

Université de Montréal

Titre

L'organisation et le fonctionnement de deux centres  
de formation générale à l'éducation des adultes :  
une étude de cas

par

Lise Bessette

Département d'administration et de  
fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade  
Philosophiae Doctor (Ph. D.)  
administration de l'éducation

Juin 2005

© Lise Bessette, 2005



LB

5

U57

2005

v.032

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

L'organisation et le fonctionnement de deux centres  
de formation générale à l'éducation des adultes :  
une étude de cas

présentée par  
Lise Bessette

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Guy Bourgeault Ph. D.  
président-rapporteur

André Brassard Ph. D.  
directeur de recherche

Philippe Dupuis Ph. D.  
membre du jury

Pierre Toussaint Ph. D.  
examineur externe

.....  
représentant du doyen de la FES

## SOMMAIRE

Cette recherche décrit comment, dans le cadre formel qui les régit, les acteurs de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes répondent aux besoins, attentes et caractéristiques qu'ils perçoivent chez leur clientèle. Elle fait également état du degré de présence de leur préoccupation andragogique dans les réponses apportées par les acteurs ainsi que d'autres facteurs qui conditionnent ou régulent ces réponses.

La méthodologie utilisée dans cette recherche privilégie l'entrevue semi-structurée qui permet de donner la parole aux acteurs de centres d'éducation des adultes. L'observation directe vient compléter la collecte des données.

Les résultats obtenus indiquent que les acteurs adaptent l'organisation et le fonctionnement des centres, en usant de stratégies, afin de mieux répondre aux besoins diversifiés perçus chez leurs élèves adultes. Les résultats nous apprennent aussi que les acteurs développent également des stratégies pour mieux faire valoir ce qu'ils jugent important.

La recherche dans le domaine de l'éducation des adultes est à poursuivre. Cependant, les résultats obtenus nous éclairent sur les stratégies des acteurs des centres et peuvent orienter des recherches ultérieures.

Mots clés :

Adultes – Acteurs de l'éducation des adultes – Éducation des adultes – Services éducatifs aux adultes – Formation générale – Organisation et fonctionnement – Stratégie

## SUMMARY

This research describes how, within the formal framework which governs them, the actors of two centers of general training to the education of the adults meet the needs, waitings and characteristics which they perceive at their customers. She also gives a report on the degree of presence of their andragogic concern in the answers brought by the actors as of other factors which condition or control these answers.

The methodology used in this research privileges the semi-structured interview which makes it possible to call on the actors of centers of education of the adults. The direct observation comes to supplement the data-gathering.

The results obtained indicate that the actors adapt the organization and the operation of the centers, while using of strategies, in order to better meet the diversified needs perceived at their adult pupils. The results also teach us that the actors also develop strategies for better putting forward than they judge significant.

Research in the field of the education of the adults is to be continued. However, the results obtained inform us on the strategies of the actors of the centers and can direct later research.

Key words :

Adults – Actors of the adults education – Adults education – Educational services to the adults – General Training – Organization and operation – Strategy

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	ii
LISTE DES TABLEAUX .....	x
LISTE DES FIGURES .....	xii
LISTE DES SIGLES .....	xiii
DÉDICACE.....	xiv
REMERCIEMENTS.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : Problématique .....	4
CHAPITRE II : Cadre de référence .....	17
1.0 Définitions.....	18
1.1 Éducation des adultes.....	18
1.2 Services éducatifs aux adultes.....	19
1.3 Acteurs de l'éducation des adultes.....	19
1.4 Adulte.....	19
1.5 Formation générale .....	20
2.0 Théorie des organisations .....	20
2.1 Diverses définitions de l'organisation .....	20
2.2 Représentation de la réalité organisationnelle .....	21
2.3 Liens entre environnement et organisation .....	22
2.4 Modèle d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg.....	23
3.0 Théories de l'apprentissage.....	30
3.1 Andragogie versus pédagogie.....	30
3.2 Évolution du modèle andragogique.....	33
3.3 Modèle andragogique et services d'éducation des adultes.....	45
CHAPITRE III : Cadre formel de l'éducation des adultes au Québec.....	48
1.0 Mission et buts de l'éducation des adultes .....	49

2.0	Activité organisationnelle.....	51
2.1	Les services éducatifs.....	52
3.0	Responsabilités et tâches des différents acteurs .....	54
3.1	Gouvernement du Québec.....	54
3.2	Ministre de l'Éducation .....	55
3.3	Commissions scolaires .....	56
3.4	Responsabilités et tâches des directrices et directeurs.....	61
3.5	Responsabilités et tâches des enseignants .....	62
3.6	Responsabilités et tâches des autres groupes d'employés.....	65
3.6.1	Responsabilités et tâches des professionnels .....	66
3.6.2	Responsabilités et tâches des employés de soutien .....	66
4.0	Mécanismes de consultation et de prise de décision.....	66
4.1	Comités.....	69
5.0	Règlement des griefs et mécontentes .....	77
6.0	Financement de l'éducation des adultes .....	77
	CHAPITRE IV : Méthodologie .....	81
1.0	Cueillette des données .....	82
1.1	Informateurs.....	82
1.2	Échantillon.....	84
1.2.1	Répondants.....	86
1.3	Techniques de cueillette des informations .....	87
1.3.1	Entrevues semi-structurées .....	87
1.3.2	Observation participante .....	90
1.3.3	Documentation.....	93
1.4	Sites.....	93
2.0	Pré-expérimentation .....	94
3.0	Cueillette des informations .....	94
4.0	Compilation des données .....	96
5.0	Traitement des données.....	97
5.1	Validation des interprétations.....	97
5.1.1	Validation par l'analyse.....	97
5.1.2	Validation par les informateurs .....	98
5.1.3	Validation par des chercheurs externes.....	98



CHAPITRE V : Données recueillies sur le terrain.....	100
1.0 Centre X.....	101
1.1 Mission et organigramme du Centre X.....	101
1.2 Perception de la clientèle par les intervenants du Centre X.....	104
1.2.1 Âge des élèves.....	104
1.2.2 Origine ethnique des élèves.....	105
1.2.3 Profil scolaire des élèves à l'entrée.....	105
1.2.4 Objectifs de formation et attentes des élèves.....	106
1.2.5 Motivation des élèves pour l'apprentissage.....	106
1.2.6 Statut de la clientèle.....	107
1.2.7 Problèmes d'apprentissage de la clientèle.....	108
1.2.7.1 Connaissance de la langue d'enseignement.....	109
1.2.7.2 Stratégies et méthodes de travail.....	109
1.2.7.3 Conditions d'apprentissage.....	110
1.2.8 Assiduité des élèves et respect des horaires.....	111
1.2.9 Persévérance des élèves en formation.....	113
1.2.10 Problèmes par la clientèle.....	116
1.2.10.1 Conciliation famille-études.....	116
1.2.10.2 Autres problèmes vécus par la clientèle.....	116
1.3 Réponses organisationnelles apportées aux besoins perçus.....	117
1.3.1 Au niveau de l'enseignement.....	117
1.3.1.1 Modalités d'enseignement.....	118
1.3.1.2 Conception de matériel.....	121
1.3.2 Au niveau de la gestion.....	122
1.3.2.1 Organisation du centre et développement.....	122
1.3.2.2 Adaptation de l'horaire aux besoins des élèves.....	123
1.3.2.3 Affectation du personnel à des tâches particulières.....	123
1.3.2.4 Supervision pédagogique et professionnelle.....	125
1.3.2.5 Perfectionnement du personnel.....	126
1.3.2.6 Consultation du personnel et des élèves.....	126
1.3.2.7 Code de vie du centre.....	126
1.3.2.8 Contrôle du budget.....	127
1.3.2.9 Participation à la gestion de la commission scolaire.....	127
1.3.3 Au niveau des services professionnels.....	128

1.3.3.1	Interventions auprès des élèves et des enseignants	129
1.3.3.2	Soutien à la planification.....	130
1.3.3.3	Création et animation de comités au centre .....	130
1.3.3.4	Participation à des comités externes.....	131
1.3.3.5	Propositions de modèles de services plus adaptés..	131
1.3.4	Au niveau des moyens collectifs.....	132
1.4	Absence de réponses organisationnelles adaptées.....	134
1.4.1	Problèmes de financement .....	135
1.4.2	Répartition des ressources par la commission scolaire .....	135
1.4.3	Savoir enseignant et perfectionnement.....	136
1.5	Réponses organisationnelles non adaptées .....	138
1.5.1	Gestion de la commission scolaire.....	138
1.5.2	Style de gestion du centre .....	139
1.5.3	Organisation du centre.....	140
1.5.3.1	Formation des groupes.....	140
1.5.3.2	Aménagement des locaux.....	141
1.5.3.3	Activités sportives et culturelles.....	141
1.5.4	Financement des services éducatifs.....	142
1.5.5	Programmes d'études.....	143
1.5.6	Conventions collectives .....	144
1.5.6.1	Manque de flexibilité des règles d'affectation .....	147
1.5.6.2	Manque de diversité du personnel .....	148
1.5.6.3	Absence de temps de concertation .....	149
1.5.7	Climat du centre.....	149
2.0	Le Centre Y .....	152
2.1	Mission et organigramme du Centre Y.....	152
2.2	Perception de la clientèle par les intervenants du Centre Y.....	154
2.2.1	Multiethnicité.....	155
2.2.2	Besoins spécifiques .....	155
2.2.3	Stratégies d'apprentissage.....	161
2.2.4	Rejet du système de la part des élèves .....	162
2.3	Préoccupations des intervenants du Centre Y .....	162
2.3.1	Aspects quantitatif et qualitatif de la clientèle .....	163
2.3.2	Perceptions de la clientèle .....	167

2.3.3 Motivation et persévérance des élèves.....	168
2.3.4 Autonomie et enseignement individualisé.....	169
2.3.5 Diminution de la clientèle et des services .....	169
2.3.6 Entrées et sorties des élèves.....	171
2.3.7 Services complémentaires et climat du centre .....	172
2.3.8 Connaissance de la langue d'enseignement .....	174
2.4 Réponse aux besoins perçus.....	175
2.4.1 Moyens utilisés par les enseignants .....	175
2.4.1.1 Accueil des élèves à l'entrée .....	176
2.4.1.2 Modèle pédagogique .....	176
2.4.1.3 Enseignement individualisé.....	176
2.4.1.4 Enseignement magistral.....	180
2.4.1.5 Ateliers .....	181
2.4.1.6 Aide aux élèves en difficulté de lecture .....	182
2.4.1.7 Sorties éducatives .....	189
2.4.1.8 Métacognition .....	189
2.4.1.9 Échanges entre collègues .....	189
2.4.1.10 Contextualisation de l'intervention .....	190
2.4.1.11 Relation d'aide.....	190
2.4.1.12 Échéancier et suivi du profil de formation.....	191
2.4.2 Moyens utilisés par les gestionnaires .....	193
2.4.3 Moyens utilisés par les professionnels.....	194
2.4.3.1 Intervention auprès de la direction .....	194
2.4.3.2 Intervention auprès des enseignants.....	195
2.4.3.3 Intervention auprès des élèves.....	195
2.5 Problèmes conditionnant la réponse aux besoins.....	196
2.5.1 Gestion du Centre Y .....	196
2.5.1.1 Direction adjointe.....	198
2.5.1.2 Consultation des enseignants .....	198
2.5.1.3 Choix des chefs de groupe.....	199
2.5.2 Organisation du Centre Y .....	199
2.5.2.1 Place de la pédagogie dans le centre .....	200
2.5.2.2 L'utilisation pédagogique de l'informatique.....	201
2.5.2.3 La discipline des élèves.....	202

2.5.2.4 Formation des groupes.....	203
2.5.2.5 Services complémentaires .....	203
2.5.3 Règles de financement .....	204
2.5.3.1 Exigences des organismes commanditaires .....	204
2.5.4 Comportement des élèves .....	205
2.5.4.1 Respect de l'horaire .....	206
2.5.4.2 Entrées et sorties continues .....	206
2.5.4.3 Comportements nuisibles à l'apprentissage .....	207
2.5.4.4 Violence de certains élèves.....	208
2.5.5 Convention collective .....	210
2.5.5.1 Congé mi-temps .....	210
2.5.5.2 Règles d'embauche pour projets particuliers.....	211
2.5.6 Attitudes et comportement d'enseignants .....	211
CHAPITRE VI : Synthèse et interprétation des résultats .....	213
1.0 Synthèse des données recueillies .....	214
1.1 Stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants .....	215
1.2 Autres stratégies utilisées par les enseignants .....	215
1.3 Stratégies utilisées par le gestionnaire du Centre X.....	221
1.4 Stratégies utilisées par les gestionnaires du Centre Y .....	223
1.5 Stratégies utilisées par les professionnelles du Centre X .....	226
1.6 Stratégies utilisées par les professionnelles du Centre Y .....	228
2.0 Interprétation des résultats .....	233
2.1 Réponses des centres .....	234
2.2 Facteurs influençant les réponses apportées.....	238
CONCLUSION .....	249
BIBLIOGRAPHIE.....	259
ANNEXES .....	271
Annexe 1 : Lettre d'autorisation .....	272
Annexe 2 : Questions d'entrevue .....	273
Annexe 3 : Incident critique .....	274

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition des responsabilités relatives à l'éducation des adultes
Tableau 2	Services éducatifs pour les adultes en formation générale
Tableau 3	Responsabilités du ministre de l'Éducation concernant l'éducation des adultes
Tableau 4	Responsabilités et pouvoirs de la commission scolaire concernant l'éducation des adultes
Tableau 5	Responsabilités et pouvoirs des directions
Tableau 6	Obligations et responsabilités de l'enseignante et de l'enseignant
Tableau 7	Fonction générale des enseignants selon la convention collective
Tableau 8	Tâche additionnelle de l'enseignant chef de groupe
Tableau 9	Répartition de l'autorité en éducation des adultes
Tableau 10	Comités de la convention collective assurant la participation des enseignants au niveau de la commission scolaire
Tableau 11	Fonctions et pouvoirs généraux du conseil d'établissement
Tableau 12	Fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement en matières de services à la communauté
Tableau 13	Fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement reliés aux ressources matérielles et financières
Tableau 14	Intervenants rencontrés en entrevue
Tableau 15	Organigramme du Centre X

Tableau 16	Entrées et sorties des élèves du Centre X et ETP
Tableau 17	Moyens utilisés par les enseignants du Centre X
Tableau 18	Organigramme du Centre Y
Tableau 19	Stratégies d'enseignement auprès des élèves en difficulté de lecture
Tableau 20	Services de relation d'aide
Tableau 21	Stratégies utilisées par les enseignants du Centre X
Tableau 22	Stratégies utilisées par les enseignants du Centre Y
Tableau 23	Utilisation de stratégies par les enseignants des deux centres
Tableau 24	Stratégies utilisées par les gestionnaires du Centre X
Tableau 25	Stratégies utilisées par les gestionnaires du Centre Y
Tableau 26	Stratégies utilisées par les professionnelles de la consultation du Centre X
Tableau 27	Stratégies utilisées par les professionnelles de la consultation du Centre Y
Tableau 28	Stratégies utilisées par les professionnelles de la consultation des deux centres
Tableau 29	Réponses des différents acteurs aux besoins des élèves adultes

## LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : Entrées et sorties des élèves du secondaire du Centre X au cours de l'année 2000-2001
- Figure 2 : Répartition de la clientèle du Centre Y entre les femmes et les hommes par tranches d'âge

## LISTE DES SIGLES

CCEHDAA	Comité consultatif des enseignantes et des enseignants pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
CEFA	Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CHSST	Comité d'hygiène, santé et sécurité au travail
CMEC	Comité des ministres de l'éducation du Canada
CPEPE	Comité de participation des enseignants aux politiques de l'établissement
CPNCC	Comité patronal de négociation des conventions collectives
CPP	Comité des politiques pédagogiques
CRP	Comité des relations professionnelles
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CSST	Commission de la santé et de la sécurité au travail
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ETP	Équivalent temps plein



FECS	Fédération des enseignants des commissions scolaires
GIDE	Système de gestion de l'identité de l'élève
IJLE	International Journal of Lifelong Learning
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RPGF	Régime pédagogique de la formation générale
SAGE	Système de sanction des études des adultes en formation générale
SEA	Service de l'éducation des adultes
SIFCA	Système d'information sur le financement des effectifs scolaires adultes en formation générale
SIMCA	Système informatique du Ministère sur la clientèle adulte
UNESCO	Organisation des nations unies pour la science et la culture

## DÉDICACE

À mon mari, à ma fille et à mes petites-filles  
pour leur compréhension, leur soutien et leur affection.

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de recherche, Monsieur André Brassard, professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation. Je veux lui exprimer toute ma reconnaissance pour le soutien éclairé constant, le sens critique, la disponibilité, la patience et le dévouement dont il m'a généreusement fait profiter au cours des années pendant lesquelles j'ai travaillé à cette recherche sous sa direction.

Ensuite, je tiens aussi à remercier Monsieur Philippe Dupuis, professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation. Monsieur Dupuis m'a accueillie lors de mon arrivée à l'université, m'a incitée à m'inscrire aux études doctorales en administration de l'éducation et encouragée à persévérer dans mon choix tout au long de mes études.

Je désire aussi remercier, à titre posthume, Monsieur Émile Ollivier qui m'a guidée dans mon séminaire de lecture et encouragée à poursuivre des recherches dans le domaine de l'éducation des adultes. Je souhaite que ces remerciements contribuent à garder vivante la mémoire de ce professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation.

Enfin, je tiens également à remercier les équipes des deux centres d'éducation des adultes qui ont accepté de me rencontrer en entrevue, de répondre à mes questions et de partager avec moi leur vécu, leurs expériences et leurs réflexions.

## INTRODUCTION

La société québécoise vit actuellement de profondes mutations sociales qui font poindre de nouveaux impératifs éducatifs pour les adultes. Nous assistons aujourd'hui aux transformations multiples du marché de l'emploi et de la structure du travail en même temps qu'au développement rapide des technologies de l'information et de la communication. La mondialisation des rapports sociaux et la dynamique des marchés internationaux nécessitent de nouvelles «compétences». Comme les autres sociétés occidentales, la société québécoise postindustrielle vit une période d'adaptation pour faire face à cette nouvelle situation. Une nouvelle organisation du savoir impose l'élargissement des perspectives de formation. Désormais, le diplôme d'études secondaires est considéré comme la qualification de base nécessaire pour tous afin de participer à la vie citoyenne et d'accéder au marché du travail. Cette situation contribue à faire naître des besoins croissants de recyclage, de perfectionnement, de mise à jour et de reconversion professionnelle pour un nombre de plus en plus grand d'adultes. Dans le domaine de l'éducation, la formation continue qui s'impose actuellement rend la recherche concernant l'éducation des adultes de plus en plus nécessaire.

Notre recherche porte sur le fonctionnement et l'organisation des centres d'éducation des adultes, établissements qui sont mandatés par les commissions scolaires pour dispenser les services de formation générale aux adultes conduisant à l'obtention du diplôme de secondaire V, tel que prévu par la loi sur l'instruction publique du Québec. Il s'agit d'une recherche descriptive de type exploratoire.

Entre l'introduction et la conclusion, la présente étude comprend six chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique de cette recherche ; le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel comprenant les définitions, les théories des organisations relatives à notre recherche, les théories de l'apprentissage adulte ; le troisième chapitre situe le cadre

formel de l'éducation des adultes ; le quatrième chapitre explique la méthodologie que nous avons utilisée pour mener à bien notre recherche, le cinquième chapitre présente les données recueillies sur le terrain et le sixième chapitre porte sur l'interprétation des résultats de cette recherche. En conclusion, nous synthétisons les résultats de notre recherche, nous essayons de cerner les limites de la portée de ces résultats et nous entrevoyons des perspectives de développement dans ce domaine de la recherche.

## CHAPITRE I : Problématique

Ce premier chapitre est consacré à la problématique de la recherche. Il situe l'éducation des adultes dans le cadre historique international et local dans lequel elle s'est développée et fait état de l'évolution de la conception de la spécificité de l'apprentissage adulte et des besoins d'éducation des adultes qui sont aujourd'hui internationalement reconnus et réclamés. Ce chapitre témoigne de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes au Québec. Il nous amène finalement à nous questionner sur l'organisation et le fonctionnement de ce type d'éducation sous son aspect général en considérant la spécificité des besoins des adultes et des différents acteurs qui y œuvrent. En conclusion, nous formulons la question de recherche à laquelle cette étude tentera d'apporter réponse.

Entre la fin du siècle dernier et la révolution tranquille, l'éducation des adultes au Québec a connu, sous l'impulsion d'intérêts privés et caritatifs, un développement sans précédent. Cependant, ce phénomène n'est pas spécifique au territoire québécois : pendant cette même période, les services d'éducation pour les adultes se sont considérablement développés à travers le monde, plus particulièrement dans les pays industrialisés, selon une grande variété de formes.

La spécificité de l'éducation des adultes et la nécessité d'une forme particulière d'organisation de l'enseignement aux adultes ont été reconnues et revendiquées par les spécialistes du domaine lors de toutes les conférences internationales de l'Organisation des nations unies pour la science et la culture (UNESCO) de 1949 à nos jours. Les participants à ces conférences, en plus de reconnaître le droit à l'éducation des adultes, se sont prononcés en faveur de processus d'enseignement et



d'apprentissage spécifiques aux adultes et ont fait d'importantes déclarations en ce sens<sup>1</sup>.

Au Canada, s'inscrivant dans le courant d'idées de son époque, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de

---

<sup>1</sup> Ces conférences internationales ont permis de partager et de faire avancer les connaissances sur des sujets qui préoccupent les États membres en plus d'identifier des pistes d'action qui les guident dans la révision ou l'établissement de politiques. Cinq conférences internationales sur l'éducation des adultes constituent de ce fait des points de repères précieux pour comprendre l'évolution des enjeux en éducation des adultes à travers le monde.

1<sup>re</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Elseneur, Danemark (1949) :

Les participants étant particulièrement préoccupés par l'Europe ravagée de l'après-guerre ont parlé surtout d'éducation populaire et du développement de l'esprit de tolérance.

2<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Montréal, Canada (1960) :

En pleine guerre froide, l'éducation des adultes est alors perçue comme un moyen de favoriser la paix mondiale. On se préoccupe également de sa contribution pour lutter contre la pauvreté et de son intégration dans les systèmes éducatifs (ministères de l'Éducation) des divers pays.

3<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Tokyo, Japon (1972) :

L'alphabétisation dans les pays en développement y a été une préoccupation centrale. À la suite de cette conférence, on a créé une organisation non gouvernementale : le Conseil international d'éducation des adultes.

4<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Paris, France (1985) :

On y a mis en évidence le phénomène de l'analphabétisme qui existe aussi dans les pays industrialisés. La reconnaissance du droit d'apprendre a été au centre des travaux de cette conférence.

5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne (1997) :

En cette fin de siècle, on a procédé à des bilans en insistant sur le rôle de l'éducation des adultes dans le développement humain et la survie de l'humanité.

Source : «De l'éducation des adultes à l'éducation tout au long de la vie» in *Repères* (1997), publication de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, coordonnée par Marc de Maeyer, 102 pages.

Québec<sup>2</sup>, a proposé des moyens concrets pour atteindre les objectifs d'accessibilité, d'égalité des chances et de démocratisation concernant le droit à l'éducation. Dans la foulée du rapport Ryan<sup>3</sup>, elle a, entre autres, recommandé au ministère de l'Éducation de mettre sur pied un service d'éducation permanente pour assurer des services éducatifs aux adultes, du primaire jusqu'à l'université, différents de ceux que recevaient les jeunes (317-329). Dans le prolongement de la vaste réforme de l'éducation qui a suivi la publication du rapport Parent en 1966, l'institution scolaire a pris une place prépondérante dans la prestation de services à l'éducation des adultes aux dépens des organismes populaires initiateurs qui, à l'origine, en étaient les seuls pourvoyeurs. Plusieurs commissions scolaires ont alors été autorisées par le ministère de l'Éducation à organiser des services d'éducation des adultes.

Au niveau international, le rapport Faure de l'UNESCO (1972) a confirmé le droit des adultes à l'éducation en affirmant que tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie et en proposant l'abolition des barrières entre les différents ordres, cycles et niveaux d'enseignement. Il a dénoncé fermement la marginalisation de l'éducation des adultes et a soutenu qu'on doit lui réserver une place bien précise dans les politiques et les budgets de l'éducation (206-215). Dix ans plus tard, au Québec, les commissaires de la Commission d'étude sur la formation professionnelle

---

<sup>2</sup> Cette commission, présidée par Mgr Gérard-Marie Parent, recteur de l'Université Laval, a publié, de 1963 à 1966, son rapport en cinq volumes sous le titre de *Rapport Parent*.

<sup>3</sup> En 1962, un comité spécial d'étude sur l'éducation des adultes, sous la présidence de M. Claude Ryan, est créé par le gouvernement. Son mandat consiste à concevoir un plan d'ensemble de la politique gouvernementale en éducation des adultes. Deux ans après le dépôt du rapport du comité Ryan, on a créé peu à peu un secteur public d'éducation des adultes. Au chapitre de l'éducation des adultes, les auteurs du rapport Parent s'inspireront largement des travaux du comité Ryan.

(CEFA<sup>4</sup> (1982) considèrent qu'il faut faire du développement du potentiel humain la pierre angulaire de la politique de l'éducation des adultes et retiennent la démocratisation comme orientation fondamentale de tout projet de politique d'éducation des adultes (81).

Le Gouvernement québécois officialise sa politique concernant l'éducation des adultes en l'annonçant dans *Un projet d'éducation permanente - Énoncé d'orientation et plan d'action du gouvernement du Québec en éducation des adultes*, et en l'intégrant dans la Loi sur l'instruction publique. Cette loi spécifie le mandat des commissions scolaires et des centres d'éducation des adultes ; elle annonce également un régime pédagogique spécifique pour la formation générale des adultes. Les services à l'éducation des adultes sont organisés dans des établissements spécifiques, différemment de ceux des jeunes, sous la responsabilité des commissions scolaires. Cette spécificité apparaît tant sur le plan théorique que sur le plan des modèles organisationnels et des modalités de fonctionnement.

Dans le domaine de l'éducation des adultes, les travaux relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement ont amené les chercheurs à développer le concept d'une théorie unifiée de l'éducation des adultes et à conclure à la nécessité d'une organisation particulière. La théorie de l'éducation des adultes, pour la distinguer de la pédagogie, théorie de l'éducation des jeunes, est nommée andragogie par les chercheurs. Knowles la définit ainsi :

*L'andragogie consiste dans la pratique à concentrer ses efforts sur la manière d'organiser et de mettre en œuvre les*

---

<sup>4</sup> La CEFA, créée en janvier 1980 par le Gouvernement du Québec, avait le mandat d'élaborer une politique officielle concernant l'éducation des adultes (Gouvernement du Québec, décret no 129-80, 23 janvier 1980).

*programmes d'enseignement pour adultes, de former les enseignants pour adultes et d'aider les adultes à apprendre (Knowles, 1990 : 65-66).*

Selon Bélanger (1991), la diversification des demandes de formation implique une organisation de la formation ultérieure selon des modèles où la formation initiale et l'éducation des adultes coexistent et s'articulent différemment selon les institutions. Il ajoute *que «sans spécificité, le développement de l'éducation des adultes se trouverait sérieusement coincé»* (17-19).

