selon un ordre qui va des variables psychologiques internes (International psychological variables) aux facteurs externes. Cross (1981) désigne l'attitude envers l'éducation comme l'une des variables psychologiques internes. Selon celle-ci, les attitudes envers l'éducation relèvent directement des expériences passées de l'apprenant ou indirectement des attitudes et des expériences des amis ou des autres personnes significantes. Les adultes qui haïssent l'école sont souvent des personnes qui, enfants, ont été constamment placés dans des situations de compétition où ils n'étaient pas bien et ils ne veulent pas se retrouver volontairement dans un lieu d'embarras. Les attitudes envers l'éducation sont influencées directement par les attitudes des groupes de référence et des membres de leur groupe.

2.3.3 Les barrières situationnelles

Les barrières situationnelles réfèrent à des éléments contextuels qui touchent directement l'individu dans sa vie quotidienne, tels les services de transport, de garderie et le manque de temps (Cross, 1981). Quigley et Arrowsmith (1997) soulignent que les obstacles de nature situationnelle ont des incidences beaucoup plus sérieuses chez les personnes marginalisées que chez celles qui sont plus scolarisées.

2.3.4 Les barrières informationnelles

Darkenwald et Merriam (1982) introduisent une quatrième catégorie conceptuelle : les barrières informationnelles. Cette catégorie reconnaît l'importance de l'information reçue sur les ressources éducatives et les opportunités de formation. Elle fait référence aux messages, aux différents lieux de formation où il est possible de suivre des cours, aux contenus, et aux moyens qui sont offerts aux adultes et à l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.

L'examen de la littérature sur les théories de la participation et de la non-participation permettent de penser que l'avancement des connaissances dans le domaine passe par l'étude des obstacles à la participation. Dans le cadre de la présente recherche, les obstacles à la participation seront étudiés en interrogeant des formatrices et des formateurs, c'est-à-dire des intervenants de première ligne dans la formation des adultes peu scolarisés, en étant guidée par le cadre de référence présenté ci-haut comprenant quatre catégories d'obstacles : institutionnels, situationnels, dispositionnels et informationnels (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982).

CHAPITRE 111

MÉTHODOLOGIE

Le choix de la méthodologie qualitative dans cette recherche s'appuie sur la recension des écrits qui a mis en évidence que les études sur la participation ont rarement permis l'analyse de données de nature qualitative et que peu ont interrogé les intervenants de première ligne auprès des adultes peu scolarisés : les formatrices et les formateurs. Ce choix est aussi conséquent de notre intention de recherche qui est de décrire les obstacles à la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel selon le point de vue des formatrices et des formateurs.

3.1 Rôle des partenaires

Dans cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre d'une étude élargie sur la participation d'adultes à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel, nous nous sommes associés à des partenaires qui ont favorisé le recrutement des formatrices et des formateurs et ce, dans les quatre régions ciblées du Québec. Un comité de soutien et de consultation formé de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et Formation Clef Mitis-Neigette a apporté un support pour les différentes étapes de la recherche. Dans le cadre de ce mémoire, le comité a collaboré lors de la période de recrutement des formatrices et des formateurs et il a fait des suggestions relatives au guide de discussion pour les entrevues de groupe.

3.2 Échantillon

Un échantillon de formatrices et de formateurs qui interviennent auprès des adultes peu scolarisés a été constitué. Au total, 34 organismes ont été sollicités pour participer au recrutement des formatrices et des formateurs dans les quatre régions ciblées, le Bas-Saint-Laurent, Québec-Chaudière-Appalaches, la Mauricie et Montréal, soit 14 groupes populaires d'alphabétisation (milieux non formels) et 20 centres d'éducation des adultes (milieux formels).

L'échantillon a été intentionnel, c'est-à-dire qu'il a été choisi selon les critères déterminés par les éléments du cadre théorique, à savoir des formatrices et des formateurs tant des milieux formels que non formels qui dispensent des activités de formation aux personnes peu scolarisées. Un document a été utilisé pour inviter les organismes de formation à recruter des formatrices et des formateurs pour participer à la recherche et un résumé de la recherche leur a été acheminé.

Pour faciliter les échanges entre les participants et afin de respecter le critère d'homogénéité à l'intérieur des groupes de discussion, les groupes de formatrices et formateurs des milieux formels et non formels ont été constitués séparément. Nous avons tenté, dans les milieux d'éducation formels, d'avoir des formatrices et des formateurs enseignant à divers niveaux : alphabétisation, présecondaire, services d'insertion socioprofessionnelle, secondaire premier cycle. Pour le milieu non formel, les formatrices et les formateurs proviennent d'organismes d'alphabétisation populaire et, dans un cas, d'un organisme de développement communautaire.

En ce qui a trait au nombre de groupes de formatrices et de formateurs à constituer, le critère d'exhaustivité (Pires, 1997) a été appliqué, lequel visait la recherche des divers contrastes intergroupes possibles, par le milieu formel et non

formel. L'échantillon comprend neuf groupes de formatrices et de formateurs répartis de la manière suivante : trois groupes pour la région de Montréal (deux en milieu formel et un en milieu non formel), et deux dans chacune des trois autres régions identifiées (un en milieu formel et un en milieu non formel). Chaque groupe était composé en moyenne d'une dizaine de formatrices et de formateurs.

3.3 Technique de collecte des données

La technique de collecte des données utilisée dans cette recherche est le groupe de discussion (*focus group*). Cette technique a été favorable à une interaction contrôlée entre les participants; elle a permis de créer une dynamique de groupe où les énoncés formulés ont engendré des réactions et entraîné une discussion.

Un guide de discussion a été élaboré en tenant compte des quatre catégories d'obstacles à la participation à des activités de formation identifiées dans le cadre théorique et en s'appuyant sur les propositions de Mayer et St-Jacques (2000), de Geoffrion (1997) et de Simard (1989). Plusieurs versions du canevas d'entrevue ont été réalisées à partir des commentaires et suggestions des membres de l'équipe de recherche et des organismes partenaires. L'élaboration du guide et l'animation des groupes de discussion ont été réalisées de façon à favoriser les échanges et ont permis de recueillir le point de vue, les expériences vécues et les connaissances qu'ont les formatrices et les formateurs sur le sujet. Le guide de discussion (annexe 1) résume les principaux points de discussion et indique l'ordre et la durée approximative de la discussion de chaque sujet.

Les entrevues ont été menées par la candidate à la maîtrise assistée d'une personne qui agissait comme observatrice et prenait des notes sur l'ensemble du déroulement des rencontres.

3.4 Déroulement de la collecte des données

La collecte des données s'est déroulée entre mai et novembre 2002. Les groupes de discussion se sont déroulés dans les centres d'éducation des adultes pour le milieu formel et dans les locaux d'un organisme participant pour le milieu non formel. La durée des groupes de discussion a varié entre deux et trois heures. Une garantie écrite de confidentialité a été présentée aux participants et une autorisation d'utilisation des données a été signée par eux. Par ailleurs, des mémos ont été rédigés à la suite des rencontres qui consignent la date, l'heure, le lieu, la durée, le contexte, les éléments significatifs et les remarques sur le déroulement.

La triangulation des chercheurs à l'intérieur du programme de recherche (comparaisons des différents points de vue à l'égard des éléments de chacune des catégories d'obstacles qui sont ressortis de nos analyses respectives) (Savoie-Zajc, 2000; Van Der Maren, 1999; Laperrière, 1997) assure la richesse et la justesse des données.

3.5 Méthode d'analyse des données

Les discussions ont été enregistrées sur bande audio. Toutes les bandes sonores ont été retranscrites telles quelles. Le corpus des données issues de ces entrevues collectives a été analysé en s'inspirant des étapes proposées par Geoffrion (1997). À l'étape un, un guide de codification a été élaboré en tenant compte des éléments du guide de discussion et en laissant la place aux nouveaux éléments pouvant émerger et trois lectures du matériel ont été faites. La première lecture des entrevues a permis de se remémorer les groupes de discussion, de prendre connaissance de son matériel, de replacer, par groupe, certaines informations formulées qui ne correspondaient pas à la catégorie d'obstacles dans laquelle elles

se trouvaient. La deuxième lecture a favorisé la ventilation du matériel et elle a permis la recherche des obstacles émergents qui ont fait naître les sous-rubriques. Enfin, à la troisième lecture, le matériel a été réduit considérablement. Cette lecture se voulait plus attentive, plus minutieuse pour permettre la sélection du matériel significatif et le raffinement des sous-rubriques. Des thèmes et des sous-thèmes ont ainsi émergé des propos des formatrices et formateurs. Les passages qui reflétaient les thèmes et sous-thèmes ont été inscrits en précisant la provenance, soit le milieu formel ou non formel, et en leur attribuant une expression qui les représentaient.

La deuxième étape, la comparaison et l'analyse des observations issues de chaque groupe de discussion, a favorisé la prise de notes sur les tendances générales, les différences et les ressemblances entre les groupes et les opinions minoritaires. C'est aussi lors de cette étape que l'on a calculé les proportions de formatrices et de formateurs de chacun des milieux de formation qui s'étaient prononcés en accord ou en désaccord avec l'un ou l'autre des éléments mentionnés, cela afin de vérifier si le cadre de formation (formel ou non formel) jouait un rôle ou avait une incidence sur la prise de position tenue par les formatrices et les formateurs. Une attention particulière a été mise sur les aspects d'ordre dispositionnel, éléments qui, selon les auteurs recensés, pouvaient nous révéler des précisions sur la non participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation.

Ensuite, une période de recul, soit la troisième étape, a permis de se questionner sur la pertinence ou non du matériel sélectionné, de vérifier le niveau de subjectivité avec lequel avait été analysé les données et d'apporter les corrections ou précisions au besoin.

Avant de passer à l'étape quatre, la rédaction, une cinquième lecture a été réalisée pour vérifier l'ensemble du matériel sélectionné et l'ordre dans lequel les données ont été inscrites et créer des relations entre les données.

Dans le cadre du programme de recherche élargie, plusieurs rencontres ont eu lieu entre les différents membres de l'équipe pour mettre en commun et discuter des données recueillies, de leur analyse, des résultats et de leur interprétation en fonction de chaque catégorie d'informateurs qui ont participé à la cueillette des données, soit les participants, les anciens participants et les non participants aux activités de formation, et les formatrices et formateurs. Cette mise en commun a permis de faire ressortir les éléments semblables, ceux différents, les éléments inédits et ceux qui ont été traités sous des angles opposés selon les groupes d'informateurs. Au fil de ces échanges, les différentes rubriques et sous-rubriques d'obstacles ont été élaborées par l'équipe de recherche et nous n'avons retenu, pour cette étude, que celles qui ont été traitées par les groupes de formatrices et de formateurs des milieux formel et non formel.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.1. Présentation des résultats

4.1.1 Obstacles liés aux situations de vie des personnes

L'analyse des propos des formatrices et des formateurs a mis en évidence cinq aspects liés aux situations de vie des personnes peu scolarisées qui semblent constituer un frein à la participation. Ces éléments sont les conditions matérielles, la nature et les conditions du travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et les usages du temps.

4.1.1.1 Conditions matérielles précaires

Le tiers des groupes de formatrices et formateurs, tous du milieu non formel, ont mis l'accent sur la pauvreté comme un obstacle majeur d'où découlent tous les autres obstacles situationnels. Les autres groupes de formatrices ont aussi fait mention de cet obstacle à quelques reprises dans leurs discours. La pauvreté des personnes peu scolarisées selon eux, est souvent responsable d'un ensemble de problèmes liés aux différentes sphères de la vie, soit les problèmes de garderie, de transport, de santé, d'organisation de vie, de lacunes au plan de l'information et des ressources disponibles, etc. Le cumul de ces obstacles semble, à leur avis, souvent

insurmontable pour les personnes peu scolarisées et les freine dans leur participation à la formation.

La pauvreté, c'est direct hein. [...] C'est plus des problèmes qui sont l'illustration d'être démunis, pauvres, pas renseignés, tu ne sais pas c'est quoi les ressources, tu sais. Ça fait que là, qu'est-ce que tu fais? Tu restes chez vous puis, tu attends. Il faut que les enfants mangent, il faut qu'ils aillent à l'école. On n'a pas envie d'aller à l'école, on a envie de chercher exactement tout ce qu'il y a de quotidien. La survie. (Non formel)

Le premier chapeau, c'est au niveau de la pauvreté, que la majorité des personnes qui sont peu scolarisées, elles sont pauvres, puis la pauvreté a un impact sur les personnes. [...] Les personnes qui sont en situation de pauvreté vivent souvent des ruptures, ils vivent des échecs. Puis à un moment donné les cumuls des ruptures sont tellement intenses puis, il y en a tellement que, il y a quelque chose qui casse à l'intérieur d'eux puis, ils perdent leur estime. (Non formel)

Précisons que les formatrices et les formateurs s'expriment en toute connaissance de cause. Les personnes peu scolarisées qui participent aux activités de formation leur partagent fréquemment leur vécu, les conditions dans lesquelles elles vivent, à savoir qu'elles disposent de budgets très limités. Plusieurs d'entre elles reçoivent des allocations d'assistance sociale ou travaillent au salaire minimum.

Notre analyse révèle par ailleurs que les conditions matérielles précaires constituent un obstacle qui résulte non seulement du manque d'argent lié aux coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, frais d'inscription) et indirects (garderie, frais de transport ou essence, habillement décent) d'une participation à une formation, mais ces conditions affectent aussi l'ensemble de l'organisation de la vie des personnes peu scolarisées pour combler ne serait-ce que les besoins essentiels à leur survie. Bref, les résultats de notre étude montrent que les conditions socio-économiques précaires dans lesquelles vivent bon nombre des personnes peu

scolarisées, font en sorte qu'elles ne disposent tout simplement pas des moyens financiers nécessaires pour entreprendre une formation.

Toute leur vie, ça ne marche pas à l'école, les enfants ça va mal, ils n'ont pas d'argent. Le chèque n'entre pas. Le propriétaire chiale, ils n'ont pas de bottes puis, il se met à neiger. Le Bien-Être dit : tu n'auras pas plus d'argent, tes petits sont petits puis, ils ne sont pas assez grands, je ne peux pas t'en donner plus. (Formel)

Un seul groupe du milieu formel semble avoir des réserves sur la cause de la pauvreté comme obstacle à la participation. Selon les propos recueillis, il semblerait que certaines personnes peu scolarisées ne soient conditionnées ou motivées à s'inscrire en formation ou à faire une quelconque action reliée à la formation que lorsqu'elles reçoivent une allocation financière à cette fin.

Bien ça représente des coûts puis, ils sont habitués, je pense, d'avoir de l'aide à chaque fois qu'ils font. Il y a toujours une subvention après ça, c'est malheureux à dire, mais ils fonctionnent comme ça, tu sais. [...] Je ne veux pas les juger, mais ils sont habitués à avoir soit, l'Assistance sociale depuis les générations. Puis, quand ils font un pas eux autres, il y a une allocation qui est accrochée à ça. [...] Très souvent il y a de la bonne volonté mais il y a aussi ça. (Formel)

En plus des coûts directs que génère le fait d'étudier, les adultes doivent parfois sacrifier un emploi, si peu rémunérateur soit-il, pour entreprendre une formation, ce qui les place dans une situation davantage précaire. Il faut alors que les bénéfices espérés à l'issue de la formation puissent compenser ces sacrifices. Certaines formatrices et certains formateurs affirment qu'une forte majorité de personnes peu scolarisées qui participent à la formation, n'obtiendront jamais de diplôme; alors, pour ces personnes, la coupure éventuelle des allocations de chômage ou la perte d'un revenu de travail sont considérés trop risqués pour suivre une formation dont les résultats sont incertains.

Mais souvent, les gens travaillent à temps partiel et à quelque part. Puis, ils ne peuvent pas, parce que l'instinct de survie, il y en a qui l'ont là. Ça fait qu'ils ne peuvent pas quitter ce travail là pour être capable de venir à l'école. (Formel)

Il y a l'argent aussi. Parce que retourner à l'école ça veut dire souvent arrêter de travailler et arrêter de travailler bon, si évidemment c'est Emploi-Québec qui t'envoie, tes gardiennes sont payées, ton essence est payée. Mais si non là, c'est les enfants à faire garder, c'est l'argent qui ne rentre pas. Puis même à ça, c'est que s'ils sont référés par Emploi-Québec, ils ont un an. Ça fait que déjà ça c'est un obstacle en partant. Tu ne peux pas t'alphabétiser en un an. Tu sais, ils ne sont pas appuyés dans cette démarche là. (Formel)

En somme, étudier constitue une activité dispendieuse pour des adultes qui disposent de faibles revenus. Et si les sacrifices investis dans la formation ne permettent pas de garantir des retombées concrètes au plan de l'amélioration des conditions de vie, il est bien difficile pour plusieurs adultes d'accepter de prendre de tels risques.

Un exemple apporté par un groupe de formatrices et formateurs du milieu formel illustre bien cet aspect :

[...] Quand qu'elles regardent pour faire un cours de DEP, il y en a qu'elles payent beaucoup puis, il y en a d'autres qu'elles sortent de là, même des cours de cégep, des fois là, elles commencent au bas de l'échelle, ça ne paye pas loin de plus que le salaire minimum. Des fois, c'est décevant là. [...] L'étudiant, il y pense à deux fois, tu sais. Avant de se lâcher à l'école. (Formel)

Du côté des formatrices et des formateurs du milieu non formel, on ajoute que pour contrer les effets de la pauvreté, il faudrait davantage donner accès aux gens à un emploi et/ ou à un salaire décent, ce qui leur permettrait d'avoir un meilleur niveau de vie. Peut-être qu'il leur serait alors plus facile d'envisager de suivre une formation.

Si ces gens-là avaient un revenu minimum décent puis, qu'ils arriveraient dans les ateliers sans avoir faim, sans avoir le souci bon, est-ce que je vais être capable de payer le loyer, puis l'électricité, puis les bons outils. [...] Un coup que les factures sont payées mettons que tes prédispositions sont un peu meilleures pour apprendre puis, aller étudier. (Non formel)

Ces solutions globales, certes, demandent d'être examinées de plus près mais elles ne peuvent à elles seules, solutionner l'ensemble de la problématique de la non-participation. D'autres obstacles liés aux infrastructures institutionnelles, aux dispositions des personnes et à l'information qu'elles reçoivent peuvent aider à mieux comprendre le phénomène de la non-participation (ce que nous décrivons dans les autres sections).

Bref, les conditions objectives de vie des personnes peu scolarisées peuvent contribuer à leur faible participation à des activités de formation. Des conditions matérielles modestes leur permettent très difficilement d'assumer les coûts directs ou indirects liés à un retour aux études. Et lorsque les garanties de retombées d'un cours ne sont pas assurées, il vaut mieux, semble-t-il, pour plusieurs adultes, utiliser l'argent à leur disposition pour combler des besoins essentiels et se consacrer à d'autres activités qu'à entreprendre une formation.

4.1.1.2 Nature et conditions du travail

La nature et les conditions du travail peuvent représenter un obstacle à la formation pour les adultes peu scolarisés. Des propos recueillis auprès des deux tiers des formatrices et des formateurs des milieux formel et non formel, émergent trois types d'obstacles liés au travail : la priorité du travail sur la formation et la difficile conciliation travail-étude et un contexte de travail qui incite peu les travailleurs à suivre une formation, notamment en raison d'une faible présence d'activités de lecture et d'écriture sur les lieux de travail.

Selon les formatrices et les formateurs, davantage issus du milieu formel, les adultes peu scolarisés ont souvent des conditions de vie peu reluisantes, ce qui les incite souvent à travailler plutôt que d'aller en formation. Pour ces adultes, travailler est souvent une question de survie; la perspective d'augmenter alors son revenu est davantage attrayant que la formation.

Il y en a qui préfèrent aller travailler plutôt que de retourner à l'école. Ils ont tellement besoin de gagner des sous qu'ils ne leur restent pas de temps de disponible pour venir à l'école en fait. (Formel)

[...] On est dans un mode de vie de consommation et les gens ont besoin d'argent donc, ils se cherchent plus du travail que de venir à l'école. (Formel)

En plus d'assurer une source de revenus et une plus grande autonomie, le travail permet d'accéder à un statut et une forme de valorisation sociale. Cet attrait pour le travail est entretenu depuis longtemps dans l'environnement familial des adultes lorsqu'ils étaient plus jeunes, entre autres par l'exemple des parents qui ont su se débrouiller en dépit d'une faible scolarité ou par le discours ambiant valorisant le travail. Le tiers des groupes des formatrices et formateurs, tant du milieu formel que non formel, affirment que le fait de perdre un emploi qui procurait une sécurité et des revenus intéressants peut occasionner une situation dramatique pour les personnes plus âgées lorsqu'elles se voient dans l'obligation de chercher un nouvel emploi dans un contexte où l'on requiert un diplôme de secondaire V. Pour bon nombre d'adultes, la formation sera une option à envisager seulement en cas de pénurie de travail. Pour plusieurs, il s'agira alors d'un choix de dernier recours, d'un pis-aller devenu nécessaire notamment par les exigences accrues du marché du travail.

La possibilité ou non de trouver du travail facilement puis, l'effet domino que cela a aussi à l'intérieur de la famille là. Quelqu'un qui était très peu scolarisé qui s'est trouvé de l'emploi puis, ça a marché, il travaille. Alors, il ne sent pas le besoin de venir poursuivre, sauf la journée où il a une perte d'emploi. Puis ça, on l'a vu avec des adultes un petit peu plus âgés. Puis là, ils tombent de haut

parce qu'ils n'ont plus, ils n'ont pas les diplômes, ils n'ont pas le secondaire V qui est demandé partout. Alors là, ça devient assez dramatique. (Formel)

De plus, il semble que la conciliation du travail et des études soit un obstacle à suivre des cours, sinon à persévérer. Les propos recueillis dans plus de la moitié des groupes confirment les difficultés de concilier travail et études. À leur avis, les travailleurs et travailleuses disposent de peu de temps et surtout de peu d'énergie pour vaquer à d'autres occupations, telles des activités de formation ou de perfectionnement. Ceux qui décident tout de même de s'inscrire en formation, n'ont pas toujours l'énergie et la disponibilité mentale pour faire des apprentissages. Ils ont alors l'impression qu'ils ne font pas beaucoup de progrès, se découragent et abandonnent.

Ils sont trop fatigués le soir pour apprendre. C'est un obstacle ça aussi que je pense. Nos apprenants de soir là, s'ils ont travaillé toute la journée là, en tout cas, c'est difficile pour eux. Puis des fois là, 15 minutes avant là, ça fait longtemps qu'ils ont décroché puis qu'ils ont arrêté d'être attentifs. (Non formel)

En tout cas, ce que l'on voit c'est qu'ils travaillent beaucoup d'heures, ils sont très fatigués. Donc, ils commencent à manquer puis, ils manquent de plus en plus puis, ils perdent leur motivation comme ça souvent en travaillant. (Formel)

Pour sa part, un groupe de formatrices du milieu formel a témoigné d'une expérience de formation sur les heures de travail qui vient confirmer qu'avec la mise en place de conditions favorables, il est possible de favoriser une participation active des personnes peu scolarisées aux activités de formation même si elles occupent un emploi.