De nombreux auteurs soulignent la spécificité de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation des adultes. Ainsi, Bélanger (1991 : 20) est d'avis que la participation des adultes aux décisions constitue l'une des conditions essentielles à la poursuite du développement de l'éducation des adultes dans le secteur public.

La Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires (FECS)<sup>5</sup>, suite à une enquête concernant les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires, affirme que la population de l'éducation des adultes est un groupe hétérogène qui présente des besoins d'apprentissage et des manières d'apprendre qui diffèrent de ceux des enfants (Bourbeau, 1992 : 3-4). Afin de remédier à certains problèmes liés à l'hétérogénéité de la clientèle adulte et de contribuer à éviter le plus possible des arrêts dans la poursuite d'une éducation permanente, ou à l'inverse, de stimuler sa continuité, Riverain-Simard et Arriola-Socol (1991 : 11-45) proposent de favoriser par l'organisation de l'enseignement, en certaines circonstances jugées

---

<sup>5</sup> Organisme représentant les enseignants des niveaux primaire et secondaire dont les syndicats sont affiliés à la Centrale des syndicats du Québec, ex Centrale de l'enseignement du Québec.

favorables par l'éducateur, le regroupement de la clientèle adulte dont les types de personnalité coïncident entre eux. Ils sont d'avis que ceci permettrait de créer des milieux (groupes-classe) convergents avec les diverses personnalités et favoriserait ainsi la présence d'une condition essentielle au développement continu, à savoir la congruence individu-environnement.

Au ministère de l'Éducation, Beauchesne (1992 :63-65) évalue que les services d'enseignement offerts à l'éducation des adultes répondent aux attentes de la grande majorité des jeunes décrocheurs qui y suivent des cours, notamment à cause de la souplesse du régime pédagogique : autre système, grille-matières différente, temps partiel, enseignement individuel et suivi. Motivée par le désir de sauvegarder la spécificité du secteur des services d'éducation aux adultes, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) milite en faveur d'une réflexion plus profonde en ce sens (Bourbeau, 1992 : 35). Le ministère de l'Éducation du Québec (1993 :19-42) reconnaît également que l'originalité de l'éducation des adultes se distingue des autres secteurs de l'éducation davantage par ses modes de communication et ses approches andragogiques que par son contenu.

Il est évident que, depuis le rapport Parent, le discours pédagogique officiel québécois, tant gouvernemental que syndical, prône le bien-fondé de la spécificité de l'organisation particulière de l'éducation des adultes. Le gouvernement québécois continue jusqu'à maintenant à jouer un rôle primordial dans l'organisation de l'éducation scolaire des adultes depuis cette époque. Il valorise l'organisation actuelle de l'éducation des adultes qui permet des formules d'apprentissage particulières et diversifiées parmi les suivantes : la formation individualisée, le stage de formation, l'alternance études et travail, l'autodidaxie assistée et la formation à distance (Ministère de l'éducation du Québec, 1994).

Depuis 1994, le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale de niveau secondaire prévoit l'organisation de services de formation, de services d'enseignement, de services d'appui à la formation et de services complémentaires (CMEC, 1996 : 55). La pédagogie dans ce domaine se veut personnalisée, centrée sur les besoins véritables et la participation de l'adulte dans le but de permettre à l'adulte de bénéficier de services adaptés à ses besoins particuliers (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993 : 49).

Actuellement, les règles budgétaires du Gouvernement du Québec prévoient, pour l'organisation de l'éducation des adultes, des modes de financement différents de ceux prévus pour le secteur des jeunes. Le financement de l'éducation des adultes se caractérise par les achats de cours directs et indirects, les enveloppes annuelles fermées et ouvertes liées aux différentes clientèles et la fréquentation à temps complet ou temps partiel (1997 : 26-49). Par ailleurs, le financement à l'éducation des adultes provient de diverses sources<sup>6</sup> et les «*commanditaires*» réclament, pour les adultes en formation, des services continus répondant aux différents objectifs de leurs propres programmes.

Le rôle traditionnel des enseignants est grandement modifié par les modalités organisationnelles propres de l'éducation des adultes basées sur les besoins de la clientèle adulte et par son mode particulier de financement selon l'équivalence de présences d'élèves à temps plein

---

<sup>6</sup> Le financement de l'éducation des adultes provient d'une multitude de sources dont les quatre principales sont le ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et le ministère de l'Éducation. D'autres ministères ou organismes des gouvernements fédéral et québécois, les entreprises, les syndicats, des organismes socio-communautaires, les médias et les individus participent aussi au financement de l'éducation des adultes (CSE , 1994 : 8-10).

(ETP). Ces spécificités ont été reconnues tant par le ministère de l'Éducation que par les syndicats d'enseignants ; elles ont fait l'objet de négociations en vue de la conclusion de conventions collectives entre les représentants des enseignants et ceux du Gouvernement du Québec. Dans son rapport final, la Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation*, fait de l'éducation des adultes un «*chantier prioritaire*» après avoir reconnu que les adultes occupent une place de plus en plus importante dans le système d'éducation du Québec depuis les trente dernières années. Les commissaires, s'appuyant sur les témoignages aux audiences, considèrent que l'attention apportée par les établissements d'enseignement à des aspects essentiels de la qualité, tels que l'encadrement pédagogique et la situation des formateurs et formatrices est moindre à l'éducation des adultes qu'à la formation initiale au secteur des jeunes. Pour remédier à cet état de fait, ils proposent que l'on mette en place et consolide des services adaptés aux besoins des adultes inscrits en formation générale à l'éducation des adultes (p. 40).

La Loi sur l'instruction publique (LIP), le régime pédagogique, les règles budgétaires annuelles du gouvernement, les instructions annuelles, les directives de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) et les règlements des commissions scolaires constituent une littérature officielle abondante qui nous renseigne sur les composantes de l'organisation et du fonctionnement formels de la formation générale à l'éducation des adultes. Ces textes officiels nous révèlent la mission et les orientations fondamentales de l'éducation des adultes au Québec. Ils font ressortir la spécificité et les problèmes particuliers que pose l'éducation des adultes. Mais qu'en est-il de l'organisation et du fonctionnement réels des centres d'éducation des adultes eu égard à cette spécificité ?

Selon Solar (1995), aucune recherche n'a été menée sur l'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes au Québec. Cette auteure commente l'activité scientifique, en la reliant à l'actualité et à la prospective, à partir de 630 articles américains, britanniques, canadiens, français et internationaux publiés de 1990 à juin 1994 dans des revues scientifiques en éducation des adultes<sup>7</sup>. Dans ces articles répertoriés, Solar (1995) a regroupé sous la *catégorie* «secteur de l'éducation des adultes», les thèmes sur l'organisation, la structure, le financement et les politiques en éducation des adultes ici et ailleurs. Sous le thème de l'organisation, elle a répertorié 16 articles dont 8 portent sur l'organisation de l'éducation des adultes au Canada, notamment en ce qui a trait à l'attribution des unités d'éducation permanente ou de formation continue, qui témoignent des compressions budgétaires dans la gestion de l'éducation des adultes au pays (Solar :1995, 462). Selon elle, ces articles, dont 7 sont publiés dans le *Canadian Journal of University Continuing Education /Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, traduisent les préoccupations canadiennes des services d'extension de l'enseignement canadien. Notons au passage que ces préoccupations sont celles du monde anglo-saxon (Amérique du Nord ou Angleterre) qui aurait une structure de l'éducation des adultes relativement similaire à celle du Canada selon cinq articles répertoriés dans IJLE et selon deux autres répertoriés dans SEA (Solar :1995, 464).

---

<sup>7</sup> Les articles répertoriés par Solar sont parus dans les revues suivantes : *Adult Education Quarterly*, *Canadian Journal of University Continuing Education* (CJUCE) / *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, *Éducation permanente* (EP), *International Journal of Lifelong Learning* (IJLE), *Perspectives* (PER), *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes* (RCEEA) / *Canadian Journal for the Study of Adult Education et Studies in the Education of Adults* (SEA).



Des 70 thèses doctorales en andragogie produites à l'Université de Montréal de 1970 à 1994, 28 portent sur des thèmes relatifs à l'organisation et à l'administration de l'éducation des adultes. Elles traitent en fait d'instruments, de politiques, de modes d'intervention, de projets éducatifs, de méthodes et de techniques ainsi que d'évaluation. Cependant, à l'instar de Blais *et al* (1994), nous avons constaté qu'aucune de ces thèses ne porte sur la description de l'organisation et le fonctionnement réels d'un centre d'éducation des adultes. Ainsi, il n'existe aucune information quant à l'organisation et le fonctionnement des centres de l'éducation des adultes en particulier en ce qui concerne la façon dont ceux-ci répondent à la spécificité de leur clientèle.

Cependant il serait erroné, comme le font les adeptes de la conception mécaniste de la théorie des organisations, de prétendre connaître l'organisation et le fonctionnement de la formation générale à l'éducation des adultes en ne considérant que l'univers formel des lois, règlements et directives. Crozier et Friedberg (1977), nous rappellent que puisque la liberté des acteurs est une réalité et que l'existence de systèmes organisés en est une autre, il est légitime de se demander comment ces deux réalités s'articulent. Selon Brassard (1995), la réalité organisationnelle *«ne doit pas être considérée comme comportant du formel et de l'informel. Il faut plutôt la voir, au plan de son fonctionnement, comme un ensemble d'actions et d'interactions produit par des acteurs «actifs» dans un contexte donné»* (Brassard, 1995 : 61).

Cette recherche se propose donc de décrire comment et en quoi l'organisation et le fonctionnement des centres répondent aux besoins, attentes et caractéristiques de leur clientèle en considération du contexte actuel de l'éducation des adultes. Plus précisément, elle veut répondre aux deux questions suivantes :

1. Dans le contexte du cadre formel qui les régit, comment et en quoi les centres de formation générale à l'éducation des adultes répondent-ils aux besoins, attentes et caractéristiques de leur clientèle ?

Les sous-questions suivantes explicitent cette question :

- 1.1 La préoccupation de répondre aux besoins, attentes et caractéristiques de la clientèle est-elle présente chez les acteurs des centres ?
- 1.2 Comment cette préoccupation se traduit-elle dans l'organisation scolaire, dans les services offerts, dans les interventions éducatives, dans la solution des problèmes et, dans les décisions qui sont prises ?
- 1.3 Ces réponses s'inspirent-elles des principes andragogiques?

La documentation tend à affirmer la spécificité de l'éducation des adultes. Répondre à la dernière sous-question est une manière de voir dans quelle mesure la préoccupation andragogique est présente dans les réponses apportées.

2. Quels sont les facteurs qui régulent, expliquent ou conditionnent les réponses apportées dans les centres ?

Nous inspirant de Crozier et Friedberg (1977), nous émettons l'hypothèse que les acteurs des centres d'éducation des adultes, tout en étant contraints, à des degrés divers, par les règles formelles contenues dans les lois, les règlements et les directives, adaptent l'organisation et le fonctionnement des centres afin de mieux répondre aux besoins diversifiés

qu'ils perçoivent chez les élèves adultes et pour mieux faire valoir la satisfaction de leurs intérêts ou de ce qu'ils jugent important.

## CHAPITRE II : Cadre de référence

Dans ce chapitre, consacré au cadre de référence, nous définirons d'abord les principaux mots clés qui seront utilisés dans cette recherche. Ensuite, considérant que nos travaux portent sur l'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes, nous présenterons les théories relatives aux organisations et les théories relatives à l'apprentissage chez les adultes.

## 1.0 Définitions

Les mots clés que nous définirons sont les suivants : «éducation des adultes», «services éducatifs aux adultes», «acteurs de l'éducation des adultes», «adulte» et «formation générale».

### 1.1 Éducation des adultes

Dans le cadre de cette recherche, l'esprit de la définition de l'UNESCO donnera tout son sens à l'expression «éducation des adultes» et sera appliqué aux services éducatifs dispensés dans les commissions scolaires à l'intention des adultes en formation générale. L'expression sera utilisée pour désigner l'ensemble des processus d'éducation organisés, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements sous la juridiction de commissions scolaires. L'éducation des adultes permet aux personnes considérées comme adultes au sens de la Loi sur l'instruction publique (LIP) de développer leurs aptitudes, d'enrichir leurs connaissances, d'améliorer leurs qualifications ou de se donner une nouvelle orientation, de faire évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement personnel et d'une participation au développement socio-économique et culturel de la société.

## 1.2 Services éducatifs aux adultes

Les «services éducatifs aux adultes», désigneront tous les services décrits dans le régime pédagogique de la formation générale du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ces services recouvrent les services d'accueil et références, l'alphabétisation, les services de formation du présecondaire au secondaire V, les services d'éducation populaire et les services complémentaires.

## 1.3 Acteurs de l'éducation des adultes

Dans le cadre de cette recherche, les termes «acteurs de l'éducation des adultes» désigneront ici toutes les personnes qui sont au cœur du processus. C'est-à-dire celles qui y reçoivent des services, celles qui agissent comme administrateurs ou gestionnaires et toutes les personnes qui y travaillent, enseignants, professionnels non enseignants, employés de soutien administratif et employés d'entretien, dans le cadre décrit par la Loi sur l'instruction publique (LIP), le Régime pédagogique pour la formation générale aux adultes, l'instruction annuelle, les conventions collectives et les décrets ministériels.

## 1.4 Adulte

Le mot « *adulte* » a fait l'objet de plusieurs définitions différentes à la lumière des divers domaines de connaissances. Ainsi en biologie, être adulte réfère à la puberté, à la capacité de reproduction. Sociologiquement, pour être adulte, il faut être capable de jouer les rôles sociaux attribués culturellement à l'adulte tandis qu'en psychologie on reconnaîtra l'adulte à son autonomie et à sa capacité d'être responsable de sa vie. Dans le cadre de cette étude, nous retenons la définition légale du terme « *adulte* » : est considéré comme «adulte» et a *donc* « *droit aux*

*services éducatifs prévus dans le régime pédagogique applicables aux services pour les adultes » toute « personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire », c'est-à-dire toute personne âgée de seize ans ou plus au 30 juin précédant son admission dans un centre (LIP, articles 2 et 14).*

### 1.5 Formation générale

La «formation générale» désigne, dans le cadre de cette étude, les services organisés par les centres d'éducation des adultes. Ces services sont prévus à l'article 2 du Régime pédagogique en formation générale. Leur but est de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie; de faciliter son insertion sociale et professionnelle; de favoriser son accès au marché du travail, son maintien ou son retour sur celui-ci ; de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu; de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par un diplôme décerné par le ministre de l'Éducation.

### 2.0 Théorie des organisations

Dans le contexte de notre recherche portant sur l'organisation et le fonctionnement de l'éducation des adultes, nous avons jugé pertinent de consulter les modèles généraux des théories des organisations. Après cette revue de littérature, nous pourrions choisir le modèle théorique qui encadrera notre étude et discuter de ce choix.

#### 2.1 Diverses définitions de l'organisation

Les auteurs ont donné diverses définitions de l'organisation. Aux yeux des auteurs du mouvement de l'École classique de la gestion, une organisation est un système fermé, statique qui se réduit pour ainsi dire, à la structure

formelle. Les tenants de l'École des sciences du comportement ou des relations humaines expliquent quant à eux que les individus dans l'organisation cherchent à se réunir en groupe suivant des critères d'affinité, de proximité, d'intérêts communs. Pour eux, l'organisation est formée de ces groupes constitués qui interagissent les uns avec les autres.

## 2.2 Représentation de la réalité organisationnelle

Barnard (1938), définit l'organisation comme un système de coopération auquel adhèrent, à des degrés variables, les individus qui en font partie, et ce, en fonction de leurs objectifs, désirs ou impulsions, mais aussi des possibilités qui leur sont offertes. Cette représentation de la réalité organisationnelle, sans réduire l'organisation au déterminisme, reconnaissant à la fois les acteurs et le système, oppose en fait le poids de la réalité de l'organisation et celui de son environnement aux volontés de ses membres.

Mintzberg (1982) se représente la réalité organisationnelle comme étant formée de cinq parties de base, c'est-à-dire le sommet hiérarchique, la ligne hiérarchique, le centre opérationnel, la technostructure et les fonctions de support et de logistique. Cependant Mintzberg reconnaît qu'

*Il existe (dans les organisations) des centres de pouvoir qui ne sont pas officiellement reconnus; un riche réseau de communication informelle vient s'ajouter aux circuits réguliers et parfois les contournent; et des processus de décision fonctionnent indépendamment du système régulé. (Mintzberg : 1982, 62).*

Enfin, Brassard (1995) nous met en garde en expliquant que le fait de ne pas considérer l'informel dans les activités de production organisationnelle



ou de s'en tenir à une conception de l'informel confinée à la dimension sociale de l'organisation «*laisse l'impression que seule l'autorité constituée produit l'organisation et renforce ainsi l'idée que la seule chose attendue des autres membres, surtout les membres ordinaires<sup>8</sup>, est la conformité*» (Brassard : 1995, 50). Il propose plutôt de regarder la réalité organisationnelle «*comme un ensemble d'actions et d'interactions produit et reproduit par des acteurs "actifs" dans un contexte donné* » formant «*la structure réelle de l'organisation*», «*appelée aussi modèle prévalent*», qui «*devient alors l'un des facteurs qui s'impose aux acteurs et influence leurs actions et interactions*» (Brassard, 1995 : 61).

### 2.3 Liens entre environnement et organisation

D'autres chercheurs ont orienté leurs travaux sur les liens qui existent entre l'environnement et l'organisation ainsi que sur l'impact de l'influence de l'environnement sur l'organisation. Nous rapportons ici les résultats des recherches de Perrow ainsi que ceux de Pfeffer et Salancik.

Le premier, Perrow (1976), dont les travaux de recherche ont permis de faire ressortir l'importance de la problématique du pouvoir dans l'approche des logiques d'acteurs, affirme qu'en réalité les bureaucraties ne parviennent pas plus à éliminer complètement les influences externes que leurs membres, traînant avec eux l'intégralité de leur personnalité et de leurs conditions de vie, n'agissent pas en fonction des seules conditions internes de l'organisation. Il explique que les bureaucraties, dont le modèle

---

<sup>8</sup> En note de bas de page, Brassard indique qu'il traduit l'expression «*lowers participants*» par «*membres ordinaires*».

formel suppose l'existence d'un environnement stable, en plus d'être habitées par des personnes humaines limitées dans leurs capacités de penser et d'agir, opèrent en réalité dans un contexte d'instabilité et de changement qui les incite, voire les oblige, à des remises en question et à des restructurations (Perrow: 1976, 4).

Les seconds, Pfeffer et Salancik (1978), avancent qu'il y a interaction et interdépendance entre l'organisation et son environnement : l'une façonnant l'autre, et inversement. Ils identifient la dépendance comme un des concepts de base de leur vision utile pour «*comprendre comment la prise de décision est contrainte par l'environnement*» (Pfeffer et Salancik : 1978, 54). Selon ces chercheurs, pour comprendre une organisation, il faut connaître le contexte dans lequel elle évolue, son environnement, ce qu'ils identifient comme l'«*écologie de l'organisation*». Étant donné que notre recherche a pour objectif la description de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation des adultes, les considérations de Pfeffer et Salancik pourront nous guider.

#### 2.4 Modèle d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg

Crozier et Friedberg (1977) insistent sur le rôle important que jouent les stratégies des acteurs dans l'organisation ainsi que sur les composantes de ces stratégies. Dans leur ouvrage, *L'acteur et le système*, ils considèrent le système comme un construit social, fruit de la liberté des acteurs, et non comme quelque chose de donné, qui s'imposerait infailliblement à eux. La suprématie qu'ils accordent à l'acteur dans leur façon de voir l'organisation s'accompagne d'une conception rationnelle de l'action au sens où les stratégies que poursuivent les acteurs comportent leur propre rationalité. Leur vision de l'organisation est stratégique et fait une large place au pouvoir comme dimension essentielle du processus d'interaction entre les acteurs.

Selon eux, les échanges entre les membres de l'organisation n'éliminent pas la réalité du milieu dans lequel se déroule le jeu des acteurs ni celle du résultat de leurs interactions. Le concept d'incertitude que Crozier et Friedberg avancent comme élément central d'explication du jeu des acteurs permet de saisir pourquoi il y a action et liberté d'action ; il amène également à mieux comprendre le comportement des acteurs dans de multiples situations. Ainsi campée, l'organisation n'apparaît plus comme une entité monolithique, dirigée d'en haut, ou soumise à des règles immanentes : l'organisation est plutôt un construit résultant des jeux d'acteurs qui s'entrelacent en elle.

À partir de leurs recherches concernant la possibilité de l'action organisée des hommes, Crozier et Friedberg en sont venus à faire la critique des conceptions mécanistes et centrées sur les besoins humains (CBH). Le point de vue de ces auteurs dépasse la simple prise en considération de l'opposition des objectifs et des structures de l'organisation, ainsi que les besoins et les motivations des acteurs de l'organisation. Selon eux, les problèmes d'organisation, les modes d'action collective demeurent des réponses ou des solutions toujours spécifiques, que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, créent, inventent, instituent pour résoudre les problèmes posés par l'action collective et, notamment, le plus fondamental de ceux-ci, celui de leur coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré des orientations individuelles divergentes (Crozier et Friedberg : 1977, 15-16).

Crozier et Friedberg précisent que s'interroger sur l'organisation comme problème, c'est essayer d'élaborer un mode de raisonnement permettant d'analyser et de comprendre la «nature» et les difficultés de l'organisation collective puisque :

*Toute entreprise collective repose sur un minimum d'intégration des comportements des individus ou groupes (acteurs sociaux*

*concernés) qui poursuivent des objectifs divergents, voire contradictoires. Cette intégration peut être réalisée par la soumission imposée (contrainte) ou consentie (manipulation) des volontés ou par contrat (négociation et marchandage) (Crozier et Friedberg : 1977, 22).*

Ces chercheurs considèrent que l'action collective est de la politique quotidienne : toute structure d'action collective se constitue comme système de pouvoir pour permettre aux hommes de coopérer et, en conséquence, toute analyse sérieuse de l'action collective doit mettre le pouvoir au centre des réflexions (Crozier et Friedberg : 1977, 25). Selon ces auteurs, il ne peut y avoir de champ non structuré et il ne peut y avoir non plus de pouvoir sans structures. Ils en concluent que les structures étant des construits humains irréductiblement contingents, elles ne sont que des solutions toujours spécifiques et révocables inventées par les hommes avec leurs ressources et leurs capacités du moment pour structurer leurs interactions dans et pour la résolution de problèmes communs (Crozier et Friedberg : 33-34). Ils vont jusqu'à proposer de ne pas considérer les pratiques informelles uniquement comme des exceptions ou des accommodements estimant que la réflexion en termes de stratégie oblige à chercher la rationalité de l'acteur dans le contexte organisationnel et par conséquent à comprendre le construit organisationnel dans le vécu des acteurs (Crozier et Friedberg : 1977, 57). C'est ce qui les amène à approfondir le concept de *pouvoir*, qui va permettre d'éclairer autrement l'acteur et sa stratégie.

Selon ces mêmes auteurs, c'est la réflexion sur le pouvoir qui permet d'analyser le construit organisationnel. Partant de ce postulat, la stratégie de l'acteur constitue indéniablement le point de départ de leur démarche. Crozier et Friedberg définissent le pouvoir comme une relation d'échange, de négociation qui se développe entre les acteurs engagés dans une relation donnée. Ils attribuent les fondements du pouvoir aux atouts, aux

ressources, aux forces ou aux limites et contraintes de chacune des parties en présence en considérant qu'elles détermineront le résultat de leurs relations. Les ressources que possèdent les uns et les autres n'interviennent que dans la mesure où elles peuvent être mobilisées dans telle ou telle situation leur fournissant une liberté d'action plus grande, le pouvoir résidant dans la marge de liberté de chacun des partenaires (Crozier et Friedberg : 65-70). Ils distinguent quatre grandes sources de pouvoir qu'ils associent aux différents types de sources d'incertitudes particulièrement pertinentes pour une organisation : celles découlant de l'expertise (maîtrise d'une compétence particulière) et de la spécialisation fonctionnelle; celles qui sont liées aux relations entre une organisation et son environnement; celles qui naissent de la maîtrise de la communication et des flux d'informations; celles enfin qui découlent de l'utilisation de règles organisationnelles générales. Ils considèrent que les règles organisationnelles sont un construit, une réponse de la part de la direction de l'organisation, au problème posé par l'incertitude créée par l'existence des trois autres sources de pouvoir dont disposent les acteurs internes et ceux de l'environnement (Crozier et Friedberg : 83-89).

Considérant le jeu des acteurs et leurs relations, Crozier et Friedberg affirment que le fonctionnement d'une organisation ne peut plus correspondre à la vue taylorienne d'un ensemble mécanique de rouages agencés et mus par une rationalité unique ni se comprendre comme l'expression de mécanismes impersonnels ou d'impératifs fonctionnels qui assureraient « spontanément » la satisfaction des « besoins » d'intégration et d'adaptation d'un système dont la structure serait donnée au départ (Crozier et Friedberg : 92). Ils réfutent les thèses des tenants de l'analyse systémique des organisations à qui ils reprochent d'assimiler abusivement les organisations à des systèmes « *organiques* » ou « *cybernétiques* » autorégulés, arguant que ni l'intégration ni la cohésion d'une organisation ni, à plus forte raison, sa persistance ne sont des « *données naturelles et*

*automatiques*». Crozier et Friedberg insistent sur le fait que si les acteurs peuvent partager des objectifs, il n'y a pas — et il ne peut y avoir — d'unicité des objectifs au sein d'une organisation. Ils expliquent que d'abord chacun hiérarchisera les objectifs de l'organisation de façon différente et ajustera son action en conséquence sur un plan général, et qu'ensuite, les limites des bénéfices et des avantages de toutes sortes créés par l'organisation, amènent les individus et groupes qui la constituent en compétition les uns avec les autres pour leur distribution. (Crozier et Friedberg : 93-94)

Bien que Crozier et Friedberg reconnaissent que l'acteur individuel est un agent libre qui garde dans toutes ses activités sa capacité d'élaborer des stratégies qui, de son point de vue, sont rationnelles, ils reprochent aux tenants des différents courants interactionnistes de s'être polarisés sur les stratégies interpersonnelles d'acteurs en situation au point d'oublier totalement les organisations et de rester enfermés dans une vision trop exclusivement phénoménologique laissant entière la question centrale des mécanismes régulateurs assurant l'intégration des comportements des acteurs au sein des structures collectives (Crozier et Friedberg : 96).

Crozier et Friedberg ne partagent pas non plus le point de vue de Kahn et de ses collègues qui défendent la théorie structuro-fonctionnaliste (Crozier et Friedberg : 99). Ils rejettent chez les tenants de cette théorie leur conceptualisation trop rationnelle de rôles articulés où les conflits, les ambiguïtés de rôle sont des occasions de stress. Ils dénoncent le fait que ces derniers ne semblent pas remarquer que les situations pathologiques sont toujours celles de personnes en position d'infériorité, et non pas celles des personnes qui bénéficient de la situation (Crozier et Friedberg : 99). Crozier et Friedberg avancent que

*(...) l'étude du fonctionnement des organisations ne peut se faire dans l'abstrait ni à partir d'une quelconque rationalité a priori,*

*fut-elle systémique. Elle passe par l'observation et la mesure des attitudes, comportements et stratégies de ses membres, par l'évaluation de leurs ressources spécifiques ainsi que des connaissances de toutes sortes qui limitent leur marge de manœuvre et pèsent sur leurs stratégies, pour essayer de comprendre la rationalité de ces attitudes, comportements et stratégies en reconstruisant structures, nature et règles des jeux qu'ils jouent. (Crozier et Friedberg : 110)*

*(...) au lieu de considérer le fonctionnement d'une organisation comme le produit de l'adaptation, par des processus divers, d'un ensemble d'individus ou de groupes avec leurs propres motivations aux procédures et «rôles» prévus par celle-ci, nous proposons de le considérer comme le résultat d'une série de jeux auxquels participent les différents acteurs organisationnels et dont les règles formelles et informelles — en définissant notamment les possibilités de gains et de pertes des uns et des autres — délimitent un éventail de stratégies rationnelles, c'est-à-dire «gagnantes» qu'ils pourront adopter s'ils veulent que leur engagement dans l'organisation serve leurs espoirs personnels, ou du moins ne les contrarie pas. (Crozier et Friedberg : 114)*

Brassard (1995) ajoute que pour comprendre le fonctionnement organisationnel il faut en

*saisir le modèle organisationnel prévalent, comprendre comment il s'impose à ce moment-là aux acteurs et voir quels autres facteurs structurels ou quelles autres conditions relativement stables jouent dans la situation et comment.*

Il spécifie qu'il faut, de plus,

*chercher à voir ce que les acteurs organisationnels veulent faire valoir et comment ils tentent de le faire valoir à l'intérieur de ce contexte, sans nécessairement y réussir, et pourquoi ils y réussissent plus ou moins.*

Il souligne que dans ce cadre, le formel,

*constitué de normes produites par certains acteurs [...], [...] doit être considéré comme un facteur qui, avec d'autres, tels la technologie, l'environnement physique, les influences de l'environnement, la taille, etc., influence les actions et les interactions des acteurs et contribue, en conséquence, à les structurer» (Brassard, 1995 : 61).*

Le point de vue de Brassard rejoint ainsi Crozier et Friedberg qui affirment justement que toute organisation fait partie d'une société donnée, ayant atteint un certain niveau de développement technique, économique et culturel, caractérisée par une certaine structure sociale et véhiculant certaines valeurs auxquelles ses membres sont plus particulièrement attachés (Crozier et Friedberg, 1977 : 131-132).

Crozier et Friedberg (1977) avancent que l'environnement des organisations est constitué par une multiplicité de champs fractionnés, sinon cloisonnés les uns par rapport aux autres ce qui entraîne des «exigences» fluctuantes, ambiguës, et souvent divergentes sinon contradictoires et, de ce fait, il en découle un premier élément d'indétermination, et donc de *liberté* et de *choix* dans la relation entre une organisation et son environnement (Crozier et Friedberg, 1977 : 153-156).

*L'ensemble structuré des rapports humains, qui sous-tend l'organisation et qui seul lui donne vie, n'est pas façonné passivement par des contraintes situationnelles. Il obéit à sa propre logique, à sa propre rationalité. Car il correspond à un ensemble de relations de pouvoir articulé sous forme de jeux dans le cadre desquels des acteurs relativement autonomes poursuivent leurs intérêts divergents et négocient leur participation à l'ensemble. Et selon les fonctions qu'ils occupent, selon les sources de pouvoir qu'ils contrôlent, ces acteurs seront tout naturellement amenés à agir en sorte que les solutions adoptées pour résoudre les problèmes posés par la technologie, l'environnement, bref, la situation soient compatibles avec au moins le maintien de leur propre capacité de négociation au sein de l'organisation. En d'autres termes, la perception de ces problèmes et la réponse qui y sera apportée seront fonction des stratégies des acteurs à l'intérieur des jeux auxquels ils participent au sein de l'organisation et dans leurs relations avec «l'extérieur». (Crozier et Friedberg : 160).*

Crozier et Friedberg affirment qu'il faut donc relativiser les données structurelles de l'organisation telle qu'elles se présentent d'emblée avec ses limites, ses chaînes hiérarchiques, ses procédures de coordination, son unité et son intégration apparente. Ils proposent plutôt d'analyser les



multiples systèmes d'action qui l'englobent, mais la dépassent toujours, et qui constituent le cadre contraignant à l'intérieur duquel les acteurs peuvent développer leurs stratégies (Crozier et Friedberg : 195).

Le modèle de Crozier et de Friedberg nous semble être le point de rupture d'un fil théorique nous permettant de mieux comprendre et de regarder autrement le fonctionnement d'une organisation, les facteurs qui conditionnent ou régulent le jeu des acteurs. En fait, le cadre d'analyse de ces chercheurs nous fournit une méthode pour mettre en lumière chaque situation comportant sa propre logique. C'est le motif qui nous amène à adopter ce modèle théorique pour cette étude. Comment et en quoi, dans le contexte du cadre formel de l'éducation des adultes en formation générale, les différents acteurs répondent-ils à la spécificité des besoins des adultes ?

### 3.0 Théories de l'apprentissage

Dans cette section, nous rapportons d'abord les points de vue de différents auteurs qui ont traité de l'apprentissage adulte, aujourd'hui identifié par le terme « andragogie ». Nous complétons ensuite cette section en décrivant l'évolution du modèle andragogique. Puis nous concluons en traitant de l'approche andragogique véhiculée par le modèle formel de formation générale à l'éducation des adultes.

#### 3.1 Andragogie versus pédagogie

Les participants à toutes les conférences internationales de l'UNESCO portant sur l'éducation des adultes, de la première conférence tenue à Elsenor au Danemark en 1949, en passant par les conférences de Montréal en 1960, de Tokyo en 1972, de Paris en 1985 jusqu'à la conférence de Hambourg à l'été 1997, ont reconnu la spécificité de ce

secteur d'éducation et la nécessité d'une forme particulière d'organisation de l'enseignement pour les adultes.

En rappelant les différences essentielles entre l'apprentissage de l'enfant et celui de l'adulte, Gauguelin (1972) résume bien la pensée d'Oxford. Elle affirme que l'adulte apprenant, comparativement à l'enfant, possède une expérience différente tant quantitativement que qualitativement. De plus l'adulte manifeste une gamme plus riche d'intérêts possibles étant confronté à un plus grand nombre de problèmes. Il tend aussi à être plus autonome et se sent moins à l'aise dans un rôle de dépendance. Il est enfin habituellement intéressé par la rentabilité immédiate de ses nouvelles connaissances en vue d'une application pratique (Nadeau 1982 : 7-78).

L'un des pédagogues français les plus connus, Mialaret (1987), considère que dès que l'on aborde l'éducation des adultes ou les problèmes de la formation permanente, l'adaptation de toute action éducative aux possibilités psychologiques des sujets, en tenant compte de leur niveau de développement psychologique, est un principe fondamental particulièrement important à respecter. En plus du fait que l'on doit toujours tenir compte de ce qui est commun et de ce qui est différent chez les élèves adultes pour organiser l'enseignement avec le maximum d'efficacité, il rappelle qu'on sait maintenant qu'on ne peut traiter l'adulte comme un grand enfant, pas plus que l'on ne saurait traiter l'enfant comme un petit adulte. Il précise que les lois psychologiques du fonctionnement intellectuel de l'adulte ne sont pas celles de l'adolescent de 15-16 ans : son expérience de la vie lui fournissant une série de points de repères dont ne jouissent pas encore l'écolier ou le collégien. Mialaret est d'avis que l'apprentissage professionnel de l'adulte et la pratique de son métier constituent des composantes importantes de sa personnalité et de sa structure psychique. Selon lui, les expériences, les apprentissages

antérieurs, les réussites et les échecs sont des éléments qui caractérisent particulièrement l'apprentissage adulte. De plus, l'adulte établit immédiatement une relation entre ce qui constitue sa vie journalière et l'information qu'il reçoit. Mialaret conclut qu'il est donc indispensable de partir de l'expérience de l'adulte lors des activités de formation surtout pour l'aider à surmonter les difficultés du réapprentissage qu'amène parfois la contradiction entre la pratique professionnelle qu'il domine bien et les données théoriques qu'on lui enseigne (Mialaret, 1987 : 16-27). Selon Mialaret, la psychologie des adultes justifierait donc l'organisation particulière de l'enseignement à l'éducation des adultes.

Goguelin (1983) est aussi d'avis que la situation andragogique s'adressant à l'adulte est différente de la situation pédagogique s'adressant à l'enfant. Selon sa conception, former un adulte c'est favoriser le devenir global de sa personnalité et, à partir de son expérience vécue et de ses connaissances acquises, lui permettre d'acquérir des éléments de tous ordres qui lui donneront la possibilité, en modifiant son savoir-être, d'une réalisation plus complète de lui-même dans une adaptation, authentique et réaliste pour lui-même, à son milieu. Goguelin énumère un certain nombre de différences entre l'enfant et l'adulte : selon elle, ce dernier est conscient de ses limites ; pour mémoriser, il doit nécessairement établir une structure logique des éléments à retenir ; chez lui, la notion des buts à retenir est plus claire que chez l'enfant ; il ressent vivement les concepts de réussite sociale et économique; par ailleurs, son vécu a modelé sa personnalité et qu'il a acquis un certain savoir-être (Goguelin 1983 : 45-51).

Jarvis (1983) s'est intéressé aux conditions qui caractérisent les adultes en apprentissage et qui nécessitent l'adaptation de l'organisation de l'enseignement et des approches éducatives. Il résume ainsi ces conditions : la motivation résultant de la dissonance entre l'expérience personnelle de l'adulte et sa perception du monde ; le désir de participer à

son propre processus d'apprentissage ; l'apport de ses expériences, de ses systèmes de compréhension et de ses besoins dans une situation d'apprentissage; l'apport en situation d'apprentissage de son estime de soi et de son autoperception ; le besoin de se sentir être traité en adulte; le style d'apprentissage propre ; la diversité des parcours éducatifs et des rythmes d'apprentissage ; les conditions physiologiques (vision, ouïe, énergie et santé) différentes et parfois amoindries avec l'âge (Jarvis, 1983 : 114-118).

Dans *Adults learners*, Patricia Cross (1990) rappelle que le mot *andragogie* peut être retracé depuis 1833, mais qu'aux États-Unis, on en attribue généralement le crédit à Malcolm Knowles autant pour le terme que pour le concept. Cependant, les chercheurs ne s'entendent pas sur la nature de l'andragogie. Si Knowles (1978) la considère comme une théorie de l'apprentissage, MacKenzie y voit une position philosophique. Pour Carlson c'est une réalité politique alors qu'Elias (1980) évalue que c'est un ensemble d'hypothèses qui demeurent sujets à la vérification scientifique. Nous nous intéressons, dans le cadre de cette recherche, à l'andragogie comme facteur influençant les acteurs des centres d'éducation des adultes.

### 3.2 Évolution du modèle andragogique

Selon Knowles (1990), la première vague d'idées sur la spécificité des modes d'apprentissage des adultes est apparue peu après la fin de la première guerre mondiale en Europe et aux États-Unis où les recherches et les publications dans le domaine proviennent de deux grands courants : l'un dit scientifique (Thorndike, 1928 et Sorenson, 1935) et l'autre artistique ou intuitif/réflexif (Lindeman, 1926). Ces deux grands courants ont contribué à l'élargissement des connaissances dans le domaine de l'éducation des adultes en démontrant les possibilités et les

caractéristiques de l'apprentissage des adultes et en établissant une terminologie et une approche méthodologique de l'éducation des adultes (42-43).

*Au début de la deuxième guerre mondiale, les éducateurs avaient donc la preuve scientifique que les adultes étaient capables d'apprendre et que leurs centres d'intérêts et leurs facultés différaient de ceux des enfants (Knowles : 1990, 43).*

Des praticiens de renom en éducation ont alimenté le courant artistique initié par Lindeman en signant des articles qui ont été publiés dans le *Journal of Adult Education* de février 1929 à octobre 1941. Knowles qualifie ces publications de «plus grande source de documentation jamais connue dans le domaine de la formation des adultes (1990 : 45).

Par ailleurs, les recherches de Malglaive (1990), qui ont porté particulièrement sur la motivation des adultes pour l'apprentissage, nous éclairent sur l'importance décisive de ce facteur dans l'apprentissage des adultes. Pour lui, la motivation s'investit, chez la plupart des adultes devant satisfaire aux exigences d'une pratique professionnelle, dans une meilleure maîtrise de cette pratique pour maintenir le niveau de leurs compétences ou pour prendre plus de responsabilités et aussi pour mieux gagner leur vie. Long Il en conclut que cet aspect, inhérent au travail salarié, commande un apprentissage concret (Malglaive, 1990 : 269).

Krajnc (1985) voit dans l'andragogie un champ de connaissance plus large, une théorie plus ouverte qui tient compte de la flexibilité de l'éducation des adultes et de sa nature dynamique. Selon cette chercheuse, l'andragogie permet un engagement actif des adultes et un choix spontané des méthodes d'apprentissage et leur ouvre une sélection individuelle du contenu et de l'intensité.

Knowles (1990) dit de pas partager l'opinion de Lowe qui considère qu'il est relativement récent qu'une minorité de pays aient commencé à percevoir l'éducation des adultes comme une entité particulière pour laquelle on doit créer des systèmes cohérents. Il rapporte que Van Enckevort a retrouvé dans un rapport d'Eugen Rosenstock, datant de 1921, l'idée que l'éducation des adultes nécessite des enseignants, des méthodes et une philosophie qui lui sont propres. Knowles rappelle que depuis 1959 les universités de Zagreb et de Belgrade, tout comme celles de Budapest et Debrecen, proposent des doctorats en sciences de l'éducation des adultes et que, depuis 1966, l'université d'Amsterdam propose un doctorat d'andragogie. Il affirme aussi que l'usage de l'andragogie s'est propagé aussi bien en France (Bertrand Schwartz) et en Angleterre (J.A. Simpson) qu'au Vénézuéla (Felix Adam) et au Canada. Il mentionne qu'un département d'andragogie fut ouvert à Montréal à l'université Concordia en 1973. Il omet cependant de souligner l'existence d'une section d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal<sup>9</sup> depuis 1970, probablement parce qu'il a une meilleure connaissance du milieu anglophone (Knowles, 1990 : 64-65).

Les hypothèses de base du modèle andragogique avancées par Knowles concernent le besoin de savoir, le concept de soi chez l'apprenant, le rôle de l'expérience de l'apprenant, la volonté d'apprendre, l'orientation de l'apprentissage et la motivation (Knowles, 1990 : 67-69). Knowles reconnaît que sa conception de l'andragogie a évolué à travers ses expériences d'étudiant et d'enseignant : dans *The Modern Practice of Adult Education : Andragogy Versus Pedagogy* (1970), il opposait

---

<sup>9</sup> Malheureusement, malgré les besoins sociaux exprimés par plusieurs, concernant l'éducation des adultes, les études en andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal sont de moins en moins nombreuses et le département Psychopédagogie andragogie accueille de moins en moins de doctorants en andragogie.

l'andragogie et la pédagogie, les voyant comme la thèse et l'antithèse de l'éducation. Dans la réédition de 1980, le sous-titre de son livre devenait *From Pedagogy to Andragogy*. Dans *L'apprenant adulte* (1990), il en vient à expliquer clairement que le modèle andragogique est un système d'hypothèses qui comprend les hypothèses pédagogiques (Knowles, 1990 : 75-76).

Le modèle andragogique décrit par Knowles (1990) est un modèle qui met l'accent sur le processus : il cherche à enseigner les procédures et les moyens qui permettront aux apprenants d'acquérir des connaissances et des compétences. L'organisation de l'enseignement selon le modèle andragogique doit donc être particulière, c'est-à-dire différente de celle du modèle pédagogique traditionnel qui est centré sur la transmission de connaissances et l'acquisition de compétences. À l'éducation des adultes, l'organisation doit permettre à l'enseignant andragogue de préparer à l'avance un ensemble de procédures pour faire participer les apprenants à un processus. Knowles explique que le processus de l'éducation des adultes comprend les impératifs suivants : instaurer un climat propice à l'apprentissage ; créer un mécanisme de planification commune ; diagnostiquer les besoins de l'apprentissage ; formuler les objectifs du programme qui répondra à ces besoins ; concevoir un modèle des expériences de l'apprentissage ; conduire ces expériences à l'aide des techniques et des supports adéquats ; évaluer les résultats de l'apprentissage et refaire un diagnostic des besoins de l'apprentissage de l'adulte en formation (Knowles, 1990 : 125-145).

De son côté, Bhola (1989), expert mondialement reconnu dans le domaine de l'éducation des adultes, adhère à la façon dont Simpson (1986) qui a classifié les théories portant sur l'enseignement aux adultes en trois catégories : les théories basées sur les caractéristiques de l'adulte, les théories basées sur les situations de la vie et les théories basées sur le

changement de conscience. Bhola range avec raison le modèle andragogique de Knowles dans les catégories de théories fondées sur les caractéristiques de l'apprenant (Bhola, 1989 : 52). Selon lui, cette théorie globale de l'éducation des adultes évoque un cycle andragogique comprenant :

- l'identification et l'analyse des besoins éducatifs;
- l'identification et la sélection du contenu des programmes dans un but précis;
- l'organisation de la présentation du programme;
- l'exécution du programme;
- l'évolution du processus et du résultat liés au programme (Bhola, 1989 : 53-54).

De plus, Bhola (1989) considère que le facteur organisation est particulièrement important pour procéder concrètement à l'éducation des adultes. Il motive cette affirmation par le fait que, contrairement à l'éducation formelle, l'éducation des adultes ne peut pas toujours s'appuyer sur des institutions établies de longue date pour assurer sa diffusion. Il précise que le processus essentiel de l'organisation est l'invention d'un ensemble de rôles et de règles qui mettent ces rôles en corrélation pour accomplir des tâches précises dans des buts déterminés et que l'organisation comprend aussi l'organisation des valeurs (Bhola, 1989 : 78). Il constate que l'éducation des adultes sur le terrain se caractérise par une grande variété de formes d'organisations et d'institutions qui vont du niveau international au niveau local, du contrôle par l'État au bénévolat, de l'orientation sur la réflexion à l'orientation sur l'action, de la confrontation à la thérapeutique (Bhola, 1989 : 88-89).

Ce même auteur, spécifie qu'il existe une tension entre diverses méthodes d'éducation des adultes. Il regroupe ces méthodes sous deux grandes tendances d'origine occidentale : l'orientation humaniste et l'orientation



fonctionnelle. Selon lui, l'orientation humaniste invite les adultes à former des groupes en vue de s'engager dans la vocation humaine essentielle à la praxis-réflexion sur la réalité et l'action pour la transformer. Quant à l'orientation fonctionnelle, centrée sur la tâche, elle prône l'action compétente en vue d'une efficacité accrue et d'un meilleur rendement aux plans social, politique et économique ; elle aboutit à la pédagogie des dysfonctionnements qui doivent être corrigés (Bhola, 1989 : 128-129).

Enfin, il (1989) rappelle la contribution théorique de Mezirow au champ de l'éducation des adultes. Selon lui, le point crucial de la contribution théorique de Mezirow réside dans le fait de souligner que la connaissance ne constitue pas une addition mais une annexion et une transformation de la perspective qui touche l'ensemble de la structure de conscience chez l'adulte (Bhola, 1989 : 53). Effectivement, dans *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Mezirow (1991) réunit les idées de chercheurs en philosophie, en psychologie, en sociologie, en neurobiologie, en linguistique et en éducation qui conçoivent les dynamiques de la construction du sens, de la réflexion, et de la modification de l'apprentissage. Le chercheur arrive ainsi à présenter une vue d'ensemble de la théorie émergente de la modification de l'apprentissage adulte et précise que l'effort intentionnel d'aider les adultes à apprendre est véritablement une expérience importante. Mezirow insiste sur la nécessité d'aider les apprenants à devenir plus imaginatifs, intuitifs, et critiques des postulats; à devenir plus rationnels à travers une réelle participation à la critique du discours; à accéder au sens réel de l'apprentissage qui permet de transformer nos perceptions, nos attitudes, nos opinions et nos réactions émotionnelles (Mezirow, 1991 : 223-224). En cela, il rejoint Bélanger qui présente la participation des adultes aux décisions comme une condition essentielle à la poursuite du développement de l'éducation des adultes dans le secteur public (Bélanger, 1991 : 20).

Tous les écrits et les recherches qui préconisent l'organisation spécifique de l'éducation des adultes, que nous venons de présenter, ont donné lieu au développement du concept d'un champ d'études en éducation des adultes que l'on a nommé andragogie, pour le distinguer de la pédagogie, théorie de l'éducation des jeunes. Pour Knowles (1990, 60-65),

*L'andragogie consiste dans la pratique à concentrer ses efforts sur la manière d'organiser et de mettre en oeuvre les programmes d'enseignement pour adultes, de former les enseignants pour adultes et d'aider les adultes à apprendre.*

Rappelons que le discours pédagogique officiel québécois milite en faveur de la spécificité de l'organisation particulière de l'éducation des adultes depuis le rapport Parent. Ce rapport recommandait que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les universités, entreprenne ou subventionne les recherches nécessaires pour l'élaboration d'une pédagogie de l'éducation permanente et organise des cours pour la formation d'un personnel enseignant adapté aux exigences particulières de ce secteur (Rapport Parent, 1966 : 329). Aujourd'hui plusieurs universités québécoises offrent des programmes spécifiques à l'intention des formateurs d'adultes afin de les préparer à la pratique de l'approche andragogique qui préconise des programmes d'études axés sur les besoins de formation de l'adulte et sur la participation de celui-ci à sa propre croissance intellectuelle, personnelle et sociale.

La Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) reprenait en 1982 l'idée que l'éducation des adultes ne doit plus être la copie de l'éducation des jeunes et invitait particulièrement au respect des caractéristiques et des façons d'apprendre des adultes. Les commissaires de la CEFA affirmaient spécifiquement qu'il est primordial de respecter le rythme et le style d'apprentissage des adultes et de les amener à développer les aptitudes qui leur sont propres. Ils proposaient d'atteindre cet objectif en facilitant l'accès aux services de l'éducation des adultes, en

augmentant la flexibilité dans l'organisation des programmes, en utilisant des approches pédagogiques plus concrètes axées sur la responsabilité de l'adulte et en mettant de l'avant un encadrement personnalisé centré sur la réappropriation par l'adulte de sa démarche éducative (CEFA, 1982 : 370-371).

Au Conseil supérieur de l'éducation, Turcotte *et al* (1992) font état, dans une recherche de diverses difficultés rencontrées en cours de formation par les adultes tout en précisant que cela n'a pas pour autant empêché ceux-ci d'exprimer leur satisfaction vis-à-vis la pédagogie mise en œuvre à l'éducation des adultes ni de reconnaître la compétence de leurs formateurs. Ils rapportent, entre autres, que les adultes apprécient très majoritairement la façon dont les cours sont donnés, l'adaptation des formules pédagogiques, la qualité et la mise à jour du matériel d'apprentissage qui sont des éléments caractéristiques de l'éducation des adultes (Turcotte et al, 1992 : 42). Ils notent des difficultés rencontrées par les adultes en formation au secondaire découlant de l'incapacité de concilier études, travail et vie familiale ainsi que des soucis liés à des dépenses supplémentaires ou à un surplus de fatigue. Ils constatent aussi le manque de motivation et de discipline de certains élèves, attribuables à l'insuffisance de ressources pour soutenir et suivre les personnes ayant des problèmes personnels ou des difficultés d'apprentissage, la surcharge des effectifs dans les classes et la très grande hétérogénéité de la population adulte au secteur de l'éducation des adultes (Turcotte et al, 1992 : 53). Ils rendent compte du fait que la durée de la formation au secondaire apparaît particulièrement longue pour les adultes peu scolarisés qui doivent remplir toutes les exigences du régime pédagogique et suivre un modèle de scolarisation relativement uniforme. Ils observent aussi des problèmes financiers s'ajoutant à l'incertitude que la scolarisation puisse améliorer leurs conditions de vie et de travail (Turcotte et al, 1992 : 54). Les difficultés rencontrées par les adultes en formation

font ressortir la nécessité de consentir d'autres efforts pour adapter davantage l'organisation des services d'enseignement à l'éducation des adultes en tenant compte des réalités vécues par la population adulte. Selon Bélanger (1991), la diversification des demandes de formation implique une organisation de la formation ultérieure selon des modèles où la formation initiale et l'éducation des adultes coexistent et s'articulent différemment selon les institutions (Bélanger, 1991 : 17).

Poussant la réflexion dans le même sens, Bogard (1994 : 129-139) affirme que seule une volonté politique permettra la construction d'un système d'opportunités d'apprentissage durant toute une vie puisqu'il s'agit d'un aménagement global de l'éducatif au sein de son environnement en même temps que d'un changement dans la production de l'éducation. Selon lui, cinq stratégies, qui nécessitent de profondes transformations de l'organisation de l'éducation des adultes, permettraient de convertir radicalement l'ingénierie éducative pour aider les adultes à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans un monde culturel, professionnel et social en constante évolution : individualiser la formation, diversifier l'offre, coordonner le système (réseaux et partenariats), professionnaliser les opérateurs et établir des garanties juridiques accompagnées de la stabilité des financements .

Une enquête de la Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires concernant les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires corrobore l'hypothèse que la population de l'éducation des adultes n'a rien d'un groupe monolithique et que ses besoins d'apprentissage et ses manières d'apprendre diffèrent de ceux des enfants. Les adultes présentent des caractéristiques (âge, origine ethnique, statut économique, statut social, scolarité antérieure, motivation, responsabilités familiales, etc.) que Bourbeau (1992) regroupe globalement en cinq catégories d'élèves

constituant la population de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires : les personnes ne bénéficiant d'aucune subvention (la clientèle traditionnelle); les bénéficiaires de prestations d'Assurance-Chômage<sup>10</sup>, les prestataires de la Sécurité du revenu apte au travail inscrits à la mesure Rattrapage scolaire; les jeunes décrocheurs de l'école secondaire de 16 à 19 ans et les allophones qui sont surtout inscrits dans les classes de francisation (Bourbeau, 1992 : 3-4). Bourbeau soutient aussi que pour les jeunes de 16 à 19 ans, l'éducation des adultes devient un palliatif au manque de moyens dont dispose le secteur des jeunes pour retenir ou récupérer les élèves en processus de décrochage (Bourbeau, 1992 : 15).

Cette même auteur considère que la réussite des jeunes à l'éducation des adultes n'est pas davantage assurée qu'au secteur des jeunes. Elle fait valoir qu'«*il n'y a rien de magique à l'éducation des adultes*». Par contre, Beauchesne (1992 : 63-65) évalue que la presque totalité des jeunes sont conscients des exigences de la société quant à la scolarité et que les services d'enseignement offerts à l'éducation des adultes répondent aux attentes de la grande majorité de ceux qui y suivent des cours, notamment à cause de la souplesse du régime pédagogique : autre système, grille-matières, temps partiel, enseignement individuel et suivi.