C'est certain que cette année c'est favorable parce que les gens viennent à la formation sur leurs heures de travail. Ça, c'est certain que c'est l'idéal là.

C'est le bonheur. Ce n'est pas toujours comme ça là. Là, c'est le bonheur, oui pour ces étudiants-là. (Formel)

Pour venir appuyer les propos précédents, un autre groupe, du milieu non formel, suggère que les employeurs reconnaissent la formation que les employés suivent comme étant un acquis supplémentaire, que ce soit pour ceux-ci ou pour leur entreprise. Ils suggèrent aussi que les employeurs payent leurs employés pour la formation qu'ils suivent.

Si au moins les employeurs reconnaissent ce temps-là qui est un plus hein! De les payer pour qu'ils suivent de la formation. (Non formel)

Enfin, le contexte dans lequel travaillent les adultes ne semble pas constituer un incitatif à suivre des cours. La nature précaire et peu spécialisée des emplois dans lesquels travaillent ces adultes incite peu à la formation; les personnes ont appris leurs tâches en discutant avec leurs collègues et en les voyant faire. Très peu ont besoin de recourir à la lecture ou à l'écriture dans l'exécution de leurs tâches de travail. Lorsque que les adultes éprouvent des difficultés à exécuter ces tâches quand elles se présentent, ils sollicitent le recours de collègues et parviennent ainsi à pallier à leurs lacunes.

Un bûcheron, me disait pourquoi il n'était pas venu en formation, de cette façon; il n'y a rien d'écrit sur les arbres qu'il dit. (Non formel)

En somme, le type de travail qu'occupent les adultes peu scolarisés semble, pour plusieurs raisons, non favorable à la formation. Les longues heures de travail ou l'effort qu'il suscite laisse peu d'énergie pour une formation qui doit alors être envisagée comme un choix personnel et qui n'est pas soutenue par le milieu de travail. Le peu de recours à l'écrit ne favorise pas une mise à jour des compétences à cet égard. Et comme la préoccupation majeure des adultes demeure de travailler, toutes les énergies y sont consacrées et la formation n'intervient que comme un

ultime recours en cas de non-travail et elle doit apporter les bénéfices que nécessitent les sacrifices.

4.1.1.3 Vécu et impératifs familiaux

La famille est un élément rapporté dans l'ensemble des groupes de formatrices et de formateurs comme pouvant être un empêchement à la formation et ce, davantage pour les femmes. Deux aspects peuvent être distingués dans les obstacles qui nuisent à la formation: les charges familiales liées au soin de l'entourage, mais surtout des enfants, puis un contexte familial de conflit, de pression ou d'intimidation.

Le fait de prendre soin de la famille immédiate constitue pour les femmes un frein à suivre des cours. Celles qui ont de jeunes enfants ont le souci d'être disponibles, d'assurer une présence constante à la maison pour l'entretien, les soins, les repas et le suivi des devoirs. Tout cela exige du temps mais aussi beaucoup d'énergie. De ce fait, leur développement personnel est souvent envisagé comme secondaire ou ne peut être considéré qu'après cette étape de vie. Dans l'ensemble des groupes interrogés, on affirme que les mères, lorsqu'elles sont en formation, doivent organiser toutes les activités de la maisonnée en leur absence, et qu'en ce sens elles rencontrent certains problèmes, notamment de ponctualité ou de disponibilité mentale pour l'apprentissage.

Ce que je remarque le plus comme obstacle, c'est la jeune mère qui a un enfant à la garderie où à l'école et qui commence les cours au centre à huit heures et quart. Elle est obligée de trouver une garderie qui commence de bonne heure ou, amener son enfant à l'école de bonne heure ou trouver quelqu'un qui puisse le faire pour elle. Ça demande beaucoup de débrouillardise de la part de la jeune femme et j'en ai plusieurs qui arrivent en retard ou qui s'absentent à cause des problèmes liés avec l'enfant.
(Formel)

Pour certaines femmes, les problèmes familiaux vont jusqu'à des pressions indues, l'intimidation, les remarques désobligeantes, méprisantes et même la violence physique de la part du conjoint ou d'un membre de la famille face à leur désir de se former, empêchant ainsi une participation autonome et affranchie à une activité de formation.

[...] Mais on rencontre des cas encore où l'influence du conjoint a une importance. Bien, qu'est-ce qui te prend là ? Moi, je l'ai entendu là. Tu es folle, tu ne réussiras pas, tu ne seras pas capable. (Formel)

Toutefois, le tiers des groupes de formatrices et formateurs du milieu formel affirment que les problèmes familiaux affectent autant les hommes que les femmes. Semble-t-il que même lorsqu'ils décident de venir en formation, les parents sont parfois perturbés par des conflits résultant de ruptures de couple ou de litiges à propos de la garde d'enfants., ont des problèmes de concentration et ont souvent un taux d'absentéisme plus élevé.

Les problèmes familiaux. Certains étudiants ont des problèmes de divorce ou de quoi que ce soit. Souvent, ils sont à l'école, ils sont rendus quand même, mais, ils sont moins disponibles quand même qu'ils sont là, absents souvent ou des choses comme ça mais, ils sont déjà rendus là. (Formel)

Pour le tiers des groupes interrogés, tant du milieu formel que non formel, le fait d'avoir des enfants peut toutefois devenir un stimulant à la formation. En effet, si la famille peut constituer une entrave à la formation, notre analyse permet d'affirmer que la maternité, la présence d'enfants et notamment l'entrée à l'école de ces derniers peuvent être un incitatif à participer à des activités de formation. D'après nos résultats, cette motivation peut se traduire par le fait que les mères souhaitent accompagner adéquatement leurs enfants dans leur cheminement scolaire, leur éviter les problèmes qu'elles ont elles-mêmes vécus et leur donner une image positive de la

valeur des études. Le fait qu'elles puissent être éventuellement inscrites en formation leur semble jouer à cet égard un rôle de modèle positif pour assurer la persévérance scolaire de leur progéniture.

Moi, je trouvais que la famille peut avoir, pas la famille, mais le fait d'avoir des enfants par exemple, peut avoir des effets dans les deux sens. C'est-à-dire, (cela) peut décourager parce que bon, les responsabilités sont trop lourdes, mais (ça) peut aussi encourager parce que quand les enfants arrivent à l'école, des fois, ils ont l'impression d'être vraiment incompetents comme parents. Puis, ils ont le goût d'être eux-mêmes plus scolarisés, plus outillés pour être capable d'accompagner leurs enfants puis, tout ça. Ça peut avoir des effets. (Formel)

Bien comme les enfants là, quand les enfants arrivent à l'âge scolaire là, il y a combien qu'on a vu là, des mesdames et des messieurs. Bien, mon enfant s'en va à l'école là, il faudrait que je sois capable de m'occuper de ses devoirs puis de ne pas tout laisser faire ça à mon mari ou, tu sais. (Non Formel)

En résumé, il est constaté que le vécu et les obligations à l'intérieur de la cellule familiale peuvent freiner la participation des adultes à la formation. Que ce soit à cause des exigences reliées aux soins des enfants ou des difficultés de nature relationnelle, le retour aux études peut être impossible ou perturbé pour un certain temps. Toutefois, la présence des enfants et plus particulièrement leur entrée à l'école peut devenir un déclencheur positif qui incite les parents à commencer une formation.

4.1.1.4 Éloignement géographique des lieux de formation

L'éloignement géographique peut aussi nuire à la participation; cet élément est rapporté par près de la moitié des formatrices et formateurs tant du milieu formel que non formel. D'ailleurs, l'analyse révèle que non seulement l'éloignement du lieu de formation peut être un frein mais le déplacement vers le lieu de formation constitue en soi un obstacle à la participation.

Le déplacement affecte non seulement les personnes vivant en milieu rural mais également les personnes qui vivent dans des petites agglomérations ne bénéficiant pas de lieux de formation à proximité. En effet, en milieu rural, les transports publics sont quasi-inexistants. Il faut alors posséder une voiture, avoir des occasions de covoiturage ou être reconduit par un proche. Ainsi, ne pas disposer de lieu de formation à proximité associé à la situation de ne pas bénéficier d'un moyen de transport (public, privé ou service de transport aux adultes par les autobus scolaires qui servent déjà aux jeunes) constitue un obstacle générant des efforts additionnels en termes d'organisation, de temps, de coûts pour des adultes ayant des revenus modestes et qui sont souvent isolés.

Il y a l'éloignement aussi, il y a des gens, surtout en milieu rural pour se véhiculer. [...] Il y a comme huit paroisses qui sont touchées par un Centre d'éducation des adultes. Donc, c'est beaucoup de déplacements et bien souvent ces gens-là n'ont pas de moyens là de se déplacer. En tout cas en milieu rural c'est un problème là. Il n'y a pas d'autobus, il n'y a pas de transports là, en commun. (Formel)

Les distances aussi en milieu rural. Tu sais, elles sont longues les distances. Nous autres, si on prend les gens de Saint-Damase, ça fait un petit bout pour eux-autres à venir là. C'est une distance. Parce qu'on n'a pas de transport en commun. (Non Formel)

Les formatrices d'un groupe en milieu non formel témoignent d'expériences qu'elles vivent dans leur milieu pour faciliter l'accès à la formation aux personnes peu scolarisées, soit le covoiturage qu'elles organisent dans le groupe ou qu'elles-mêmes offrent aux participants.

Ce n'est peut-être pas des choses qui se font en milieu formel, mais de les aider aux transports. Moi, quand je donne des ateliers, bien, je vais chercher des femmes qui restent plus loin. [...] Le voiturage ou le covoiturage est important. Mais dans les paroisses [...] les gens qui sont peu scolarisés, sont souvent les gens qui n'ont pas beaucoup de moyens de transports. Alors, il faut quand même aller les chercher. La plupart des formatrices vont chercher les gens, pas tous

les gens, quelques personnes dans les paroisses qui sont situées un petit peu plus loin ou qu'ils ne peuvent pas se déplacer facilement. (Non formel)

Néanmoins, il ressort de notre étude que le problème de l'éloignement géographique des lieux de formation est relatif. À cet égard, bien que certains adultes disposent de ressources de transports publics facilement accessibles dans les grands centres, ceux-ci ne souhaitent pas changer de centre de formation. Une fois franchie la porte, après avoir apprécié l'atmosphère et développé un sentiment d'appartenance, quelques participants s'attachent au centre de formation qu'ils fréquentent et continuent d'y étudier même s'ils ont déménagé entre-temps ou que cela leur occasionne de plus longs déplacements.

Mais, la madame de Châteauguay, je lui en avait trouvé un centre plus près puis, ce n'était pas évident. Elle aimait ça venir ici puis, elle voulait venir ici. Le trafic, on la chicanait parce qu'elle arrivait en retard, là en même temps, elle avait un bon bout à faire avant de se rendre là. C'est ici qu'elle voulait venir parce que c'est ici qu'elle a commencé puis, elle aimait ça. (Formel)

4.1.1.5 Usages du temps

Il résulte aussi de cette recherche que l'utilisation du temps apparaît comme étant un aspect qui peut constituer un obstacle à la participation. Cet obstacle est souvent mentionné en lien avec les autres obstacles situationnels décrits ci-dessus (par exemple, en raison des horaires chargés du travail et des responsabilités familiales). À ce propos, d'après l'analyse, il apparaît que le motif de non-participation relié au « manque de temps » est relatif. Il semble que l'obstacle à la participation à des activités de formation n'est pas le temps, mais bien l'utilisation que les adultes font du temps.

Plus des deux tiers des groupes de formatrices et formateurs interrogés soulèvent le manque de temps pour retourner aux études chez les personnes peu scolarisées. À leur avis, ce manque de temps découle parfois de difficultés à s'organiser et planifier son horaire. Selon les propos recueillis, il serait difficile pour ces personnes de modifier ou changer leurs habitudes pour réorganiser autrement leur vie quotidienne et se permettre d'aller en formation.

Ce qui me vient en tête c'est: organisation. Souvent les personnes qui viennent, ils ne travaillent pas. [...] Puis, de mettre l'école dans leur vie là, il faut qu'ils soient organisés, sinon, ils n'arrivent pas. Puis de s'organiser c'est un méchant défi. Comment que je planifie mon temps? Ils ont à apprendre ça aussi. Ils ne le savent pas. [...] Mais tu sais, je reçois mon chèque, je m'en vais payer mes comptes. Ouais! Mais tu sais, tu n'es pas obligé de les payer en plein après-midi, tu comprends. Il y a des espèces d'habitudes. [...] Ils n'ont pas développé cette capacité de s'organiser. (Formel)

C'est correct, il y en a que, c'est sûr, qui vont avoir des empêchements là, à cause des enfants aussi là, mais ça, je l'entends souvent. Leur situation est correcte comme ça, ils ont des choses à faire en masse là. J'en ai une qui m'a dit à un moment donné : je ne peux pas, j'ai des bas de pantalons à faire. Elle ne pouvait pas le faire le lendemain, ça fait qu'elle ne pouvait pas venir à la rencontre, tu sais. Elle était structurée comme ça. (Non Formel)

Moi, je dirais aussi qu'il y a un facteur d'organisation de vie. C'est qu'à partir du moment où tu as toujours fonctionné sans vraiment te reprendre en main, à aller suivre des cours puis, t'organiser en fonction de ça. Puis en faire une priorité puis, faire en sorte que c'est ça dorénavant qui est important. [...]
(Non Formel)

Toutefois, les formatrices et les formateurs d'un groupe du milieu formel reconnaissent chez certains adultes une grande capacité d'organisation avec le peu de moyens qu'ils ont. Ils et elles mentionnent notamment le cas de femmes allophones qui ont un sens inouï de l'organisation dans leur vie quotidienne malgré le fait qu'elles ont dû passer à travers bien des embûches avant d'avoir accès aux activités de formation.

Puis la dame somalienne, elle a sept à huit enfants à la maison puis, elle s'organise pour être là à huit heures et demie le matin. (Formel)

Notons que la justification du manque de temps peut camoufler d'autres motifs implicites ou explicites, d'autres priorités, d'autres façons d'entrevoir la vie, l'apprentissage et le développement. Pour plusieurs personnes peu scolarisées, l'usage qu'elles font de leur temps, ne semble pas laisser de moments libres pour même songer à aller en formation. L'organisation des activités quotidiennes, tels les repas, le lavage, les emplettes, voire les rencontres avec les amis, etc., prend tout leur temps et souvent elles semblent incapables d'envisager un réaménagement de leur horaire qui leur permettrait de faire autre chose, tel un retour aux études. Le manque de temps témoigne également d'un manque d'intérêt pour la formation.

Quoique les obstacles liés aux situations de vie des personnes soient nombreux et qu'ils influencent l'ensemble de la vie des adultes peu scolarisés, ils ne peuvent, à eux seuls, expliqués et justifiés leur non participation aux activités de formation. Nous devons les analyser en relation avec les autres types d'obstacles.

4.1.2 Obstacles liés aux dispositions des personnes peu scolarisées

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

4.1.2.1 Rapports des personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture

Trois éléments liés aux pratiques de lecture et d'écriture des personnes peu scolarisées émergent du discours des formatrices et des formateurs : leurs pratiques de lecture et d'écriture limitées, le sentiment de satisfaction ou le manque d'intérêt vis-à-vis de leurs compétences en lecture et en écriture ainsi que la perception négative face à leurs capacités en lecture et en écriture pour participer à une activité de formation.

1) Pratiques de lecture et d'écriture limitées

Dans l'ensemble, les groupes de formatrices et de formateurs constatent que les adultes en formation ou ceux qui y sont passés, ont des difficultés en lecture et en écriture pour accomplir certaines tâches liées à la vie quotidienne et au travail. Selon eux, ces difficultés seraient sans doute liées au fait que les personnes peu scolarisées ont des pratiques limitées en lecture ou en écriture. Les principales activités de lecture et d'écriture correspondent à la gestion du quotidien (liste d'épicerie, mémo, agenda, calendrier, devoirs des enfants) ou à de brèves périodes de loisirs (feuilleter l'horaire télé, lire des histoires imagées aux enfants, écrire une carte de vœux). Les activités autonomes de lecture ou d'écriture n'occupent pas une place considérable dans la vie de tous les jours des adultes.

Les formatrices et les formateurs d'un groupe du milieu formel partagent leur étonnement quant au fait que des élèves de secondaire III n'ont jamais lu un livre au complet. Pour eux, c'est une grande lacune qui se répercute dans tous les apprentissages qu'ont à faire les personnes peu scolarisées; la lecture étant à la base de l'apprentissage des autres matières académiques.

Les gens qui n'ont jamais lu beaucoup de leur vie, qui n'ont jamais lu un livre. Des fois, ils peuvent se rendre chez les adultes jusqu'à des niveaux de secondaire III là, IV. Tu leur demandes de lire un livre, ils n'ont jamais lu ça un livre. Ils lisent deux pages puis ils sont fatigués. C'est des efforts hein! Pas pour nous autres, nous autres ce n'est rien ça. (Non formel)

Toutefois, les formatrices et formateurs disent que face aux difficultés, les adultes affirment avoir recours à différentes stratégies pour pallier à leurs lacunes. Plusieurs mémorisent les informations nécessaires à certaines activités au lieu d'écrire (revoir les produits à l'épicerie, visualiser les trajets). D'autres font appel aux personnes de leur entourage immédiat pour être aidés et pallier aux difficultés rencontrées avec certains écrits. Ces personnes sont les conjoints, les parents ou même les jeunes enfants.

C'est ça, je pense. Ces gens là, ils se sont toujours débrouillés dans la vie. Ils ont trouvé des appuis, des personnes pour faire les choses à leur place. (Non formel)

Selon les propos recueillis auprès de la moitié des groupes, tant du milieu formel que non formel, cette situation où les personnes peu scolarisées accordent leur confiance entière à une personne de leur entourage pour régler leurs affaires d'ordre financier ou autre, par manque de capacité en lecture et en écriture, ne se révélerait pas toujours positive. Selon eux, plusieurs personnes se voyant accorder un tel mandat de confiance exerceraient, parfois, une emprise sur leurs protégés. Ils ajoutent aussi que lorsque les personnes peu scolarisées suivent une formation et qu'elles partagent cette situation avec la formatrice, le formateur ou les pairs, elles prennent alors conscience qu'elles auraient la capacité et les atouts nécessaires pour gérer elles-mêmes leur vie et devenir ainsi plus autonomes. Cette prise de conscience quoique très bénéfique pour la personne peu scolarisée qui décide de reprendre sa vie entre ses mains, cause aussi parfois un moment de déchirement au niveau familial ou social pour les personnes qui n'ont plus cette emprise.

Mais nous autres, on a eu même un couple ici qui s'est formé. On est même allé à leur mariage et le frère et la sœur du couple disaient : « aye! Ils n'ont plus besoin de nous autres ». Ils n'étaient pas contents. [...] Comme bon, le gars demandait à sa sœur pour son assurance-vie... l'autre, elle demandait à son frère et là, tout d'un coup, ce sont les deux qui ont appris à se débrouiller tout seul. Nous on était fiers, fiers. [...] Mais, la famille n'avait plus d'emprise. Ils n'étaient pas contents. C'était comme là, ils perdaient leur nanan. [...] Mais, ils en n'ont plus besoin, ce sont des adultes là. [...] Bien, ils étaient tous les deux analphabètes quand ils sont arrivés ici. La famille n'était pas contente. Ils n'ont plus besoin de nous autres. (Formel)

De plus, comme il a été mentionné précédemment dans la section sur les obstacles liés aux situations de vie, les tâches de lecture et d'écriture que les adultes doivent accomplir sur les lieux de travail sont inexistantes ou encore minimales. Le faible niveau des compétences de base ou le désir d'amélioration de celles-ci ne semblent pas les principales motivations des adultes à s'inscrire en formation.

2) Sentiment de satisfaction vis-à-vis les compétences en lecture et écriture

Les témoignages des personnes peu scolarisées auprès de leurs formatrices et formateurs, sur la pertinence des cours d'alphabétisation ou de français pour améliorer les compétences en lecture et en écriture sont nombreux. Plusieurs adultes semblent convaincus que les pratiques régulières de lecture dans la vie quotidienne ainsi que les cours d'alphabétisation contribuent à améliorer et maintenir leurs compétences dans le domaine, sans pour autant être intéressés à s'inscrire ou même à poursuivre leur formation. Ce serait, selon les formatrices et formateurs une forme d'assimilation du discours social, à savoir qu'il est important voire essentiel de maintenir de bonnes capacités de lecture et d'écriture pour avoir accès à un emploi, à un meilleur revenu, jouer pleinement son rôle de citoyen, etc.

On en a vu des jeunes qui ne sont pas motivés du tout et s'en vont en se disant qu'ils n'avaient pas besoin de ça et revenir au bout d'un an ou même

quelques mois, puis là ils disent qu'ils ont compris : c'est la société qui m'impose ça (Formel).

Ce n'est pas l'image qu'ils ont de l'école, qu'elle est différente, et ils ont toujours à aller contre cette image-là, l'image de la société, de la réussite qu'ils ne connaissent pas. Puis c'est vrai, apprendre à lire et à écrire ça va peut être te permettre de comprendre tes recettes, de faire tes chèques, d'aller à la banque, de faire tes activités. Mais tu ne liras pas nécessairement toute l'œuvre de Tremblay ou de Marguerite Yourcenar, loin de là. Mais entre le rêve et la réalité puis le fonctionnement qui te permet de vivre, c'est difficile pour eux (Formel).

Même si plusieurs adultes peu alphabétisés témoignent du rôle positif des cours pour contribuer à rehausser les aptitudes en lecture et en écriture, ils soulignent toutefois que leurs compétences actuelles ne constituent pas une source de motivation à participer à une activité de formation. Ils disent que ces cours de base ne sont pas pour eux, soit parce qu'ils se considèrent plus avancés, soit par manque d'intérêt.

Bon nombre de formatrices et de formateurs affirment avoir constaté que plusieurs personnes peu scolarisées attachent très peu d'importance à la maîtrise de la langue écrite et parlée. Selon eux, ces personnes n'en ressentent pas le besoin ou tout simplement, étouffent ce besoin. Ce n'est qu'au moment où tout bascule, qu'elles n'ont plus de solutions ou que les personnes qui leur venaient en aide ne sont plus là, que le besoin se fait sentir; mais ce n'est vraiment qu'à l'extrême limite, quand tout a été essayé.

Ce qu'ils ont étouffé là, les problèmes là, ils se disent : « bien peut-être que je ferais bien de ». Je pense quand ils sont à la limite de l'insupportable de ce qu'ils ne trouvaient peut-être pas insupportable parce qu'ils l'ont étouffé. Mais, à un moment donné c'est comme un volcan, ça part. Puis, ça devient un besoin. Ça devient un besoin, puis là, ils y vont. (Non formel)

Les formatrices et les formateurs de l'ensemble des groupes rencontrés mentionnent que le besoin de formation chez certaines personnes peu scolarisées se fait sentir lorsqu'il est obligatoire, qu'il donne accès à un emploi, à un poste supérieur ou tout simplement lorsqu'il peut répondre aux exigences de la société, c'est-à-dire, obtenir le diplôme d'études secondaires.

Si, je regarde ici cette année, on a des femmes qui nous viennent d'une industrie qui a fermé ses portes. Moi, je suis certaine que ces femmes là ne seraient jamais revenues sur les bancs d'école si l'usine avait continué à fonctionner. Elles ne sont même pas venues au début lors de la fermeture. Elles ont fait des tentatives de trouver autres choses et puis, c'est quand qu'elles se sont rendues compte qu'il n'y avait vraiment plus de portes de sortie là. [...] Bien c'est là, que ces femmes là, elles sont revenues. (Formel)

D'autres personnes peu scolarisées leur partagent que le motif premier de leur persistance en formation des adultes n'est pas l'amélioration des compétences en lecture et en écriture puisqu'elles se disent satisfaites de celles-ci. Elles affirment alors poursuivre leur formation pour d'autres raisons, soit pour sortir de l'isolement et parce qu'elles apprécient l'ambiance et le caractère social de la formation.

Les commentaires recueillis auprès des formatrices et des formateurs davantage du milieu non formel, révèlent que la formation suivie n'a pas toujours pour objectif ou pour but l'acquisition de connaissances ou l'obtention d'un quelconque diplôme mais serait davantage liée au besoin de se divertir, de sortir de son isolement et de se socialiser.

Peut-être que la socialisation c'est plus important que l'alphabétisation pour certaines personnes. Mais ça aurait aussi sa raison d'être quand même pour la société. (Non formel)

Le besoin de formation est davantage pour la socialisation ; c'est une façon de sortir de son isolement, d'avoir un cercle d'amis, etc. (Non formel).

3) Perception négative face à ses capacités en lecture et en écriture pour suivre une activité de formation

Il se dégage également de l'analyse des entretiens que la perception négative des capacités en lecture et en écriture peut constituer un frein à la participation. Certaines personnes peu scolarisées ne se sentent pas assez compétentes pour suivre une formation. Également, le fait d'avoir des difficultés à lire et à écrire constitue souvent, même lorsqu'ils sont en formation, un motif d'abandon, de peur de révéler leurs difficultés.

Selon les propos de l'ensemble des formatrices et des formateurs, les personnes peu scolarisées ne veulent pas afficher leur faible capacité en lecture et en écriture, ils ont honte et craignent de faire rire d'eux. Ces craintes seraient parfois fondées car ils constatent que plusieurs adultes en formation, de niveaux plus avancés, porteraient des jugements sur les personnes peu scolarisées suivant des activités d'alphabétisation. Les formatrices et les formateurs ajoutent aussi que la société, dans son discours, fait de l'alphabétisation une problématique sociale et favorise ainsi le sentiment de honte et de gêne chez les personnes peu scolarisées. Ces dernières se sentent comme des personnes à part, n'ayant pas les capacités nécessaires pour fonctionner adéquatement dans la société. Les propos qui suivent décrivent bien la situation.

Tu ne sais pas tricoter, tu ne sais juste pas tricoter, ce n'est pas grave, tu sais bien d'autres choses (rires). Tu ne sais pas chanter, tu n'as pas une belle voix, c'est tout. Tu ne sais pas écrire, tu es un épais, tu es un niaseux. Tu n'existes pas. C'est pour ça que c'est si dur de ne pas savoir lire et écrire. Fait qu'on a un peu honte tu sais, c'est un problème, ça l'air d'une sorte de maladie chez un analphabète. [...] D'ailleurs, on en fait une problématique sociale. Pour eux, c'est un problème puis c'est honteux, tu sais d'aller. C'est comme aller voir quelqu'un avec l'idée que j'ai un problème de santé mentale ou que je suis ignorant. (Formel)

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

Il semble que les personnes peu scolarisées estiment que l'école et l'éducation des adultes sont très importantes. Toutefois, elles ont une perception négative de celles-ci par rapport aux expériences antérieures vécues ainsi que l'expérience que vivent leurs enfants à l'école et qui sont sensiblement des phénomènes semblables à ceux qu'ils ont vécus. En effet, il ressort des propos recueillis que les adultes se souviennent d'avoir vécu, dès le début de leur vie scolaire, des expériences négatives de différentes natures. Les données de la présente recherche démontrent très clairement que l'expérience vécue au cours du cheminement scolaire a marqué profondément et de façon négative une majorité de personnes peu scolarisées. Les mauvaises expériences scolaires passées semblent inhérentes aux appréhensions entretenues vis-à-vis de la formation aux adultes.

Le milieu scolaire comme tel est un obstacle ; l'école ne leur rappelle que des moments et des événements négatifs. Ils ont souvent de la difficulté à s'imaginer que ça peut être différent l'éducation des adultes de l'école initiale lorsqu'ils étaient jeunes. Ils gardent souvent d'anciens 'patterns' vécus à l'école (Non formel).

Déjà là, ça leur pue au nez. Il y a des gens là que sentir la craie, ils sont allergiques à ça. Tu sais, ils ont des souvenirs tellement mauvais de l'école (Non formel).

Je pense aussi que le manque de confiance est parce qu'on a subi souvent des échecs à l'école. On pense que ça va être encore la même chose, se replacer face à des échecs (Formel).

Une catégorie d'expériences négatives vécue en milieu scolaire est reliée aux attitudes des enseignants et des pairs. Les formatrices et les formateurs des deux milieux, formel et non formel, affirment que les expériences négatives que les personnes peu scolarisées ont vécues avec leurs enseignants ou avec leurs pairs étant

jeunes, à savoir qu'ils ont été parfois bafoués, dénigrés, mis à part, sont ces raisons souvent qui les empêchent ou les freinent à s'inscrire à des activités de formation. Aussi les difficultés vécues au regard des approches utilisées par certains enseignants telles se faire étiqueter dès la rentrée, se faire ridiculiser devant la classe ou subir de la violence psychologique et physique seraient un autre élément qui freine leur participation.

Nous on a des gens qui ont des peurs, parce que quand ils allaient à l'école, les gens bien souvent disaient : « on était les derniers de classe, donc on était en arrière de la classe ». Ils ont subi beaucoup d'échecs, donc le retour à l'école, ce qui leur revient à la tête, c'était ça. Ils ont peur encore puis, ils ont peur de se faire ridiculiser. (Formel)

Enfin, l'intimidation par d'autres élèves, parfois traduite par l'intimidation physique et psychologique, les railleries et l'humiliation constitueraient un autre élément non négligeable dans leur décision à ne pas participer aux activités de formation même à l'âge adulte. Ces personnes ont peur de revivre les mêmes situations si elles reviennent dans le milieu scolaire.

J'ai quelqu'un, moi, dans un atelier qui ne voulait pas descendre au premier étage car elle disait qu'une personne la connaissait et qu'elle avait peur de la rencontrer ; ça la stressait trop. (Non formel)

Il y a toutefois un seul groupe de formatrices et de formateurs, du milieu non formel, qui semble tenir pour responsable, non seulement certains enseignants et pairs des personnes peu scolarisées, mais tout l'ensemble du système scolaire du Québec, pour les mauvaises expériences vécues par les personnes peu scolarisées lors de leur passage à l'école.

Et puis là, on leur dit : c'est de votre faute, c'est de votre faute. On arrive puis, bien, on leur dit : écouter vous avez des blocages pour revenir à l'école. [...] Moi, je dirais que les premiers blocages qui font que les gens ne

reviennent pas dans des systèmes, c'est qu'ils ont peur de reproduire les mêmes espèces de culpabilités personnelles. D'ailleurs, on le voit, ils le montrent, vous avez des participants, qu'est-ce qu'ils disent?: « Ah! Moi, je n'écoutais pas à l'école. Ah! Moi, je n'aimais pas ça l'école. Ah! Moi, ce n'était pas bien important. Ah! Moi, je n'étais pas tranquille ». La culpabilisation personnelle est intégrée. Moi, je trouve que c'est ça qui est le plus gros blocage au fait que les gens reviennent dans un système pour se rasseoir sur un code, sur un code qui leur a donné des problèmes émotifs énormes. Des problèmes de culpabilisation, le manque d'estime d'eux autres, etc. Le plus gros blocage au retour est dans tout ce système là, qui crée ces adultes là, analphabètes. (Non formel)

La majorité des groupes de formatrices et de formateurs, tant du milieu formel que non formel, affirment que le passé scolaire peu reluisant des personnes peu scolarisées ayant été destructeur pour plusieurs de ces personnes, elles ont parfois beaucoup de difficultés à s'imaginer et même à croire, même lorsque cela leur est dit par des gens de l'entourage, que les milieux de formation pour adultes soient différents de celui qu'elles ont connu dans leur enfance. Et ce n'est vraiment qu'au moment où elles font un retour en formation, qu'elles constatent que leur image de l'école est biaisée par leurs souvenirs scolaires négatifs. Les propos des formatrices et des formateurs révèlent aussi, par des commentaires qu'ils ont reçus des adultes en formation, que les approches, les pratiques et les attitudes des intervenants, tant à l'éducation des adultes et que dans les groupes populaires, permettraient aux personnes peu scolarisées de développer une nouvelle image de l'école qui soit davantage positive et plus respectueuse du style et du rythme d'apprentissage de chaque individu.

Leur perception n'est pas nécessairement positive de l'école. Bon, quand ils se rendent compte qu'ils sont dans un système différent, ici, leur perception change, peut devenir plus positive (Formel).

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

La perception négative de soi au plan de l'apprentissage et de l'intelligence peut résulter des expériences scolaires antérieures, mais elle constitue un obstacle en soi puisqu'elle est encore très vive dans le vécu et le discours des personnes peu scolarisées selon les propos des formatrices et des formateurs.

Le discours des formatrices et des formateurs à l'égard de la perception qu'ont les adultes peu scolarisés d'eux-mêmes par rapport à l'intelligence porte sur la comparaison avec les autres personnes dites intelligentes et à la facilité d'apprentissage académique de celles-ci. Les personnes peu scolarisées soutiennent avoir une intelligence moyenne et faible étant donné leur difficultés d'apprentissage. Ils se sentent intelligents dans des domaines non académiques dans lesquels ils excellent ou lorsqu'ils font l'effort d'un nouvel apprentissage dans ces domaines non académiques. Bref, dès que l'intelligence est liée à l'instruction ou à la facilité d'apprendre au plan académique, ces personnes se perçoivent, dans leur terme, « dans la moyenne » ou souvent « sous la moyenne ».

Le manque de confiance en leurs capacités d'apprendre a donc été relevé par l'ensemble des formatrices et des formateurs. Selon eux, les personnes peu scolarisées ont beaucoup de difficultés à identifier leurs compétences et leurs habiletés. Elles ont l'impression de ne pas être compétents dans aucun domaine. Elles se décrivent souvent par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles n'ont pas ou ne sont pas.

Ils ont de la misère à écrire, ils ont de la misère à lire. Ils ne sont pas bons là-dedans. Tu sais, c'est ça qui ressort. Mais, ils ne sont pas quelque chose, ils ont une absence de, c'est tout. C'est ça, ils s'accrochent beaucoup sur ce qu'ils ne sont pas, mais ils oublient de valoriser les beaux côtés, les talents

qu'ils ont. Combien de fois quand tu les reçois en entrevue. Là, tu sais, puis tu as des mesdames qu'elles arrivent puis, tu leur fais passer un petit test, tu dis : « bien, tu es donc bien bonne ». Hein! Là, elle te regarde comme ça : « Hein! Moi ça? Bien, voyons donc! ». Puis là, elles mettent ça en doute là. Parce que là, elles ne te croient pas là. (Non formel)

4.1.2.4 L'avancement en âge

Des résistances à entreprendre des études ou à envisager un retour liées à l'âge ont été identifiées par l'ensemble des formatrices et des formateurs et elles se situent à trois niveaux.

D'abord, la perspective d'envisager une formation semble trop difficile pour leur âge. Ils se perçoivent beaucoup trop âgés pour retourner à l'école. Ils disent souvent qu'un adulte a moins de capacité, de facilité et de rapidité d'apprendre qu'un enfant. La perspective d'une participation à une formation à l'âge adulte est laborieuse puisqu'il y a longtemps qu'ils n'ont pas été en situation d'apprentissage académique et que les programmes ont changé.

Je pense qu'il y a aussi un manque de perspective d'avenir, surtout pour les personnes plus âgées. Tu sais pour les personnes de 40 ans, 45 ans, ça va me donner quoi d'aller apprendre à lire ? Les efforts que ça demande aussi d'apprendre. (...) Il y en a qu'ils pensent qu'ils ne sont pas capables, qu'ils n'ont pas ce qu'il faut (Non formel).

Bien que pour certaines personnes l'âge qu'elles auraient au moment de l'atteinte des objectifs de formation ou du diplôme, soit un frein ou un empêchement à leur participation, l'ensemble des formatrices et des formateurs apportent certaines nuances quant au rapport entre l'âge des personnes et leur motivation à s'inscrire en formation. Selon leurs propos, les adultes qui reviennent en formation après plusieurs années d'abandon et une expérience dans différentes sphères de la vie, ont

une motivation davantage intrinsèque que les adultes plus jeunes qui passent du réseau des jeunes au secteur des adultes sans avoir pris conscience de l'importance de la formation et de s'être fixés eux-mêmes des objectifs à atteindre.

Mais quand qu'on parle d'autonomie, cette année j'ai deux messieurs. C'est deux messieurs, il y en a un que ça fait 40 ans qu'il n'a pas été à l'école. Bien souvent, je le vois bon, de lui-même là, il va noter des questions s'il voit que je suis occupé. Donc, l'autonomie il l'a parce qu'il l'a développé dans la vie. À part de ça, ils n'ont pas tout leur temps en avant d'eux autres. Eux autres, ils savent quand est-ce que ça leur prend. (Formel)

4.1.2.5 Retombées lointaines de la formation

Les difficultés d'apprentissage, la marginalisation vécue dans son cheminement scolaire antérieur, la perception négative de soi comme apprenant et vis-à-vis de l'intelligence ainsi que l'avancement en âge contribuent à diminuer la confiance des répondants dans leurs capacités à réussir leurs études. Ce manque de confiance en soi inhibe la motivation à s'engager dans des activités de formation dont l'atteinte des objectifs semble impossible et où les retombées finales de la formation paraissent trop lointaines. Se mettre en projet de formation est alors quasi-impossible selon les propos d'une grande majorité de formatrices et de formateurs.

Les formatrices et les formateurs de l'ensemble des groupes rencontrés disent reconnaître que les objectifs que se fixent certains adultes sont parfois irréalistes, difficiles à atteindre et exigent beaucoup de temps et d'effort. Selon leurs propos, ce serait les adultes plus jeunes, n'ayant pas touché le marché du travail ou ayant moins d'expérience de vie, dont les difficultés d'apprentissage sont nombreuses, qui rêvent de l'atteinte d'un diplôme, qui pour eux, est très facile à obtenir. Parfois même, toujours selon leurs propos, certaines personnes peu scolarisées se voient aller à l'université et ce, sans passer par le secteur collégial ou même par l'obtention d'un diplôme du secondaire.

Il y en a qui sont très, très limités, qu'on sent qu'ils ne pourront pas aller loin puis, ils nous disent qu'ils veulent être rédactrice en chef d'une revue, des idées assez grandioses. Puis, il y en a qui me disent qu'ils vont passer par dessus le cégep, je vais aller à l'université directement. Mais là, on essaie de les ramener dans la réalité, mais c'est difficile disons. Ça c'est pour l'aspect psychologique là, tu sais (Formel).

L'adéquation entre les objectifs poursuivis et le type de formation reçue semble donner le goût de persévérer car il y a obtention de résultats. Donc, ceux qui ont des objectifs fonctionnels en alphabétisation ou d'accomplissement personnel trouvent davantage de satisfaction à leur formation que ceux qui visent un diplôme d'études secondaires et qui ne parviendront jamais à l'obtenir. La formation est également liée à une façon d'échapper à l'ennui, à la solitude en se constituant un réseau d'entraide. Ce désir de sortir de la solitude et de faire quelque chose d'utile trouve pleinement son sens. De plus, la confiance en soi acquise pendant la formation permet aux personnes de découvrir leurs talents, de faire du bénévolat, du théâtre, de s'impliquer dans la rédaction d'un journal et de participer à des instances décisionnelles (assemblées générale, conseil d'administration). Bref, elles vivent des expériences de participation sociale et citoyenne.

Il y en a qui viennent en formation davantage pour la socialisation; c'est une façon de sortir de son isolement. Ils n'ont pas d'autres motivations que de se changer les idées. (Non formel)

Un autre élément important mentionné par les formatrices et les formateurs est que certains adultes ont suivi ou suivent une activité de formation dans le but de mieux fonctionner dans différents aspects de leur vie quotidienne et être plus autonomes, soit aider les enfants dans les devoirs au domicile, communiquer avec le personnel scolaire, lire les factures, reconnaître le noms des rues, mieux se débrouiller au travail. On compte aussi dans cette catégorie le cas des personnes immigrantes

pour qui la formation débute souvent par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

La formation pour les allophones revêt tout un autre caractère. Parmi les femmes immigrantes, il y en a qui ont décidé de venir à l'école pour pouvoir comprendre les messages qui viennent de l'école. Pour elles, c'est une question de s'intégrer. (Formel)

En résumé, comme il a été constaté dans la partie précédente sur les obstacles liés aux situations de vie des personnes, les formatrices et les formateurs font le constat suivant : les adultes qui s'inscrivent en formation veulent que celle-ci comporte une assurance de retombées concrètes positives, au plan non seulement du travail mais aussi de l'amélioration des conditions de vie.

4.1.2.6 Absence de culture de formation

Un dernier élément, lié aux dispositions des personnes peu scolarisées, qui ressort des propos des formatrices et des formateurs, davantage du milieu formel, est l'absence de culture de formation chez certains adultes et leur famille. L'absence de culture de formation caractériserait certaines familles défavorisées où la formation serait une menace à la stabilité de la structure familiale, c'est-à-dire que la personne peu scolarisée qui retourne en formation aurait à apporter des changements dans ses comportements, dans son langage, et qu'elle serait alors perçue comme une personne différente de son milieu, dérangeante et qui ne correspondrait plus aux normes de l'environnement familial ou social. L'adulte qui retourne en formation se sent alors mis à part, dans un premier temps, par le milieu de formation où il a parfois de la difficulté à se faire comprendre; et dans un deuxième temps, par son entourage lorsqu'il décide de poursuivre la formation et de changer son vocabulaire. Il doit être prêt alors à assumer les réactions de son entourage qui peut être parfois peu tendre à

son égard. Toujours selon les formatrices et les formateurs, les adultes qui vivent une telle situation et qui décident d'aller en formation, sont souvent, selon eux, ceux et celles qui ont une grande capacité d'adaptation et qui ont une force de caractère. Pour tous les autres, il semble que ce soit une barrière importante.

Mais, tu sais, dans certaines familles ce n'est pas valorisé apprendre. Ce n'est pas valorisé aller à l'école : « Voyons, on sait bien, tu vas venir snob là! » Puis, ça aussi, s'en est une grosse barrière. Mais souvent l'individu comme tel est obligé de devenir différent de son milieu, s'il veut vraiment rentrer dans un processus d'apprentissage avec une classe, avec des enseignants. [...] Il y a des choses qui se font comme ça puis, il est obligé d'être différent quand il arrive ici. Puis ça, ce n'est pas toujours accepté socialement. En tout cas, ce n'est pas encouragé, puis, il faut que l'élève ait aussi, au point de vue personnel, assez de force pour dire : « bien oui, moi, je vau la peine. Puis, ça vaut la peine que je sois un petit peu différent là, puis que, j'y vais ». Fait que juste ça, c'est un frein énorme, d'accepter que tu ne sois plus comme ta gang, comme ta famille, comme ton clan. [...] C'est une barrière effectivement. De tout à coup utiliser les bons termes au lieu de dire dans l'avier, il dit : « c'est de même qu'on parle chez nous. » (Formel)

Toutefois, bien qu'il a été vu précédemment dans la section sur les situations de vie, que le travail est beaucoup plus valorisé que la formation par les personnes peu scolarisées qui vivent des conditions de vie souvent précaires, il ressort des propos recueillis par les formatrices et les formateurs, que les dispositions des personnes peu scolarisées provenant de familles mieux nanties, face à l'école et à la formation, peuvent être également négatives. Ces personnes favorisent davantage la consommation de produits de luxe, tels la motoneige, la voiture de l'année ou les accessoires sportifs griffés, plutôt que l'achat d'un dictionnaire ou d'une grammaire dont le prix est toujours trop élevé. La formation est tellement peu valorisée et semble avoir tellement peu d'importance pour ces personnes, qu'elles sont prêtes à investir leur argent dans différents domaines autres que celui de la formation.

Est-ce qu'on dit que c'est important les études? On va dépenser des milliers de dollars pour acheter une motoneige, mais pour acheter une grammaire ou un dictionnaire, ça vaud-tu la peine? On ne vous donnera pas 50 \$ pour un dictionnaire on ne donnera pas 30 \$ pour une grammaire. Donc, où sont les vraies valeurs? (Formel)

L'ensemble des propos recueillis révèle que la condition essentielle pour réussir en formation à l'âge adulte est l'intérêt et la motivation. Cependant, il apparaît que la question du manque d'intérêt et de la motivation semble inhérente à l'ensemble des obstacles énoncés dans cette recherche.

Il semble, selon les propos recueillis auprès des groupes, tant du milieu formel que non formel, qu'il y aurait des différences entre les groupes de personnes tels les hommes et les femmes, les personnes nées au Québec et les personnes immigrantes allophones, les jeunes et les adultes, etc., en ce qui concerne les perceptions qu'ils ont de l'école et de l'éducation des adultes ou les motivations qu'elles ont pour s'inscrire à des activités de formation. Les premières différences sur les perceptions sont constatées entre les personnes nées au Québec et les personnes immigrantes allophones. Pour les premiers, l'école serait une obligation dictée par la société, par la famille ou les proches alors que pour les seconds, elle serait un avantage, voire un rêve dont on espère bien pouvoir bénéficier en arrivant au pays.

L'école ça serait un grand rêve. [...] Regarde les Afghans, elles sont contentes c'est comme un rêve qui se réalise. Puis, elles n'ont pas nécessairement de grands rêves. Elles ne veulent pas être nécessairement hôtesse de l'air dans deux ans là. Elles veulent apprendre à lire puis à écrire le maximum qu'elles vont pouvoir. Alors, eux autres, elles sont là. (Formel)

La majorité des groupes de formatrices et de formateurs relèvent, de façon générale, des différences entre les hommes et les femmes, entre les jeunes adultes et les adultes d'âge plus avancée, en ce qui concerne les motivations pour s'inscrire en formation. Selon les propos recueillis, les hommes seraient davantage motivés par

un retour aux études lorsque celui-ci est lié de près à l'emploi, c'est-à-dire qu'il donnera accès à un meilleur emploi ou à un meilleur revenu pour celui qu'on occupe déjà, ou qu'il permettra d'accéder à un nouvel emploi lorsque la personne a été remerciée. De plus, les hommes veulent que la formation soit rapide et qu'elle traite des éléments nécessaires et essentiels liés à l'emploi occupé ou désiré. Pour la femme, il semble que le besoin de retourner en formation se fasse sentir davantage au moment où l'enfant entre à l'école. Les mères voulant assumer pleinement leur rôle d'éducatrice et ne se sentant pas à la hauteur de la tâche lorsque vient le moment des devoirs, elles décident alors de faire un retour aux études.