Percevant l'hétérogénéité de la clientèle des adultes inscrits en éducation des adultes, Riverain-Simard et Arriola-Socol (1995 : 45) proposent de remédier à certains problèmes qui y seraient liés. Par exemple afin de contribuer à éviter le plus possible d'arrêts dans la poursuite d'une éducation permanente, ou à l'inverse, pour stimuler sa continuité, ils

---

<sup>10</sup> Que l'on identifie maintenant comme *bénéficiaires de l'Assurance-Emploi*. Ce qui dans les faits ne change en rien la dure réalité qui fait en sorte qu'une partie importante de la population adulte est exclue de l'emploi.

suggèrent de favoriser par l'organisation de l'enseignement, en certaines circonstances jugées favorables par l'éducateur, le regroupement de la clientèle adulte en tenant compte des affinités et des types de personnalité. Ils estiment que ceci permettrait de créer des milieux (groupes-classe) convergents avec les diverses personnalités et favoriserait ainsi la présence d'une condition essentielle au développement continu, à savoir la congruence individu-environnement.

D'après le discours officiel, l'organisation de l'éducation des adultes permet les formules d'apprentissage particulières suivantes : le modèle de formation individualisée, le stage de formation, l'alternance études et travail, l'autodidaxie assistée et la formation à distance (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994). Bédard (1989) attire notre attention sur le fait que l'autodidaxie n'est peut-être pas à la portée de tout apprenant adulte. Selon lui, pour que l'adulte puisse profiter de cette façon d'apprendre, des préalables, entre autres, l'autonomie dont l'absence pourrait engendrer plus de frustration que de satisfaction dans l'apprentissage, sont nécessaires (Bédard, 1989 : 21). La Centrale de l'enseignement du Québec est particulièrement sensible à la présence dans les centres d'éducation des adultes de populations dont

*[...] le manque d'autonomie menace le maintien du modèle andragogique qui a fait le succès de l'éducation des adultes» et milite pour «une réflexion plus profonde marquée par le désir de sauvegarder la spécificité du secteur et d'accroître l'accessibilité des services pour les adultes [...] (Bourbeau, 1992 : 35).*

Puisque l'éducation des adultes tire son originalité plus de ses modes de communication et de ses approches andragogiques que de son contenu (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993 : 19-42), les diverses formules d'apprentissage proposées actuellement, à l'éducation des adultes, exigent évidemment des modalités organisationnelles différentes de celles observées traditionnellement au secteur des jeunes. Mailhot (1991)

observe d'ailleurs que l'éducation des adultes s'est développée à l'image de l'entreprise privée : elle a observé le client, bâti le produit en conséquence et adapté sa mise en marché (Mailhot, 1991, 31). La pédagogie de l'enseignement aux adultes se veut officiellement personnalisée, centrée sur les besoins véritables et la participation de l'adulte (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993 : 49). Des modalités organisationnelles, qui s'imposent, modifient le rôle traditionnel des enseignants et ont été reconnues lors des négociations entre les représentants des enseignants et le gouvernement du Québec. Les résultats de ces négociations font l'objet de deux chapitres des ententes collectives : le chapitre 11 régit les conditions d'enseignement en formation générale (CNPP, 1996 : 131-145) et le chapitre 13 celles de l'enseignement en formation professionnelle (CNPP, 1996 : 153-176).

L'organisation de l'éducation des adultes est aussi conditionnée par les divers modes de financement qui la caractérisent : achats de cours directs et indirects, enveloppes annuelles fermées et ouvertes, temps complet et temps partiel, etc. (Gouvernement du Québec, 1997 : 26-49). L'enseignement à l'éducation des adultes ne peut se réaliser sans tenir compte de cette contingence de taille qui a nécessairement un impact direct sur son organisation. La crise soulevée à l'été 1999 par les problèmes de la caisse vide d'Emploi-Québec nous rappelle cette réalité.

Selon plusieurs chercheurs, l'organisation de l'éducation des adultes doit nécessairement proposer des réponses aux besoins éducatifs particuliers et divers des adultes. Selon Mailhot (1991 : 27), ces réponses doivent s'appuyer sur l'analyse des besoins individuels et sociaux; elles doivent aussi respecter le profil de formation individuel des adultes et reconnaître la nécessité de la permanence de la démarche éducative qui implique la pluralité des lieux de formation. Il faut faire état de plus de souplesse compte tenu de la participation volontaire de l'adulte. L'hétérogénéité de la

clientèle inscrite à l'éducation des adultes ainsi que la diversité des besoins de formation de cette clientèle motivent grandement une organisation particulière de l'enseignement et de la formation qui prend dûment en compte les droits et les responsabilités des adultes et de la communauté pour permettre aux femmes et aux hommes adultes de s'adapter efficacement à un monde en constante mutation. Un système éducatif ouvert doit reconnaître que les adultes ont autant droit aux services éducatifs que les jeunes (Rondeau, 1990, 85) et que l'organisation de ces services doit être particulière, car on ne peut intégrer les personnes sans tenir compte de leurs ressources et de leurs caractéristiques (Levesque et Serres, 1991 : 71).

### 3.3 Modèle andragogique et services d'éducation des adultes

La Loi sur l'instruction publique fait obligation au ministère de l'Éducation de définir la nature et les objectifs des services éducatifs dont il doit répondre de la qualité (LIP, article 448). Dans un document d'information sur les articles du régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale produit par la DGEA, l'auteure, Andrée Racine (1997 : 2.2), affirme qu'à l'éducation des adultes,

*[...] la définition des services éducatifs est directement liée à la démarche andragogique, de mieux en mieux caractérisée par les chercheuses et les chercheurs de même que par les expertes et les experts de ce domaine tels Kidd, Knowles, Bernard, Dufresne-Tassé. [...] (qui) ont tracé un modèle qui se rattache à l'andragogie en tant que science et domaine de pratique sociale inclus dans les sciences de l'éducation.*

Elle précise que «Leur modèle est partie prenante des développements et réalisations faits par le MEQ» et que les services offerts aux adultes doivent être élaborés et mis en œuvre en fonction de certaines lignes de force qui sont les suivantes :



- *la prise en considération des capacités de croissance de l'adulte;*
- *le respect de la personne dans son rythme de même que dans son style et son mode d'apprentissage, dans ses champs d'intérêt et ses besoins;*
- *la valorisation du groupe et de l'environnement comme facteur important pour l'enseignement et l'apprentissage;*
- *la participation effective de la personne à toutes les étapes de la formation et de la prise de décision;*
- *la nécessité de modifier les rôles de l'enseignante et de l'enseignant dans une situation de changement en vue de les adapter aux réalités du moment. (Racine: 1997, fiches 2.5 et 2.6)*

Les principes andragogiques élaborés à partir de nombreuses études (1991; Elias et Merriam, 1983; Cross, 1981 nous rappellent que l'adulte, à cause de son expérience de vie et son ancrage dans le milieu du travail, apprend de manière plus autonome et s'attend à ce que ses apprentissages soient immédiatement transférables.

Le modèle formel de l'éducation des adultes en formation générale serait donc, selon Racine (1997), largement inspiré et guidé par les principes andragogiques mis de l'avant par les chercheurs du milieu des années soixante jusqu'au tout début des années quatre-vingts. Qu'en est-il dans la réalité? La présente étude de cas devrait nous permettre de trouver, sur le terrain, des réponses aux questions suivantes :

- Est-ce que les acteurs prennent en considération les capacités de croissance de l'adulte?
- Comment les acteurs respectent-ils la personne adulte dans son rythme de même que dans son style, son mode d'apprentissage, ses champs d'intérêt et ses besoins?
- Les acteurs considèrent-ils la valorisation du groupe et de l'environnement comme facteur important pour l'enseignement et l'apprentissage? En tiennent-ils compte dans leur pratique?

- Les acteurs encouragent-ils et permettent-ils la participation effective de l'élève adulte à toutes les étapes de la formation et de la prise de décision ?
- Les acteurs perçoivent-ils la nécessité de modifier les rôles de l'enseignante et de l'enseignant en formation générale à l'éducation des adultes?
- Dans la pratique, les actions menées par les différents acteurs ou groupes d'acteurs sont-elles convergentes ou divergentes? Si elles sont divergentes, sont-elles complémentaires ou en viennent-elles jusqu'à s'opposer?

### CHAPITRE III : Cadre formel de l'éducation des adultes au Québec

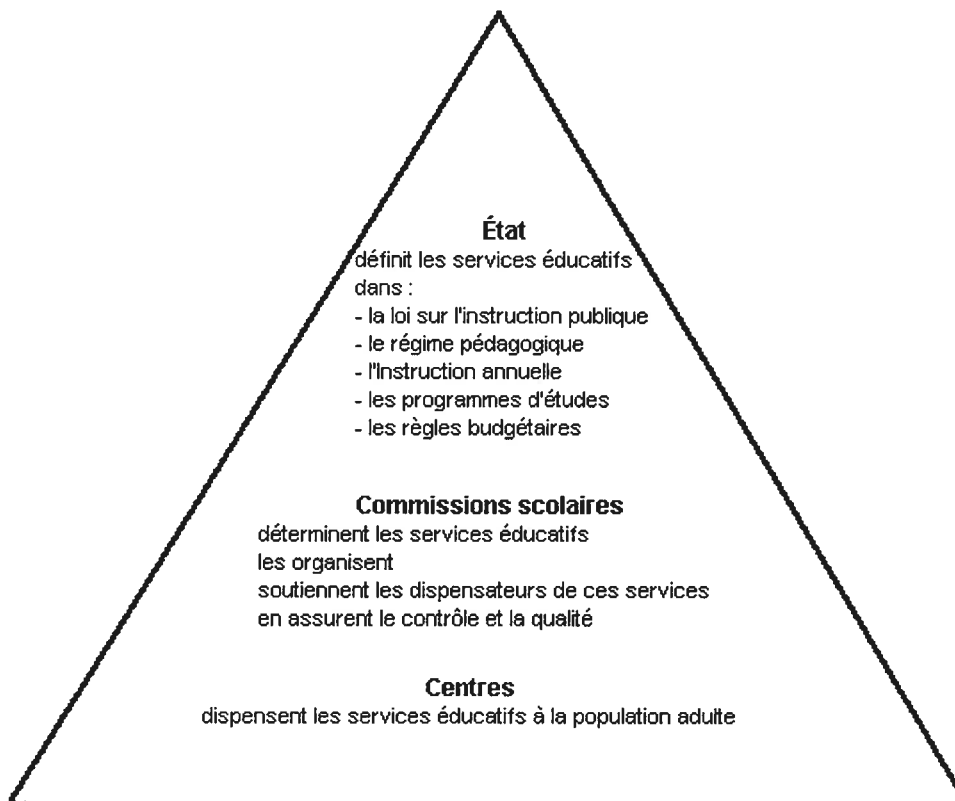
Le cadre formel de la formation générale de l'éducation des adultes au Québec revêt une grande importance eu égard à l'objet de notre recherche. Afin d'en faire ressortir les principales composantes, nous avons puisé largement dans les documents officiels, soit : la Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique, l'Instruction annuelle, les conventions collectives, les règles budgétaires, les directives du ministère de l'Éducation et les règlements des commissions scolaires. Effectivement, les structures formelles de l'éducation des adultes servent de cadre à l'action dans ce secteur d'enseignement. Il est donc opportun de bien les connaître pour comprendre l'impact réel qu'elles ont sur les acteurs et voir si ceux-ci les reprennent à leur compte ou non.

#### 1.0 Mission et buts de l'éducation des adultes

La mission et les buts constituent des éléments essentiels de la configuration d'une organisation. Brassard affirme que d'un côté, ces éléments reflètent la situation de l'environnement où existe un besoin ou des attentes à satisfaire et que de l'autre, ils reflètent la position que l'organisation veut occuper au sein de cet environnement. (Brassard, 1996 : 335).

Le tableau 1 qui suit représente la division des responsabilités entre les divers paliers de la pyramide que constitue le système éducatif québécois concernant l'éducation des adultes. La mission de l'éducation des adultes et l'atteinte de ses objectifs sont assumés en complémentarité par les divers paliers. À la base, on retrouve les centres d'éducation des adultes qui dispensent les services à la population. Au palier intermédiaire, se situent les commissions scolaires qui ont la responsabilité de l'organisation des services d'éducation aux adultes. Au sommet de la pyramide, se trouve l'État qui prend les décisions stratégiques concernant l'éducation des adultes.

**Tableau 1**  
**Répartition des fonctions relatives à l'éducation des adultes**



Source : Loi sur l'instruction publique du Québec

Les documents officiels définissent sous l'angle institutionnel la mission et les buts de l'organisation de l'éducation des adultes. La Loi sur l'instruction publique, votée par l'Assemblée nationale définit de façon très claire, la mission des centres d'éducation des adultes. Ce sont des établissements d'enseignement destinés à assurer à toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire (LIP : article 2) les services éducatifs prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes établi par le gouvernement (LIP : article 448). Leurs buts visent à collaborer au développement social et culturel de la communauté (LIP : article 97). Plus précisément, les services éducatifs offerts aux adultes en formation générale ont pour objet :

- 1° de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie;
  - 2° de faciliter son insertion sociale et professionnelle;
  - 3° de favoriser son accès, son maintien ou son retour sur le marché du travail;
  - 4° de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu;
  - 5° de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre.
- (RPF<sup>11</sup>, Décret 732-94 : article 2)

Le *Rapport annuel du ministère de l'Éducation*<sup>12</sup> confirme ces objectifs en affirmant que :

*Le ministère de l'Éducation a pour mission de contribuer à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire afin de permettre aux jeunes et aux adultes:*

- *d'acquérir une formation de base selon leurs talents et leurs possibilités, de la développer tout au long de leur vie et de s'épanouir comme personnes autonomes et créatives;*
- *de s'engager dans la vie active en étant préparés au travail ou dans des études postsecondaires en disposant de toutes les chances de succès.*

## 2.0 Activité organisationnelle

L'activité organisationnelle principale de l'éducation des adultes vise sans conteste la production de services éducatifs pour la population adulte québécoise. La mission que lui confie la loi et les buts qu'elle lui fixe le démontrent clairement.

---

<sup>11</sup> Régime pédagogique applicable à l'éducation des adultes en formation générale.

<sup>12</sup> Ministère de l'Éducation. Rapport annuel, Québec, 1992-1993, p.7.

## 2.1 Les services éducatifs

Les services éducatifs destinés aux adultes sont décrits dans le *Régime pédagogique applicable pour les adultes en formation générale* (RPFG) Ils revêtent diverses formes : services de formation, services complémentaires et services d'éducation populaire (RPFG : article 2). Le document en question consacre un article à chacun de ces services. Les services de formation concernent l'acquisition, l'évaluation et la sanction des compétences et des apprentissages visés par les programmes d'études offerts à l'adulte y compris ceux qui sont liés au soutien pédagogique et à l'environnement éducatif dans lequel l'adulte fait ses apprentissages de son entrée en formation jusqu'au terme de celle-ci. Ils comprennent donc des services d'enseignement et des services d'appui à la formation (RPFG : article 3) que nous retrouvons au tableau 2 de la page suivante. Ce tableau illustre l'ensemble des services prévus dans le régime pédagogique applicable aux adultes en formation générale.

Tableau 2

## Services éducatifs pour les adultes en formation générale

Services de formation	Services complémentaires	Services d'éducation populaire
Enseignement : au présecondaire 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (articles 12, 13, 14) Entrée en formation (article 8) Francisation (article 9) Formation à l'intégration sociale (article 10) Alphabétisation (article 11) Intégration socioprofessionnelle (article 15) Préparation à la formation professionnelle (article 16) Préparation aux études postsecondaires (article 17) Appui à la formation : Assistance aux autodidactes Accueil et aide Appui pédagogique (article 7)	Information sur les ressources du milieu (articles 22, 23)	Soutien et collaboration offerts par la commission scolaire aux personnes et aux organismes (articles 24, 25, 26)

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, Régime pédagogique applicable aux adultes en formation générale – Décret 732-94. Articles 6 à 25 inclusivement.



### 3.0 Responsabilités et tâches des différents acteurs

Les responsabilités et les tâches des différents acteurs exigent d'être ici déterminées le plus nettement possible. Elles jouent un rôle essentiel relativement aux activités de l'organisation qui est encadrée par la Loi sur l'instruction publique, les directives du ministère (direction générale de la formation générale de l'éducation des adultes), les conventions collectives et les règlements ou les directives des commissions scolaires. Notre intérêt se portent sur ces acteurs en fonction de leur position organisationnelle même s'ils se distinguent aussi par des caractéristiques propres qui constituent d'autres facteurs différenciateurs (Brassard : 1996, 318-319). La Loi sur l'instruction publique répartit les responsabilités de l'organisation des services éducatifs pour les adultes entre les acteurs suivants :

- le gouvernement,
- le ministre de l'Éducation,
- les commissions scolaires,
- les directeurs de centre,
- les enseignants,
- et les autres employés.

#### 3.1 Gouvernement du Québec

Le gouvernement est responsable de l'adoption de la Loi sur l'instruction publique (LIP) qui stipule clairement le droit des adultes à l'éducation. En conformité avec la LIP, il établit par règlement un régime pédagogique particulier applicable aux services éducatifs pour les adultes. Ce dernier porte sur la nature et les objectifs des services éducatifs pour les adultes,

– alphabétisation, formation, services complémentaires, d'éducation populaire – ainsi que sur leur cadre général d'organisation. Le régime pédagogique détermine aussi les conditions auxquelles une personne adulte doit satisfaire pour bénéficier de la gratuité des services éducatifs (LIP : article 448). Le Conseil des ministres adopte annuellement les règles budgétaires déterminées par le Conseil du trésor. Ces règles précisent le financement qui sera accordé pour les services à l'éducation des adultes.

### 3.2 Ministre de l'Éducation

Le tableau suivant illustre les responsabilités du ministre de l'Éducation concernant l'organisation de l'éducation des adultes qui sont stipulées dans la loi.

### Tableau 3

#### Responsabilités du ministre de l'Éducation concernant l'éducation des adultes

- ◆ Établir la liste des commissions scolaires qui sont autorisées à organiser aux fins de subventions les services éducatifs pour les adultes (LIP : article 466).
- ◆ Déterminer les critères ou conditions pour la reconnaissance par une commission scolaire des apprentissages faits par une personne autrement que de la manière prévue par le régime pédagogique établi (LIP : article 469).
- ◆ Décerner les diplômes, certificats et autres attestations officielles prévus aux régimes pédagogiques ainsi que les attestations officielles et les relevés de notes (LIP : article 471).
- ◆ Établir annuellement, après consultation des commissions scolaires, des règles budgétaires pour déterminer le montant des dépenses de fonctionnement, d'investissement et de service de la dette qui est admissible aux subventions à allouer aux commissions scolaire. Il doit soumettre ces règles à l'approbation du Conseil du trésor<sup>13</sup>.
- ◆ Établir des programmes d'alphabétisation et de formation présecondaire et secondaire pour les services éducatifs pour les adultes qui comprennent des objectifs et un contenu obligatoires, qui peuvent comprendre des objectifs et un contenu indicatifs et qui doivent être enrichis ou adaptés selon les besoins des élèves qui reçoivent les services (LIP : article 461).
- ◆ Faire en sorte qu'un exemplaire des listes et des programmes établis des matières à options soit distribué gratuitement aux commissions scolaires, aux directeurs de centres d'éducation des adultes et aux enseignants intéressés (LIP : article 464).

### 3.3 Commissions scolaires

La Loi sur l'instruction publique précise clairement que l'éducation des adultes relève de façon officielle des commissions scolaires au même titre que la formation des jeunes (LIP : articles 2 et 3). Les responsabilités de la commission scolaire concernant l'éducation des adultes sont inscrites dans

---

<sup>13</sup> Ces règles prévoient des subventions pour les dépenses de fonctionnement des commissions scolaires selon une répartition proportionnelle aux nombres d'élèves inscrits dans les écoles (LIP : article 472). Elles peuvent aussi porter sur les modalités de calcul des subventions à verser aux commissions scolaires pour l'application du droit à la gratuité des services pour les adultes (LIP : article 473).

la Loi sur l'instruction publique. Nous pouvons en prendre connaissance dans le tableau 4 qui suit.

#### **Tableau 4**

##### **Responsabilités et pouvoirs de la commission scolaire concernant l'éducation des adultes**

- ◆ Organisation des services éducatifs aux adultes (LIP : article 264).
- ◆ Nomination du responsable de ces services (LIP : article 264)..
- ◆ Etablissement de centres d'éducation des adultes (LIP : articles 98).
- ◆ Modification d'acte d'établissement de centres d'éducation des adultes sous sa juridiction(LIP : article 99).
- ◆ Nomination de la personne assumant la direction du centre et des membres adjoints à la direction (LIP : articles 100 et 101).
- ◆ Affectation du personnel dans les centres d'éducation des adultes, conformément aux dispositions des conventions collectives, en tenant compte des besoins dont lui font part les directions des centres d'éducation des adultes.
- ◆ Vérification de la détention d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre de l'Éducation concernant les personnes qu'elle engage pour enseigner (LIP : article 261).
- ◆ Admission aux services éducatifs des personnes relevant de sa compétence et dispensation de services éducatifs ou prise de mesures nécessaires pour les faire dispenser (LIP : article 209).
- ◆ Responsabilité de s'assurer du bon fonctionnement de ses centres d'éducation des adultes (LIP : article 212).
- ◆ Devoir de consultation auprès de l'élève majeur concerné dans les cas d'entente de services (LIP : 213).
- ◆ Conformément aux règles budgétaires établies par le ministre de l'Éducation, exigence d'une contribution financière pour un élève qui n'est pas résident du Québec au sens des règlements du gouvernement (LIP : 216).
- ◆ Préparation d'un rapport annuel contenant un bilan de ses activités pour l'année scolaire et d'un rapport sur les activités éducatives et culturelles de ses écoles et de ses centres d'éducation des adultes et transmission de copies au ministre de l'Éducation

(suite page suivante)

- ◆ Information de la population de son territoire concernant les services éducatifs et culturels qui lui sont offerts
- ◆ Reddition de compte à la population concernant la qualité des services éducatifs rendus, l'administration de ses écoles et de ses centres d'éducation des adultes et l'utilisation de ses ressources (LIP : article 220).
- ◆ Vérification de l'application du régime pédagogique établi par le gouvernement ainsi que de l'application des programmes d'études établis par le ministre dans les établissements sous sa responsabilité (LIP : article 246).
- ◆ Devoir d'établir un programme pour chaque service éducatif complémentaire et l'éducation populaire conformes aux objectifs prévus au régime pédagogique (LIP : article 247)
- ◆ Établissement des normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève par règlement, en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre. (LIP : article 249).
- ◆ Organisation et offre de services d'accueil et référence relatifs aux services éducatifs des adultes. (LIP : article 250).
- ◆ Reconnaissance, conformément aux critères ou conditions établis par le ministre, des acquis scolaires et extrascolaires faits par une personne inscrite aux services éducatifs pour les adultes (LIP : article 250).
- ◆ Détermination des services éducatifs dispensés par chaque centre d'éducation des adultes de son territoire (LIP : article 251)
- ◆ Établissement du calendrier scolaire des centres d'éducation des adultes en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique (LIP : article 252).
- ◆ Exercice de ses fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs dans les centres d'éducation des adultes après consultation des enseignants selon les modalités prévues dans les conventions collectives ou, à défaut selon celles qu'elle a établies (LIP : article 254).
- ◆ Gestion en tant qu'employeur du personnel qu'elle requiert pour son fonctionnement et celui de ses écoles et de ses centres d'éducation des adultes, à l'exception de celui requis pour les programmes de services complémentaires et particuliers qui relèvent de la compétence d'un ministre autre que le ministre de l'Éducation (LIP : article 260).
- ◆ Participation à l'évaluation du régime pédagogique, des programmes d'études et du fonctionnement du système scolaire faite périodiquement par le ministre (LIP : article 253).
- ◆ Négociation avec ses divers groupes d'employés des dispositions locales de leurs conditions de travail dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., chapitre R-8.2).

L'organisation de l'éducation des adultes se retrouve sous la responsabilité du gouvernement du Québec et du ministère de l'Éducation. Cependant, dans le cadre de la Loi sur l'instruction publique, la fonction de gestion qui s'exerce dans le prolongement de celle du gouvernement est confiée aux commissions scolaires et aux gestionnaires des centres d'éducation des adultes. Toutes les commissions scolaires ne sont pas autorisées à organiser des services éducatifs pour les adultes aux fins de subvention. La liste de celles qui le sont est publiée en annexe de l'Instruction annuelle (LIP, article 466).

Dans le cadre de cette recherche, nous considérons la gestion de l'éducation des adultes par les commissions scolaires comme une fonction organisationnelle. Il s'agit ainsi d'un ensemble d'activités de résolution de problèmes visant à assurer le bon fonctionnement de l'organisation de l'éducation des adultes.

Pour encadrer les activités de gestion des mêmes commissions scolaires, le ministère de l'Éducation, par le biais de la Direction de la formation générale des adultes, publie, à leur intention et à celle des gestionnaires de l'éducation des adultes, des documents portant sur des modalités administratives. Citons, à titres indicatifs, les publications suivantes :

- Guide administratif du système de la gestion de l'identification de l'élève (GIDE);
- Guide de la gestion de la sanction des études en formation générale des adultes,
- Guide d'utilisation du système de sanction des études des adultes en formation générale (SAGE),
- Cahier d'attribution des équivalences,
- Instruction annuelle pour la formation générale des adultes,
- Règles budgétaires.

Les normes contenues dans l'ensemble de ces documents encadrent la gestion de l'éducation des adultes au quotidien, de l'accueil de l'adulte désireux de recevoir une formation dans un centre jusqu'à la reconnaissance officielle de ses études, en passant par toutes les étapes de sa formation individualisée. De plus, l'application de ces normes est contrôlée sur le plan technologique par des systèmes informatiques : le système d'information du ministère sur les clientèles adultes (SIMCA) et le système d'information financière sur la clientèle adulte (SIFCA).

Dans un centre d'éducation des adultes les Règles budgétaires constituent des paramètres de gestion normatifs très rigoureux puisqu'elles autorisent le financement de toute l'activité organisationnelle. Elles sont établies annuellement par le ministre de l'Éducation, après consultation des commissions scolaires, puis elles sont ensuite soumises à l'approbation du Conseil du trésor. Ces règles budgétaires prévoient, entre autres, l'allocation de subventions pour les commissions scolaires qui sont autorisées à organiser des services éducatifs pour les adultes et précisent les modalités de calcul de ces subventions à verser aux commissions scolaires pour l'application du droit à la gratuité des services éducatifs pour les adultes (LIP : articles 472 et 473).

En ce qui a trait à l'éducation des adultes, sur le plan du fonctionnement, les fonctions de gestion s'exercent en très étroite interdépendance entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires.

### 3.4 Responsabilités et tâches des directrices et directeurs

En ce qui concerne les responsabilités et les pouvoirs qui leur sont conférés par la Loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique, l'Instruction annuelle, les conventions collectives des divers employés, les règlements et directives du ministère de l'Éducation ainsi que des résolutions et politiques de la commission scolaire qui les emploient, les directrices et directeurs de centres exercent des pouvoirs et assument des responsabilités dans les centres d'éducation des adultes qu'ils dirigent. On retrouve dans le tableau 5 les pouvoirs et responsabilités des directions de centres.