La madame que les enfants vont aller à l'école, c'est souvent ça qui fait qu'ils reviennent à l'école : « Veux-tu m'apprendre à lire? Mon enfant est à la maternelle, il faut que je lise moi avant qu'il soit en première année là ». Ça fait qu'elles sont prêtes à mettre tous les efforts pour les enfants. (Formel)

L'ensemble des obstacles liés aux dispositions des personnes apportent un nouvel éclairage au regard des obstacles à la participation des adultes en formation mais il est essentiel, pour une meilleure compréhension du phénomène, de les mettre en lien avec les trois autres catégories d'obstacles.

4.1.3 Obstacles liés à l'information

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

4.1.3.1 Contenu inadéquat des messages

Le contenu des messages pourrait être un obstacle dans la mesure où ce dernier ne rencontre pas les intérêts et les besoins des adultes peu scolarisés. Les formatrices et les formateurs ont été invités à s'exprimer sur le slogan du gouvernement du Québec « Lire, écrire et compter, c'est profiter de la vie ». Ces répondants mentionnent que ce message « écrit » ne peut rejoindre cette clientèle puisque les personnes peu alphabétisées ne pourraient même pas lire ce message. La forme du message est donc à considérer.

Également, d'autres répondants interrogent le terme « profiter de la vie ». Il apparaît que focaliser sur l'idée que l'utilisation des compétences de base permet de « profiter de la vie » serait inadéquat dans la mesure où elle sous-entend, qu'en situation de carence de celles-ci, il serait plus difficile de profiter de la vie. Ce postulat tend à dévaloriser le vécu des personnes peu scolarisées. Des termes employés ordinairement en éducation comme « améliorer » ou « perfectionner » seraient plus appropriés.

Dans plus du trois quart des groupes, la campagne nationale qui mise sur la lecture, l'écriture et le calcul pour rejoindre les adultes peu scolarisés, a très peu d'effets sur cette clientèle puisqu'en général, même les personnes peu scolarisées affirment savoir lire, écrire et compter.

Encore cette année, les dernières, là on mêle peut-être celles qui viennent de la Fondation et d'ailleurs là, mais de niveau provincial. La dernière est belle au niveau image, elle est colorée, mais « Lire, écrire et compter » on ne rejoint pas les gens. Ils vont dire : « je sais lire, je sais écrire et je sais compter moi ».
(Formel)

4.1.3.2 Terminologies péjoratives

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

Il apparaît que pour la majorité des groupes, la valeur et le sens que les personnes peu scolarisées donnent à ces termes les amènent à ne pas se sentir concernés ou à ne pas vouloir s'y identifier ou y être associés. Selon eux, certaines personnes ne se sentent tout simplement pas concernées par ces termes puisqu'elles les associent aux personnes très faiblement scolarisées.

Également, un des principaux problèmes mis en évidence par plusieurs groupes est que les vocables « alphabétisation », « analphabète » et même « formation de base » marginalisent et isolent les personnes peu scolarisées. L'aspect négatif des termes conduit même certains adultes à avoir peur d'être désignés comme étant « analphabètes » et ainsi les amener à ne pas s'inscrire en formation ou à dissimuler le fait qu'ils suivent des cours d'alphabétisation. De ce fait, ils ne mettraient pas en évidence le sens positif des apprentissages réalisés en tant qu'adulte.

De plus, ils énoncent le fait qu'un nombre grandissant de personnes qui s'inscrivent à l'éducation des adultes, sont des jeunes qui savent lire et écrire et ne sentent donc pas concernés par ces termes.

Ici, on questionne le terme « analphabète », « alphabétisation » sur la table locale en formation, celle qui est implantée. [...] Donc, pour un milieu compétent bien, au sein même de ces concertations là, on se questionne sur les termes appropriés quand on parle de clientèle fragile. Il en sort, mais je

pense qu'il va falloir à un moment donné revoir puis, cesser d'utiliser des termes qui sont utilisés d'en haut où ailleurs parce que ça ne rejoint pas nos personnes. (Non formel)

On avait sorti « formation de base ». Je trouvais que ça faisait moins alphabétisation justement. Puis, pour eux c'était peut-être de dire que je suis en formation de base. C'était peut-être moins gênant. Mais c'est plus que ça. Le terme représente plein de choses. L'étiquette. C'est l'étiquette puis, l'éducation ce n'est pas des petits secteurs. (Formel).

Pour contrer cet effet de marginalisation et d'étiquetage des personnes peu scolarisées, un groupe de formatrices et de formateurs du milieu formel suggère que les campagnes publicitaires portent davantage sur la promotion de l'éducation et le droit à l'éducation pour toutes et pour tous et non qu'elles soient scindées en secteurs, alphabétisation et autres.

Donc, une campagne d'alphabétisation ça ne devrait pas exister ça. Ça devrait être une campagne d'éducation. Les adultes, envoyez. Allez-y, l'école est ouverte, on vous attend, venez-vous-en. (Formel)

4.1.3.3 Manque d'information significative

Les propos des formatrices et des formateurs en ce qui concerne l'information diffusée aux personnes peu scolarisées dénotent une certaine ambivalence. D'un côté, un fort pourcentage dénonce l'utilisation abusive des messages écrits qui ne rejoignent pas une population ayant des difficultés de lecture, et de l'autre, certains affirment que l'ensemble de la population concernée est informée amplement de la formation et des services offerts et que celles et ceux qui ne participent pas n'en ressentent simplement pas le besoin.

De toute façon ce que j'allais dire, c'est que c'est sûr que les gens font plein de choses pour sensibiliser. Mais, je me demande qui, ils sont prêts à sensibiliser? Parce que ça ne rejoint pas nécessairement les gens, leurs campagnes ne visent pas les gens qu'ils devaient viser en fin de compte. Bien, c'est parce qu'on s'adresse à des gens qu'ils ne lisent pas en passant par le moyen écrit. (Non formel).

Bien moi, je pense que la commission scolaire fait de la publicité, on fait de la publicité, la fondation en fait. Il y a tellement de publicité autour de ça. Moi, je suis persuadée que tout le monde nous a entendus. Ceux qu'ils en ont besoin et bien on les a avec nous. Ceux qu'ils en n'ont pas besoin, soit qu'ils restent chez eux. (Non formel).

Également, il ressort des entrevues que les connaissances des personnes relativement aux lieux, aux cadres d'éducation (formel ou non formel), aux types de formation et aux choix des cours en éducation des adultes sont restreintes ou souvent exclusives au parcours de formation auquel les personnes sont inscrites. L'ensemble des groupes insistent sur le fait qu'il n'y a pas assez d'information significative concernant différents aspects des activités offertes en éducation des adultes. Ces aspects sont la nécessité de donner de l'information a) sur l'existence et sur le déroulement des activités de formation en éducation des adultes b) sur les liens entre les besoins des apprenants et les possibilités de formation c) ainsi que sur les ressources de soutien pouvant faciliter la participation à ces formations.

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

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

Il a aussi été mentionné que peu d'information relative au déroulement des activités de formation en éducation des adultes circule. L'importance de décrire concrètement ce qui se passe dans les cours, que ce soit au regard du contenu, du déroulement, de la clientèle qui y a droit et des retombées personnelles et sociales est signalée par un grand nombre de formatrices et de formateurs.

Cette description du contenu et du mode de fonctionnement des cours aurait l'avantage de démystifier la formation et ainsi rassurer les adultes en favorisant chez eux une certaine appropriation de leur formation. Elle leur permettrait aussi de se sentir en confiance et de bien considérer la décision de participer.

Les propos recueillis dans un groupe de discussion du milieu non formel révèlent qu'il faut offrir et présenter des formations qui soient adaptées aux besoins et aux attentes de la clientèle et qu'elles soient véridiques.

C'est un gros questionnement. [...] Mais, dans tous ces moyens là, on invitait des gens à venir parfaire une scolarité, à venir pour du français. [...] Pas dans tous les moyens, mais en majorité c'était ça, tu sais. C'est le message qu'on lançait, on offrait de bons services. On a de bonnes choses pour vous autres, des bons programmes pour vous autres. Il faudrait peut-être, tantôt, toi tu parlais de la motivation intrinsèque. Bon, il faudrait peut-être miser sur les difficultés que ces gens là vivent dans leur quotidien puis, offrir des choses qui vont améliorer leur vie de tous les jours. Ne pas venir pour apprendre du français. Pas pour tout le monde pour certaines personnes oui, se mettre à jour avant d'aller au secondaire, mais il faut viser autrement, je pense. En offrant, comme on disait tantôt là, par les thèmes qu'on peut offrir. Les rejoindre dans ce qu'ils ont de [...] Je pense que ça, il faut être limpide aussi dans les messages. (Non formel)

Un deuxième élément qui ressort des propos recueillis auprès de la moitié des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation, c'est que les messages sont souvent orientés vers l'emploi alors qu'une grande majorité des personnes peu scolarisées ne ressentent pas le besoin d'accéder à un emploi ou ne se considèrent pas

aptes à y accéder, donc ne se sentent pas concernées ni interpellées. Ce propos semble peut-être en contradiction avec le témoignage de répondants mentionné précédemment, à savoir que les messages seraient plus attrayants s'ils informaient clairement des retombées liées à un retour aux études qui permet d'avoir de meilleures conditions de vie et de travail. Il n'en est toutefois pas. Ce propos vient simplement faire comprendre que plus une personne est loin de l'objectif « emploi », moins elle se sentira concernée par ce type de message.

Bien on l'a déjà dit, c'est souvent la promotion qui est faite autour de l'alphabétisation de la formation des adultes en général est très orientée vers l'emploi. Puis, il y a probablement une grande partie des gens qui sont analphabètes qui sont, qui ne ressentent pas le besoin de retourner sur le marché du travail. Ils savent qu'ils ne l'atteindront pas. (Formel)

Toujours concernant le déroulement des activités de formation à l'éducation des adultes, selon deux groupes des milieux formel et non formel, il semble que parfois les messages véhiculés soient trompeurs, c'est-à-dire que l'éducation des adultes laisse entrevoir une autre réalité de la formation. Elle fait parfois miroiter une image de la formation qui soit différente de l'école initiale mais qui en réalité est à peu de choses près identique. Les adultes se sentent alors lésés et déçus lorsqu'ils viennent en formation et abandonnent rapidement.

Ce qui me venait en tête là, c'est que l'école, c'est comme si on faisait de la fausse représentation. On leur offre quelque chose qui n'est pas là. [...] Apprendre à lire, un projet fantastique bon, c'est toujours des projets fantastiques. Mais, il n'y a jamais une feuille puis, un dictionnaire puis, un élève qui se choque puis, qui se gratte la tête là. Ça, ils n'en voient pas. Donc, on leur présente en même temps des projets. On leur présente l'école traditionnelle comme eux, ils la voient là. Le professeur, les élèves bla-bla-bla. Mais, en même temps ce qu'on leur dit : c'est oui, ça l'air de ça. Oui, c'est dans une école, mais tu vas voir ce n'est pas pareil. Oui, c'est un professeur, mais tu vas voir ce n'est pas pareil. C'est un groupe d'élèves, oui, oui, mais ce n'est pas pareil comme quand tu étais petit. Ce n'est pas pareil. (Formel)

Puis, ça fait qu'il y a toujours une espèce d'ambivalence. Ils vont à l'école, mais ce n'est pas l'école. Il vient faire de l'alpha, mais ce n'est pas de l'alpha. Puis, l'alpha se sont des recettes, mais ce n'est pas des recettes. [...] (Formel).

b) Manque d'information sur les possibilités de formation

Le manque d'information sur les différentes possibilités de formation est un autre aspect important pour plusieurs groupes. Faire connaître les lieux de formation, les types de formation, la description des cours offerts ainsi que l'avis précis des périodes d'inscription permettrait aux adultes de faire un choix éclairé qui convient à leur situation. Le fait de connaître les différentes possibilités de formation constituerait pour eux une manière de se mettre en projet. La connaissance des différents types de formation et des ouvertures qu'ils offrent sur le marché du travail sont un élément nécessaire pour développer leur projet.

Puis nous, on a dit : bon, il y a dans votre milieu divers lieux de formation, nous sommes l'un de ceux-là. C'est de l'ouverture d'esprit qui va avec un discours de concertation mais il faut que tous l'aient. Moi, je me disais, si on adhère à cette politique de formation continue, il faut changer aussi notre information puis, s'inscrire dans un portrait de divers services offerts plutôt que de s'annoncer comme les seuls à offrir le service. Parce que ça, c'est mêlant pour la communauté. (Non formel)

c) Manque d'information sur les ressources de soutien

Un des aspects signalés est le manque d'information sur les ressources de soutien à la formation. Les groupes de formatrices et de formateurs ont suggéré également des moyens concernant la manière de présenter l'information qui permettraient de contrer les obstacles informationnels. Lors de l'analyse, cinq façons

de présenter l'information afin de mieux rejoindre les personnes peu scolarisées sont ressorties. D'abord, l'analyse a permis d'identifier deux types de groupes de personnes étant susceptibles de favoriser la transmission de l'information, à savoir 1) les pairs ainsi que 2) les intervenants dans les organismes gouvernementaux, communautaires et de formation. Des groupes ont insisté 3) sur l'efficacité de la forme de présentation orale et visuelle du message 4) sur l'importance de cibler la clientèle visée 5) et d'offrir de l'information organisée et encadrée.

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

L'exemple ou le récit de vie de pairs qui ont vécu l'expérience de la formation et qui témoignent de l'ensemble du processus vécu dans les activités de formation est un moyen efficace selon les propos des formatrices et des formateurs. Selon eux, les témoignages, sous différentes formes, par les pairs ou par toutes autres personnes ayant déjà suivi et réussi une formation sont un élément des plus favorables pour informer les gens sur les possibilités de formation offerte. Selon eux, les personnes peuvent être des membres de la famille, des amis, des gens de l'entourage ou simplement des personnes qui témoignent à la radio ou à la télévision et qui racontent des expériences positives de formation vécues.

Il y en a beaucoup qui viennent à l'éducation des adultes aussi après avoir eu quelqu'un de leur entourage qui est venu, qui leur en a parlé. (Formel)

Moi, je pense que quelque chose qui marche par exemple pour le recrutement, ce sont les témoignages. Dernièrement à Radio-Canada, je pense que c'est une émission de Bernard Derome. Il y avait un entrepreneur qui a eu plusieurs restaurants. Il a fait un témoignage, c'était un analphabète. Puis, il n'a jamais lu un contrat. Je pense, je ne sais pas s'il a tout perdu là, à un moment donné là. À un moment donné, il a eu beaucoup, il a tout perdu. Puis, il est retourné sur les bancs de l'école assez âgé. Oui, bien ça le dit. Les personnes le disent, c'est quoi qu'ils ont vécu puis que là, ils ont été

capables d'apprendre. Je pense que ça peut aller toucher les personnes qui vivent la même chose puis, qu'ils disent : « garde, moi, je pourrais faire comme elle ». (Non formel).

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

Les formatrices et les formateurs soulignent le rôle majeur d'Emploi-Québec, du CLSC, des centres communautaires, des centres des femmes et d'hébergement pour femmes victimes de violence ainsi que le rôle des intervenants et des conseillers pédagogiques en milieu de formation comme diffuseurs de l'information auprès des personnes peu scolarisées. Selon eux, les personnes peu scolarisées font confiance aux intervenants de ces organismes, elles les côtoient régulièrement et leur partagent souvent leur vécu. L'information doit alors être offerte sans pression auprès des personnes peu scolarisées, elles ne doivent pas se sentir obliger. Les personnes peu scolarisées doivent percevoir un respect et une compréhension de la part de ces différents diffuseurs de l'information.

La majorité des groupes de formatrices et de formateurs croient aussi que le contact direct avec une personne du milieu de formation ou d'un organisme qui intervient auprès des personnes peu scolarisées est un moyen efficace pour rejoindre, informer et recruter ces personnes. Selon eux, il est essentiel que les responsables des activités de formation soient présents dans les milieux que fréquentent les personnes peu scolarisées, c'est-à-dire des organismes communautaires qui leur viennent en aide, des centres d'achats qu'ils fréquentent, etc.

Bien c'est de les rejoindre, tu sais de rejoindre les gens dans leur milieu que ça soit par les campagnes de publicités qu'on a parlé que ça soit par bon des kiosques ou participer aux fêtes de quartier ou "anywhere". [...] Ce que l'on veut faire, c'est d'aller dans les rues puis, aller dans les lieux publics où les gens vont prendre des cafés et où les gens se réunissent. On veut aller au CLSC, on veut aller partout où il y a des gens qui vont aller chercher certains

services, mais qu'ils ne savent pas qu'on est là, tu sais. [...] Je pense qu'il faut absolument qu'on sorte, qu'on aille dans les rues, qu'on se promène, qu'on aille dans les parcs, qu'on aille dans les lieux publics, qu'on aille dans le Dunkin's Donut en face, tu sais. Il faut vraiment aller chercher les gens. C'est ça. Fait qu'il faut vraiment aller rencontrer les gens. Sur le terrain, oui, c'est ça. (Non formel).

Mais moi, je me dis, il faut se présenter. C'est un plus quand qu'on se présente. C'est un plus qu'on apporte. (Formel)

Deux groupes du milieu non formel trouvent si important le contact direct avec les personnes peu scolarisées, qu'ils suggèrent de travailler conjointement avec les travailleurs de rue ou tout simplement d'en embaucher pour faire le travail sur le terrain. Les travailleurs de rue sont en contact direct avec les personnes défavorisées de nos milieux qui sont souvent une clientèle potentielle pour les organismes de formation.

Nous autres ça nous prendrait des travailleurs de rue pour aller rejoindre des personnes analphabètes. Mais tu sais, ils vont prendre, mettons qu'ils ne travaillent pas, des cafés, je le sais là. (Non formel)

De plus, les propos d'un groupe du milieu formel viennent confirmer l'importance d'être prêt des gens, non seulement dans le discours mais aussi physiquement. Les formatrices et les formateurs de centres d'éducation des adultes déplorent que leurs structures et leurs règles ne leur permettent pas d'aller sur le terrain rejoindre les gens alors, que selon eux, c'est l'un des meilleurs moyens de rejoindre et d'informer les personnes peu scolarisées.

On n'ira pas les chercher nos adultes. Il faut aller direct où est-ce qu'ils sont. Il faut qu'on sorte. Moi, j'enseigne dans un sous-sol d'un organisme communautaire entre les patates puis les carottes. Puis ce sont des gens qui ne viendraient jamais ici, mais ils sont analphabètes complets. Mais, si je me promenais puis que j'avais le temps de faire de la publicité puis, d'aller voir le monde. Ce n'est pas huit que j'aurais, je pourrais en avoir 20, je pense. (Formel)

3) La forme de présentation orale et visuelle

Les propos des formatrices et des formateurs, dans plus de la moitié des groupes rencontrés tant du milieu formel que non formel, se sont exprimés sur la forme de la production du message, à savoir que les messages écrits ne rejoignent pas les adultes qui ont des difficultés à lire. Selon eux, ces messages visent la population en général et sont davantage un outil de sensibilisation qu'un moyen pour rejoindre la clientèle visée.

Ça ne doit pas être facile là. Mais, moi je trouve qu'au niveau de faire, essayer de faire de la publicité écrite pour quelqu'un qui ne sait pas trop, trop lire. Câline de beans, avoir une publicité où tu as une image pas de mot, j'en ai vu moi, il y avait. Ouais! Une espèce de grosse pancarte là tu sais, on se promène sur l'autoroute, on voit la pancarte puis, il y a une flèche, mais il n'y a rien d'écrit dessus. Ah! Tu sais, comme ça, ça te donne le feeling là du "je ne sais pas lire là". Si non, ce n'est pas évident. (Formel)

Au niveau du langage. On a de beaux grands mots, mais est-ce qu'ils sont bien compris? Par l'écrit, fonctionner par l'écrit, l'annoncer dans le journal? Bien oui, on va toucher les voisins. On va toucher la famille qui sait lire et écrire qui sait comprendre la lecture. Mais, la personne qui a besoin d'apprendre ça, est-ce que ça va la toucher? Puis, on a beaucoup de publicité écrite. (Non formel)

Toujours concernant le médium écrit qui s'adresse à des personnes ayant de faibles capacités de lecture, un groupe du milieu formel va jusqu'à se demander si une publicité qui rejoint trop facilement la clientèle peu scolarisée et les attire en grand nombre aux activités de formation, ne risque pas de causer certains problèmes aux institutions qui ne sont pas prêtes, selon eux, à les recevoir. Certains obstacles institutionnels vécus dans le milieu formel de l'éducation, à savoir l'inaccessibilité de la formation, les ratios élevés et les règles rigides, traités dans la dernière section de ce chapitre, aideront sans doute à comprendre l'interrogation de ce groupe.

Bien quand on dit que ce n'est pas évident de faire de la publicité. L'argent, pas juste l'argent, mais ça peut aussi être un obstacle là. Pourquoi vous pensez que ce sont des affiches plutôt que des messages télé? Bien, c'est parce que le message télé ça pognerait. Mais. C'est parce que ça coûte cher. Est-ce que le message télé passerait peut-être trop bien, puis qu'ils ne seraient pas capables de répondre à la demande? C'est exactement ce que je suis en train de penser, mets monsieur Bell transformé en monsieur qui ne sait pas lire puis écrire. Tu vas voir que les centres ça va s'en venir ici. Sauf, qu'on ne peut pas répondre. Tu ne peux pas répondre à la demande si ça passe trop bien. Ils ne peuvent pas en ouvrir d'autres groupes, ils vont te dire, on n'a plus de sous. Tandis que ça, qui va lire ça? Des personnes qui savent lire. On l'a trouvé la prochaine campagne. Je suis certaine que c'est pensé, moi, ça déjà été pensé, mais c'est parce qu'ils ne peuvent pas le faire. Les écoles se rempliraient. (Formel).

Les formatrices et les formateurs d'un groupe du milieu non formel, quant à eux, suggèrent aux organismes de formation de faire connaître leurs succès et leurs réussites pour stimuler les adultes à s'inscrire.

Tu sais, si admettons tu affiches un taux de réussite de 82 % le monde, bien, ils viennent. J'ai de bonnes chances. Ça vient renforcer, c'est-à-dire; oui, tu vas peut-être y arriver, regarde ce que ça donne. Oui, mettre nos réussites aussi. (Non formel).

4) Des précisions sur la clientèle visée

L'importance de cibler l'information selon la clientèle visée en tenant compte par exemple de l'âge ou de l'objectif visé est indiquée par des groupes de formatrices et de formateurs. Les objectifs peuvent être différents d'une personne à l'autre. Par exemple, pour certains, l'objectif en est un de développement personnel, pour d'autres, c'est l'obtention d'un diplôme visant un emploi.

Bien c'est de les rejoindre, tu sais de rejoindre les gens dans leur langage, qu'il soit simple, dans leur milieu que ça soit par les campagnes de publicité qu'on a parlé, que ce soit des kiosques ou participer aux fêtes de quartier.

Les rejoindre où ils sont, simplifier les étapes et le processus pour que ce soit plus facile, possible. (Formel)

5) Un suivi structuré

Le tiers des groupes de formatrices et de formateurs ont attiré notre attention sur l'importance d'informer les gens et ce, de manière stratégique et structurée en faisant un suivi à long terme permettant ainsi d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches.

Direct, il faut que ça se répète souvent, de différentes façons même. (Non formel)

Moi, ma conclusion à moi, c'est d'être alerte, d'écouter puis, d'être à la bonne place au bon moment pour informer quelqu'un, pour voir quand quelqu'un est intéressé puis, que je puisse le repêcher là. (Formel).

En somme, la présente recherche est très révélatrice à l'effet que la publicité et le discours posent encore problème actuellement. D'abord, il nous a été donné de voir que les termes employés semblent miser sur les carences des personnes peu scolarisées et projettent ainsi une image négative d'eux-mêmes. Les propos des formatrices et des formateurs dénoncent de façon vigoureuse l'utilisation des termes « analphabètes », « alphabétisation » et même « formation de base ». Bref, il est possible de conclure que miser sur l'acquisition ou l'utilisation des compétences de base ne semble pas éveiller l'intérêt des répondants au regard de la participation à des activités de formation.

L'information devrait plutôt privilégier le message oral, l'image, être ciblée selon le type de clientèle visée, être présentée par les pairs et être transmise

adéquatement par tous les médias et les organismes gouvernementaux et communautaires. Un suivi structuré et à long terme permettant de soutenir les personnes dans leur démarche est fortement suggéré par les répondants.

Plusieurs obstacles liés à l'information ont été relevés par l'ensemble des groupes de formatrices et de formateurs pour expliquer la non participation des adultes aux activités de formation. Il faut rappeler que ces obstacles ne sont pas isolés et qu'il est donc nécessaire de les analyser en tenant compte des autres catégories d'obstacles.

4.1.4 Obstacles liés aux institutions

Les obstacles relatifs aux institutions révélés par les propos des formatrices et des formateurs sont les suivants : les écueils lors de l'entrée en formation, les mesures de soutien à la formation trop restrictives, le formalisme du cadre d'éducation, un contexte andragogique peu approprié, les finalités trop limitées de la formation et enfin, l'écart constaté entre le discours et les mesures concrètes.

4.1.4.1 Écueils lors de l'entrée en formation

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

Selon les propos recueillis chez l'ensemble des formatrices et de formateurs du milieu formel, le moment de l'accueil est déterminant. L'effort que fournit la personne peu scolarisée pour franchir cette première étape est tellement difficile, qu'à la première embûche, elle abandonne, vivant à nouveau un sentiment d'échec qui lui

rappelle son passé scolaire. Il semble que les services d'accueil dans le milieu formel soient déficients, voire inexistant dans certains cas.

Les premières heures, les premières journées que les étudiants passent ici, ce sont quand même les plus importantes [...], s'ils vont poursuivre ou s'ils vont partir. Puis ça, nous autres c'est un gros manque, un gros gros manque.
(Formel)

Les formatrices et les formateurs des groupes du milieu non formel mentionnent le déclassement des acquis comme un facteur de découragement pour les personnes peu scolarisées, surtout celles qui font une démarche de retour aux études en milieu d'éducation formel. Le déclassement confirme souvent la perception de plusieurs adultes quant à leurs faibles compétences scolaires. Au déclassement des acquis scolaires s'ajoute un sentiment de non-reconnaissance de ce que les adultes ont appris en dehors de l'école, par leurs diverses expériences de vie et de travail.

Quand tu vas cogner à la commission scolaire, puis ils te font passer le test puis, tu te classes en troisième année du primaire là, puis, tu es un enfant de dix ans qui est en quatrième, tabarouette, bonjour la déprime, tu sais. (Non formel)

En somme, la qualité du processus d'accueil et d'orientation aura des conséquences importantes sur les suites de la démarche. Certains adultes auront davantage tendance à abandonner s'ils se trouvent déclassés, si on ne reconnaît pas leur acquis expérientiels ou si les démarches d'accueil sont inadéquates ou déficientes.

4.1.4.2 Mesures de soutien à la formation trop restrictives

Trois types d'obstacles sont relevés par les adultes quant au soutien à la formation : l'accès limité aux programmes de soutien financier, les contraintes des règles des programmes et enfin, l'absence ou le peu de moyens organisationnels mis en place pour faciliter la persévérance des adultes.

Rappelons que les conditions financières précaires dans lesquelles plusieurs adultes se trouvent font en sorte qu'il est souvent trop coûteux d'entreprendre une formation en comptant uniquement sur ses propres ressources. L'aide financière accordée pour la formation contribue à subvenir aux besoins de base mais elle constitue également une forme de reconnaissance des efforts déployés par les adultes, ce qui confère une valeur à la formation entreprise. Les propos recueillis auprès de l'ensemble des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation révèlent la difficulté d'accès, pour les adultes peu scolarisés, à des mesures d'aide financière.

Le gouvernement n'encourage pas financièrement les jeunes à aller chercher une formation de base. [...] Les prêts et bourses c'est juste pour les personnes qui veulent faire des études post-secondaires. En formation professionnelle, je pense qu'ils ont accès aux prêts et bourses. [...] Parce que si ma mémoire est bonne, les prêts et bourses en région qui ont été mis sur pied pour scolariser davantage la population québécoise. [...] on facilite l'université, mais d'un (autre) côté, on laisse une certaine catégorie de personnes s'alphabétiser. (Non formel)

Par ailleurs, pour ceux et celles qui réussissent à obtenir un soutien financier, les conditions semblent problématiques, du moins pour les adultes plus faiblement scolarisés. Le discours des formatrices et des formateurs rencontrés, tant du milieu non formel que du milieu formel souligne le peu d'appui accordé aux formations dites « de bas niveau ». Selon leurs propos, plusieurs adultes qui n'ont pas étudié depuis des années et qui doivent s'approprier des techniques et des méthodes de travail intellectuel, il est difficile de suivre le rythme. Plusieurs finissent par abandonner, ce

qui consacre encore une fois l'échec et bien souvent, leur coupe toute possibilité de soutien ultérieur.

Quand tu arrives à Emploi-Québec pour avoir une référence de retour à l'école, les agents étudient ton temps pour réaliser l'atteinte de tel niveau scolaire [...] Quand tu es vraiment en formation de base puis, on te demande en deux ans ou en trois ans d'aller chercher un secondaire IV pour atteindre ton préalable à la formation professionnelle. C'est comme impossible. (Formel)

Enfin, en matière de soutien à la formation, des formatrices et formateurs soulignent l'importance de mettre en place dans les lieux de formation des moyens dont certains sont déjà expérimentés, tels que l'implantation de services de garde dans les Centres d'éducation, l'organisation de système de covoiturage ou même la récupération des véhicules en bon état pour les vendre à prix réduit aux adultes peu scolarisés.

Je pense qu'il faut mettre, essayer de mettre des conditions qui sont favorables à ces personnes là [...] Une mère monoparentale, qui ne travaille pas, qui n'a pas de moyen de se véhiculer. On a beau dire, on va l'alphabétiser cette personne là [...] mais qu'est-ce qu'elle fait avec ses enfants en attendant? [...] Ça lui prend [...] des sous pour l'aider à prendre l'autobus ou des choses comme ça. Tu sais, des fois, il y en a qui ont aussi la volonté, mais qui ont de la difficulté à se trouver des moyens pour pouvoir arriver à venir s'alphabétiser. (Non formel)

Bref, on constate qu'en matière de soutien à la formation, l'accès à l'aide financière est assez limité, ce qui semble pourtant être pour la majorité des adultes une condition presque essentielle à leur participation. Par ailleurs, lorsqu'ils réussissent à bénéficier d'un tel programme de soutien, après des négociations et plusieurs démarches, le temps alloué empêche plusieurs adultes de mener à bien leur projet de formation, les renforçant plutôt dans un sentiment d'échec. Enfin, quelques adultes soulignent l'absence de mesures organisationnelles dans les centres qui

pourraient soutenir leur formation, notamment en matière de transport, de services de garde ou de matériel en classe.

4.1.4.3 Formalisme du cadre d'éducation

Certains obstacles à la participation sont liés aux caractéristiques même du milieu d'éducation, formel ou non formel. Les propos des formatrices et des formateurs, et ce, du milieu formel majoritairement, laissent entrevoir plusieurs obstacles liés particulièrement au milieu formel : le fait qu'il semble inaccessible aux adultes les moins scolarisés, par ses règles de fonctionnement plus rigides, ses ratios plus élevés ainsi que la présence massive des jeunes adultes.

Si les lieux d'éducation non formels sont associés pour plusieurs à l'acquisition des apprentissages de base en lecture et en écriture, les milieux formels désignent les lieux pour compléter le secondaire ou accéder à une qualification professionnelle. Toutefois, les lieux non formels représentent souvent les derniers lieux possibles d'apprentissage pour des personnes qui sont rejetées en quelque sorte du milieu formel à cause des restrictions administratives imposées.

La plupart des groupes de formatrices et de formateurs du milieu formel se plaignent des restrictions d'heures qu'on trouve en milieu formel. Selon eux, c'est inconcevable de limiter le temps de formation alloué aux personnes peu scolarisées. Un groupe de formatrices et de formateurs du milieu non formel insiste sur l'importance d'accorder davantage de temps aux adultes peu scolarisés qui ont, pour la plupart, connu des difficultés lors de leur premier passage à l'école, afin qu'ils puissent, cette fois-ci, avoir le temps d'acquérir les connaissances nécessaires et qu'ils se sentent respectés dans leur rythme d'apprentissage.

C'est une question de temps. [...] une société qui ne serait pas prête par exemple à accorder à des gens qui ont plus de difficultés, quatre ans pour faire un an de secondaire. Si on donnait quatre ans à chaque année de secondaire, je pense que ces gens là réussiraient. [...] Je ne crois pas à ça le plafonnement. (Non formel)

Aussi, on trouve généralement dans les milieux formels des ratios plus élevés qu'en milieu non formel. Cet aspect peut également constituer un obstacle à la formation. La totalité des formatrices et des formateurs rencontrés ont associé un ratio élevé à un obstacle, non seulement pour les personnes peu scolarisées mais aussi pour leur propre tâche d'enseignant. S'estimant incapables d'assurer un suivi adéquat auprès de chaque étudiant, les formatrices et les formateurs vivent parfois un sentiment d'incompétence. Ils ne se sentent pas à la hauteur de leur tâche, soit d'être en mesure d'offrir une formation de qualité basée sur les attentes et les besoins de chaque individu. De plus, ils ne se sentent pas appuyés par leurs supérieurs; au contraire, ils ont l'impression d'être engagés pour remplir une fonction, celle d'enseigner, sans que l'on tienne compte de l'environnement et des impondérables qui peuvent se présenter et des adultes qui sont aussi, selon eux, peu considérés. Les propos qui suivent reflètent bien la situation vécue dans certains milieux.

À un moment donné, je manifestais [...] ma déception de ne pas pouvoir justement aider adéquatement. En particulier, ceux de bas niveaux, pré-secondaire. J'ai dit: ce n'est pas drôle, il y a des périodes où je n'ai même pas le temps, un trois heures consécutifs où un pré-secondaire, je n'irai même pas le voir une fois. [...] Puis, on m'a dit: il prend ce qu'il peut prendre [...] Dans le sens que c'est mieux que rien. Ça ne m'a pas été dit tout à fait comme ça, mais ça revenait à ça. Il prend ce qu'il peut, le système est comme ça. [...] Donc, fais-toi en pas, c'est correct comme ça. Bon, la personne est prise, nos administrateurs sont pris avec toutes les contraintes etc. (Formel)

Un autre élément considéré comme un obstacle à la participation ou un élément menant à l'abandon serait l'ambiance du centre qui n'est pas toujours propice à soutenir la motivation des adultes en formation. La majorité des commentaires en milieu formel sont centrés sur la présence massive des jeunes adultes de moins de 20

ans, qui arrivent directement du secondaire avec des comportements de désintérêt, d'indiscipline, de jugement envers les difficultés des autres. Les témoignages recueillis auprès de l'ensemble des formatrices et formateurs du milieu formel soulignent l'effet négatif de la présence massive des jeunes sur les adultes plus âgés, qui se sentent souvent dépassés par les comportements déplacés des jeunes, leurs attitudes souvent rébarbatives et leur manque de motivation. Ils se voient souvent contraints à abandonner, ne se sentant pas respectés dans un tel contexte.

Je suis certain qu'on a perdu beaucoup d'adultes à cause de ça [...] parce qu'il y a beaucoup de jeunes. Ils sont très durs. [...] très immatures et irrespectueux souvent. [...] Les plus vieux, à un moment donné, ils vont quitter. Plutôt que de s'affronter, plutôt que de se faire insulter parce qu'il y a un manque de respect. [...] Puis les plus vieux étant déjà mal à l'aise de revenir à l'école. [...] Eux autres, ils vont s'en aller. (Dans ma classe) je n'ai que des jeunes et deux adultes. La moyenne d'âge cette année est de 19 ans hein! Dix-neuf ans la moyenne d'âge. (Formel)

Les formatrices et les formateurs d'un groupe formel ajoutent qu'il est plus facile pour les dirigeants de l'éducation des adultes d'accueillir massivement les jeunes qui arrivent de la polyvalente, puisque cette clientèle ne nécessite pas d'investissement dans le recrutement. Toujours selon les propos de ces formatrices et formateurs, le manque d'action de recrutement fait en sorte qu'on rejoint de moins en moins les adultes plus âgés.

Les institutions ne se cassent pas bien la tête pour aller chercher des adultes analphabètes. [...] l'école secondaire nous envoie des jeunes plein les portes. Alors, pourquoi on se casserait la tête? [...] Nous autres on ne fait plus de recrutement, ils nous arrivent par l'école secondaire. [...] Moi dans ce temps là, là, je me dis, on ne fait pas notre job comme il faut, parce qu'on est à l'éducation des adultes. (Formel)

La présence massive des jeunes restreint non seulement la participation et le maintien en formation des adultes mais exige également une révision de la tâche

andragogique des formatrices et des formateurs, afin de rejoindre cette nouvelle clientèle au vocabulaire et au comportement fort différents de la clientèle adulte habituelle.

Il faut changer notre dynamique puis notre façon de travailler. Puis, il faut s'adapter. Mais je dirais, je crois que les personnes plus âgées, peut-être qu'ils ont un frein à venir s'inscrire à l'éducation des adultes maintenant parce qu'ils savent que ce sont tous des jeunes. (Formel)

Du côté des formatrices et des formateurs du milieu formel, d'autres suggestions sont proposées pour favoriser la participation des jeunes adultes, notamment des projets spéciaux créés à leur intention. D'autres suggèrent qu'on mette sur pieds des écoles entreprises afin que les jeunes expérimentent des situations de la vie quotidienne et qu'ils constatent que le milieu du travail a aussi ses exigences tout comme l'école.

Je les mettrais dans une école entreprise. Je les mettrais dans une activité où, ils ont à travailler physiquement, où ils ont à faire des choses de leurs mains où ils peuvent réaliser un petit peu que dans la vie là, ce n'est pas juste à l'école. [...] Il faut qu'ils saisissent un petit peu où ils sont. [...] C'est long travailler dans un entrepôt, tu travailles fort. Puis, à minuit, si tu finis à deux heures du matin, tu n'as pas d'autobus. Tu reviens chez vous. Tu sais, une fois que tu as fait ça, pas la vie dure pour te punir, mais apprendre un peu à te frotter à d'autres choses. (Formel)

En somme, tenant compte de tous ces aspects plutôt mitigés liés au milieu d'éducation formel, il n'est pas étonnant de constater que des formatrices et des formateurs et ce, tant du milieu formel que non formel affirment que les adultes s'inscrivent plus facilement dans les lieux non formels parce que c'est plus accessible, convivial et attrayant, qu'ils participent à des activités où il y a une vie sociale. Selon eux, les adultes ayant vécu, pour la plupart, de nombreux échecs dans leur passé scolaire, c'est plus attirant ou stimulant pour ces adultes de participer à des activités de formation dans des lieux différents de l'école.

Même les lieux physiques hein! Il y a des participants qui me disaient, moi, j'aime ça parce que ça ne ressemble pas à une école. Tu sais, tellement qu'ils avaient été traumatisés dans leur enfance par les échecs scolaires. [...] Bien, ils nous disent: on aime ça, on apprend, mais on est comme une famille. On est autour de la table puis, on fait des ateliers puis, ce n'est pas comme à l'école puis, c'est ça qui leur plaît. (Non formel)

Bref, on remarque que le milieu d'éducation peut constituer en soi un obstacle à la participation, particulièrement pour les adultes les plus faiblement scolarisés. Le milieu formel cumule la majorité des critiques, que ce soit au plan de l'inaccessibilité de la formation offerte, des règles rigides de fonctionnement, des ratios trop élevés ou encore de la présence massive des jeunes adultes. Quant au milieu non-formel, on en souligne l'aspect convivial et chaleureux, la souplesse des règles, les petits groupes en formation, en somme le fait que cela ne ressemble pas à une école. La majorité des formatrices et formateurs du milieu non formel suggèrent d'ailleurs que les organismes de formation se déplacent et aillent dans les communautés.

Si on va chez eux, si on va chez les personnes, ça pourrait favoriser. Bien, nous autres se déplacer. Oui, aller soit dans des organismes on le fait déjà, mais je pense que ça c'est favorisant. Au lieu que les gens viennent chez nous. Aller, bon dans les entreprises, il y en a qu'ils y vont. Aller dans des groupes d'entraide, aller sur place, dans les municipalités. Au lieu d'attendre que les gens viennent chez nous, il n'y a pas de transport, il n'y a pas d'argent. (Non Formel)

4.1.4.4 Contexte andragogique peu approprié

Trois aspects ayant trait au contexte andragogique sont relevés comme des obstacles possibles à la participation : la qualité de la relation avec les formateurs ou les enseignants, la pertinence des approches d'enseignement et les formes d'évaluation des apprentissages.

Tous les groupes de formatrices et de formateurs se sont exprimés sur la relation entre formateur, formatrice et adulte peu scolarisé. Selon eux, compte tenu d'une estime de soi fragilisée par l'expérience scolaire antérieure, certains adultes sont souvent encore plus réfractaires à la moindre attitude de l'enseignant qui pourrait dénoter de l'intolérance, de l'impatience, ou encore une certaine condescendance.

La majorité des formatrices et des formateurs, tant du milieu formel que non formel, tiennent le même discours, à savoir que la qualité de la relation qui s'établit entre eux et les adultes détermine souvent la poursuite ou l'abandon de la formation. Ils évoquent l'importance de la qualité de relation établie avec l'adulte, puisque le temps requis pour faire les apprentissages est souvent long et le sentiment de compétence, faible. La qualité de la relation prévaut sur l'acquisition de la matière, en même temps qu'il la facilite. D'ailleurs, les entretiens auprès des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation ne semblent pas dénoter de différence en ce qui concerne le contexte convivial de leur milieu de formation ou la relation privilégiée qu'ils peuvent avoir avec les adultes. Selon eux, c'est davantage une question de personnalité et de professionnalisme.

On a quand même notre part nous autres en tant qu'enseignant. Le premier contact, le premier cours c'est celui qui va déterminer souvent si l'étudiant va rester ou pas. Je pense que nous les enseignants on est au premier plan là-dessus. [...] Malgré toute la formation, la façon de procéder c'est de l'humain à l'humain qui va faire qu'on va les accrocher. (Formel)

Les formatrices et les formateurs, davantage du milieu formel, sont conscients du rôle important qu'ils ont à jouer auprès des adultes peu scolarisés pour les stimuler et les maintenir en formation. Ils avouent aussi que certains d'entre eux ont certaines difficultés à assumer ce rôle. Les compétences professionnelles sont essentielles mais il faut surtout, selon eux, miser sur les qualités humaines telles l'empathie, la

disponibilité, l'encouragement, etc. Toujours selon eux, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'adulte semble un facteur important pour d'abord s'inscrire en formation mais aussi pour persévérer.

C'est-à-dire qu'il y a des profs qui deviennent rébarbatifs aussi, tu sais. Si tu arrives dans une classe puis que tu sens que le prof se fout de toi et bien ça ne te motivera pas. Si on devient des éteignoirs. [...] Si tu éteins la flamme qu'il y a là, je pense que là c'est grave. (Formel)

Toutefois, les propos recueillis auprès d'une majorité de formatrices et de formateurs du milieu formel indiquent qu'ils disposent de peu de temps pour faire un suivi adéquat auprès de chaque adulte. Ils expriment leur inconfort face à la lourdeur de la tâche et au fait qu'ils ne bénéficient pas assez, dans leur centre, de ressources complémentaires pour leur venir en aide. Ils se sentent souvent impuissants ou insatisfaits lorsqu'ils ne peuvent pas répondre à la demande de l'adulte, ce qui pourrait être selon eux à l'origine des nombreux abandons.

La persévérance, la réussite il y a des réponses qui sont dans l'encadrement, dans le soutien, pas seulement des adultes. Mais, des gens qui travaillent auprès d'eux. Puis, tu ne peux pas soutenir bon, [...] On est obligé de faire des petites cases, mais la partie psychosociale là, ce n'est pas des psychosociologues là, à l'école dans un milieu formel. Ce sont des enseignants mais ils ont besoin d'aide de d'autres ressources aussi et les conditions qui favorisent la persévérance, ce n'est pas juste des étudiants, c'est des profs aussi. (Formel)

Le second aspect lié au contexte andragogique qui semble être un obstacle, sont les approches et les pratiques andragogiques. Cet élément est relevé par l'ensemble des formatrices et des formateurs du milieu formel qui émettent des réserves sur les approches et les pratiques andragogiques utilisées dans leur milieu. Ils critiquent surtout l'accent mis sur la transmission des connaissances et le mode d'apprentissage individualisé. Selon eux, le système scolaire tel qu'il est organisé ne leur permet pas d'innover comme ils le souhaiteraient. Ils tentent parfois certaines expériences, mais

ils sont vite rattrapés par les difficultés engendrées par le ratio trop élevé et l'hétérogénéité des classes, qui les confinent selon eux à l'apprentissage individualisé.

À chaque année, moi, je me dis bon là, je vais innover, [...] mais on retombe dedans. On n'a pas le choix de reprendre nos manuels puis, bon, tu fais une petite innovation de temps en temps. L'étudiant dit: ah moi! Ce texte là, je n'ai aucune idée, aucune. Bon là, tu lui proposes un autre sujet. De temps en temps, tu vas faire une innovation, mais tu ne peux pas. C'est difficile là, dans le vécu en tout cas, dans les conditions des programmes de l'organisation des groupes. (Formel)

Les formatrices et les formateurs semblent conscients, d'après leurs propos, que l'enseignement magistral est parfois dépassé et ennuyeux pour plusieurs personnes et qu'il serait préférable d'exploiter en interaction des situations plus concrètes et davantage représentatives du vécu des adultes peu scolarisés.