Tableau 5

### Pouvoirs et responsabilités des directions

- ❖ Direction pédagogique et administrative du centre en voyant à l'application des dispositions légales qui régissent le centre. La direction est responsable de la qualité des services éducatifs dispensés (LIP : article 103).
- ❖ Institution d'un organisme de participation des élèves inscrits dans le centre après consultation de ceux-ci. (LIP : article 104).
- ❖ Choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études conformément aux critères établis par la commission scolaire après consultation des enseignants. (LIP : article 105).
- ❖ Gestion du personnel du centre et assignation des tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives ou des règlements du gouvernement qui peuvent être applicables selon le cas (LIP : article 106).
- ❖ Gestion et administration des ressources matérielles et financières du centre en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire à laquelle il en rend compte (LIP : article 107).
- ❖ Préparation du budget du centre soumis à l'approbation de la commission scolaire, administration de ce budget et reddition de compte à la commission scolaire (LIP : article 108).
- ❖ Participation à l'élaboration des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation et de la réglementation visant leur mise en œuvre dans les centres d'éducation des adultes (LIP : article 109).
- ❖ Exercice des fonctions et pouvoirs que lui délègue par règlement le conseil des commissaires. (LIP : article 110).

Source : Loi sur l'instruction publique

### 3.5 Responsabilités et tâches des enseignants

La Loi sur l'instruction publique précise les obligations et les responsabilités de l'enseignant à l'article 22. La fonction générale de l'enseignante ou l'enseignant du secteur des adultes est de dispenser des activités d'apprentissage et de formation aux élèves. Ses responsabilités spécifiques sont déterminées lors de négociations collectives entre le

gouvernement, représenté par le Conseil du trésor et le ministère de l'Éducation, et les représentants des syndicats des enseignants. Les responsabilités spécifiques de l'enseignant sont énumérées en détail dans l'Entente intervenue entre les parties patronales et syndicales (CPNCC, 2000c : article 11-10.02). Les obligations et responsabilités de l'enseignant sont consignés dans le tableau suivant :

**Tableau 6**

**Obligations et responsabilités de l'enseignant**

- ◆ Contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- ◆ collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- ◆ prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
- ◆ agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;
- ◆ prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;
- ◆ prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;
- ◆ respecter le projet éducatif de l'école (LIP : article 22).

Tel que spécifié dans l'Entente intervenue entre les parties patronales et syndicales (CPNCC, 2000c : article 11-10.02), la fonction générale de l'enseignante ou l'enseignant est de dispenser des activités d'apprentissage et de formation aux élèves. Le tableau 7 qui suit nous permet de prendre connaissance des responsabilités spécifiques de l'enseignant du secteur de l'éducation des adultes, responsabilités inscrites dans la convention collective.

## Tableau 7

### Fonction générale des enseignants selon la convention collective

<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Préparer et dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés;</i></li> <li>❖ <i>aider l'adulte dans l'établissement de son profil de formation en fonction de son plan de carrière et de ses acquis;</i></li> <li>❖ <i>aide l'adulte à choisir des modes d'apprentissage et à déterminer le temps à consacrer à chaque programme et lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étape;</i></li> <li>❖ <i>suivre l'adulte dans son cheminement et s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage;</i></li> <li>❖ <i>superviser et évaluer des projets expérimentaux et des stages en milieu de travail;</i></li> <li>❖ <i>préparer, administrer et corriger les tests et les examens, et compléter les rapports inhérents à cette fonction;</i></li> <li>❖ <i>assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches suivantes : l'accueil et l'inscription aux adultes, le dépistage des problèmes qui doivent être référés aux professionnelles ou professionnels de l'aide personnelle, l'organisation et la supervision des activités socioculturelles;</i></li> <li>❖ <i>contrôler les retards et les absences de ses élèves;</i></li> <li>❖ <i>participer aux réunions en relation avec son travail;</i></li> <li>❖ <i>s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.</i></li> </ul>
--

Source : CPNCC, 1996c : article 11-10.02

Une fois nommé chef de groupe par la direction de son établissement après consultation de ses collègues, selon les modalités prévues selon l'entente entre son syndicat et sa commission scolaire, l'enseignant voit s'ajouter à ses responsabilités courantes, plusieurs éléments de tâche. Le tableau 8 qui suit permet de prendre connaissance des éléments ajoutés à la tâche de l'enseignant qui devient chef de groupe.

## Tableau 8

### Tâche additionnelle de l'enseignant chef de groupe

- ❖ *Assumer des tâches de coordination et d'animation relativement aux activités d'enseignement;*
- ❖ *agir comme coordonnatrice ou coordonnateur et animatrice ou animateur auprès des enseignantes ou enseignants de son groupe et les inciter à développer et à préciser ensemble, dans le cadre des politiques et des programmes en vigueur, les contenus, les méthodes et les techniques d'enseignement, de même que les modes de mesure et d'évaluation susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves;*
- ❖ *collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève;*
- ❖ *assister plus particulièrement l'enseignante ou l'enseignant en probation de son groupe et participer à son évaluation;*
- ❖ *collaborer à l'établissement des besoins en matériel didactique et en matériel de consommation pour son groupe et au contrôle de son utilisation, sur demande de sa supérieure ou son supérieur.*

Source : CPNCC, 1996c : article 11-10.07

Les tableaux 5 et 6 démontrent bien que les tâches attribuées aux enseignants peuvent être nombreuses et variées. En outre, l'énumération de ces tâches demeure ouverte puisque l'un des éléments indique que les enseignants doivent «*s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant*» sans les préciser.

### 3.6 Responsabilités et tâches des autres groupes d'employés

La contribution des autres groupes d'employés (les professionnels, les employés de soutien administratif et les employés de soutien affectés à l'entretien) est aussi encadrée par des conventions collectives, mais de façon beaucoup moins spécifique. Chaque groupe a sa propre convention collective .

### 3.6.1 Responsabilités et tâches des professionnels

Les professionnels jouent un rôle de conseil auprès de la direction, des enseignants et des élèves et un rôle de relation d'aide auprès des élèves. Ils s'engagent à respecter, dans le cadre de l'accomplissement de leurs fonctions et responsabilités respectives, les règles de l'art et les normes déontologiques généralement reconnues dans leur discipline. Ils doivent, entre autres, respecter la confidentialité des informations fournies ou obtenues dans l'exercice de leur profession (CPNCC, 1996b : article 8-8.00). On peut retrouver les mandats particuliers qui leurs sont assignés sur les circulaires que le Service des ressources humaines affichent dans les périodes précédant les affectations de postes.

### 3.6.2 Responsabilités et tâches des employés de soutien

La contribution des employés de soutien se divise en trois grandes catégories : le soutien technique, le soutien administratif et le soutien manuel. Ces grandes catégories sont divisées en sous-catégories qui regroupent des métiers connexes. Les employés de chacun des métiers ont une définition précise de tâches. Leur contribution à l'activité de l'organisation est constitué de l'exécution de ces tâches qui peuvent être différentes d'un poste à l'autre (CPNCC, 1996a : Annexe 1 pp.135 à 157).

## 4.0 Mécanismes de consultation et de prise de décision

Dans la première partie de ce travail, nous avons déjà précisé que le terme «acteurs de l'éducation des adultes» désigne toutes les personnes qui reçoivent des services à l'éducation des adultes. Il peut aussi s'agir d'administrateurs, de législateurs ou de gestionnaires ou de toutes les personnes qui travaillent dans ce secteur d'enseignement (formateurs, professionnels, employés de soutien administratif, employés d'entretien,

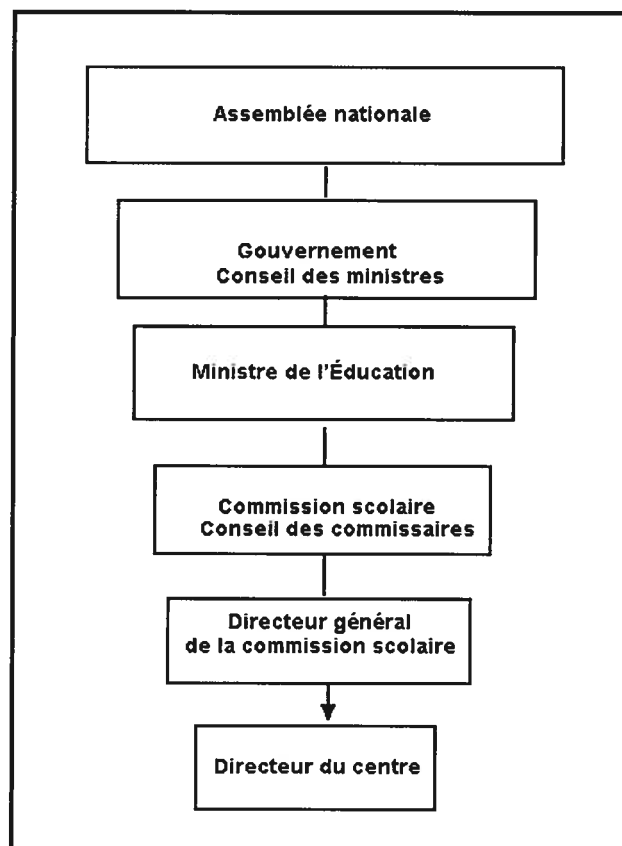
etc.) selon les termes de la Loi sur l'instruction publique (LIP), le Régime pédagogique pour la formation générale aux adultes, de l'Instruction annuelle, les conventions collectives et les décrets ministériels.

Selon les textes officiels, de nombreux individus ou groupes suivants répondent à cette définition, à savoir : l'Assemblée nationale, le gouvernement, le ministère de l'Éducation, la direction générale de la formation des adultes, la commission scolaire, le service de l'éducation des adultes, la direction du centre, les enseignants, les professionnels, les employés de soutien, les élèves et la clientèle intéressée à l'éducation des adultes.

Tel que stipulé dans les textes officiels, le personnel affecté à un centre d'éducation des adultes exerce ses fonctions sous l'autorité de la direction du centre. Dans l'exercice de leurs activités, les membres du personnel sont dépendants des décisions de la direction. Cependant des mécanismes permettant le **droit de participation** des différents acteurs aux décisions qui relèvent de la direction et de la commission scolaire sont prévus dans la loi et les conventions collectives. Dans ce cadre, il faut souligner l'existence de multiples comités dont nous traiterons ultérieurement. La direction et la commission scolaire détiennent l'autorité dans les centres mais ont un **devoir de consultation** auprès du personnel et de la clientèle. De plus, ils sont aussi imputables auprès des autorités et de la population et doivent leur rendre des comptes. Les textes sont cependant moins éloquents pour ce qui est des relations entre les enseignants et à l'intérieur des divers autres groupes. C'est ainsi que l'on peut dire que le cadre formel se limite à spécifier les relations d'autorité ou de subordination ainsi que les activités de participation des différents acteurs dans les centres d'éducation des adultes.

Pour permettre aux différents acteurs de réaliser les tâches inhérentes à leurs responsabilités, l'autorité se répartit selon différents paliers. Le tableau 9 qui suit présente un organigramme illustrant la répartition de l'autorité à l'éducation des adultes en formation générale entre les acteurs suivants : le directeur du centre, le directeur général de la commission scolaire, le Conseil des commissaires de la commission scolaire, le ministre de l'Éducation, le conseil des ministres et l'Assemblée nationale.

**Tableau 9**  
**Répartition de l'autorité en éducation des adultes**



La convention collective des enseignants définit le directeur d'un centre comme étant «*Celle ou celui que la commission nomme dans [...] un centre pour y exercer l'autorité, conformément à la loi et aux pouvoirs que*

*la commission peut lui déléguer.»* (CPNCC, 1996c : article 1-1.13). La directrice ou directeur adjoint est *«Celle ou celui que la commission peut nommer pour assister la directrice ou le directeur dans l'exercice de ses fonctions ou pouvoirs.»* (CPNCC, 1996c : article 1-1.14). On désigne aussi les membres de la direction par les termes *«autorité compétente»*. La direction du centre détient donc l'autorité sur l'ensemble du personnel qui est affecté à son centre et exerce son pouvoir dans les limites de la loi, des conventions collectives et des règlements de la commission scolaire à laquelle elle doit répondre de l'exercice de sa fonction dans son rapport annuel. La direction du centre exerce son autorité sous la responsabilité de la commission scolaire qui doit rendre des comptes au ministre de l'Éducation. Ce dernier tient son autorité du gouvernement qui l'a nommé en vertu des droits et privilèges accordés par les lois qui sont votées à l'Assemblée nationale. La répartition de l'autorité qui confère du pouvoir à la direction du centre a une incidence directe sur les relations qui prévalent entre les acteurs dans un centre d'éducation des adultes.

Les conventions collectives prévoient et spécifient divers moyens afin de résoudre les problèmes vécus dans les écoles et les centres. Il s'agit de participation à divers comités et de procédures pour le règlement des griefs et mécontentes. Si les divers intervenants peuvent participer aux décisions, la direction du centre conserve un pouvoir décisionnel lié aux responsabilités qui lui sont attribuées par la Loi sur l'instruction publique ou par les mandats qui lui sont confiés par la commission scolaire.

#### 4.1 Comités

Par ailleurs, la résolution des problèmes et la prise de décisions dans les centres d'éducation des adultes sont soumises à des mécanismes de participation des enseignants prévus dans les conventions collectives locales et à des mécanismes de consultation des élèves-adultes prévus



dans la loi. La loi prévoit aussi la consultation et la participation des directions de centres pour l'élaboration des politiques des commissions scolaires (LIP : article 109). Ces dispositifs permettent d'assurer un fonctionnement aussi harmonieux que possible du système d'enseignement.

Pour les enseignants, ces mécanismes sont actuellement négociés à l'échelle locale, c'est-à-dire entre le syndicat d'enseignants et la commission scolaire. À titre d'exemple, nous décrivons ici les mécanismes sur lesquels se sont entendus la Commission des écoles catholiques de Montréal et l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal<sup>14</sup>. Il s'agit de comités composés de représentants des enseignants et de représentants de la commission scolaire. Concernant certaines questions, tout en se réservant la décision finale, «l'autorité compétente»<sup>15</sup> s'engage à consulter les représentants des enseignants; sur d'autres points, elle s'engage à entériner les décisions de l'organisme de participation.

Des comités<sup>16</sup> actuellement reconnus par la convention collective des enseignants agissent au niveau de l'école ou au niveau de la commission scolaire pour résoudre les problèmes vécus dans le milieu. Ils assurent également la participation collective des enseignants aux décisions relatives à l'organisation des services.

---

<sup>14</sup> Dans d'autres milieux, on retrouverait, à peu de choses près, les mêmes mécanismes sous d'autres vocables.

<sup>15</sup> Terme consacré pour désigner le titulaire de l'autorité de droit.

<sup>16</sup> Ces comités pourraient être désignés autrement ou avoir des mandats différents dans une convention collective ultérieure. Ils pourraient aussi disparaître.

Au niveau de l'école, au CPEPE, les représentants des enseignants sont consultés sur les activités éducatives et sur l'administration pédagogique et disciplinaire du centre.

Les membres du personnel enseignant sont également consultés au niveau de la commission scolaire. Le tableau 10 qui suit comprend les différentes instances au sein desquelles les membres du personnel enseignant sont représentés.

**Tableau 10**  
**Comités de la convention collective**  
**assurant la participation des enseignants**  
**au niveau de la commission scolaire**

- ◆ Le comité des politiques pédagogiques (CPP) (CPNCC, 1996c : article 4-3.01)
- ◆ Le comité paritaire de perfectionnement des enseignants (CPPE) (CPNCC, 1996c : article : 4-5.0.4)
- ◆ Le comité des relations professionnelles (CRP) (CPNCC, 1996c : article : 4-5.0.4)
- ◆ Le comité consultatif des enseignantes et des enseignants pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (CCEHDAA) (CPNCC, 1996c : article : 4-6.0.3)
- ◆ Le comité d'hygiène, santé et sécurité au travail (CHSST) (CPNCC, 1996c : articles : 4-7.04 et 4-7.05)

Source : Entente intervenue entre la CÉCM et l'APM, 1996

Par leur délégation syndicale, les enseignants participent au CPP à l'élaboration des politiques pédagogiques et des règles générales d'application de ces politiques dans toutes les écoles et centres de la commission scolaire.

Le mandat du CPPE consiste à faire des recommandations aux instances décisionnelles de la Commission quant à l'utilisation du fonds de perfectionnement concernant les activités, les besoins, les bénéficiaires et les modalités d'attribution. (CPNCC, 1996c : article : 4-4.04).

La fonction du CRP est d'étudier, à la demande de la Commission scolaire ou du Syndicat, tout problème, autre qu'un grief, découlant de l'application de la convention collective et de faire les recommandations qu'il juge appropriées. Entre autres, il se prononce sur le déplacement et la fermeture de classe d'accueil sur la réduction du nombre de groupes confiés à un enseignant et sur les critères établissant la répartition de l'effectif enseignant pour les services rendus aux élèves EHDAA (CPNCC, 1996c : article : 4-5.0.4).

Le mandat du CCEHDAA consiste à donner son avis sur l'élaboration des normes d'organisation des services éducatifs particuliers aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, de faire des recommandations quant à la mise en œuvre de ces normes et de recommander des modalités d'intégration et de services d'appui à l'élève.

*Le CHSST analyse les problèmes qui lui sont soumis et élabore des recommandations à la Commission scolaire, entre autres, sur les informations à transmettre aux enseignants, sur les règlements à établir en vue d'éviter tout élément ou situation susceptible de porter atteinte à la sécurité et à la santé des enseignants, sur les mesures à prendre pour faire respecter les lois et règlements en vigueur concernant la santé et la sécurité au travail, sur tout plan d'action touchant l'ensemble des écoles ou de la Commission scolaire et requis par la Commission de santé et de sécurité au travail et sur l'établissement d'un*

*programme de prévention conforme à la Loi sur la santé et la sécurité du travail*<sup>17</sup>.

Les conventions collectives des professionnels et des employés de soutien prévoient aussi des comités de relations de travail. (CPNCC, 1996b : article 4-1.01 — CPNCC, 1996a : article 4-1.00) qui ont des mandats similaires à ceux des enseignants.

D'autres comités qui ne sont pas obligatoires ou prévus dans les textes officiels peuvent aussi être créés pour l'ajustement de l'organisation et du fonctionnement collectif dans les centres d'éducation générale.

Un autre organisme de gestion joue aussi un rôle très important dans l'organisation des services d'un centre d'éducation des adultes. Il s'agit du Conseil d'établissement dont le rôle et le mandat sont intégrés dans la Loi sur l'instruction publique. Le Conseil d'établissement, n'est pas que consultatif, il est décisionnel concernant plusieurs objets

Les tableaux 11, 12 et 13 nous indiquent la composition du Conseil d'établissement, les fonctions et les pouvoirs qu'y détiennent les acteurs ainsi que les différents objets sur lesquels ils se prononcent.

---

<sup>17</sup> La Loi de sur la santé et la sécurité du travail : L.R.Q. 5-2.1.

Tableau 11

## Fonctions et pouvoirs généraux du conseil d'établissement

	Conseil d'établissement	Directeur	Membres du personnel	Commission scolaire
Orientation et plan d'action	Détermine, voit à la réalisation et à l'évaluation (LIP : art. 109)	Coordonne l'élaboration, l'évaluation et la réalisation (LIP : art. 110.10)	Participent (LIP : art. 109)	En favorise la réalisation (LIP : art. 218)
Règles de fonctionnement du centre	Approuve (LIP : art. 110.2)	S'assure de l'élaboration et propose (LIP : art. 110.10)	Participent (LIP : art. 110.2)	
Services offerts par le centre	Informe la communauté et rend compte de leur qualité (LIP : art. 83 et 110.4)			
Rapport annuel des activités du centre	Prépare, adopte et transmet une copie à la CS (LIP : art. 82 et 110.4)			Prépare un rapport sur les activités éducatives et culturelles de ses centres (LIP : art. 220)
Modification et révocation de l'acte d'établissement	Est consulté (LIP : art. 110.1)			Consulte et décide (LIP : art. 101 et 110.1)
Critères de sélection du directeur du centre	Est consulté (LIP : art. 110.1)			Consulte et nomme (LIP : art. 110.1 et 110.3)
Questions ou sujets relatifs à la bonne marche du centre ou à une meilleure organisation des services dispensés par la CS	Donne son avis à la CS (LIP : art. 110)			
Modalités d'application du régime pédagogique	Approuve (LIP : art. 110.2)	S'assure de l'élaboration (LIP : art. 110.10)  Propose (LIP : art. 110.2)	Participent* (LIP : art. 110.2)	S'assure de l'application des programmes (LIP : art. 240)

(suite page suivante)

Mise en œuvre des programmes	Approuve (LIP : art. 110.2)	S'assure de l'élaboration (LIP : art. 110.10)  Propose (LIP : art. 110.2)	Participent* (LIP : art. 110.2)	S'assure de l'application des programmes (LIP : art. 240)
Mise en œuvre des programmes des services complémentaires et d'éducation populaire	Approuve (LIP : art. 110.2)	S'assure de l'élaboration (LIP : art. 110.10)  Propose (LIP : art. 110.2)	Participent* (LIP : art. 110.2)	Établit les programmes (LIP : art. 247)
Critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques	Est informé	Approuve (LIP, art. 110.12)	Proposent* (LIP, art. 110.12)	
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique	Est informé	Approuve (LIP, art. 110.12)	Proposent* (LIP, art. 110.12)	
Normes et modalités d'évaluation de l'élève	Est informé	Approuve (LIP, art. 110.12)	Proposent* (LIP, art. 110.12)	S'assure que le centre évalue les apprentissages et applique les épreuves imposées par le ministre (LIP, art. 249)  Peut aussi imposer des épreuves (LIP, art. 249)

Source : Loi sur l'instruction publique et site du MEQ

\* personnel enseignant seulement

Tableau 12

**Fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement  
en matière de services à la communauté**

	Conseil d'établissement	Directeur	Membres du personnel	Commission scolaire
Services à des fins sociales, culturelles et sportives	Peut organiser et conclure un contrat* pour la fourniture de biens et services  (LIP, art. 110.3)	Propose  (LIP, art. 93)		

Source : Loi sur l'instruction publique et site du MEQ

Tableau 13

**Fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement  
reliés aux ressources matérielles et financières**

	Conseil d'établissement	Directeur	Membres du personnel	Commission scolaire
Utilisation des locaux ou immeubles	Approuve  (LIP, art. 93 et 110.4)	Propose  (LIP, art. 94)		Autorisation et entente de plus d'un an  (LIP, art. 93 et 110.4)
Dons et contributions	Peut solliciter et recevoir un don ou une contribution  (LIP : art. 94 et 110.4)			Crée un fonds à détermination spéciale, tient des livres et comptes séparés  (LIP, art. 90)
Budget annuel du centre	Adopte  (LIP : art. 95 et 110.4)	Prépare  (LIP : 96.24 et 110.13)		Répartit les ressources entre les centres  (LIP : art. 275)  Approuve le budget du centre  (LIP : art. 276 et 110.4)
Besoins du centre relatifs aux biens et services et aux locaux	Est consulté  (LIP : art. 110.13)	Consulte le CÉ et fait part à la CS des besoins du centre  (LIP : art. 96.22 et 110.13)		

Source : Loi sur l'instruction publique et site du MEQ

## 5.0 Règlement des griefs et mécontentes

Les trois conventions collectives nationales des employés des centres d'éducation des adultes (enseignants – professionnels – employés de soutien) consacrent un chapitre entier, le chapitre 9, aux mécanismes menant au règlement des griefs et des mécontentes. Ces mécanismes vont des échanges entre les personnes concernées pour régler le différent à l'amiable jusqu'aux sentences prononcées par les tribunaux d'arbitrage. (CPNCC, 1996a — CPNCC, 1996b — CPNCC, 1996c)

## 6.0 Financement de l'éducation des adultes

Le financement accordé aux commissions scolaires pour l'éducation des adultes est prévu dans les règles budgétaires qui précisent une allocation de base pour les activités éducatives de la formation générale. Cette allocation concerne seulement les activités reliées à l'enseignement offert aux adultes, le suivi et l'encadrement individuels, le coût du matériel didactique et de la matière première, le soutien à l'enseignement, les services d'accueil et d'aide, le développement pédagogique et le perfectionnement du personnel touché par ces activités.

Pour les élèves de 16 à 18 ans, l'effectif scolaire concerné est celui visé par les élèves équivalents temps plein (ETP) inscrits aux activités de formation prévues par l'un ou plusieurs des services d'enseignement autres<sup>18</sup> que la formation à distance, l'assistance aux autodidactes, et l'évaluation et la sanction des acquis.

---

<sup>18</sup> Il s'agit des services scolaires suivants : services d'entrée en formation ; services d'enseignement au présecondaire ; services d'enseignement au secondaire ; services de préparation à la formation professionnelle ; services de préparation aux études postsecondaires.



Pour les élèves âgés de plus de 18 ans, l'effectif scolaire retenu pour le calcul de la partie de l'enveloppe budgétaire fermée correspond à tous les élèves équivalents temps plein (ETP) retenus pour les paramètres d'allocation de l'année précédente ou ceux retenus par le ministère aux fins de financement pour l'année scolaire en cours qui ne sont pas visés par les activités de formation mentionnées précédemment, et qui ne participent pas à des activités de formation selon le mode d'organisation « *formation à distance* ».

L'allocation qui sert à financer les services d'enseignement dispensés selon le mode d'organisation « *formation à distance* » est établie à partir des mêmes règles de calcul que celles qui ont servi à déterminer la partie de l'enveloppe budgétaire fermée calculée sur la base des élèves âgés de plus de 18 ans.

Un ajustement négatif peut être apporté dans l'éventualité où les modes d'utilisation de l'allocation de base pour les activités éducatives des adultes par la commission scolaire font en sorte de ne pas répondre aux besoins de formation des adultes qui lui en font la demande.

Les effectifs scolaires admissibles ne comprennent pas tous les adultes qui fréquentent les centres . Sont exclus des effectifs, les adultes dont

- les activités de formation associées à des cours mènent à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles ou d'une attestation de spécialisation professionnelle lorsque ces cours ne constituent pas des matières à option en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires ;
- les activités de formation font partie d'un programme de formation de la main-d'œuvre ;
- les activités de formation sont reliées à des activités de culture personnelle ou de perfectionnement pour le travail ;

- les activités de formation sont reliées à des activités éducatives autofinancées ;
- les activités de formation sont reliées à des activités subventionnées à l'aide d'allocations supplémentaires ou d'ajustements non récurrents.

Le calcul de l'effectif scolaire se fait selon la règle suivante:

$$\frac{\text{nombre d'heures reconnues}}{\text{l'unité de mesure d'un élève ETP (900 heures/année)}}$$

Les heures reconnues sont les heures de présences réelles des élèves au centre. Pour tout effectif scolaire adulte admissible, la commission scolaire doit voir à ce que les centres fassent des déclarations dans le système SIFCA afin de traduire les services dispensés à chaque effectif scolaire. Les renseignements à transmettre sont relatifs :

- aux divers modes d'organisation de services (fréquentation, autodidaxie, formation à distance, examen) réalisés par l'adulte ;
- aux divers services d'enseignement (alphabétisation, présecondaire, secondaire, etc.) dispensés à l'adulte en transmettant une déclaration par service d'enseignement (en fonction de la majorité des heures d'enseignement dans le cas de chevauchement) et en y indiquant pour chacun des services d'enseignement, la date de début et de fin réelle, de même que le nombre d'heures d'offre de service attribué à l'élève compte tenu de son horaire et des changements de rythme durant cette période, le cas échéant, abstraction faite des absences de courte durée<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> L'instruction annuelle prévoit la fermeture administrative du dossier d'un élève après cinq jours consécutifs d'absence.