Les gens qui ne sont pas scolarisés, justement ce que l'on disait, ça fait peur de revenir puis, d'avoir des méthodes académiques, des méthodes traditionnelles. Mais, si on allait plus vers le concret, je ne sais pas moi, tu as besoin d'apprendre des maths bien, tu fais une recette, tu apprends les fractions en faisant ta recette. Tu sais, des choses comme ça, n'y aller peut-être pas à la journée longue dans ça là, mais séparer puis, fonctionner un petit peu par projet, peut-être que ça pourrait être des solutions pour accrocher les gens davantage. (Formel)

Les ratios élevés des classes en milieu formel rendent encore plus difficile le soutien de l'enseignant et ce dernier se sent tout aussi démuni face à cette situation que l'adulte lui-même. Les formatrices et les formateurs de la moitié des groupes rencontrés soutiennent que l'enseignement individualisé demande une grande autonomie qu'il est souvent difficile de demander à des adultes peu scolarisés. Toujours selon le point de vue de ces mêmes formatrices et formateurs, ce mode d'enseignement est peu stimulant. Toutefois, des formatrices et formateurs d'un groupe semblent optimistes face à la réforme de l'éducation débutée au préscolaire-

primaire en l'an 2000 qui devrait apporter des innovations dans les façons de faire et les approches à l'éducation des adultes. Les propos qui suivent laissent entrevoir l'espoir qu'ils nourrissent envers la récente Réforme.

Je mets beaucoup d'espoir [...] dans la réforme qui s'en vient éventuellement aux adultes. Dans les changements dans l'évaluation qui accompagne cette réforme-là [...], le fait qu'il y ait des objectifs d'enseignement qui deviennent des stratégies d'apprentissage. [...] Et, je crois aussi que dans la réforme on apporte un changement dans le rôle du prof de groupe et que c'est un abandon de la scène. Le sage n'est plus devant le groupe sur scène, mais plutôt derrière l'épaule de la personne qui avance un projet, qui montre qu'il développe et qu'il démontre son apprentissage par ses productions et par sa créativité. Je mets beaucoup d'espoir là, je pense que je peux être déçu, mais je peux aussi être très content par ce qui en résulte. [...] Plus on a une variété de toutes sortes d'activités, [...] plus il y aura une valeur intrinsèque perçue par les étudiants qu'ils viennent aux cours. (Formel)

Enfin, un dernier élément relevé au plan andragogique a trait aux conditions et modalités d'évaluation. L'évaluation des apprentissages renvoie les adultes peu scolarisés à l'image d'eux en tant qu'apprenants. Bien souvent, ils ont eu à subir dans le passé des jugements négatifs sur leurs capacités d'apprentissage, tant par leurs pairs, leurs parents que par les enseignants. Tout autre jugement similaire renforce ou confirme leur faible sentiment de compétence. D'ailleurs, les discussions tenues auprès des groupes de formatrices et de formateurs tant du milieu formel que non formel soulignent l'importance fondamentale du respect dans le processus d'évaluation. Selon eux, l'évaluation devrait surtout contribuer à faire progresser l'individu par rapport à lui-même et non à le juger ou le comparer aux autres.

Pour les formatrices et les formateurs du milieu non formel, l'absence d'évaluation, du moins obligatoire, est un atout. Les gens s'inscrivent plus facilement dans un groupe communautaire parce qu'ils ne ressentent pas de pression lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, leur rythme étant davantage respecté.

Quand on les rencontre la première fois, de savoir qu'ils n'auront pas d'étape à franchir avant de passer à une autre étape. Bien, c'est peut-être pour ça que dans un groupe de multi-niveaux qu'ils ne se sentent pas très différents de la personne d'à côté, même s'ils ne sont pas tout à fait au même niveau. Il n'y a pas rien qui les évalue. Donc, il n'y a pas rien qui indique que telle personne est à tel niveau et l'autre à tel niveau. (Non formel)

Du côté des milieux formels, l'évaluation semble constituer un obstacle à la fois pour les adultes peu scolarisés et pour le personnel. La tâche d'évaluation semble longue et compliquée; à leur avis elle a très peu, sinon aucune retombée positive pour les adultes. Au contraire, l'évaluation insécurise l'adulte et l'expose à nouveau à un possible échec. Un groupe de formatrices et de formateurs du milieu formel suggère d'ailleurs que l'évaluation devrait porter davantage sur les compétences, les habiletés et les acquis des personnes et non seulement sur un contenu jugé souvent abstrait.

Alors, moi, je dis si l'on pouvait évaluer davantage, justement leur progression, de leur habileté au niveau des compétences qu'ils généralisent dans toutes les tâches, à travers un projet peut-être éducatif plus concret. (Formel)

En somme, les obstacles institutionnels qui ont trait au contexte andragogique de la formation touchent la relation chaleureuse, empathique ou conviviale avec les enseignants, cette situation étant davantage vécue en milieu formel selon les formatrices et les formateurs de ce milieu de formation. Cet élément semble important, voire essentiel, selon les propos recueillis, pour favoriser d'abord, le maintien en formation et ensuite, pour faire reprendre confiance à l'adulte en ses capacités d'apprentissage et lui permettre de réapprivoiser les savoirs plus scolaires. C'est pourquoi les modes d'apprentissage axés sur la transmission des connaissances, tel l'apprentissage individualisé, constituent pour plusieurs adultes un obstacle à leur participation, sinon à leur persévérance. Enfin, plusieurs formatrices et formateurs émettent des réserves sur des modalités d'évaluation qui soulignent davantage les erreurs que les succès des adultes en formation.

4.1.4.5 Limites des finalités de la formation

Comme on l'a vu dans la section portant sur les situations de vie, la formation suivie par les adultes peu scolarisés doit leur apporter des avantages au plan de leurs conditions de vie en tant que citoyen, parent, travailleur. Pour plusieurs adultes, les moins scolarisés, donc les plus loin de l'obtention du diplôme, il est décourageant de s'engager dans une formation qui ne comporte aucune forme de reconnaissance officielle.

Or, la majorité des formations offertes aux adultes en milieu formel, sont axées vers l'atteinte d'un diplôme. Le diplôme représente une reconnaissance officielle de leur valeur et une récompense pour les efforts qu'ils auraient fournis au terme de leur formation. Il symbolise l'atteinte d'une forme de normalité sociale, la fin de ce "handicap" qui leur colle à la peau.

En dehors du diplôme, on ne trouve pas d'autres formes de reconnaissance qui pourraient être utiles, entre autres sur le marché du travail. Les propos de l'ensemble des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation reflètent cette situation, à savoir que les personnes qui sont le plus éloignées de l'atteinte du diplôme de secondaire cinq et qui semblent avoir de nombreuses difficultés d'apprentissage, ne voient pas l'utilité de s'inscrire ou de poursuivre une formation qui ne sera jamais reconnue ou qui ne leur rapportera rien au plan social ou monétaire.

Toujours selon leurs propos, plusieurs personnes inscrites en alphabétisation souhaiteraient voir reconnues leur formation, afin que les efforts et les connaissances acquises puissent constituer un atout pour les employeurs. Cette sanction officielle des savoirs permettrait aussi de confirmer les apprentissages complétés, en vue de recommencer éventuellement des cours ailleurs. Un groupe de formatrices et de

formateurs du milieu non formel a même suggéré que toute formation permette deux avenues différentes qui soient reconnues tant l'une que l'autre.

Ça fait qu'il y a quelque chose là, si on pouvait avoir deux chemins tout aussi intéressants l'un que l'autre là. L'un vers l'emploi puis l'un vers l'implication citoyenne, moi, je pense que là, je suis utopique... Là, je suis, je rêve, amis faut hein! Si ont veut changer la vie des autres. (Non formel)

Cependant, les deux tiers des groupes de formatrices et de formateurs du milieu non formel rencontrés indiquent que des formations avec des stages en entreprise semblent très appréciées par les personnes peu scolarisées qui y voient une façon d'avoir accès à un emploi et à une reconnaissance. Aussi, ces formations sont plus stimulantes car elles alternent la théorie et la pratique, ce qui semble un atout pour les adultes peu scolarisés.

La portion stage, la plupart, ils sautent là-dessus. [...] dès que c'est des portions vraiment pratiques là, qu'ils vont vraiment embarquer dans un milieu de travail [...] ça les encourage à passer à travers leur semaine de formation où ils vont être assis, ou ils vont faire de petits exercices ou ils vont prendre des notes. [...] La portion stage, vu que c'est très pratique là, puis que ça va vers un emploi, ils voient qu'il va y avoir une porte de sortie là, intéressante là, ça ils trouvent ça intéressant. (Non formel)

En somme, le fait que les formations offertes aux adultes visent uniquement l'atteinte d'un premier diplôme d'études constitue un obstacle pour tous les adultes qui poursuivent d'autres objectifs ou qui ne souhaitent pas s'engager dans cette voie. La reconnaissance d'autres compétences et savoirs acquis en cours de formations ne menant pas à un diplôme pourrait encourager des adultes à s'inscrire, puisqu'ils pourraient éventuellement utiliser cette reconnaissance dans diverses sphères de leur vie ou pour continuer un jour leur formation.

4.1.4.6 Écart entre le discours et la volonté politique

Enfin, un dernier obstacle a été évoqué au plan institutionnel, soit l'écart existant entre les discours politiques énonçant l'importance de l'éducation des adultes et la réalité. Les formatrices et les formateurs tant du milieu formel que non formel se disent assez inquiets par l'écart entre le discours et le peu de moyens mis en place pour réaliser les éléments du discours. Selon eux, la volonté politique de favoriser le développement des formations offertes aux adultes est assez mitigée.

Les propos des formatrices et des formateurs des deux milieux de formation dégagent le même scepticisme. Le discours politique tenu par les instances gouvernementales ne semble pas, selon l'ensemble des formatrices et formateurs rencontrés dans les deux milieux, tenir compte de la vision et des suggestions apportées par les gens qui travaillent directement auprès des personnes peu scolarisées. Ceux-ci affirment ne pas se sentir appuyés et soutenus par les hautes instances. À leur avis, les décideurs ou les personnes responsables des politiques semblent avoir peu de connaissance des conditions de vie dans lesquelles se trouvent les personnes peu scolarisées et des difficultés quotidiennes qu'elles rencontrent du fait qu'elles ont de la difficulté à lire, à écrire et à compter. Les messages énoncés dans les politiques sont porteurs d'espoir mais les moyens pour les réaliser sont trop souvent absents.

Les ministères, les politiques qui ont un impact sur l'éducation, est-ce qu'on a les moyens des politiques qu'on met en place, qu'on lance parce qu'il y a des choses fort intéressantes dans la politique de formation continue. Mais là, c'est à la veille de faire pas loin de six mois là. Puis, on n'en entend pas beaucoup parler. Des fois, les barrières c'est l'écart entre le discours puis la pratique. (Formel)

D'autres propos plus acerbes dénotent bien l'esprit dans lequel certaines formatrices et formateurs se trouvent en rapport avec leur travail et les conditions

dans lesquelles ils doivent intervenir. Selon certains groupes, le tiers environ, tant du milieu formel que non formel, les ministères intéressés et impliqués dans la formation des adultes, que ce soit le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de La Solidarité Sociale, ou autre, ont parfois une vision étroite de la formation, centrée sur des objectifs économiques liés à l'employabilité, au détriment d'une vision humaniste plus globale de la formation.

Lorsqu'on parle ici du gouvernement, on réfère aux différents ministères et aux différentes structures qui interviennent dans la formation : ministère de l'éducation, Emploi-Québec, DRHC, etc, qui attachent davantage d'importance à l'emploi qu'à la formation. [...] Je pense que le ministère ou Emploi-Québec a une vision très économiste de l'éducation. Tu sais, il faut que ça sorte de l'école puis que ça travaille. Les analphabètes ce n'est pas rentables ça. D'abord, ça prend du temps puis, ce n'est pas sûr qu'ils vont aller travailler ensuite. Alors, pourquoi investir là-dedans ? (Formel)

Par ailleurs, quelques groupes de formatrices et de formateurs ont émis des suggestions pour favoriser la participation et le maintien des adultes peu scolarisés aux activités de formation, notamment en accordant davantage de temps pour passer d'un niveau à un autre en formation, alors que d'autres souhaiteraient que l'ensemble des institutions simplifient leurs règles et leurs écrits afin qu'ils soient davantage accessibles aux personnes peu scolarisées.

Au lieu d'essayer d'augmenter à tout prix le niveau de scolarité des gens. Il n'y aurait pas lieu plutôt de simplifier ? [...] Bien c'est ça qu'on essaie tous de faire de simplifier les choses en alphabétisation. Simplifier les choses pour eux quand ils viennent chez nous. Mais, est-ce que le CLÉ les simplifie? Est-ce que le chômage les simplifie? Est-ce que le CLSC les simplifie? Ouais! La société en général là. (Non formel)

Bref, l'ensemble des formatrices et des formateurs émettent des propos plutôt négatifs envers les instances gouvernementales et décisionnelles. Selon eux, la discordance entre les politiques énoncées et les moyens que l'on donne aux gens sur

le terrain pour mettre de l'avant ces politiques semblent être à l'origine du faible taux de participation, voire de l'abandon des personnes peu scolarisées, les plus démunis, aux activités de formation. Les règles de fonctionnement, les programmes de formation ainsi que toutes les structures mises en place tiennent très peu compte, selon eux, des personnes auxquelles ils s'adressent, faute de connaissance de cette clientèle, selon leurs propos.

L'ensemble des groupes de formatrices et de formateurs ont relevé de nombreux obstacles liés aux institutions. Ces obstacles mis en lien avec les autres catégories permettent d'avoir une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de la non participation des adultes aux activités de formation. En effet, comme le mentionnent plusieurs groupes de formatrices et de formateurs, la non participation ne peut s'expliquer que par une seule catégorie d'obstacles mais plutôt par un ensemble de facteurs liés les uns aux autres.

D'après moi, une des barrières c'est qu'il n'y a pas jamais une seule barrière, il y a toujours plusieurs barrières qui font que c'est difficile là. Ça fait que tu n'as pas une chose à changer ou à travailler, c'est tout inter-relié [...]. Moi, je pense que la grande barrière c'est ça. C'est que les gens qu'on rejoint de plus en plus, ils ont beaucoup, beaucoup, beaucoup de barrières, mais chez la même personne. (Non formel)

4.2 Discussion des résultats

Les objectifs de cette recherche étaient d'identifier et de décrire les obstacles à la participation à des activités de formation d'adultes peu scolarisés dans un cadre formel ou non formel, selon le point de vue de formatrices et de formateurs.

Dans cette partie, nous discuterons des résultats de cette recherche en lien avec les auteurs cités dans la problématique et le cadre théorique.

4.2.1 Obstacles liés aux situations de vie des personnes

Les formatrices et les formateurs rencontrés ont beaucoup parlé des obstacles reliés aux situations de vie des personnes peu scolarisées et plusieurs auteurs ont aussi relevé ce type d'obstacles à la participation en formation. (Beder, 1990 ; Darkenwald et Valentine, 1985 ; Hayes et Darkenwald, 1988 ; PGF Consultant Inc., 1997; Quigley et Arrowsmith, 1997; Sherman, 1990; Statistique Canada, 1996, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Quigley et Arrowsmith (1997) ont mentionné que la nature des obstacles situationnels semble revêtir une ampleur beaucoup plus marquée chez des adultes peu scolarisés compte tenu de leurs conditions de vie précaires. À cet égard, les formatrices et les formateurs ont indiqué, d'une part, que l'organisation, les restrictions et les préoccupations continuelles des adultes afin de composer avec des ressources financières limitées passent avant même l'idée de participer à une formation et constituent donc un obstacle à la participation. D'autre part, dans ce contexte, toutes dépenses excédentaires viennent gruger sur l'essentiel, qu'il soit question de payer un livre, de s'habiller décentement ou de mettre de l'essence dans l'auto pour aller au centre de formation. Il est alors difficile de s'inscrire à une formation sans une aide financière supplémentaire aux revenus.

D'après Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001), le manque d'argent est l'un des motifs les plus fréquemment invoqués pour justifier l'absence de participation à des activités de formation. Cross (1981), Darkenwald et Valentine (1985), Quigley et Arrowsmith (1997), Statistique Canada (1997), OCDE et Statistique Canada (1997) et PGF Consultant Inc. (1997) indiquent que le coût de la formation incluant le transport, la scolarité, les livres et la garde des enfants peuvent constituer un frein majeur lorsque les adultes ne disposent que d'un revenu de base ou disposent de peu de moyens financiers. L'étude de PGF Consultant Inc. (1997) affirme, en effet, que les personnes peu alphabétisées et

provenant d'un milieu défavorisé se concentrent sur leurs besoins primaires (nourriture et logement) avant de penser à suivre un programme de formation. Les formatrices et les formateurs interrogés dans notre recherche soulèvent également ces raisons pour expliquer le non retour en formation. Toutefois, ils précisent que la non participation ne peut être attribuable qu'à un seul type d'obstacles, donc qu'à cette seule raison.

Les formatrices et les formateurs soutiennent que la nature et les conditions de travail des personnes peu scolarisées semblent être un frein majeur à leur participation en formation. Sherman (1990) ainsi que Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001) avaient aussi évoqué, comme obstacle à la participation en formation, la difficile conciliation du travail et des études. Toutefois des formatrices et des formateurs indiquent, en effet, que seule la perte d'un emploi et l'impossibilité d'en trouver un nouveau peuvent inciter certaines personnes peu scolarisées à retourner en formation. En 1990, Beder mettait lui aussi en évidence que certaines conjonctures, par exemple la perte d'un emploi ou un désir d'amélioration des conditions de travail ou d'avancement pour un emploi, peuvent constituer une motivation pour s'engager dans une formation. Peut être ces personnes sont-elles plus jeunes, ayant une formation initiale plus avancée et une meilleure estime de soi. Elles perçoivent peut-être plus facilement leur réussite que les personnes qui se sentent plus démunies face à de nouveaux apprentissages.

Les formatrices et les formateurs affirment que les femmes, quoique les hommes semblent de plus en plus affectés au fil des ans, sont davantage concernées et responsables de tout le domaine familial, ce qui crée pour elles des barrières supplémentaires à leur formation. Cross (1981), Hayes et Darkenwald (1988), Sherman (1990), OCDE et Statistique Canada (1997), Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001) et Long (2002) évoquent

aussi les charges et responsabilités familiales et le soin des enfants comme obstacle à la participation des adultes en formation.

De plus, il semble que certaines femmes vivent des pressions indues, de l'intimidation, des remarques désobligeantes, méprisantes et même de la violence physique de la part du conjoint ou d'un membre de la famille face à leur désir de se former, empêchant ainsi une participation autonome et affranchie à une activité de formation. Hayes et Darkenwald (1988) et Cross (1981) font état également de cet obstacle en le qualifiant de « désapprobation du réseau social ». Par ailleurs, on constate dans notre recherche ainsi que dans celle de Beder et Valentine (1990) que les responsabilités familiales peuvent être une motivation à participer. La maternité, la présence d'enfants et notamment l'entrée à l'école de ces derniers peuvent être un incitatif pour les adultes à participer à des activités de formation.

L'éloignement géographique des lieux de formation, élément relevé par l'ensemble des formatrices et des formateurs qui interviennent en milieu rural, peut constituer un obstacle à la participation. Cross (1981) ainsi que Long (2002) mentionnent, en effet, qu'un des freins à la participation peut être lié aux distances à parcourir et aux frais de transport encourus pour suivre une formation. Toutefois, des formatrices et des formateurs en milieu urbain ont affirmé que des adultes, après avoir déménagé, et bien que résidant près d'un centre d'éducation des adultes, préféreraient faire plusieurs minutes de métro et d'autobus pour se rendre dans le centre où ils s'étaient inscrits et où ils vivaient un lien d'appartenance plutôt que de suivre leur formation à proximité de leur nouveau lieu de résidence. Dans ce cas-ci, la distance du lieu de formation et la disponibilité du transport ne sont pas un frein à la participation à la formation. Cette différence est peut-être due au fait que les adultes peu scolarisés qui se sentent en confiance dans un centre sont davantage prêts à investir du temps pour se déplacer, les transports étant disponibles, plutôt que de

vivre une nouvelle situation qui les plongeraient, une fois de plus, dans l'insécurité, état dans lequel ils ont longtemps été confiné.

Le manque de temps et les difficultés liées au temps disponible comme obstacles à la participation en formation sont souvent cités dans les recherches (Darkenwald et Valentine, 1985; Statistique Canada, 1997; OCDE, 2003; Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997; et Sherman, 1990). Les résultats de la présente recherche font ressortir les mêmes constats, mais avec des nuances particulières. En effet, les formatrices et les formateurs ont observé que certains adultes vivant dans les mêmes conditions avec les mêmes contraintes, participent à des activités de formation alors que pour d'autres adultes ces mêmes situations les empêchent. Dans ce même sens, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001) affirment que le temps ne serait pas une ressource infinie, les personnes choisissent comment elles utilisent ce dernier. Ces auteurs ajoutent que bien qu'il soit vrai que les contraintes de temps liées au travail et à la famille peuvent amener certaines personnes à disposer de peu de temps, « il est toutefois probable que, pour bien des gens, la mention du « manque de temps » donne une bonne idée de la valeur qu'ils attachent à l'éducation et à la formation, et du résultat qu'ils attendent de ces activités » (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 32).

L'identification des obstacles ne peut se faire exclusivement en analysant en soi les aspects liés aux situations de vie. Ces obstacles doivent être mis en relation avec les obstacles des trois autres catégories, dispositionnels, informationnels et institutionnels, puisque les formatrices et les formateurs ont affirmé que les adultes étaient confrontés à plus d'un type d'obstacles.

4.2.2 Obstacles liés aux dispositions des personnes

En ce qui a trait aux obstacles de nature dispositionnelle, nos résultats corroborent, d'une part ceux des enquêtes sur l'alphabétisme (Statistique Canada, 1996; OCDE et Statistique Canada, 1997), selon lesquelles, la majorité des adultes évalués faibles lecteurs ne se reconnaissent pas de difficultés à l'écrit et s'estiment compétents pour fonctionner, niant par le fait même le besoin de suivre des cours pour se perfectionner, et que l'absence de pratiques régulières et variées de lecture chez ces personnes nuit à l'amélioration de ces compétences. L'étude de PGF Consultants Inc. avait fait ressortir en 1997 une donnée quelque peu semblable, à savoir que les personnes peu alphabétisées ne perçoivent pas leurs difficultés d'écriture et de lecture comme un facteur limitant leur avancement au niveau social et économique. D'autre part, a contrario, il se dégage de notre étude que la perception de faibles compétences en lecture et en écriture peut constituer un frein à la participation, c'est-à-dire que certains adultes ne se sentent pas assez compétents ou suffisamment confortables pour suivre une formation. Cet obstacle a aussi été identifié par Cross (1981) ainsi que Hayes et Darkenwald (1988) qui ont mentionné le fait que certains adultes manquent de confiance en leur capacité à s'inscrire en formation.

Les données de la présente recherche démontrent très clairement que l'expérience vécue au cours du cheminement scolaire antérieur a marqué profondément et de façon négative grand nombre d'adultes. Les mauvaises expériences scolaires passées semblent inhérentes aux appréhensions entretenues vis-à-vis de la formation aux adultes et sont peut-être aussi responsables de ce manque de confiance en soi qu'ont les adultes peu scolarisés, d'abord vis-à-vis leurs capacités d'apprentissage mais aussi face à l'intelligence. Cross (1981), Beder (1990) et PGF Consultants Inc. (1997) en étaient arrivés à des conclusions similaires. Ce manque de confiance en ses capacités semble provenir d'un sentiment très profond de perte

d'estime de soi. Les études de Cross (1981), Darkenwald et Valentine (1985), Hayes et Darkenwald (1988) et PGF Consultants Inc. (1997) soutiennent pour leur part que le manque de confiance en soi des personnes et les mauvaises expériences antérieures d'apprentissage sont en effet des facteurs explicatifs des contraintes à la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation. Notre étude a permis de mettre ces aspects en relation les uns avec les autres. Les expériences scolaires négatives antérieures liées aux échecs vécus ont eu sans doute pour effet de miner la confiance des personnes en leur propre potentiel. Cross avait déjà signalé en 1981 que les adultes qui haïssent l'école ont souvent été des enfants constamment placés dans des situations de compétition où ils ne se sentaient pas bien, ils ne veulent pas se retrouver volontairement dans un lieu d'embarras en participant à des activités de formation.

L'avancement en âge, bien qu'étant un facteur expliquant la non participation selon certains auteurs (Cross, 1981; et Beder, 1990), serait relatif selon notre étude. En effet, pour les personnes peu scolarisées de 50, 60 ou 70 ans, dont le retour en formation a pour objectif de les sortir de l'isolement, d'échapper à l'ennui ou de se constituer un réseau d'amis, leur âge n'est pas un obstacle. Pour d'autres personnes de 30 ou 40 ans qui désirent accéder au marché du travail ou décrocher un meilleur emploi, leur âge est un frein à leur participation en formation car elles appréhendent de se retrouver avec des personnes plus jeunes dans la classe et ainsi se faire juger par les autres. Ces résistances ont été également énoncées par Beder (1990).

Les adultes qui décident d'aller en formation doivent assumer les réactions négatives de leur entourage et posséder une bonne capacité d'adaptation et une grande force de caractère. Pour Hauteceur (1990, 1992) et Quigley (1987, 1990, 1992 et 1995), l'attitude du réseau familial pourrait s'expliquer par la théorie de la résistance (Bourdieu, 1973 dans Quigley, 1990) selon laquelle les adultes des milieux populaires résistent, de manière délibérée ou non, à l'acculturation sous-jacente au

contenu et aux formats traditionnels de formation. Selon Hayes et Darkenwald (1988), Cross (1980) et Rubenson (1977), il s'agit d'une barrière importante liée à l'influence du comportement de son groupe de référence dans la décision de participer ou à la désapprobation du réseau social à la participation à une activité de formation. Néanmoins, il émane de nos résultats que les dispositions face à l'école et à la formation de certaines personnes peu scolarisées provenant de familles plus favorisées au niveau socio-économique sont considérablement négatives. L'éducation semble peu valorisée et paraît avoir peu d'importance pour ces personnes, l'argent étant investi dans différents domaines autres que celui d'une formation. Les dispositions négatives des personnes face à la formation ne sont donc pas attirées qu'aux milieux populaires ou défavorisés. Sans doute que certaines personnes de milieux mieux nantis ont vécu, elles aussi, des expériences scolaires négatives dans le passé.

Enfin, un élément qui semble nouveau et peut-être unique au Québec, est qu'il y aurait des différences de perception vis-vis de l'éducation entre les personnes nées au Québec et les personnes immigrantes allophones. Pour les personnes nées au Québec, l'école serait une obligation dictée par la société, par la famille ou les proches. Alors que pour les personnes immigrantes allophones, elle serait un avantage, voire un rêve dont il est important de bénéficier en arrivant au pays.

4.2.3 Obstacles liés à l'information

L'information semble particulièrement liée à l'expérience de la formation et à la connaissance du réseau de formation dans lequel sont inscrits les adultes. Cette constatation porte à croire qu'il faut être inscrit dans le réseau de formation d'une façon ou d'une autre pour être au fait des activités de formation en éducation des adultes.

Nos résultats montrent également que miser sur l'acquisition ou l'utilisation des compétences de base dans un message ne semble pas éveiller l'intérêt des adultes vis-à-vis une participation à des activités de formation. Hautecoeur (1990) s'est déjà intéressé au contenu de l'information et a mis en relief que la population peu alphabétisée ne vient peut-être pas en formation parce qu'elle ne se sent pas concernée par les discours alarmistes sur l'analphabétisme ou paternalistes sur les bienfaits de l'alphabétisation. Ainsi, le message n'atteindrait pas son objectif si ce dernier est d'encourager les gens à retourner en formation des adultes. De plus, bien que l'étude de Beder (1990) affirme que l'amélioration des compétences en lecture et écriture peut constituer une motivation à s'inscrire en formation, il convient de signaler qu'il a été constaté, dans la partie des obstacles liés aux situations de vie et aux dispositions des personnes que les pratiques de lecture et d'écriture sont quasi inexistantes chez les adultes peu scolarisés, à leur travail et dans leur vie quotidienne. À l'issue de ces constats, il serait plus efficace sans doute d'informer clairement les adultes des retombées liées à un retour à l'école, à savoir qu'étudier peut permettre d'avoir de meilleures conditions de vie et de travail.

L'utilisation des termes « alphabétisation » et « analphabète » soulève de nombreuses réserves et porte à penser que le vocabulaire utilisé pourrait constituer un obstacle à la participation au regard de l'image et du statut que ce dernier projette sur la formation des adultes. D'autres études sont arrivées à des conclusions identiques, telles celles de PGF Consultant Inc, (1997) et Hautecoeur (1992), lesquels ont montré que la publicité et le discours entourant l'alphabétisation et la formation des adultes mettent souvent l'accent sur les manques ainsi que les carences des personnes peu scolarisées et projettent ainsi une image négative des apprenants. D'après notre analyse, ces termes sont remis en question puisqu'ils stigmatisent les personnes peu scolarisées et par conséquent créent une marginalisation au lieu d'une inclusion.

D'après les résultats de notre étude, la description du contenu et du mode de fonctionnement des cours permettrait de démystifier la formation et ainsi mettre en confiance et rassurer les adultes en favorisant chez eux une certaine appropriation de la formation. Recevoir de l'information sur les objectifs d'enrichissement personnel et de développement des compétences sociales serait essentiel afin de démontrer que la formation peut-être un moyen dont les fruits peuvent aller au-delà de l'apprentissage de type académique. À ce propos, le Plan d'action de la récente politique de formation continue (MEQ, 2002b) pourrait être bénéfique car il suggère, en effet, de mettre l'accent davantage sur les compétences et les acquis des adultes qui entrent en formation.

Le manque d'information sur les différentes possibilités de formation est un autre aspect important à considérer. Ainsi, connaître les lieux de formation, les types de formation, la description des cours offerts ainsi que l'avis précis des périodes d'inscription constituerait une façon de développer les intérêts des adultes et de les mettre en projet. La connaissance des différents types de formation et des ouvertures qu'ils offrent sur le marché du travail serait un des éléments nécessaires pour développer son projet de formation. Nos résultats confirment ici ceux de Darkenwald et Merriam (1982), de Sherman (1990) et de Bélanger et Voyer (2004).

Enfin, il y a un manque d'information sur les ressources de soutien à la formation. La nécessité d'offrir de l'information sur les ressources existantes, sur les programmes qui peuvent aider l'adulte à retourner en formation, sur le type de clientèle qui a droit à ces programmes de soutien, sur les démarches à entreprendre pour s'inscrire et sur les personnes ou les organismes à contacter pour obtenir ces renseignements sur les ressources se dégage de notre analyse.

L'efficacité de la transmission informelle de l'information par les pairs comme moyen de diffuser l'information ressort de nos résultats. Ainsi, le fait de se faire

motiver et encourager par un proche ou une personne qui vit ou qui a vécu les mêmes difficultés serait un aspect essentiel à prendre en considération. À ce sujet, Hautecoeur rappelait en 1990 que le recrutement le plus efficace est celui mené par les participants à l'alphabétisation.

De plus, cibler clairement la clientèle visée et effectuer un suivi à long terme de manière stratégique et structurée afin d'encadrer et de soutenir les personnes dans leurs démarches s'avèrent importants. Le contact direct des personnes du milieu de formation ou des organismes du réseau avec les personnes peu scolarisées serait un moyen efficace à privilégier dans le but d'informer et de recruter celles-ci. S'intéressant aussi à cette question relative à l'approche et au soutien des personnes, Sherman (1990) a souligné l'inefficacité des « campagnes de recrutement » se déroulant sur une période restreinte et reposant sur des contacts épisodiques. Cet auteur souligne que la nécessité d'établir un lien de confiance entre le recruteur et le candidat exige une approche davantage axée sur le long terme et les contacts personnels soutenus et rapprochés. Les études de Hautecoeur (1990) et de PGF Consultant Inc. (1997) constatent aussi que les campagnes publicitaires et de recrutement devraient tenter d'établir un lien avec les personnes visées.

Les obstacles liés à l'information peuvent donc être éliminés ou du moins minimisés par les personnes ressources du milieu de formation et ceux provenant des organismes partenaires qui interviennent auprès des adultes peu scolarisés. Quoique la politique de formation continue (MEQ, 2002a) mette l'accent sur le fait qu'il faut, d'ici 2007, augmenter le pourcentage des personnes peu scolarisées qui participent aux activités de formation, il reste à savoir si le plan d'action de la politique mettra ou donnera les moyens pour rejoindre un plus grand nombre de personnes peu scolarisées et les motiver à venir en formation. À l'heure où l'ensemble du système d'éducation au Québec est au prise avec des restrictions budgétaires, il faudra voir

comment seront mis en place les moyens pour favoriser la participation d'un plus fort pourcentage d'adultes en formation.

4.2.3 Obstacles liés aux institutions

L'ensemble des obstacles liés aux institutions sont davantage identifiés en milieu formel, soit dans les centres d'éducation des adultes. Notre étude approfondit davantage la description des obstacles institutionnels que les enquêtes réalisées auparavant qui identifient principalement le coût de la formation, les horaires inadéquats et le fait que les programmes sont peu accessibles ou disponibles (Bélanger et Valdivielso, 1997; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001).

D'abord notre analyse révèle, à l'instar de Cross (1981), que la bureaucratie lourde peut constituer un frein à la participation mais qu'aussi le simple fait que les services d'accueil dans le milieu formel soient déficients, voire inexistant dans certains cas sont un premier motif suffisant pour les personnes peu scolarisées à ne pas poursuivre la démarche. Également la sous-évaluation des compétences des adultes à l'entrée en formation, à la fois par rapport aux acquis scolaires et par rapport aux compétences acquises au cours de leur vie d'adulte et de travailleur, peut constituer un obstacle. Au déclassement des acquis scolaires comme obstacle à la participation s'ajoute une forme de non-reconnaissance des acquis expérientiels. Pour sa part, l'OCDE (2003) mentionne que la reconnaissance des acquis, chantier de travail majeur dans plusieurs pays (Roy et Charest, 2001b), est reconnue comme un élément important pouvant motiver des personnes à s'inscrire en formation.

Le fait que, dans notre recherche, nous ayons tenu compte des distinctions possibles entre les cadres d'éducation, formel et non formel, est un atout indéniable

qui a permis de comprendre davantage différents aspects de ces obstacles d'ordre institutionnel.

Alors que les adultes vivent des conditions de vie précaires et difficiles, les structures et les programmes restrictifs de soutien à la formation s'avèrent des obstacles à la participation. Trop souvent, les formations de base sont peu accessibles au regard des mesures de soutien financier et n'offrent pas à des adultes qui ont eu par le passé des échecs scolaires les conditions favorables pour réussir. D'autres chercheurs ont aussi rapporté cet obstacle tels Quigley (1997) et l'OCDE (2003) qui ont rappelé l'importance primordiale du soutien financier aux adultes pour la participation aux activités de formation ainsi que Beder (1994) et Bélanger et Voyer (2004) qui ont constaté l'insuffisance du financement pour supporter les programmes d'éducation des adultes. L'aide financière contribuerait non seulement à subvenir aux besoins de base des personnes mais elle constituerait aussi une forme d'encouragement, de reconnaissance des efforts déployés et permettrait de conférer une valeur à la formation entreprise. L'importance de mettre en place dans les lieux de formation d'autres formes de soutien pour favoriser la participation est également ressortie de nos résultats. Comme l'a fait ressortir également Henry et Basile (1994), l'offre de services connexes par les institutions peut motiver les gens à participer et à persister en formation. Ces mesures de soutien semblent plutôt rares mais sont tout même expérimentés dans certains milieux, tels un service de transport et un service de garde accessible ainsi que de fournir du matériel scolaire récent et de bonne qualité. Ces moyens organisationnels, s'ils étaient disponibles dans l'ensemble des centres d'éducation des adultes, contribueraient à encourager la participation des adultes à des activités de formation.

Le cadre d'éducation formel cumule la majorité des critiques, que ce soit au plan de l'inaccessibilité de la formation offerte, des règles rigides de fonctionnement, des ratios trop élevés ou encore de la présence massive des jeunes adultes. Il semble

que les milieux d'éducation formels paraissent être inaccessibles pour certains adultes moins scolarisés. De plus, un temps maximum est alloué pour les activités de formation en alphabétisation dans le cadre d'éducation formel. En plus du sentiment de rejet qu'elles peuvent créer chez les adultes peu scolarisés, les durées limitées sont dénoncées puisque qu'il apparaît dérisoire de ne pas prendre en compte le fait que chaque personne ait un style et un rythme d'apprentissage différent et qu'elle devrait avoir le temps d'acquérir les connaissances nécessaires et se sentir respectée dans ses apprentissages. La présence massive des jeunes qui ont parfois des comportements très dérangeants, aussi rapporté par Beder en 1990 et Long en 2002, ainsi que le manque de temps combiné aux ratios élevés n'affectent pas seulement les adultes mais aussi les formatrices et les formateurs. Ces derniers vivent parfois un sentiment d'incompétence au regard de leur propre tâche d'enseignant puisqu'ils n'ont pas les moyens et le temps requis pour faire un suivi régulier auprès de chaque apprenant, le nombre d'individus étant trop grand pour le temps disponible. Ainsi, ils ne se perçoivent pas comme étant en mesure d'offrir une formation de qualité basée sur les attentes et les besoins de chaque individu. Ces conditions expliquent peut être le plus faible taux de participation dans les centres d'éducation des adultes versus les organismes d'alphabétisation populaire, du moins pour la clientèle en alphabétisation. Pour la clientèle de niveau secondaire, le choix du lieu de formation est éliminé car elle doit obligatoirement fréquenter un centre d'éducation des adultes, les organismes communautaires n'offrant que de la formation en alphabétisation.

Tout comme le note Beder (1994) ainsi que Bélanger et Voyer (2004), l'insuffisance du financement de la part du gouvernement pour supporter les programmes en éducation des adultes, le statut précaire du personnel enseignant, la fragmentation des infrastructures administratives ainsi que le peu de pouvoir des formatrices et des formateurs à influencer les orientations des politiques ont une incidence sur la qualité des programmes et les possibilités d'innovation. Est-ce sans doute cette situation qui explique que les dirigeants en milieux formels ont permis,

depuis quelques années, l'entrée massive des jeunes qui arrivent directement des polyvalentes et ne demandent ainsi aucun investissement en terme de recrutement pour les centres d'éducation des adultes ? Toutefois, cette façon de faire fausse le portrait de l'éducation des adultes en terme de clientèle.

Le mode de gestion de la formation n'étant pas suffisamment andragogique, la perception négative des adultes peu scolarisés vis-à-vis des professeurs liées à leurs expériences scolaires antérieures est un obstacle à la participation ou une raison d'abandon, comme le souligne Long (2002). En lien avec ce constat, un aspect qui ressort de notre analyse est que la relation qui s'établit entre l'adulte qui décide de s'inscrire en formation et le formateur ou la formatrice semble toute aussi conviviale en milieu formel que non formel. Cette relation est liée davantage au professionnalisme et à la personnalité de la formatrice ou du formateur qu'à son milieu d'intervention. En milieu formel, toutefois, comme la tâche n'est pas toujours choisie par la formatrice ou le formateur, certains d'entre eux ont quelquefois des difficultés à s'adapter à certaines clientèles.

Les modes d'enseignement magistral et individualisé, en milieu formel, principalement axés sur la transmission stricte du contenu des programmes et les tâches d'évaluation sommative qui soulignent davantage les erreurs que les succès peuvent constituer un facteur de démotivation lors de la formation. Récemment, l'OCDE (2003) soutenait l'importance de revoir les modes andragogiques de transmission du savoir. Les formatrices et les formateurs sont prêts et essaient même de nouvelles formules andragogiques adaptées aux réalités actuelles et ils ont aussi des idées d'innovation pour la nouvelle clientèle plus jeune inscrite en formation mais l'ensemble des règles administratives et budgétaires les empêchent souvent d'aller de l'avant. Comme il a été vu dans la partie sur les dispositions, les adultes peu scolarisés ont vécu dans leur passé des situations perpétuelles d'échecs et des jugements négatifs sur leurs capacités d'apprentissage, tant par leurs pairs que par les

enseignants. Un processus d'évaluation formatif qui souligne de manière positive les progrès, le cheminement et les efforts pendant la formation, permet de renforcer le sentiment d'accomplissement personnel et de rehausser le sentiment d'estime de soi chez les adultes peu scolarisés.

Nos résultats montrent, à l'instar de Cross (1981) et de Wagner (1984, 1997), que le fait que les formations offertes aux adultes non-diplômés offrent peu de reconnaissance au-delà de la sanction du diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles constitue un obstacle à la participation. En dehors de l'atteinte du diplôme, il n'y a pas d'autres formes de reconnaissance qui pourraient être utiles sur le marché du travail. Les différentes instances gouvernementales impliquées dans la formation des adultes auraient surtout une vision « économique » de la formation, liée souvent exclusivement à l'employabilité, qui ne rejoindrait pas ou peu les personnes faiblement scolarisées. C'est aussi ce qu'a démontré Baril (2002, p. 54). Il note qu'au Québec, « les gouvernements successifs ont graduellement limité leur conception de l'éducation des adultes à des considérations d'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de la croissance économique. En effet, la finalité de la majorité des formations offertes, du moins celles en milieu formel, est l'atteinte d'un diplôme professionnel ou général. Bref, notre analyse démontre la nécessité de sortir la formation des adultes de la seule logique de la diplomation et de trouver des finalités réalistes, atteignables et reconnues au plan du marché du travail qui puissent stimuler les adultes à entreprendre une formation.

Enfin, un dernier élément d'ordre institutionnel soulevé dans notre étude, est la perception de la part des formateurs et formatrices d'une discordance entre le discours et la volonté politique et la réalité des pratiques sur le terrain. Les formateurs et formatrices affirment que des actions réalisables et concrètes devront être mises de l'avant si le but réel est d'atteindre l'objectif véhiculé dans le discours, soit d'offrir une formation tout au long de la vie à toute Québécoise et tout

Québécois. Selon l'ICEA (2001a), le nouveau rôle de l'État dans une perspective pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes, devrait correspondre, entre autres : à rendre accessible l'éducation à tous les adultes et soutenir l'éducation des groupes sociaux les plus vulnérables; à porter une attention plus grande « à l'écoute des besoins éducatifs des adultes et à la transformation de l'offre de services éducatifs»; à « accorder une place plus importante à la société civile et aux citoyens dans la définition des orientations, des objectifs qui devraient guider l'éducation des adultes et dans les actions qui les concrétisent »; et enfin à « valoriser les formatrices et les formateurs d'adultes en leur offrant de bonnes conditions de travail, de la formation et une participation active dans les orientations de l'offre de services » (ICEA, 2001a, p. 23).

La Politique de formation continue et son Plan d'action (MEQ, 2002a et b) offriront-ils aux structures en place des mécanismes et des moyens qui faciliteront la participation et le maintien des adultes peu scolarisés aux activités de formation ? Plusieurs formatrices et formateurs semblent fonder beaucoup d'espoir dans cette politique. Il faudra sans doute que l'ensemble de la société québécoise développe une culture de formation, c'est-à-dire qu'elle se donne les moyens tant physiques, structurels qu'économiques qui permettront à tout adulte de pouvoir faire le choix conscient et volontaire de participer aux activités de formation.

CONCLUSION

Cette recherche qui avait pour objectif d'identifier et de décrire les obstacles qui freinent la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel ou non formel nous a permis de mieux comprendre la nature des obstacles qui sont rencontrés et ce, à partir du point de vue de formatrices et de formateurs.

L'étude réalisée apporte une contribution sur les plans théorique, méthodologique, pratique et politique. D'abord, au niveau théorique, elle est la seule étude au Québec à mettre en évidence des obstacles spécifiques à la participation d'adultes peu scolarisés en interrogeant des personnes directement concernés par les activités de formation, soit les formatrices et les formateurs qui oeuvrent aussi bien en milieu formel que non formel. Il semble que soit la première fois que ces personnes expriment que l'aspect administratif et financier de l'éducation des adultes prend une place prépondérante au détriment du développement andragogique et du support direct apporté aux adultes peu scolarisés.

De plus, l'élaboration de sous catégories d'obstacles a permis de mieux les décrire et les connaître davantage dans un contexte québécois. Ceci représente une des originalités de la recherche puisque aucune sous catégorie pour décrire les obstacles n'avait été présentée à ce jour. Celles-ci pourraient donc être reprises dans le cadre d'autres recherches qui s'intéressent à la participation des adultes peu scolarisés.

Notre recherche apporte aussi une contribution méthodologique. Dans le but de préciser ce qui fait en sorte que les adultes peu scolarisés s'inscrivent peu en

formation, un canevas pour les groupes de discussion avec les formatrices et formateurs a été construit de façon à permettre à toutes les formatrices et tous les formateurs de s'exprimer sur l'une ou l'autre des catégories d'obstacles ou sur chacune au besoin. Cette façon de recueillir l'information a favorisé des échanges riches et variés qui ont permis de mettre en évidence les réalités vécues par des adultes peu scolarisés observées par des formatrices et des formateurs et de mieux connaître les différentes composantes du milieu de l'éducation des adultes au Québec. Considérant que ce canevas est, à notre connaissance, le premier de ce type à être élaboré en langue française, il pourrait être un outil à partir duquel d'autres recherches pourraient interroger différentes catégories d'informateurs.

Sur le plan pratique, nous pensons que nos données pourraient conduire les milieux d'intervention et les praticiens, tant en milieu formel qu'en milieu non formel, à réfléchir aux approches et aux pratiques andragogiques afin de voir ce qui pourraient être fait dans leurs milieux pour favoriser une meilleure participation et le maintien des personnes peu scolarisées aux activités de formation. Les milieux sont aussi invités à revoir le type d'outils promotionnels et les messages qu'ils utilisent pour faire connaître leurs activités et stimuler les adultes peu scolarisés à s'inscrire aux activités de formation.

Finalement, sur le plan politique, les instances décisionnelles québécoises sont interpellées par les deux milieux de formation pour mettre de l'avant des mesures concrètes, tant physiques (des garderies, des volumes à prix modiques, etc.), andragogiques (approches et pratiques innovatrices) que financières, qui favoriseront la participation et le maintien des adultes aux activités de formation.

Nous identifions toutefois certaines limites quant aux résultats de notre étude. D'abord tout en constatant la richesse scientifique d'une étude de nature qualitative,

il faut par ailleurs admettre que les groupes de discussion ont seulement été réalisés avec neuf groupes de sujets. Les propos recueillis reflètent les expériences personnelles d'un nombre restreint de personnes, ce qui limite la généralisation de nos résultats. D'autres études québécoises qui questionneraient un grand nombre de formatrices et de formateurs sur l'ensemble du territoire de la province pourraient venir appuyer ou nuancer les résultats de notre recherche.