De même, la commission scolaire doit transmettre au ministère, selon les prescriptions de la partie VI des règles budgétaires, les renseignements relatifs à toute personne inscrite à des cours reconnus par le ministère ainsi que le résultat obtenu à chaque cours, même si cette personne ne répond pas à la définition de l'effectif scolaire adulte admissible.

Il nous paraît donc possible d'affirmer que l'éducation des adultes est une organisation très fortement encadrée par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires. Cependant, parce qu'une organisation est un système ouvert, influencée par son environnement autant qu'elle tente d'agir sur cet environnement, son fonctionnement ne peut être entièrement maîtrisé et c'est là que se trouve la marge de manœuvre des gestionnaires locaux et des intervenants de première ligne qui assument le fonctionnement de cette organisation. À partir de ce que nous savons des composantes du modèle organisationnel telles qu'elles sont structurées formellement à l'éducation des adultes, notre recherche nous a permis lors de la collecte de données, d'aller sur le terrain à la rencontre des «acteurs». C'est ainsi que nous avons pu ensuite être en mesure de décrire l'organisation et le fonctionnement des centres de formation générale à l'éducation des adultes, après avoir vu comment les acteurs vivent dans ces structures et comment ils se situent dans ce fonctionnement. Nous connaissons maintenant davantage comment chaque acteur conçoit les différents éléments qui composent son organisation et comment il tente d'influencer cette composante.

## CHAPITRE IV : Méthodologie

Le présent chapitre porte sur la méthodologie que nous avons utilisée pour mener à bien notre projet de recherche. Pour l'essentiel nous avons procédé à une étude de cas auprès de deux centres d'éducation des adultes en formation générale dans le but d'en connaître l'organisation et le fonctionnement. Notre façon de procéder est ici décrite en détails de la collecte des données à la validation en passant par la pré-expérimentation, le recueil des informations, la compilation des données, le traitement des données et la validation des interprétations.

### 1.0 Cueillette des données

En résumé, dans cette recherche, nous voulons répondre aux questions suivantes :

*Comment et en quoi, dans le contexte du cadre formel de l'éducation des adultes en formation générale, les différents acteurs par leurs actions et interactions répondent-ils aux besoins des adultes?*

*Qu'est-ce qui explique leurs stratégies ?*

*En d'autres mots, quels sont les facteurs qui régulent, expliquent ou conditionnent les réponses apportées dans les centres ?*

Pour répondre à ces questions, nous avons recueilli des données avec divers instruments auprès d'informateurs qui travaillent sur différents sites, qui occupent différentes fonctions et qui jouent par conséquent des rôles différents dans les centres constituant notre terrain de recherche.

### 1.1 Informateurs

Les personnes consultées proviennent des différents groupes vivant dans deux centres de formation générale à l'éducation des adultes que nous

considérons comme les acteurs du fonctionnement et du vécu de ces centres pour obtenir des informations sur l'organisation des services dans les centres de formation générale à l'éducation des adultes. Nous nous sommes adressée aux groupes de personnes suivants : les enseignants, les autres intervenants (professionnels non-enseignants) et les gestionnaires.

Le premier groupe d'informateurs retenu a été celui des enseignants. Ces personnes vivent au jour le jour, coude à coude, avec les élèves adultes, ce sont celles qui sont le plus directement confrontées à leur spécificité. Nous avons évalué que ces personnes peuvent fournir des informations sur le vécu des élèves adultes dans le cadre organisationnel d'un centre dont la mission est la formation générale.

Le deuxième groupe retenu a été celui des autres intervenants c'est-à-dire, des conseillers pédagogiques, des travailleurs sociaux, des conseillers en information scolaire et professionnelle ou en orientation, des orthopédagogues, des psychologues ou des psychoéducateurs. Nous les avons choisis parce que les élèves adultes se réfèrent à eux quand ils se heurtent à des difficultés d'adaptation au fonctionnement du centre ou qu'ils font face à des besoins particuliers qui influent sur leur formation.

Le troisième groupe retenu a été celui des gestionnaires. Ces derniers disposent de certains pouvoirs en vertu de la Loi sur l'instruction publique ou de règlements émanant des commissions scolaires. Ils contribuent de façon majeure à l'organisation formelle et au fonctionnement des centres de formation générale à l'éducation des adultes. Ils sont susceptibles d'avoir une vue d'ensemble particulière du vécu dans les centres et constituent donc pour nous des informateurs très intéressants.

Les informations issues de ces trois catégories d'informateurs (ou d'acteurs) nous ont assurée d'obtenir plus de détails quant à la perception du vécu fonctionnel du modèle organisationnel dans un centre d'éducation des adultes en formation générale.

Au départ, nous avons aussi pensé aux élèves adultes et aux employés de soutien comme informateurs mais nous avons ensuite éliminé ces groupes de personnes en considérant qu'à l'intérieur du modèle organisationnel ils ont des responsabilités très limitées concernant l'organisation des services et leurs prestations dans les centres. Aussi d'autres recherches effectuées par la CEQ (Bourbeau, 1992) et le MEQ (Beauchesne, 1992) ont mis en évidence les points de vue des élèves adultes. Soulignons également que nous ne cherchons pas à évaluer si on répond à la spécificité des besoins des adultes, mais bien à voir comment on tente d'y répondre selon ce qui est perçu par les intervenants des centres.

## 1.2 Échantillon

Cette recherche étant qualitative, nous avons eu recours à un échantillon non probabiliste qui est intentionnel plutôt qu'à un échantillon probabiliste reposant sur le hasard. L'échantillonnage non probabiliste cherche à « *reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière (application du principe de la **maquette**, du modèle réduit)* » (Beaud, 1997 : 193).

Comme l'indiquent Lincoln et Guba (1985: 234), que l'échantillonnage soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits. La taille de notre échantillon n'était pas déterminée à l'avance, elle a été le résultat de l'évolution de notre recherche et a été limitée par le recueil

d'informations nécessaires. En fait, comme le propose Deslauriers (1991 : 58) l'échantillon que nous avons choisi a relevé des besoins de notre recherche, de l'atteinte de la saturation des catégories d'informations et de notre jugement. Aux six sortes d'échantillons intentionnels (cas extrêmes ou déviants, cas typiques, multiphasé, cas critiques, cas politiquement importants et échantillon le plus proche) distingués par Michael Patton (1980 : 100-105), s'est ajouté également l'échantillon par boule de neige décrit par Beaud (1984 : 187) qui consiste à ajouter aux personnes de l'échantillon premier, considérées comme influentes, toutes celles qui sont en relations avec elles. Nous ne connaissions pas à l'avance la taille de notre échantillon, cependant nous nous proposons qu'il soit constitué de plusieurs sortes d'échantillons intentionnels dont nous avons déterminé la composition après le début de l'observation participante. L'observation participante nous a permis de repérer l'ensemble des personnes devant constituer les divers échantillons pour nos entrevues.

Nous avons commencé les entrevues dès que nous avons constitué un échantillon de « *cas extrêmes* », c'est-à-dire des acteurs des centres, intervenants, qui manifestent des désaccords ou du mécontentement vis-à-vis de l'organisation et du fonctionnement du centre. Nous avons poursuivi les entrevues avec les « *cas typiques* », des intervenants jugés représentatifs de l'ensemble des différentes catégories d'acteurs par le milieu et par nous. Finalement, nous nous sommes adressée aux « *cas politiquement importants* », des intervenants ayant une influence sur l'ensemble des autres acteurs. Nous avons aussi eu recours à un échantillon « *boule de neige* » tel que décrit par Beaud pour compléter en entrevues le recueil des informations qui serviront à constituer nos données. Cette façon de procéder nous a amenée à réaliser des entrevues avec vingt-sept répondants.



### 1.2.1 Répondants

Dans les deux centres, vingt-sept intervenants ont accepté de participer à cette recherche et de signer la lettre d'autorisation (annexe 1)<sup>20</sup> que nous leur avons présentée à la rentrée scolaire lors de l'assemblée générale de leur centre. Nous avons ainsi rencontré tous les intervenants volontaires des deux centres en entrevues : dix-huit enseignants, les cinq professionnels non-enseignants et les quatre membres de la direction. Dans le tableau 14 qui suit, les participants aux entrevues sont répartis par centre selon le genre auquel ils appartiennent et les fonctions qu'ils occupent.

**Tableau 14**  
**Intervenants rencontrés en entrevue**

Intervenants	Centre X		Centre Y		Total
	F	H	F	H	
Enseignants	6	3	7	2	18
Professionnels non-enseignants	3	0	2	0	5
Gestionnaires	0	1	2	1	4
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>27</b>

---

<sup>20</sup> Voir annexe 1 : Lettre d'autorisation

### 1.3 Techniques de cueillette des informations

Pour recueillir les informations nécessaires à la construction des données qui ont été utilisées dans cette recherche, nous avons eu recours à divers moyens complémentaires :

- des entrevues semi-structurées incluant la technique de l'incident critique,
- l'observation participante,
- et l'examen de la documentation écrite.

#### 1.3.1 Entrevues semi-structurées

Selon Patton (1980 : 205), le principe fondamental de l'entrevue en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants exprimeront leur compréhension des choses dans leurs propres termes. Afin de faciliter l'expression des 27 personnes interviewées, de susciter leur désir de nous donner des renseignements qu'elles jugent importants, nous avons fait en sorte de créer un climat favorable, dépourvu de méfiance, par une attitude empreinte de courtoisie, d'écoute et d'intérêt sincère pour ce que les divers intervenants avaient à dire et souhaitaient nous dire. Les entrevues semi-structurées ont visé à cerner la perception, l'opinion et le vécu de personnes vivant dans les centres d'éducation des adultes occupant différentes fonctions (gestion, enseignement, conseil) et jouant différents rôles.

En assurant aux personnes qui ont accepté de participer à cette recherche le respect et la fidélité des contenus (voir annexe 1), les entrevues nous ont permis de connaître les sentiments et les intérêts que les personnes interviewées ont bien voulu nous livrer.

Les questions que nous avons utilisées lors des entrevues n'ont pas été définies à l'avance puisqu'il a fallu les adapter à la dynamique de l'entrevue : elles ont donc varié selon les réponses données par les personnes interrogées.

Sur un plan plus technique, nous avons eu recours à un guide d'entrevue formé d'une dizaine de points qui ont constitué autant de jalons pour orienter les entrevues (voir annexe 2). Afin d'éviter, tout problème de compréhension aux personnes interviewées, nous avons utilisé pendant les entrevues, des questions énoncées dans un vocabulaire simple et concret, guidée par les règles suggérées par Guittet (1997 : 32) :

- traiter un seul problème par question ;
- utiliser un style direct ;
- utiliser une formulation neutre ;
- choisir des questions qui ne soient pas trop restrictives dans la formulation du problème ;
- formuler des questions courtes ;
- rendre clair et compréhensible pour tous le sens d'une même question en la centrant sur une réalité concrète et observable.

Nous considérons à l'instar de Patton (1980 : 210-211) que l'ordre des questions a son importance. Pour cette raison, nous avons commencé les entrevues par des questions portant sur les expériences et les activités présentes des acteurs interviewés ; ensuite, une fois le contact et le contexte établis, nous sommes passée aux questions concernant les opinions, les interprétations et les sentiments des personnes relativement à l'objet de notre recherche, l'organisation et le fonctionnement des centres de formation générale à l'éducation des adultes, comme le suggère Deslauriers (1991 : 37). La fin des entrevues a été réservée pour les questions concernant les répondants, soit leur statut, leur fonction, leur

formation et leur scolarité. Nous avons appliqué le principe de base de toute entrevue de recherche qui consiste à laisser parler les répondants en leur posant des questions pertinentes leur permettant de dire ce qu'ils pensent, sans que leurs réponses ne soient prédéterminées. Ces questions étaient posées, autant que faire se peut, dans le langage de ces personnes interviewées tout en portant sur ce qu'elles connaissent bien.

Lors de chacune des entrevues, nous avons posé au moins une question inspirée des travaux de Flanagan (1949, 1954) qui ont porté sur la méthode des incidents critiques. Ce chercheur définit la technique de l'incident critique comme un ensemble de procédures servant à recueillir des observations directes sur le comportement humain de façon à faciliter leur utilisation potentielle dans la résolution de problèmes concrets. Le canevas des procédures de la technique de l'incident critique est construit pour recueillir des incidents observés qui ont une signification particulière et qui respectent systématiquement les critères prédéfinis en ce sens. Flanagan précise que l'on veut dire par *incident* n'importe quelle activité humaine qui est suffisamment complète en elle-même pour permettre de faire des inférences et des prédictions à propos des comportements des personnes qui agissent et que, pour être *critique*, un incident doit survenir dans une situation où l'intention de l'action semble tout à fait claire pour l'observateur et où ses conséquences sont suffisamment définies pour ne pas laisser de doute concernant ses effets (Flanagan, 1954 : 327). Il affirme que la technique de l'incident critique plutôt que de recueillir seulement les opinions, les pressentiments, et les estimations, permet l'enregistrement de comportements, de faits spécifiques de la part de ceux qui sont dans la meilleure position pour faire les observations et les évaluations nécessaires et que la collecte et la classification de ces observations rendent possible la formulation des exigences critiques d'une activité (Flanagan, 1954 : 355).

Au cours des entrevues, nous avons démontré par notre attitude et par notre discours que nous n'attendions pas une seule réponse toute faite. Pour éviter certains biais, pour ne pas mal interpréter les réponses ou les affirmations des répondants, nous avons demandé des précisions, encouragé les reformulations, les rectifications par de petites phrases commençant par « Si je comprends bien, [...] » Cependant, nous n'avons pas forcé l'expression au delà de la volonté ou de la capacité des personnes répondantes de s'exprimer. En ce sens, nous avons toléré les incertitudes.

En résumé, nous avons fait en sorte que les entrevues constituent des échanges progressifs à partir desquels nous avons pu recueillir des informations pour mieux comprendre le jeu des différents acteurs dans l'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes en formation générale.

### 1.3.2 Observation participante

L'observation participante a eu lieu dans les centres d'éducation des adultes constituant notre terrain au cours de l'année 2000-2001, d'août 2000 à juillet 2001. Nous avons assisté, pour ce faire, aux d'activités et événements significatifs, dans la vie des centres, susceptibles de nous fournir des informations. Ainsi, nous avons été présente aux entrées des élèves adultes, à des réunions des membres du personnel, à des réunions du Conseil d'établissement, aux assemblées de placement des enseignants, aux rencontres de la rentrée, aux journées d'inscription des élèves, à des journées pédagogiques et à des réunions des divers groupes qui vivent dans les centres ou œuvrent dans les services d'éducation des adultes des commissions scolaires.

Nous avons tenu un journal de bord relatant toutes les informations que nous avons recueillies sur le terrain. Ces informations notées, transcrites et codifiées par site sous différents thèmes se sont avérées des données intéressantes en complément des données recueillies lors des entrevues.

En raison de la précarité d'emploi qui existe dans le secteur de l'éducation des adultes, les postes d'enseignement sont affectés semestriellement ou annuellement selon la clientèle et l'organisation des centres. Les assemblées de placement des enseignants ont été intégrées dans les conventions collectives pour pallier l'arbitraire de la répartition du travail : les directions des centres offrent des postes et les enseignants choisissent publiquement leurs tâches selon la place qu'ils occupent dans la liste prioritaire des enseignants de leur discipline. Il a été intéressant pour nous en tant que chercheure d'assister aux tractations qui ont lieu lors de ces assemblées : nous avons ainsi pu mieux connaître les relations qui existent entre les deux catégories d'acteurs dans les centres d'éducation des adultes que constituent les enseignants et les gestionnaires. Les conversations engagées entre les protagonistes pendant cette activité que plusieurs enseignants qualifient de «*stressante*» dans les conversations plus sérieuses et que certaines et certains nomment à la blague «*marché aux esclaves*» nous ont relevé des faits intéressants, entre autres, quant à la relation de coopération, au respect des compétences des enseignants et aux critères présidant à la formation des équipes de travail.

Les places dans les centres sont actuellement contingentées par les règles budgétaires déterminées par le ministère de l'Éducation et par la distribution des heures/groupes autorisées qui en découlent ainsi que par les aléas de la gestion d'Emploi-Québec. Le nombre des places ne correspond pas nécessairement au nombre des demandes des élèves adultes ni à la nature des places demandées. Lors des journées

d'inscription des élèves, on peut observer le fonctionnement d'un centre en une situation de « *grandes tensions* » pour ne pas dire une situation de crise : le « *verniss* » des divers intervenants ne tient pas toujours et l'on peut voir s'appliquer, dans l'action, les différentes idéologies ou les règles non dites et non écrites.

Les enseignants, les professionnels non-enseignants et les gestionnaires des centres se rencontrent lors des journées pédagogiques pour discuter des problèmes organisationnels qu'ils rencontrent dans le quotidien et décident ensemble des moyens à prendre pour y remédier. Les informations qui sont transmises lors de ces rencontres sont des éléments que nous n'avons pu retrouver nulle part ailleurs, c'est ce qui en a fait pour nous des événements importants pour la cueillette des données de notre recherche.

Plusieurs autres rencontres peuvent être significatives dans la vie d'un centre. Nous nous sommes intéressée particulièrement aux rencontres des comités d'élèves, aux comités de participation des enseignants aux politiques du centre, aux réunions mensuelles des intervenants (autres qu'enseignants), aux réunions générales, aux réunions des gestionnaires et aux réunions du Conseil d'établissement. D'autres événements significatifs dans la vie des deux centres ont également été d'un grand intérêt pour nous : la fête de Noël, la Saint-Valentin, la semaine interculturelle et la fête pour les diplômés.

En résumé, lors de l'observation participante, nous avons regardé les acteurs vivre concrètement dans des centres d'éducation des adultes en formation générale pour découvrir les stratégies qu'ils utilisent afin de résoudre les problèmes d'organisation qu'ils rencontrent. Plus particulièrement, il nous a paru essentiel de comprendre comment et pourquoi ils coopèrent en vue de l'accomplissement d'objectifs communs,

malgré leurs orientations et leurs intérêts individuels qui sont parfois divergents.

### 1.3.3 Documentation

Nous avons porté une attention spéciale à la documentation produite par les centres, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation concernant la formation générale à l'éducation des adultes qui avait un impact sur l'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes en formation générale. Cette documentation comprend plus particulièrement les textes de Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique de la formation générale à l'éducation des adultes, l'instruction annuelle de la formation générale à l'éducation des adultes, les règles budgétaires du ministère de l'Éducation, les bilans annuels, les plans de réussite, les circulaires et les procès-verbaux de réunions produits dans les commissions scolaires et les deux centres concernés par notre étude.

### 1.4 Sites

Nous avons choisi deux centres d'éducation des adultes situés dans des commissions scolaires différentes pour recueillir des informations sur le vécu du modèle organisationnel de la formation générale à l'éducation des adultes. L'un des centres est situé sur l'île de Montréal tandis que l'autre est situé dans l'une des banlieues entourant l'île. Les deux centres accueillent une clientèle multiethnique d'origines diverses. Cependant, la clientèle du centre montréalais est plus fortement multiethnique. Les deux centres reçoivent maintenant moins d'étudiants que dans les années précédentes étant contraints de respecter selon le nombre d'heures autorisées par le ministère de l'Éducation.



## 2.0 Pré-expérimentation

Pour guider notre intervention pendant les entrevues semi-structurées, nous avons préparé un guide d'entrevue que nous avons expérimenté auprès de deux intervenants à l'éducation des adultes. Lors de cette pré-expérimentation, nous avons rencontré, tour à tour, un directeur de centre et un enseignant qui n'ont pas fait partie de notre échantillon mais qui répondaient aux mêmes critères que les personnes choisies pour constituer cet échantillonnage.

Nous avons ensuite présenté le résultat de ces entrevues à notre directeur de recherche et nous avons alors discuté avec lui de la valeur et de la pertinence des questions que nous avons posées lors des deux entrevues. Nous avons été attentive aux suggestions émises suite à la critique de cette présentation et nous avons perfectionné notre outil de cueillette de données. Cette pré-expérimentation nous a aussi permis de tester la formulation et le contenu de nos questions dans le but d'augmenter la pertinence et la validité des informations à recueillir.

## 3.0 Cueillette des informations

La constitution de la base de données s'est faite de mai 2001 à janvier 2002. Nous avons constitué nos données à partir des notes prises lors de l'observation participante, des vingt-sept entrevues semi-structurées que nous avons menées et des documents que nous avons recueillis sur les sites. Nous avons fait les entrevues semi-structurées à raison de trois ou quatre par semaine. Ce rythme nous a permis de contacter par téléphone ou de rencontrer, lorsqu'il y avait lieu, une personne une deuxième fois pour lui demander de préciser certains points ou recueillir des informations supplémentaires. Lors de ces rencontres, les informateurs ont été invités à décrire le modèle organisationnel de leur centre. Pendant ces entrevues,

nous avons pris note de toutes les informations données par les informateurs même si la totalité des rencontres ont été enregistrées sur bandes audio. Nous avons aussi annoté des éléments d'observation concernant les attitudes non verbales de nos informateurs afin de rendre nos données plus significatives et nous assurer de ce fait une plus grande validité<sup>21</sup> du contenu des informations recueillies. Nous nous sommes astreinte à la transcription des informations dans les plus brefs délais, la journée même de l'entrevue avec les informateurs, dans la mesure du possible. Cette transcription a été informatisée à l'aide d'un logiciel de traitement de texte selon un code permettant de retracer l'informateur, son statut, la date de l'entrevue, les informations recueillies selon différents aspects du vécu organisationnel. Un fichier a été créé pour chacun des informateurs et les fichiers ainsi obtenus ont été regroupés par site. Ces fichiers ont été enregistrés dans un même document «*entrevues*», puis imprimés et classés. Après chacune des transcriptions, nous avons aussi créé une fiche synthèse de l'entretien afin de pouvoir évaluer le plus rapidement possible s'il y avait lieu de reprendre un rendez-vous avec l'informateur pour compléter les informations. Nous avons indiqué sur cette fiche synthèse les éléments à vérifier ou à compléter.

La recension de la documentation a été faite en très grande partie avant les périodes d'observation participante et les entrevues. Elle s'est cependant poursuivie simultanément pour nous permettre d'ajuster notre façon de procéder lors des entrevues afin de recueillir toutes les informations pertinentes possibles. Elle a aussi continué au delà de

---

<sup>21</sup> Par validité, nous entendons le fait en tant que chercheuse de savoir si les données obtenues ont une valeur de représentation et si les phénomènes sont bien nommés, c'est-à-dire si nous avons attribuées des dénominations correctes aux variables identifiées (Lessard, Goyette, Boutin : 1996).

l'observation participante et des entrevues pour nous permettre de mieux connaître le modèle formel qui encadre l'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes offrant des services de formation générale.

#### 4.0 Compilation des données

À cette étape de notre travail de recherche nous avons procédé à la sélection, la condensation et la réduction des données. Nous nous sommes inspirée pour ce faire des modèles proposés par Bardin (1998), Huberman et Miles (1991), L'Écuyer (1990) et Van der Maren (1995, 1999).

Les différentes rubriques du cadre conceptuel que nous avons construit nous ont servi de guide pour les activités de compilation des informations recueillies et ces dernières nous ont permis la construction des données. Comme il nous a été impossible d'exploiter toutes les informations que nous avons recueillies telles quelles, nous les avons sélectionnées en fonction de la pertinence qu'elles apportent aux questions que nous nous sommes posées. À l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative (Atlas.ti), nous les avons classées après les avoir comparées et synthétisées. Les informations recueillies deviennent ainsi des données constituées sous forme de codes thématiques ou de concepts qui nous permettent d'y voir plus clair.

Pour faciliter la condensation des données, tout au cours de la cueillette, nous avons procédé, comme le proposent Miles et Huberman (1991), à la rédaction de feuilles-résumés, de mémos, de rapports de session de travail et de rapports d'étapes au sujet d'un site ainsi qu'à l'attribution de codes.

## 5.0 Traitement des données

Ce n'est qu'après avoir recueilli nos données sur les différents sites avec les différents instruments que nous avons prévus (observation participante, entrevues, recension des écrits) et les avoir transcrites selon un code permettant d'en retracer tous les paramètres, que nous avons été prête à commencer la phase proprement dite de traitement des données. Le fait de procéder ainsi, nous a évité de «biaiser» la cueillette des données ce qui aurait été possible si nous nous étions laissée influencer par des hypothèses que nous avons élaborées entièrement avant la fin de cette cueillette. Nous avons utilisé un mur de notre salle de travail pour y élaborer, étape par étape, un immense tableau avec les données recueillies afin de les avoir toutes continuellement sous les yeux et de bien voir leur provenance.

### 5.1 Validation des interprétations

Après le traitement des données, leur interprétation nous a permis de relier les résultats obtenus aux questions auxquelles nous étions arrivée après l'élaboration de la problématique et du cadre conceptuel. Il nous est apparu important à ce stade de notre recherche de procéder à la validation de nos interprétations d'abord par l'analyse, mais aussi par la consultation de nos informateurs et par la confrontation de nos hypothèses avec des chercheurs externes.

#### 5.1.1 Validation par l'analyse

La critique du journal de bord que nous avons tenu tout au cours de notre recherche nous a permis de vérifier la fidélité du codage, le respect de la méthodologie choisie pour analyser, traiter et interpréter nos données. Elle nous a également permis de juger de la pertinence des modifications que

nous avons apportées au cadre conceptuel à la lumière des réflexions que les découvertes sur le terrain nous ont amenée à faire. À cette étape nous avons questionné aussi l'impact de nos postulats sur les choix que nous avons faits quant à la sélection des informateurs et des sites et quant à notre attitude et à l'influence que nous avons exercée sur le terrain ou lors des entrevues. Savoir si notre cadre conceptuel a bien servi à instrumenter notre collecte de données a évidemment fait partie de notre questionnement.

### 5.1.2 Validation par les informateurs

Tout au cours de l'élaboration de nos hypothèses, nous avons contacté cinq intervenants qui vivent dans les centres d'éducation des adultes ne faisant pas partie de notre échantillon. Notre objectif était alors de vérifier si les idées que nous avançons pour construire nos hypothèses leur semblaient vraisemblables et pertinentes. À ce stade de notre recherche, nous avons pensé qu'il serait intéressant de consulter le personnel de soutien qui n'avait pas été interviewé lors de la phase de collecte des informations qui nous ont servie à la construction des données. Pour ce faire, nous avons privilégié le moment des pauses ou autres temps de discussion plus informels que nous croyons plus indiqués pour mener cette opération à bien, les gens étant plus naturels, n'ayant pas le soucis de bien paraître.

### 5.1.3 Validation par des chercheurs externes

Étant donné le nombre restreint de chercheurs qui interviennent actuellement dans le domaine de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation des adultes, nous avons consulté deux chercheurs qui ont

effectué des recherches dans le même domaine en milieu scolaire chez les jeunes et en milieu universitaire chez les adultes.

Cette démarche a été réalisée dans le but de faire contrôler la pertinence de nos hypothèses par d'autres chercheurs, de connaître leurs objections, de modifier nos hypothèses au cas où elles ne tiendraient pas. Elle nous a incitée à préparer une argumentation plus cohérente quand nos hypothèses devaient être maintenues. Nous avons vu dans l'accord d'autres chercheurs avec nos hypothèses une assurance de la validité de celles-ci.

## CHAPITRE V : Données recueillies sur le terrain

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les données que nous avons recueillies dans chacun des deux centres d'éducation des adultes lors des entrevues et des séances d'observation participante. Ensuite, nous les comparerons en faisant ressortir les différences et les points communs. Pour respecter la confidentialité des répondants, nous désignerons les deux centres par les appellations Centre X et Centre Y.

## 1.0 Centre X

### 1.1 Mission et organigramme du Centre X

Selon les répondants, le Centre X poursuit une mission à trois volets étant donné qu'il reçoit des adultes en formation dans trois programmes bien distincts : la formation de base, la francisation et la formation générale des adultes. Le Centre X a adapté ses objectifs aux trois types de clientèle :

- En formation de base, les objectifs sont de soutenir les adultes sous-scolarisés dans l'apprentissage fonctionnel du français et des mathématiques de niveau présecondaire.
- En francisation, le Centre X a comme objectif de permettre à des adultes allophones immigrants scolarisés dans une autre langue que le français d'apprendre le français, langue d'usage au travail, aux études et dans la vie quotidienne.
- Au niveau de la formation générale, le Centre X a comme objectifs de préparer les élèves adultes à répondre aux exigences nécessaires pour s'inscrire à un diplôme d'études professionnelles (DEP), de les amener à terminer les études nécessaires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) leur permettant de se diriger vers un collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) pour poursuivre une formation de niveau postsecondaire ou d'aller directement sur le marché du travail.

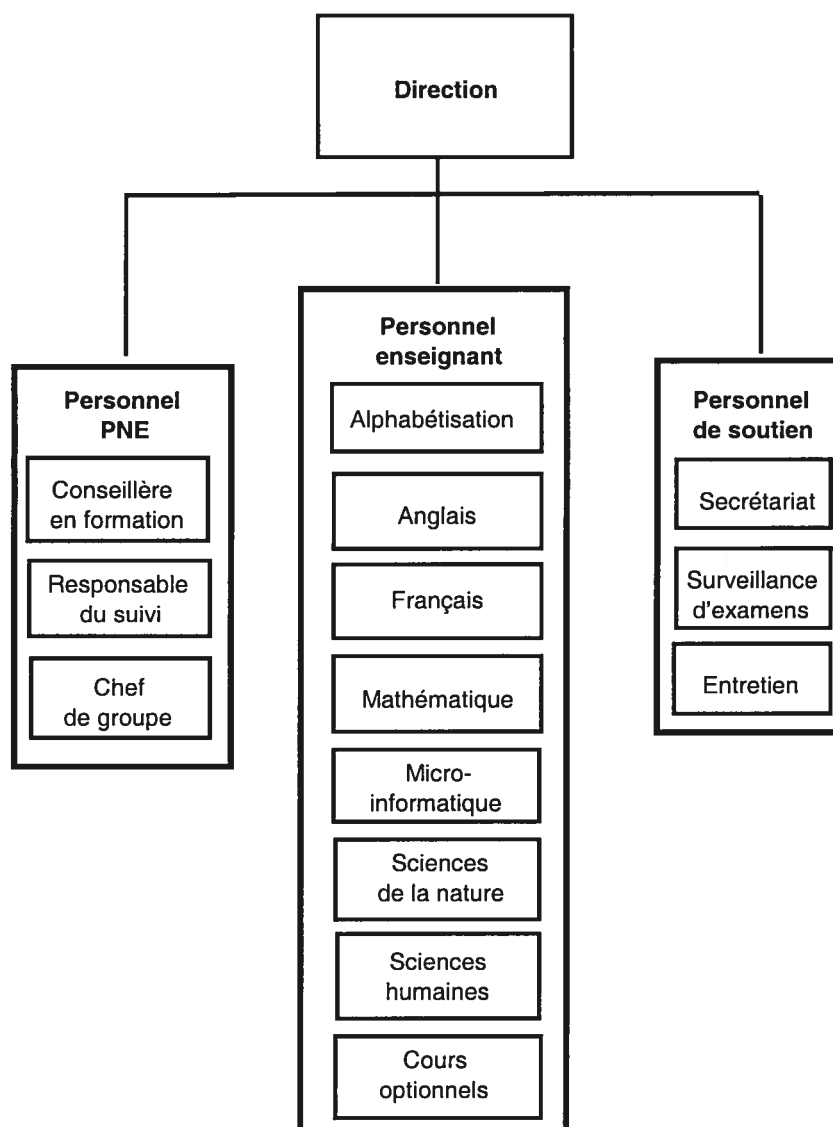


Cette mission à trois volets permet de répondre aux besoins des adultes selon plusieurs répondants qui évaluent que l'éducation des adultes existe pour rendre justice à des personnes qui n'ont pas eu la chance plus tôt d'étudier ou d'être motivées pour les études. Ils spécifient qu'à l'éducation des adultes, il faut, en quelque sorte, rétablir «*l'égalité des chances*». Par conséquent, le rôle d'un centre ne serait pas uniquement de «*sortir des DES*» et il ne faudrait pas que viser l'apprentissage scolaire : un centre d'éducation des adultes aurait aussi un rôle de formation personnelle et sociale et il devrait donc travailler au développement de l'autonomie des élèves adultes, à leur socialisation et à leur qualification afin qu'ils deviennent des personnes plus heureuses, plus responsables, plus compétentes et de meilleurs citoyens.

Dans cet esprit, les intervenants déplorent les règles de fermeture administrative du dossier des étudiants qui se sont absentés cinq jours. Ils considèrent que ces règles vont à l'encontre de la mission et des objectifs de l'éducation des adultes. Selon un répondant, la fermeture administrative du dossier «*C'est appliqué intégralement. Cinq jours : out [...]*» (Sujet A-11). Un autre répondant avance qu'il peut y avoir plus de souplesse pour celles et ceux qui reviennent après une absence suivie d'une fermeture de dossier : «*Quand c'est motivé ils (l'administration) peuvent permettre que les élèves entrent au début d'une semaine, [...] des fois, ils font sauter un mois : " t'es pas motivé... reste chez toi ". Mais qu'est-ce qu'on fait ou qu'on peut faire pour les motiver ? [...]*» (Sujet A-11)

À partir des informations recueillies, nous pouvons reconstituer l'organigramme suivant qui illustre la place occupée par chacun des groupes d'intervenants du Centre X.

**Tableau 15**  
**Organigramme du Centre X**



On y retrouve trois groupes sous la responsabilité de la direction : les professionnels non enseignants (PNE), les enseignants et le personnel de soutien.

## 1.2 Perception de la clientèle par les intervenants du Centre X

Nous parlerons maintenant de la perception de la clientèle qu'ont les répondants. Cette perception influence grandement les besoins que les répondants attribuent à leurs élèves et les moyens ou stratégies qu'ils mettront ou tenteront de mettre en place pour y répondre.

D'après les répondants, le profil de la clientèle diffère selon le programme de formation suivi. Huit caractéristiques ont été identifiées lors des entrevues : l'âge des élèves, leur sexe, leur origine ethnique, leur profil scolaire à l'entrée, leurs objectifs de formation, leurs attentes, leur motivation et leur statut familial et social.

### 1.2.1 Âge des élèves

La clientèle du Centre X en formation générale est décrite par la majorité des répondants comme une clientèle « *très jeune* » comparativement à il y a une dizaine d'années où « *la clientèle adulte était beaucoup plus mature* ». Les répondants expliquent que plus de 60% des élèves adultes du centre ont maintenant entre seize et vingt ans alors qu'auparavant, l'âge des élèves se situait plutôt entre vingt-cinq et trente-cinq ans. Ceci serait le cas plus particulièrement de la clientèle de jour en formation générale qui est composée majoritairement de jeunes hommes qui vivent chez leurs parents. Ces jeunes sont fortement incités par leurs parents à poursuivre leurs études secondaires. Ils ont parfois occupé un emploi temporaire au salaire minimum ou en deçà lorsqu'ils ont été embauchés pour le travail au noir.

En formation de base, la clientèle majoritaire est composée de femmes immigrantes de vingt-cinq à cinquante ans qui ont des responsabilités familiales qu'elles assument souvent seules ou presque.

Dans les groupes de francisation, la clientèle appartiendrait aux mêmes groupes d'âge que celle de la formation de base. Les répondants disent cependant que ces élèves sont beaucoup « *plus adultes* », qu'ils sont beaucoup « *plus matures* », qu'« *ils savent ce qu'ils veulent* ».

### 1.2.2 Origine ethnique des élèves

La clientèle recrutée serait aussi plus allophone puisqu'« *issue de plusieurs communautés culturelles* », particulièrement dans les communautés arabophones (Algérie, Jordanie, Liban, Maroc, Syrie, Tunisie, etc.) hispanophone (Amérique centrale, Amérique du sud), lusophone (Brésil, Portugal) russophone (pays de l'ex-URSS) et hellénique (Grèce). Les élèves conservent leur langue et leur tradition dans la vie familiale et dans la vie sociale. Nous l'avons constaté lors de nos visites au centre : pendant les pauses, les conversations dans plusieurs langues s'entremêlent dans les corridors du centre et l'on entend rarement une conversation en français.

### 1.2.3 Profil scolaire des élèves à l'entrée

Les élèves jeunes sont venus s'inscrire au centre « *après un échec à l'école secondaire voisine ou après y avoir été mis à la porte* ». Ils présentaient des bulletins scolaires les classant en secondaire II, III ou IV.

En francisation, il s'agit d'une clientèle immigrante déjà scolarisée, motivée qui a des objectifs clairs de formation et de vie et qui « *ne rechigne pas devant l'effort* » même s'ils sont souvent déçus des services d'enseignement qui ne sont pas à la hauteur des promesses qu'on leur avait faites lors de leur demande d'immigration. Ils sont souvent surpris et choqués des comportements immatures de leurs collègues inscrits en formation générale.

#### 1.2.4 Objectifs de formation et attentes des élèves

Les élèves qui s'inscrivent en formation générale disent vouloir obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) au plus tôt pour aller ensuite travailler ou vouloir compléter les unités nécessaires pour s'inscrire en formation professionnelle et y obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP).

Les élèves inscrits en formation de base désirent se qualifier minimalement pour le marché du travail. Ce sont surtout des femmes qui sont conscientes que leur faible niveau de scolarité leur nuit, qu'elles ne pourront jamais « *aller très loin dans les études* ». Elles veulent savoir lire, écrire et parler en français pour répondre aux exigences de la vie de tous les jours et aussi pour être davantage en mesure d'aider leurs jeunes enfants à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons.

Selon les répondants, les adultes de la formation générale s'attendent très majoritairement à recevoir un enseignement individualisé, modulaire et par objectifs. Lorsqu'ils sont consultés, ils disent « *aimer ça comme ça* » et ne voudraient pas être contraints à des cours magistraux comme ceux qu'ils ont eus à l'école secondaire. Leurs attentes concernant le classement sont parfois trop élevées. Après la passation des tests de classement lors de l'inscription, ils expriment souvent leur déception lorsqu'ils sont confrontés à la nécessité de suivre des activités de récupération avant d'entreprendre leur programme de formation proprement dit. Les intervenants disent entendre très souvent de la part de leurs élèves des phrases du genre « *on m'avait dit que c'était plus facile et plus court à l'éducation des adultes, mais c'est pas vrai* » (Sujet A-14).

#### 1.2.5 Motivation des élèves pour l'apprentissage

Parmi les élèves en formation générale, des élèves se distinguent par leur motivation et leur persévérance à la tâche. Il s'agit d'élèves adultes inscrits en mathématiques ou en sciences qui ont déjà un secondaire V mais qui

viennent chercher des prérequis nécessaires pour une meilleure orientation au Cégep. Selon des enseignants, ce sous-groupe est plus motivé, a des objectifs de formation clairs et précis, se fixe un échéancier, a plus de facilité pour apprendre et réussit beaucoup mieux.

Selon les enseignants en francisation, leurs élèves manifestent beaucoup de détermination et de persévérance pour bien apprendre le français qu' « *ils considèrent comme la clé de l'intégration au travail et à la société québécoise* » (Sujet A-2). Ils y voient la possibilité de poursuivre des études postsecondaires leur permettant d'obtenir des qualifications d'ici. Parmi ces élèves immigrants, plusieurs ont été scolarisés dans leurs pays d'origine et ont exercé les professions d'enseignants, d'ingénieurs, etc.

La motivation des élèves en formation de base repose sur des motifs différents de ceux des deux autres catégories d'élèves. Ces personnes, des femmes dans la plupart des cas, souhaitent être davantage en mesure d'aider leurs enfants d'âge scolaire et d'être pour eux de bons exemples. Elles rêvent d'un avenir meilleur pour leurs enfants qui passe selon elles par la scolarisation.

#### 1.2.6 Statut de la clientèle

Les clientèles de francisation et de formation de base quant à elles sont constituées en partie d'adultes responsables de famille qui sont recommandés par l'Assurance-Emploi après avoir perdu leur emploi ou par la Commission de la santé et de la sécurité au travail (CSST) après un accident de travail. Les répondants déplorent qu'Emploi-Québec recommande de moins en moins d'adultes dans les centres. En fait, la très grande majorité des élèves du centre, particulièrement ceux inscrits en formation générale, ne sont pas subventionnés et ils ne font partie de programmes gouvernementaux tels Emploi-Québec, Sécurité du revenu ou

CSST. C'est une clientèle sans revenu, de plus en plus mouvante : « *dès qu'ils trouvent un petit boulot, ils nous quittent et peuvent revenir plus tard étant donné qu'ils sont rapidement remerciés et que nous avons presque toujours des places libres* » (A-12). L'ensemble des intervenants du centre parlent d'entrées et de sorties continues pour identifier la réalité qui fait en sorte que les élèves peuvent s'inscrire au centre en tout temps de l'année, que plusieurs quittent souvent en cours de formation avant d'avoir atteint leurs objectifs et qu'ils peuvent aussi se réinscrire quelques semaines ou quelques mois plus tard. Ces affirmations sont corroborées par le fait qu'au cours de l'année scolaire 2000-2001, pour faire 250 ETP (équivalent temps plein), le Centre X ait procédé à plus de 900 inscriptions, même si l'horaire des services est flexible et s'étend de huit heures trente à vingt-deux heures. Les élèves adultes qui choisissent un horaire en soirée sont généralement au travail le jour ou ont des enfants en bas âge pour lesquels ils n'ont pas réussi à obtenir une place en garderie.

#### 1.2.7 Problèmes d'apprentissage de la clientèle

Tous les enseignants estiment que les problèmes d'apprentissage des élèves inscrits au Centre X s'expliquent par les facteurs suivants :

- le manque de connaissance de la langue ;
- le manque de stratégies d'apprentissage ;
- le manque de méthodes de travail ;
- et les conditions d'apprentissage.

Les gestionnaires et les professionnelles sont du même avis. Selon tous les intervenants du centre X, d'autres problèmes vécus par les élèves adultes nuisent aussi à leurs apprentissages.

### 1.2.7.1 Connaissance de la langue d'enseignement

Les enseignants notent que leurs élèves, même s'ils semblent maîtriser le français oral au niveau fonctionnel, sont souvent en difficulté d'apprentissage en lecture, en écriture et en résolution de problèmes. Ils affirment que leurs élèves n'ont pas atteint un niveau de connaissance de la langue française suffisant pour réaliser les apprentissages et les tâches scolaires. Ils allèguent aussi que le niveau de langue dans les livres et les documents est différent de celui exigé pour la socialisation minimale et la communication de survie. Si les élèves sont capables de communiquer et de socialiser, ils sont loin de comprendre les documents à étudier dans le cadre de l'enseignement individualisé.

### 1.2.7.2 Stratégies et méthodes de travail

Les enseignants disent que les élèves « *n'ont pas beaucoup de stratégies d'apprentissage et qu'ils ne savent pas travailler* ». Ils déplorent le fait de ne pas pouvoir y remédier : « *avec trente élèves sur une liste... on ne peut pas leur accorder du temps comme on aimerait leur en accorder en lecture et en écriture* ». Un enseignant dit avoir observé que ses élèves « *travaillent par essai et erreur* », il affirme que ses « *élèves n'ont pas encore développé une façon d'apprendre* » (A-8).

Les enseignants de français énumèrent les faiblesses de leurs élèves qu'ils attribuent plus particulièrement au manque de stratégies en lecture et surtout en compréhension. Ils affirment que les programmes et les modalités d'organisation et de fonctionnement rendent difficile l'enseignement explicite des stratégies. Ils considèrent un tel enseignement comme un besoin chez leurs élèves parce que ce serait un moyen de les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages en contexte d'enseignement individualisé.



Selon les enseignants et les professionnelles, même si les adultes en formation de base ont beaucoup de bonne volonté, ils apprennent souvent lentement et manquent parfois de confiance en eux. La minorité de la clientèle en formation de base est composée de personnes natives du Québec, femmes et hommes qui ont fréquenté l'école à l'âge de la fréquentation obligatoire, mais qui ont toujours eu des difficultés d'apprentissage qu'ils n'ont pas réussi à surmonter pour se scolariser normalement. Ces personnes sont sorties de l'école sans avoir appris à lire et à écrire suffisamment pour être fonctionnelles au travail et dans la vie même si elles ont pour la plupart bénéficié de services pédagogiques particuliers et de classes spéciales dans le système scolaire québécois. Des enseignants vont jusqu'à affirmer qu'une partie de cette clientèle souffre de « *déficience légère* » (Sujet A-3) en s'appuyant sur le fait que plusieurs élèves ont reçu leur formation initiale en classe spéciale au primaire ou au secteur occupationnel au secondaire.

#### 1.2.7.3 Conditions d'apprentissage

Les divers intervenants du centre, direction, professionnels et enseignants, ont fait part de leurs préoccupations au sujet des apprentissages des élèves adultes. Les enseignants, plus particulièrement, questionnent les conditions d'apprentissage de leurs élèves et le manque de moyens mis à leur disposition pour y remédier. Un enseignant dira « *Ce qui est difficile pour les jeunes, c'est de rester assis trois heures, faire du travail individuel [...] c'est l'enseignement individuel qu'on fait ici [...] avec des groupes et il y a trop d'élèves dans les groupes [...].* » (Sujet A-12)

Les enseignants considèrent aussi que l'organisation scolaire ne leur permet pas de créer les liens nécessaires avec les élèves et que tout leur enseignement doit être centré sur la passation et la réussite des examens :

*On exige le secondaire [...] Il est difficile à réussir pour nos élèves. Ce n'est pas un programme adapté à notre clientèle [...] avec le programme, avec les examens, il faut qu'on s'arrange pour que les élèves réussissent [...] (Sujet A-8)*

Les enseignants qui travaillent dans le Centre X ne partagent pas le préjugé populaire selon lequel il serait facile d'enseigner aux élèves adultes étant donné qu'ils sont tous autonomes. Certains signalent d'emblée que la gestion des groupes-classe n'est pas toujours simple... L'un dira « [...] j'ai beau avoir une classe de sciences, normalement c'est la classe des plus matures, bien cette année j'ai une classe de bébés là. Fait que, il faut que je fasse avec... » (Sujet A-12) Une autre, « je ne voudrais pas gérer ma classe comme au primaire, mais ils m'y obligent par des comportements enfantins [...] cela me déçoit » (Sujet A-3).

#### 1.2.8 Assiduité des élèves et respect des horaires

La fréquentation scolaire préoccupe particulièrement les intervenants du centre parce qu'ils évaluent que « *les absences fréquentes sont souvent un premier pas vers l'abandon* » (Sujet A-10). Un répondant dira : « [...] *c'est notre préoccupation, le taux d'absentéisme, le taux d'abandon est énorme* » (Sujet A-11). Il nous fera remarquer que les absences des élèves amènent parfois des difficultés de gestion sur le plan éthique en donnant l'exemple d'une élève qui réclame une attestation de fréquentation scolaire pour son agent du Centre Emploi-Québec alors que le relevé de ses absences indique 190 heures d'absence sur une période de trois mois. Ce répondant évalue que « *Comme certains autres élèves elle ne se serait inscrite au centre que pour se qualifier et bénéficier des prestations d'un programme social tel l'Assurance-Emploi, la Sécurité du revenu, la CSST, une assurance, etc.* » (Sujet A-13). Les gestionnaires disent devoir composer avec cette réalité et avoir été amenés à mettre en place des

moyens pour contrôler de façon serrée la fréquentation scolaire. Dans le Centre X le moyen mis en place consiste en une liste des présences et une banque de données informatisées. Une enseignante explique ainsi l'utilisation de ces moyens :

*[...] nous avons une liste de présence à chaque jour où l'on entre les présences. Puis on peut aussi consulter les dossiers de présences des élèves à l'ordinateur [...] un ordinateur est à la disposition des enseignants pour consultation [...] De cette façon, on voit si l'élève est absent aux autres cours aussi [...] et on peut se concerter pour essayer de faire diminuer le nombre des absences (Sujet A-10).*

Pendant les cours, l'utilisation du temps serait problématique pour plusieurs élèves, surtout parmi les plus jeunes. Un enseignant dira « [...] c'est à croire que certains élèves viennent aux cours pour rencontrer leurs amis et se faire une blonde plus que pour apprendre [...] » (Sujet A-11) Selon un autre enseignant, « [...] il y en a encore trop qui mettent leur nom au tableau et qui dorment ou jasant avec les autres en attendant leur tour » (Sujet A-4). Pour diminuer les pertes de temps et les distractions, un troisième enseignant indique « je ne tolère pas les lunchs en classe sans cela, quelques-uns mangent toute la matinée et les odeurs de nourriture dérangent tout le monde » (Sujet A-9).

Même si les horaires ont été organisés de façon beaucoup plus flexibles d'une année à l'autre, plusieurs élèves ont encore de la difficulté à s'y conformer : « ils arrivent en retard très souvent » et « ils essaient toujours de fermer les livres avant l'heure ». Une enseignante dira : « c'est pas des farces, il y en a qui s'appuient sur la porte quinze minutes avant que la cloche sonne [...] » (Sujet A-13)

### 1.2.9 Persévérance des élèves en formation

Un gestionnaire déplore le manque de persévérance des élèves en cours de formation. Il la juge extrêmement faible. Il indique que cette situation complique considérablement sa tâche d'organisation de l'enseignement, d'autant plus qu'il n'a pas d'adjoint et qu'il doit faire toute l'administration seul. Il dira :

*Comment expliquer que j'ai besoin de près de mille élèves pour faire 275 ETP ? Je pense que 50 % de cette clientèle là sont forcés de venir à l'école [...] Si je gardais les mêmes élèves pendant toute l'année scolaire, le temps mis sur les entrées et les sorties serait investi de façon plus rentable pour l'amélioration des conditions d'apprentissage [...].*

La lecture du tableau 16, que nous trouvons à la page suivante, donne raison à ce gestionnaire, plus particulièrement pour le groupe du secondaire, en nous informant concernant le nombre des entrées et des sorties des élèves du Centre X au cours de l'année scolaire 2000-2001. L'on constate que les élèves qui entrent en septembre ne fréquentent pas le centre jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le roulement de la clientèle est important et oblige le traitement d'un nombre de dossiers de beaucoup supérieur à celui des ETP pour maintenir les services. Dans ce contexte, la direction se doit d'organiser des entrées continues.

En additionnant le nombre des entrées pour chacune des catégories d'élèves du centre X, que l'on retrouve dans le tableau suivant, on obtient 958 entrées pour 367 sorties. Cette situation permet comptabiliser 481,4 ETP pour l'année 2000-2001. Mises à part les sorties, un autre facteur explique le faible nombre des ETP comparativement au nombre de dossiers traités ou au nombre d'entrées : les élèves peuvent s'inscrire à temps partiel et plusieurs adultes le font en raison de leurs obligations ou de leurs conditions financières.

Tableau 16

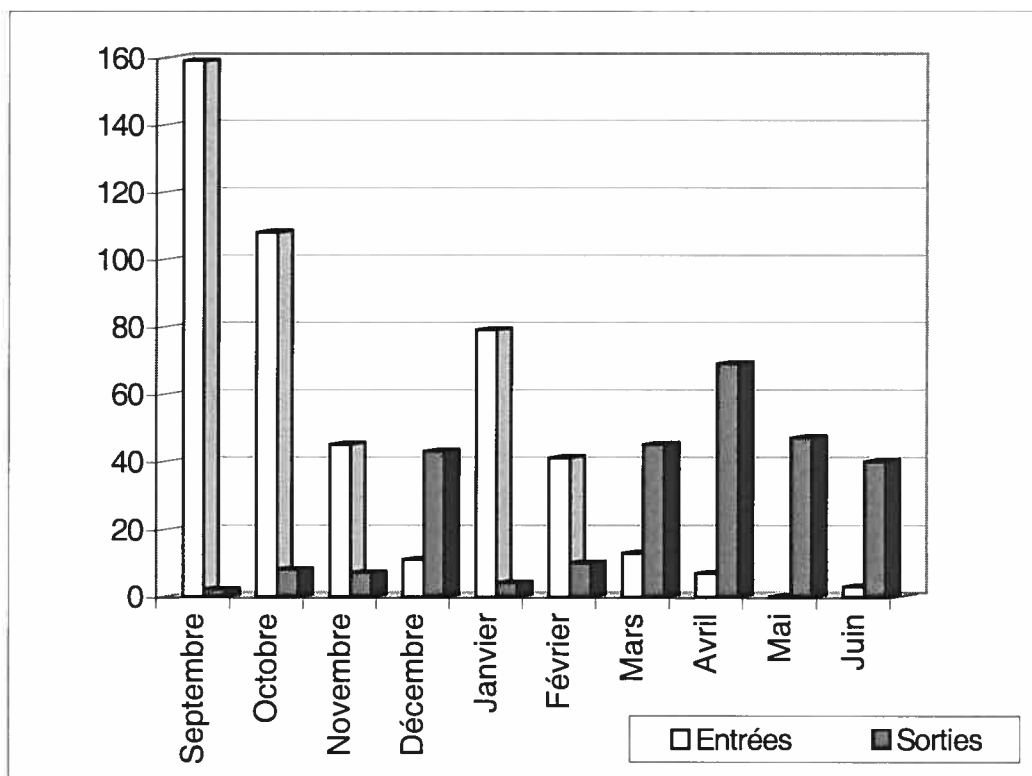
## Entrées et sorties des élèves du Centre X et ETP

<b>ALPHABÉTISATION</b>		Sept 00	Oct 00	Nov 00	Déc 00	Janv 01	Fév 01	Mars 01	Avr 01	Mai 01	Juin 01	Total
	Entrées	75	21	3	1	8	4	5	0	1	1	119
Sorties	2	4	1	5	1	3	2	2	4	0	24	
Dossiers traités	77	25	4	6	9	7	7	2	5	1	143	
ETP	65,8											
Écart entre les dossiers traités et les ETP financées												51,1
<b>PRÉSECONDAIRE</b>		Sept 00	Oct 00	Nov 00	Déc 00	Janv 01	Fév 01	Mars 01	Avr 01	Mai 01	Juin 01	Total
	Entrées	43	30	4	4	18	2	4	4	1	0	110
Sorties	0	4	6	10	0	6	2	12	15	0	55	
Dossiers traités	43	34	10	14	18	8	6	16	16	0	165	
ETP	69											
Écart entre les dossiers traités et les ETP financées												96
<b>SECONDAIRE</b>		Sept 00	Oct 00	Nov 00	Déc 00	Janv 01	Fév 01	Mars 01	Avr 01	Mai 01	Juin 01	Total
	Entrées	159	108	45	11	79	41	13	7	0	3	466
Sorties	2	8	7	43	4	10	45	69	47	40	275	
Dossiers traités	161	116	52	54	83	51	58	76	47	3	741	
ETP	182,8											
Écart entre les dossiers traités et les ETP financées												558,2
<b>FRANCISATION</b>		Sept 00	Oct 00	Nov 00	Déc 00	Janv 01	Fév 01	Mars 01	Avr 01	Mai 01	Juin 01	Total
	Entrées	108	19	15	11	25	18	23	21	19	4	263
Sorties	4	3	5	4	6	5	4	5	7	0	43	
Dossiers traités	112	22	20	15	31	23	27	26	26	4	306	
ETP	164,4											
Écart entre les dossiers traités et les ETP financées												141,6
Entrées : 958			Sorties : 397			Dossiers traités : 1355			ETP financées : 481,4			

Source : statistiques du Centre X 2000-2001.