De plus, considérant que les résultats de cette recherche s'appuient sur le discours d'une catégorie d'informateurs, soit des formatrices et des formateurs qui oeuvrent auprès d'adultes peu scolarisés, d'autres études semblent nécessaires pour compléter le portrait des obstacles à la participation à la formation.

Il apparaît donc important de poursuivre les recherches en ce sens. Ainsi, au terme de cette étude, certaines pistes peuvent être suggérées pour alimenter des recherches futures. D'abord, il serait intéressant d'investiguer sur les approches andragogiques, tant en milieu formel que non formel, qui sont les plus susceptibles de favoriser la participation et le maintien des adultes peu scolarisés aux activités de formation. Une autre piste de recherche intéressante pourrait être orientée vers les campagnes et les outils promotionnels, à savoir ceux qui informent le mieux et sont les plus favorables à stimuler les adultes à s'inscrire à des activités de formation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, R., Darkenwald, G. (1979). *Participation and persistence in American adult education*. New-York: College Entrance Examination Board.
- Baril, D. (2002). Avons-nous encore de l'éducation des adultes? *Le Monde Alphabétique*, printemps, 2992, p. 53-60. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Beder, H. (1994). The Current Status of Adult Literacy Education In the United States . *PAACE Journal of Lifelong Learning*,. 3, p. 14-25.
- Beder, H. (1990). Reasons for Non participation in Adult Basic Education. *Adult Education Quaterly*, 40, n°4, p. 207-218.
- Beder, H., Valentine, T. (1990). Motivational Profiles of adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40, n°2, p. 78-94.
- Bélangier, P., Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM).
- Bélangier, P., Valdivielso, S. (1997). *The Emergence of Learning Societies : Who Participates in Adult Learning ?*. Paris et Hambourg : Pergamon Press et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.
- Blais, H., Hauteceur, J.-P., Lépine, L. (1988). *Recherche-Action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : Évaluations*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.
- Boshier, R. (1980). Socio-psychological correlates of motivational orientations: A multivariates analysis. *Proceeding of the twenty-First Adult Education Research Conference*, p. 34-40. Vancouver, British Colombia, Canada.
- Boshier, R. (1976). Factor analyst at large: Acritical review of the motivational orientation literature. *Adult Education*, 21, p. 24-47.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout : A Theoretical Model. *Adult Education*, 23, n°4, p. 255-282.

- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, California: Sage.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherché qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brunner, E. De S., Wilder, D., Kirchner, C. Newberry, J. (1959). *An Overview of adults education Research*. Chicago: Adult Education Association.
- Burgess, P. (1971). *Educational orientations of adult participants in group educational activities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Charest, D., Roy, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
- Charest, D. (1999). *Faire le point. Bilan des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation : IFPCA 1993-1997*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Charest, D., Roy, S. (1994). *Départs et abandons en alphabétisation. Étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992, 92 p. et annexes.
- Cogem Recherche, Firme, (1997). *Besoins d'information et stratégies des Canadiens ayant un faible niveau d'alphabétisme*. Cogem recherche (Firme).
- Cookson, P. S. (1986). A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation, *Adult Education Quarterly*, 46, n°3, p. 130-141.
- Couillard, R. (1995). Formation continue : une définition pratique. *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, no 81-003, vol. 2, no 1.
- Coulombe, I. (2000). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec. Statistiques pour 1998-1999*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn ? Toward a Theory of Participation in Adult Education*. London, New-York : Routledge.

- Cross, K. P. (1981). *Adult as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass inc.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1975). *L'éducateur d'adultes : formation-fonctions-statut*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Darkenwald, G. G., Merriam, S. B. (1982). *Adult education : Foundations of practice*. New York : Harper & Row. (chap.2-chap.7).
- Darkenwald, G. G., Valentine, T. (1985). Outcomes of participation in adult basic skills education. *Lifelong learning : An omnibus of Practice and Research*, 8, n° 5, p.17-22, 31.
- Darkenwald, G. G., Valentine, T. (1985). Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education, *Adult Education Quarterly*, 35, no 4, p. 177-193.
- Darkenwald, G.G. (1980). *Continuing education and the hard-to-reach adult*. Dans: *Reaching hard-to-reach adults*, sous la dir. De G.G. Darkenwald et G.A. Larson, *New Directions for Continuing Education*, 8, p.1-10. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deslauriers, J.-P., Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans : Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p.85-109. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Doray, P. (2000). *L'entrée dans l'économie du savoir ? La participation des adultes au Canada en 1997*. Communication présentée dans le cadre de la 41^e conférence annuelle en éducation des adultes, Vancouver, juin.
- Doray, P., Paris, L. (1995). *La participation des adultes à l'éducation au Québec en 1991*. Montréal : Université de Montréal et Institut Canadien d'éducation des Adultes.
- Fingeret, A.(1983). *Social Network : a new perspective on independence and illiterate adults* ". *Adult Education Quarterly*, 33, no 3, p. 133-146.
- Geoffrion, P. (1997). « Le groupe de discussion ». Dans *De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Gauthier, B., p. 303-328. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gowen, S. (1996). Comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire. Dans *ALPHA 96, Formation de base et travail*, sous la dir. de J.-P. Hautecoeur, p. 14-38. Québec : MEQ; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Hasan, A., Tuijnman, A. (1997). « Adult Education Participation : A Policy Overview ». In *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study*, sous la dir. de P. Bélanger et A. Tuijnman, p 229-247. Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Hautecoeur, J-P. (1992). « Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation ». Dans *Alpha 92, recherches en alphabétisation* sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur, p.107-125. Québec : Ministère de l'Éducation; Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Hautecoeur, J-P. (1990). Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, In *Alpha 90 : Recherche en alphabétisation*, sous la dir. de Jean-Paul Hautecoeur, p. 121-139. Québec : Ministère de l'Éducation
- Hayes, E. R., Darkenwald, G. G. (1988). Participation in Basic Education : Detterents for Low-Literate Adults. *Studies in the Education of Adults*, p. 16-28.
- Henry, G. T., Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal education. *Adult Education Quaterly*, 44, n° 2, p. 64-82.
- Hoddinot, Susan (1998). Un pensez-y bien, svp pensez-y à deux fois. *Rapport de l'étude sur l'accès aux programmes et aux services d'éducation de base des adultes au Canada*. Ottawa, Ontario : Conseil scolaire d'Ottawa.
- Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. University of Winconsin Press, Madison.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA). (2001). *Pour un nouvel État porteur d'une vision pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes*. Montréal, Québec : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA). (2001). *Investir dans le potentiel des Québécoises et des Québécois : pour une politique d'éducation tout au long de la vie*
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA). (2001). *Perceptions, opinions et attitudes des Québécois à l'égard de l'apprentissage et de la formation à l'âge adulte*, Montréal : Léger Marketing, ICÉA.

- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA). (2001). Mémoire sur le projet de politique d'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Montréal, septembre 2001.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) (1994). *Apprendre à l'âge adulte : situations et recommandations*. Montréal : ICÉA.
- Johnston, J., Rivira, R. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago: Adline Publishing.
- Kapsalis, C. (1997). *Formation des employés : une perspective internationale*. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Kreitlow, B., Glustrom, M., Martin, C. (1981). *Educational Needs Assessment for Wisconsin Adults with Less than High school Graduation or Ged*. ERIC, Document reproduction Service, n° ED209 538.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans *La recherche qualitative* sous la dir. de Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p.365-388. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Long, H. (2002). *Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs. A National Study*. Toronto: ABC Canada.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, Paris-Montréal.
- Mayer, R., Saint-Jacques, M.C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*, sous la dir. de Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D. et collaborateurs. Deuxième partie, chap.5 : p. 115-133. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Ministère de la Culture et des Communications. (1998). *Politique de la lecture et du livre*. Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2002b) *Plan d'action en matière d'éducation et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2001). *Projet de politique de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Newberry, J. (1959). Participants and participation in Adult Education. Dans *An overview of adult education research*, sous la dir. de J. Newberry, E. Brunner, D. Wilder, C. Kirchner. Washington D.C.: Adult Education Association.
- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE (2003). *Au delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. (1998). Lifelong Learning : a Monitoring Framework and trends in participation, dans *OCDE, Analyse des politiques éducatives*, Paris, p. 7-24.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada. (1997). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris et Ottawa: Organisation de coopération et de développement économiques et Développement des ressources humaines Canada.
- PGF consultants Inc. (1997). *Franchir le seuil : étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation*. Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaires de l'Ontario.
- Pineau, G., Solar, C. (1980). Une place au soleil pour les formateurs d'adultes : *rapport des journées d'étude sur le rôle et statut des formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec* (Montréal, 25-26-27 avril 1980). Montréal : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, 1980.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans *La recherche qualitative*, sous la dir. de Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires.. *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p.113-169. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Quigley, B. Allan. (1995). *Improving in Adult Basic Education and Reasons for Resistance to Attending Adult Basic Literacy*. Service de reproduction ERIC no ED 378 408
- Quigley, B. Allan. (1992). *Understanding and Overcoming Resistance to adult Literacy Education*. Institute for the Study of Adult Literacy, The Pennsylvania State University. Service de reproduction ERIC, no ED 357 196.
- Quigley, B. A. (1990). Hidden logic : Resistance and Reproduction in Adult Literacy and Basic Education, *Adult Education Quarterly*, 40, n° 2, p. 103-115.
- Quigley, B. A. (1987). Learning to Work with Them : Analyzing Nonparticipation in Adult Basic Education through Resistance Theory. *Adult Literacy and Basic Education*, 11, no2, p. 63-71.
- Quigley, B. A., Arrowsmith, S. (1997). The Non-participation of Undereducated Adults. In *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study*, sous la dir. de P. Bélanger et A. Tuijnman, p 101-129. Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*. Montréal : RGPAQ.
- Roy, S., Charest, D. (2001a). *La population cible de la formation de base. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Roy, S., Charest, D. (2001b). *Tirer profit des expériences internationales. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation.
- Rubenson, K. (1988). Paradigm and Ideology in Participation Research : A Comparative Analysis. In *Papers from the Transatlantic Dialogue*, M. Zukas (éd.) Leeds, England : University of Leeds.
- Rubenson, K. (1983). *Obstacle à la Participation à l'Éducation des Adultes*. Vancouver : Université de la Colombie-Britannique.

- Rubenson, K. (1977). *Participation and recurrent Education: a Research Review*. Paris: Center for Educational Research and Innovation, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., chap. 8, p. 171-198. Sherbrooke : CRP.
- Scanlan, C. S., Darkenwald, G. G. (1984). Identifying Deterrents to Participation in continuing Education, *Adult Education Quarterly*, 34, no 3, p. 155-166.
- Sherman, J. (1990). Change Theory and Increasing Participation in Adult Basic Education, *Journal of Adult Education*, 18, no 2, p. 19-30.
- Simard, G. (1989). La méthode du « focus group » : *Animer, planifier et évaluer l'action*. Laval, Québec : Mondia.
- Statistique Canada. (2005). *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord : perspectives internationales*, no 89-574XIF au catalogue, Ottawa, Ministère de l'Industrie.
- Statistique Canada. (1997). *Éducation et formation des adultes au Canada : Rapport découlant de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, 1994*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : Un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Statistique Canada (1995). *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 1992*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

- Statistique Canada, (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*. Ottawa : Ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.
- Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner : a Research Report of Nonparticipation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. Victoria : Center for curriculum and Professionnal Development.
- Unesco. (1997a). *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V)*. Hambourg : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Unesco. (1997b). *Agenda pour l'avenir. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V)*. Hambourg : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Valentine, T. (1990). *Why Some Eligible Adults Choose Not to Participate in the Federal Adult Basic Education*. Iowa: State Dept. of Education. Service de reproduction ERIC, no ED 326 628.
- Valentine, T., Darkenwald, G.G. (1990). Deterrents to Participation in Adult Education : Profiles of Potentials Learners, *Adult Education Quarterly*, 4, no 1, p. 29-42.
- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherché appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Belgique : De Boeck Université
- Wagner, D. A. (1992). World Literacy : Research and Policy in the EFA Decade. *ANNALS, AAFSS*, 520, p. 12-26.
- Wagner, S. (1997). Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie. Dans *Alpha 97 : Formation de base et environnement institutionnel*, sous la dir. De J.-P. Hautecoeur, p. 333-357. Québec :Minsitère de l'Éducation ; Hambourg : stitut de l'Unesco pour l'éducation.
- Wagne, S. (1984). La lecture, l'écriture et l'alphabétisation. Dans *Alpha 84, Recherches en alphabétisation*, sous la dir. de J.-P. Hautecoeur, p. 83-115. Québec : Minsitère de l'Éducation.

Wikelund, K. R., Reder, S., Hart-Landsberg, S. (1992). *Expanding Theories of Adult Literacy Participation : A literature Review*. Literacy, Language and Communication Program, Northwest Regional Educational Laboratory. Technical report, Service de reproduction ERIC, no ED 355 389.

ANNEXE 1

GUIDE DE DISCUSSION

AIDE MÉMOIRE

Avant la rencontre

Prendre contact avec le ou la responsable pour vérifier le nombre de participants.

Préparation de la salle

Arriver 15 minutes à l'avance;

Installer les chaises en rond autour d'une table;

Vérifier le confort de la salle : température, éclairage, aucun élément dérangeant ou attirant l'attention des participantes et des participants;

Préparer les cartons nécessaires à l'identification de chaque participante et chaque participant;

Apporter les fiches signalétiques, les comptes de dépenses et les lettres d'engagement à faire remplir en deux copies.

Accueil

- **Mot de bienvenue** : Accueillir les gens avec le sourire et prendre le temps de s'informer du déroulement de leur voyage; établir un climat de confiance qui soit chaleureux.
- Remettre à chaque participante et chaque participant un carton pour s'identifier, leur demander d'écrire leur nom et le placer sur la table afin que chacune et chacun puisse le voir.
- Lorsque tout le monde est arrivé et installé, la séance débute par la présentation général

**GUIDE DE DISCUSSION POUR LES FORMATRICES ET LES
FORMATEURS QUI INTERVIENNENT AUPRÈS DE PERSONNES PEU
SCOLARISÉES.
(3 heures)**

Présentation
(15 minutes)

Au nom de l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Rimouski composée de Natalie Lavoie et Jean-Yves Lévesque, professeurs au département d'éducation, Sylvie Roy, consultante en recherche, Shanoussa Aubin-Horth, étudiante au doctorat et assistante de recherche et moi-même Lucille Roy, étudiante à la maîtrise et partenaire, je suis très heureuse de vous accueillir pour ce groupe de discussion. *(Si une personne observatrice, la présenter et préciser l'endroit où elle sera installée durant la période de discussion et quel sera son rôle.)*

Vous avez accepté de participer à ce projet de recherche et nous vous en sommes très reconnaissants. Je vous rappelle rapidement les buts de la recherche : analyser les obstacles qui freinent la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation, dans un cadre d'éducation formel ou non-formel et comparer ces obstacles selon cinq groupes d'informateurs, soit des participants, des anciens participants, des non-participants, des formatrices et des formateurs et d'autres intervenants. Les retombées de la recherche devraient permettre de dégager des pistes non seulement pour améliorer les stratégies de recrutement, mais aussi pour proposer des parcours de formation plus cohérents, pour varier les types de programmes, pour susciter des innovations andragogiques et mettre en place des conditions organisationnelles susceptibles de favoriser la participation et l'engagement d'un plus grand nombre d'adultes peu scolarisés dans des activités de formation.

Nous sommes associés à 2 organismes partenaires qui exercent un rôle de premier plan au Québec en éducation des adultes et en alphabétisation, soit l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et un organisme terrain, le groupe populaire en alphabétisation, Formation Clef Mitis/Neigette.

Afin de bien saisir le point de vue des formatrices et des formateurs à l'égard de l'objet de recherche, nous avons opté pour le groupe de discussion. La méthode du groupe de discussion ne recherche pas le consensus mais uniquement l'expression franche des différentes opinions. La durée de la rencontre sera d'environ trois heures. Elle sera subdivisée en 3 phases: Phase 1 : **l'introduction, 15 à 20 minutes**; la phase 2 : **la discussion : 100 minutes** qui portera sur les 4 dimensions et leurs éléments; une **pause de 15 minutes** qui se prendra à l'intérieur de la deuxième phase et la phase 3 : **la conclusion : 10 à 15 minutes**. Voici comment on procédera pour échanger sur chacun des thèmes. D'abord je vous rappellerai le temps alloué pour la discussion et je vous expliquerai brièvement la dimension à aborder. Ensuite vous réagirez et interagirez à ce propos. Il est souhaitable que chacune et chacun exprime son opinion et que tout le monde écoute la personne qui parle afin de ne perdre aucun propos émis. La discussion ne se fera pas sous forme de tour de table mais sous forme d'échanges. Il est souhaitable que vous donniez votre point de vue en toute liberté sur les thèmes qui vous seront proposés.

Pour la réussite de ce projet, nous rencontrons 10 groupes de 6 à 12 formatrices et formateurs, dans quatre régions du Québec soit le Bas-Saint-Laurent/Gaspésie, Québec/Chaudière/Appalaches, Mauricie/Bois-Francs et Montréal.

Lors de votre arrivée, je vous ai donné un carton pour inscrire votre nom ainsi qu'une lettre s'adressant aux formatrices et aux formateurs et qui a été rédigée par la professeure responsable de la recherche, madame Natalie Lavoie. Nous allons en faire lecture ensemble et je vous demande de la signer et de me la remettre tout de suite, avant que nous commencions la discussion.

Y a-t-il des questions de clarification?

GUIDE DE DISCUSSION

Phase 1 Introduction (15 à 20 minutes)

Peut-être que certaines personnes se connaissent déjà, d'autres pas. Pour mon besoin personnel, je vous propose qu'on fasse un tour de table pour se nommer et dire rapidement quelle formation nous donnons actuellement et dans quel endroit nous offrons cette formation.

Nous faisons appel à vous parce que vous avez déjà une expertise, une connaissance du milieu des personnes peu alphabétisées. On vous rencontre pour tenter de comprendre ensemble comment il se fait qu'un si faible pourcentage de ces personnes retournent aux études ou recommencent à suivre des cours. Il peut y avoir plusieurs dimensions à ce problème, alors nous allons tout à l'heure essayer d'en discuter dimension par dimension. Mais d'abord, j'aimerais que nous échangions les premières idées qui vous viennent à l'esprit quand on pense aux obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation.

Selon les éléments énumérés précédemment, utiliser l'une ou l'autre des dimensions qui fait le meilleur lien¹.

Vous venez d'énumérer différents obstacles qui peuvent nuire à la participation. Ces obstacles font référence à des dimensions différentes, soit situationnelle, dispositionnelle et psychosociale, institutionnelle ou informationnelle (**placer au mur l'affiche avec le nom des dimensions**). Nous allons donc approfondir ces dimensions, une à une, en commençant par la dimension _____ et nous aurons _____ minutes pour en discuter.

¹ Dimension situationnelle : 20 minutes
 Dimension dispositionnelle et psychosociale : 35 minutes
 Dimension institutionnelle : 30 minutes
 Dimension informationnelle : 15 minutes

Phase 2 Discussion (100 minutes)**DIMENSION SITUATIONNELLE (20 minutes)**

La dimension situationnelle fait référence aux conditions qui touchent l'individu dans sa vie quotidienne, par exemple sa situation familiale, son travail, ses occupations, dans son environnement physique et social immédiat, le transport, le temps disponible et autres. Nous prenons une vingtaine de minutes pour en discuter.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, y aurait-il d'autres éléments dans le quotidien de l'individu qui peuvent l'empêcher de participer à des activités de formation?

Qu'est-ce qui pourrait être favorable, qui pourrait aider les personnes par rapport à la dimension situationnelle?

Y a-t-il d'autres aspects de cette dimension qui pourraient influencer la participation des adultes?

Phase 2 Discussion (100 minutes)**DIMENSIONS DISPOSITIONNELLE ET PSYCHOSOCIALE (35 minutes)**

Ces dimensions réfèrent aux idées que les participants ont de l'école, de la formation, de leurs capacités d'apprentissage, de leurs idées face à la valeur de la formation, aux souvenirs qu'ils ont de l'école. Ça réfère aussi aux encouragements et au soutien de leur famille et de leurs amis. Nous prendrons trente-cinq minutes pour en discuter.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, y aurait-il d'autres éléments relativement aux dimensions dispositionnelle et psychosociale qui nuisent à leur participation aux activités de formation?

Qu'est-ce qui favoriserait la participation des adultes par rapport à ces deux dimensions?

Y a-t-il d'autres aspects de ces dimensions qui pourraient influencer la participation des adultes?

Phase 2 Discussion (100 minutes)**DIMENSION INSTITUTIONNELLE (30 minutes)**

Cette dimension fait référence aux aspects qui touchent l'offre de formation, par exemple les lieux de formation, formel et non-formel, le contenu des cours et l'horaire, les ratios, l'encadrement et le soutien, l'accueil, les pratiques d'enseignement, les règles d'accès aux différents programmes; cela réfère aussi aux idées qu'ont les formatrices et les formateurs sur la persévérance des adultes, leur capacité d'apprentissage; le rôle et la place qu'occupent les formatrices et les formateurs; et finalement, les politiques qui ont un impact sur l'éducation, telles le 1% accordée à la formation, le SACA, la Politique de Formation Continue. Nous prenons trente minutes pour en discuter.

Tout à l'heure, vous m'avez parlé de _____, selon vous, quels aspects de la dimension institutionnelle pourraient être des obstacles à la participation des adultes aux activités de formation?

Quels aspects de cette dimension pourrait-on changer ou améliorer pour augmenter la participation des adultes?

Y a-t-il d'autres aspects de la dimension institutionnelle qui peuvent influencer la participation des adultes?

Phase 2 Discussion (100 minutes)**DIMENSION INFORMATIONNELLE (15 minutes)**

Cette dimension fait référence à l'information sur l'offre de formation, par exemple les messages, les différents lieux de formation où il est possible de suivre des cours, les ressources éducatives, les contenus, les moyens et les opportunités de formation qui sont offerts aux adultes et l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.

Tout à l'heure, vous avez parlé de _____, selon vous, y aurait-il d'autres éléments qui freinent la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation?

Par rapport à cette dimension, qu'est-ce qui favoriserait la participation des adultes?

Selon vous, y a-t-il d'autres aspects à l'égard de la dimension informationnelle qui peuvent influencer la décision des adultes peu scolarisés à participer aux activités de formation?

Phase 3 Conclusion (15 minutes)

Nous avons discuté et approfondi chacune des dimensions qui peuvent influencer la participation ou non à des activités de formation. Maintenant, j'aimerais que chacun et chacune me dise, ce qui est essentiel à retenir de notre discussion. En quelques mots, dites-moi ce que vous reprenez de notre rencontre, en terme d'obstacles ou de solutions.

Nous avons quinze minutes pour faire un tour de table

Remerciements

Au nom de l'équipe de recherche de l'UQAR et en mon nom personnel, je vous remercie d'avoir pris de votre temps pour partager votre expérience et vos connaissances sur le sujet.

Lorsque le rapport sera rédigé, une copie sera acheminée dans votre organisme. Le moment prévu pour la sortie du rapport est l'automne 2003