La figure 1 illustre le fait que les nombres des entrées et des sorties des élèves du secondaire varient au cours de l'année. Les entrées sont plus nombreuses pendant les mois de septembre, octobre, novembre, janvier et février. Les sorties du même groupe d'élèves sont plus nombreuses pendant les mois de décembre, mars, avril, mai et juin. Les intervenants du centre attribuent cette situation au fait qu'il y aurait plus de possibilité de trouver un emploi non spécialisé dans les mois de décembre (vente pour la période des fêtes), mars, avril et mai et juin (travail au noir sur les chantiers de construction).

**Figure 1**  
**Entrées et sorties des élèves du secondaire du Centre X**  
**au cours de l'année 2000-2001**



### 1.2.10 Problèmes par la clientèle

Nous regroupons sous ce titre les problèmes des élèves adultes liés à la conciliation famille-études et les problèmes de divers ordres que nous qualifierons de problèmes sociaux.

#### 1.2.10.1 Conciliation famille-études

Selon les intervenants, les étudiants parlent souvent de problèmes de conciliation entre le temps nécessaire pour assumer leurs responsabilités familiales et le temps à consacrer aux études. Les élèves adultes, même ceux qui sont inscrits à temps plein, surtout s'ils sont responsables de famille ou s'ils vivent seuls, disent devoir aussi travailler pour arrondir leur fin de mois même quand ils bénéficient de programmes financés par le gouvernement tels l'Assurance-emploi ou la Sécurité du revenu. Plusieurs intervenants déplorent également qu'il n'y ait pas de service de garde dans le centre. Une enseignante expliquera : « *Mettez-vous à la place de la jeune mère qui voyage en autobus et qui doit amener les enfants à l'école et le bébé dans un Centre de la petite enfance avant de venir au centre. Elle arrive avec la fatigue d'une demi-journée de travail [...]* » (Sujet A-7). Aussi, selon les répondants, « *Les parents (des élèves plus jeunes) mettent beaucoup de pression pour qu'ils (les jeunes de 16 à 18 ans) aillent aux études mais aussi pour qu'en même temps ils ramènent des sous à la maison [...]* » (Sujet A-12)

#### 1.2.10.2 Autres problèmes vécus par la clientèle

La clientèle amènerait avec elle plusieurs des problèmes de comportement vécus à l'école secondaire dont l'absentéisme, l'arrogance et l'indiscipline. Les répondants expliquent le manque d'intérêt de leurs élèves par de multiples facteurs : «*[...] ils n'ont pas toujours de buts professionnels*

*vraiment réalisables* », « *ils sont pressés d'en finir avec l'école pour aller travailler (et) [...] l'école pour eux autres, ça vient en deuxième, troisième, quatrième et même cinquième place* ». S'ajouterait à cela le fait qu'ils viennent souvent s'inscrire non par intérêt personnel « *mais sous le poids des pressions de la famille qui refuse de les garder à la maison à ne rien faire, où on leur dit : "ou bien tu trouves un job ou tu vas à l'école"* » (Sujet A-12).

Les répondants ont aussi souligné des problèmes que nous qualifierons de « *sociaux* » relativement à des consommations de drogues ou d'alcool, à des manifestations de discrimination, de sexisme (attitudes négatives envers les femmes ou des personnes soupçonnées d'être homosexuelles) et de racisme, à des problèmes liés à la pauvreté, au manque de places en garderie pour les élèves ayant des enfants d'âge préscolaire et des problèmes de violence conjugale ou familiale. Les divers problèmes vécus par la clientèle adulte se présentent différemment selon le parcours des élèves.

### 1.3 Réponses organisationnelles apportées aux besoins perçus

Dans cette section, il est question des réponses apportées aux besoins de la clientèle par les intervenants. Ces derniers ont présenté ces réponses en deux catégories : les réponses adaptées et les réponses non adaptées. Ils ont aussi signalé l'absence de réponse dans certains cas. Ces réponses se situent aux niveaux de l'enseignement, de la gestion et des services professionnels.

#### 1.3.1 Au niveau de l'enseignement

Pour répondre aux besoins des élèves adultes, les enseignants disent utiliser des moyens de différents ordres. D'abord, ils parlent des moyens



liés aux activités d'enseignement, ensuite d'autres moyens et puis de références de cas spéciaux d'élèves auprès de la direction, des professionnels ou d'organismes externes.

Les enseignants disent souffrir des comportements difficiles des élèves adultes et admettent discrètement qu'il leur faut parfois recourir aussi à des stratégies qu'ils ont qualifiées « *de survie* » pour tenir le coup. Nous rapportons dans l'ordre ces diverses réponses.

#### 1.3.1.1 Modalités d'enseignement

Selon l'ensemble répondants (enseignants, gestionnaires et professionnels non enseignants) la très grande majorité des enseignants sont fidèles à la politique officielle qui préconise l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes. Cet enseignement individualisé consiste d'abord à faire le suivi individuel des apprentissages des élèves adultes. Ensuite, l'enseignant rencontre, individuellement dans la salle de classe, pendant l'horaire officiel, en présence du groupe-classe, les élèves qui demandent des explications. Le professeur explique à voix basse à son bureau à un seul élève pendant que les autres travaillent seuls dans un cahier contenant des exercices à faire individuellement pour maîtriser le contenu lié aux objectifs des programmes. Pour signifier son besoin d'explications l'élève écrit son nom au tableau, l'enseignant l'appellera à son tour et répondra à ses questions. La plupart du temps, ce dernier n'expliquera que les éléments de contenu que l'élève dit ne pas comprendre : il doit se hâter car la liste au tableau est souvent longue étant donné que les groupes sont de vingt-cinq élèves dont plusieurs manquent souvent d'autonomie à divers degrés.

À propos de l'enseignement individualisé, une répondante évalue que cette modalité peut constituer une réponse non adaptée aux besoins des élèves.

Elle déplore qu' « [...] on ait défini l'enseignement individualisé comme étant du travail personnel, que les enseignants n'enseignent plus, qu'ils donnent plutôt seulement des informations aux élèves quand ils sont en difficulté [...] Il peut arriver, selon elle, que « le professeur répète individuellement la même explication à plusieurs de ses élèves plutôt que de faire une présentation à un sous-groupe ou à un groupe-classe et cela entraîne une perte de temps considérable » (Sujet A-14).

Une autre enseignante questionne la réponse apportée aux besoins des élèves par l'enseignement individualisé en ces mots :

*Moi, je ne suis pas toujours sûr qu'on fait tout ce qu'on peut faire. [...] on est parti d'un enseignement magistral pour tout le monde (et) [...] peut-être que l'enseignement individualisé ne répond pas toujours aux besoins (des élèves) [...](Sujet A-14).*

Pour mieux répondre aux besoins des élèves, les enseignants disent adapter les modalités et les activités d'enseignement. Certains enseignants désirant mieux utiliser le temps de présence des apprenants en classe proposent parfois à leurs élèves de les réunir par sous-groupe de personnes qui travaillent sur les mêmes notions et qui ont les mêmes besoins d'explication. Par exemple, dans le cas où tout un groupe commence un sigle, l'enseignant pourra donner une partie de cours magistral à l'ensemble du groupe en ayant annoncé à l'avance un « atelier portant sur le contenu X ou le contenu Y ». Cependant, étant donné que les élèves avancent à des rythmes différents, cette situation se présente assez rarement. D'autres enseignants disent utiliser l'enseignement magistral « pour briser l'isolement et la monotonie : au milieu de notre cours, souvent nous allons intégrer une activité de grand groupe » (Sujet A-7). Les enseignants sont d'avis que l'enseignement en groupe est davantage possible en formation de base du fait que cette clientèle « participe plus et est moins individualiste que la clientèle de formation générale qui regroupe davantage de jeunes raccrocheurs de 16 à 18

ans » (Sujet A-3). Des professeurs tentent aussi des expériences d'enseignement qu'ils qualifient de coopératif ; « *on les fait travailler en équipe au niveau du secondaire V, quand les gens sont de force égale, de vigueur et d'ardeur égales* » (Sujet A-10). Dans les faits, ces expériences d'*enseignement coopératif* se résument la plupart du temps à du travail en dyades. Une répondante affirme que « *[...] c'est un secret de Polichinelle, l'enseignement en ateliers en classe ça ne fait pas suffisamment partie des habitudes dans le centre* » (Sujet A-14).

En fait, quelques enseignants constatent que ce n'est pas toujours facile pour leurs élèves de travailler individuellement, qu'ils ne comprennent pas toujours ce que cela veut dire. Ainsi, certains élèves, qui se découragent devant une difficulté, ne persévèrent pas dans la recherche de solutions ou ne demandent pas l'aide du professeur, « *ils copient tout simplement les réponses qui se trouvent à la fin des cahiers individualisés* » ou « *végètent sur une section* » (Sujet A-10). Pour aider ces cas, les enseignants ont pris l'habitude de se promener entre les rangées dès qu'ils sont disponibles et d'aller vers les élèves qui sont en difficulté même s'ils ne demandent pas d'aide. Un enseignant dit : « *préparer du matériel qui va aider, des exercices supplémentaires afin que les élèves se sentent plus encadrés, qu'ils ne soient pas laissés seuls avec un livre* » (Sujet A-4).

Un de ses collègues ajoute :

*Une autre façon de mieux encadrer les élèves, c'est de prendre les absences en note [...] je me fais une grille à chaque mois pour soutenir mon intervention auprès des élèves, et au bout d'une semaine je vois que tel élève n'est pas beaucoup venu. C'est plus facile, c'est mieux de visualiser une grille que de se fier à la mémoire et ça nous amène à intervenir. (Sujet A-10).*

### 1.3.1.2 Conception de matériel

Une enseignante, chef de groupe, explique que les enseignants du centre adaptent le matériel pédagogique :

*[...] on travaille très fort pour les élèves, on bâtit du matériel adapté pour leur faciliter la tâche, pour vulgariser la matière : on crée des exercices complémentaires pour ceux qui sont en difficulté et qui n'ont pas assez des livres pour comprendre, etc. (Sujet A-12).*

Certains enseignants, afin de s'assurer que les élèves ne perdent pas de temps établissent avec eux un échéancier serré qu'ils respectent rigoureusement. Ils tiennent un profil de chacun de leurs élèves ; ainsi, dès qu'un étudiant passe un examen ou change de sigle, cela est immédiatement noté dans sa fiche de profil de formation. Le tableau 17 présente en résumé divers moyens liés à l'enseignement utilisés par les enseignants.

**Tableau 17**  
**Moyens utilisés par les enseignants**

Enseignement individualisé	Les élèves travaillent seuls à leur rythme et n'ont recours à l'enseignant que quand ils désirent des explications.
Enseignement en sous-groupes	L'enseignant propose un petit exposé à un groupe d'élèves qui rencontrent la même difficulté.
Enseignement coopératif	Les élèves travaillent en dyades, en équipe et s'entraident en échangeant des explications ou en s'encourageant pour la réalisation d'activités éducatives.
Enseignement en grands groupes	L'enseignant donne un cours magistral.
Conception de matériel adapté	Les enseignants créent de nouvelles activités d'apprentissage, ils refont certains cahiers d'activités. Ils font également des affiches, des tests d'auto-évaluation, des prétests, etc.

### 1.3.2 Au niveau de la gestion

D'une façon générale, on essaie de mettre en place une organisation qui *«[...] utilise tous les moyens à notre disposition pour répondre aux besoins de services des élèves adultes.»* (Sujet A-2). Les moyens énumérés par les répondants vont de l'organisation du Centre X au développement de nouveaux services en passant par l'affectation du personnel, le contrôle du budget, la consultation du personnel et des élèves, l'adaptation de l'horaire aux besoins des élèves, la supervision pédagogique et professionnelle et le maintien de la discipline générale du centre. Tout cela se fait *«en lisant entre les lignes du Régime pédagogique, de l'instruction annuelle, des Règles budgétaires et des directives de la commission scolaire [...] »* (Sujet A-13).

L'organisation du centre est attribuée à la direction qui est d'abord responsable de l'organisation pédagogique et administrative du centre comme nous le rappelle un répondant :

*Dans les faits, après les inscriptions, la direction voit à obtenir le personnel nécessaire, elle fait les horaires du centre en tenant compte des inscriptions des élèves, de leurs dossiers scolaires, des règles prévues dans la Loi sur l'instruction publique, du régime pédagogique, de l'instruction annuelle de la formation générale, des directives de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation, du personnel permanent ainsi que des clauses des conventions collectives des divers intervenants. [...] Et quand tout est parti, elle s'occupe à voir à ce que tout marche bien [...] (Sujet A-10).*

#### 1.3.2.1 Organisation du centre et développement

Pour mieux répondre aux besoins exprimés par les adultes du milieu, la direction planifie aussi de nouveaux projets de formation. Il est ainsi prévu d' *« offrir des cours autofinancés en informatique, en anglais langue*

*seconde, en espagnol, en droit des affaires ainsi qu'un cours prénatal (pour couples) » (Sujet A-13).*

#### 1.3.2.2 Adaptation de l'horaire aux besoins des élèves

Pendant l'année scolaire 2000-2001, la direction a mis en place un horaire diversifié tenant compte des différents programmes de formation des élèves pour mieux répondre aux besoins exprimés des diverses clientèles et des demandes des enseignants. Selon une répondante, il s'agit d'une adaptation de l'horaire des élèves qui « *a demandé de gros efforts... » (Sujet A-10). En fait, « on a assoupli les critères et on a donné des choix plus nombreux qu'il y en avait avant en utilisant toute la marge de manœuvre disponible» (Sujet A-10). Une autre répondante précise que « [...] les élèves peuvent commencer à huit heures ou à dix heures et vingt en formation générale et à neuf heures en formation de base [...] ils peuvent venir seulement l'avant-midi, pendant cinq jours ou quatre jours » (Sujet A-8). Cette souplesse de la direction au niveau de l'horaire est considérée comme un gain important surtout par les enseignants en formation de base. Ces derniers expliquent que beaucoup de leurs élèves sont des mères de famille qui doivent voir au départ de leurs enfants pour l'école ou les reconduire à la garderie avant de venir au centre et les y reprendre ensuite. Une enseignante constate qu' « *On a moins d'absences et moins de retards depuis que le nouvel horaire est en vigueur [...]*» (Sujet A-3).*

#### 1.3.2.3 Affectation du personnel à des tâches particulières

C'est la direction qui signale les besoins du centre en terme de personnel et fait les demandes qui s'imposent auprès du bureau des ressources humaines de la commission scolaire pour l'affectation du personnel permanent et pour l'engagement du personnel temporaire. Lorsque la

direction des ressources humaines lui fait parvenir la liste des personnes qui seront affectées à son centre, la direction du centre peut alors les assigner à des tâches particulières selon leurs compétences. C'est ainsi, que lors de l'affectation des enseignants, la direction a choisi, après consultation de l'équipe des intervenants du centre de nommer des chefs de groupe et de libérer une enseignante partiellement de sa tâche d'enseignement pour l'affecter à l'encadrement des élèves. Les chefs de groupe ont une tâche d'enseignement quelque peu allégée pour leur permettre de consacrer du temps au soutien d'une équipe d'enseignants dans leurs champs d'enseignement (français, mathématiques ou sciences). Dans les faits, l'enseignante-ressource communique avec les élèves absents et rencontre ceux qui s'absentent trop fréquemment ou ceux qui n'avancent pas assez rapidement dans leur programme de formation<sup>22</sup>. C'est une mesure que la direction et l'équipe du centre évaluent nécessaire pour deux raisons : d'une part, il n'y a pas de direction adjointe à cause du nombre d'ETP accordées au centre par la commission scolaire ; d'autre part, la règle administrative de fermeture de dossier doit s'appliquer automatiquement quand un élève s'absente cinq jours de suite sans donner de motif valable. La lourdeur de la tâche ne permet pas à la direction d'intervenir au moment opportun auprès des élèves «à risque d'abandonner ou d'être rayés des listes» (Sujet A-10). La direction et les enseignants considèrent donc important qu'une personne assume la tâche de rencontrer et d'avertir les élèves qui ne s'astreignent pas aux normes de fréquentation mais qui veulent tout de même obtenir leur diplôme de secondaire V. Cette intervention permet parfois d'éviter que de tels élèves soient référés dans un autre centre ou en formation à distance.

---

<sup>22</sup> Les documents officiels du MEQ et les règles budgétaires du gouvernement prévoient qu'un étudiant devrait compléter une unité d'apprentissage en 15 heures.

Ainsi, avant d'exclure un élève, les intervenants du Centre X disent prendre tous les moyens pour ne pas en arriver à cette mesure. Cependant, « [...] il existe des cas où il n'y a pas de motif pour garder le dossier de formation ouvert et il faut alors envisager la fermeture administrative du dossier ». La direction et les enseignants donnent des exemples de cas particuliers de cas spéciaux qui justifient le recours à cette mesure :

*[...] un jeune homme qui dort sur son bureau dès huit heures quinze le matin et qui réclame le droit de se reposer, un autre qui sort fumer toutes les trente minutes, un qui reste au parc avec sa copine après la pause à presque toutes les matinées, l'autre qui prend son déjeuner en classe en discutant avec ses voisins, etc. (Sujet A-13)*

#### 1.3.2.4 Supervision pédagogique et professionnelle

La direction du Centre X procède à la supervision pédagogique par l'observation directe en circulant à plusieurs reprises à tous les jours à l'intérieur et aux abords du centre. À cette fin, elle rencontre aussi les enseignants et les professionnels de la consultation en sous-groupes. Elle prend également connaissance des profils individuels de formation des élèves et voit ainsi l'écart entre l'objectif des élèves et les résultats des sigles pour lesquels ils ont passé des examens. Lorsque la direction se pose des questions concernant l'enseignement ou les interventions réalisées, les enseignants ou les professionnels enseignants sont rencontrés individuellement pour faire le point. La direction et la personne concernée décident ensemble, après discussion, des moyens à prendre pour corriger la situation problématique. Lorsque la direction constate des prestations remarquables de la part d'un membre du personnel, elle le rencontre pour le féliciter individuellement et publiquement lors des réunions.



### 1.3.3.5 Perfectionnement du personnel

Pour ce qui est du perfectionnement du personnel, la direction voit à l'affichage des activités de perfectionnement disponibles. Elle encourage aussi les diverses catégories de personnels à participer à de telles activités en prenant des mesures pour le remplacement et le remboursement des frais afférents par la commission scolaire. Avec la collaboration des chefs de groupe, la direction s'assure aussi que « *ceux qui vont à des perfectionnements particuliers en font profiter les autres en devenant en quelque sorte des multiplicateurs* » (Sujet A-14). La direction déplore cependant que « *Le manque de budget et les journées pédagogiques trop peu nombreuses constituent des freins au perfectionnement des enseignants* » (Sujet A-13).

### 1.3.3.6 Consultation du personnel et des élèves

La consultation du personnel et des élèves ne se limite pas au code de vie. Les enseignants et les professionnels sont consultés sur tous les aspects qui touchent la vie du centre lors des réunions pédagogiques, lors des assemblées générales du centre, au comité de participation des enseignants aux politiques du centre et au Conseil d'établissement. Cependant des intervenants questionnent la consultation :

*[...] c'est bien beau la consultation, on te demande ton avis, puis après tu vois qu'on fait autre chose. Avec les années, on est plusieurs à penser qu'il faudrait peut-être aller davantage vers une gestion plus participative comme dans les cégeps (Sujet A-11).*

### 1.3.2.7 Code de vie du centre

Concernant la discipline générale du centre, les enseignants et les professionnels sont mis à contribution pour l'application du code de vie qui a été adopté par le Conseil d'établissement. Cependant, lorsqu'il y a des

manquements graves, ou lorsque les intervenants se sentent mal à l'aise devant certaines situations, la direction nous confie que *«les cas aboutissent toujours au bureau et la direction doit trancher»* (Sujet A-13). C'est ainsi, que c'est la direction du centre qui est le *«gardien»* de l'application du code de vie bien que ce code ne soit pas le sien propre puisqu'il a été adopté par le Conseil d'établissement après consultation de l'ensemble du personnel et des représentants des élèves.

#### 1.3.2.8 Contrôle du budget

Pour le maintien des services éducatifs permettant de répondre aux besoins de la clientèle, la direction considère qu'il est de son devoir de contrôler le budget du centre. Elle affirme que *«le meilleur moyen connu pour avoir le contrôle du budget du centre, c'est de faire le calcul hebdomadaire des ETP qui sont la base sur laquelle s'appuie le ministère de l'Éducation pour accorder le financement des activités du centre»*. Pour cette raison, la direction du centre nous dit :

*Je fais moi-même la vérification des informations entrées dans l'ordinateur concernant les présences des élèves et le calcul des ETP chaque semaine afin de ne pas avoir de surprises et de bien contrôler mon budget. Il y va de la survie du centre, du maintien des services de formation pour les élèves et du maintien des emplois de mes enseignants qui sont très majoritairement à statut précaire. Je ne pense pas avoir le droit de me fier seulement au personnel de secrétariat pour cela. Le budget doit être équilibré, il est interdit d'être en déficit, vous savez [...] (Sujet A-13)*

#### 1.3.2.9 Participation à la gestion de la commission scolaire

La direction du Centre X collabore avec les autorités de sa commission scolaire en participant à toutes les réunions auxquelles elle est invitée. Plus particulièrement, elle assume la tâche de membre de la table de gestion des centres d'éducation des adultes où elle dit *« se battre pour que*

*la place et les besoins de l'éducation des adultes soient reconnues par la commission scolaire » (Sujet A-13).*

En résumé, la direction intervient auprès de l'ensemble des acteurs du centre. Elle voit à l'organisation du centre et assume la supervision professionnelle et pédagogique des enseignants, des professionnels et du personnel de soutien pour s'assurer qu'ils connaissent bien leur mandat ainsi que les tâches qui en découlent et qu'ils rendent effectivement des services adéquats aux élèves des divers programmes. Par ailleurs, intervient aussi fréquemment que possible et directement auprès des élèves pour leur rappeler les règlements du centre ou voir à l'application du code de vie. En outre, elle agit à un autre niveau, celui de la commission scolaire.

### 1.3.3 Au niveau des services professionnels

Pour répondre aux besoins des élèves adultes, les professionnels utilisent plusieurs moyens : des interventions directes auprès des élèves en difficultés ; des interventions aux réunions du Conseil d'établissement et à l'Assemblée générale du Centre, des interventions auprès de la direction et des enseignants (individuellement et dans les équipes de travail). Ils participent aux travaux de divers comités du centre, de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation (MEQ) et suggèrent la création de nouveaux comités lorsque des besoins se font sentir. À titre d'exemple, citons les comités pédagogiques, les comités-matières, le comité du projet éducatif, le comité du plan d'action, le comité du plan de réussite, le comité du code de vie et le comité d'évaluation. Une professionnelle dira « *Mes propositions portent généralement sur la suggestion ou la mise en place de modèles d'enseignement et de gestion mieux adaptés aux besoins des élèves* » (Sujet A-14). Une autre indiquera « *Je préfère être avec les*

*enseignantes et les enseignants afin qu'ils sentent que je suis des leurs et qu'ils ont de l'aide, pas seulement des ordres » (Sujet A-10).*

#### 1.3.3.1 Interventions auprès des élèves et des enseignants

Les professionnels interviennent auprès de l'ensemble des élèves inscrits lors des entrées pour les accueillir, les référer aux services éducatifs adéquats et élaborer avec eux leur plan de formation. Cependant, en cours de formation, ils interviennent surtout auprès des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage (échecs successifs aux examens, signalisation de cas par les enseignants, dossiers scolaires qui n'évoluent pas, demande de l'élève), des difficultés de comportement (absentéisme ou retards fréquents non motivés, manquements au code de vie du centre ou du groupe/cours, consommation interdite au centre ou aux alentours, vente de produits illicites, etc.), des difficultés de gestion du temps (ex. : conciliation des responsabilités personnelles et familiales avec le retour aux études) ou des difficultés personnelles (problèmes avec les parents pour les plus jeunes, problèmes avec le conjoint ou les enfants pour les autres). « *Les interventions se font selon le cas en individuel, en petits groupes ou en grand groupe à la demande de l'élève, d'un professeur ou de la direction » (Sujet A-14)* selon une professionnelle. Dans certains cas, lorsque les professionnels évaluent qu'ils ne sont pas en mesure d'apporter l'aide nécessaire ou que la réponse aux besoins dépasse leur mandat, ils réfèrent l'élève concerné au CLSC, à la police municipale ou aux organismes communautaires du milieu.

Les professionnels travaillent aussi avec les enseignants en leur prodiguant des conseils, en leur fournissant du matériel pédagogique adéquat, en organisant des perfectionnements et en étudiant avec eux les dossiers d'élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

### 1.3.3.2 Soutien à la planification

En collaboration avec la direction, les professionnels participent à la planification et à l'organisation des réunions du Conseil d'établissement et de l'Assemblée générale du centre. Ils peuvent, dans le cadre de leur rôle conseil, en plus de proposer des points à mettre à l'ordre du jour, aider à la préparation des dossiers nécessaires pour informer les participants et susciter la réflexion sur les besoins des élèves et les services à leur rendre. Ils contribuent ainsi à la prise de décisions et à la détermination de moyens pour les réaliser.

### 1.3.3.3 Création et animation de comités au centre

Si de nouveaux besoins apparaissent ou se font sentir avec plus d'acuité, les professionnels peuvent proposer la création de nouveaux comités dans le centre et les animer sous la responsabilité de la direction. C'est ainsi que pendant la dernière année, quatre comités ont été mis sur pied au Centre X : des comités pédagogiques/matières, un comité du projet éducatif, un comité du code de vie et un comité d'évaluation. Ces comités, animés par des professionnels, regroupent des enseignants de français langue maternelle, de français langue seconde, de mathématiques, d'anglais langue seconde et d'éducation de base. Ils ont été mis sur pied au cours de l'année scolaire 2000-2001.

Au comité du projet éducatif du centre, sous la responsabilité de la direction, les professionnels ont largement contribué à l'élaboration du plan d'action du centre visant la réussite éducative en collaboration avec les enseignants. Il s'agissait d'une partie importante de leur mandat : « [...] *on n'avait pas le choix après les discours du ministre et les déclarations de la commission scolaire [...]* » (Sujet A-14). Les valeurs préconisées par le centre sont clairement identifiées dans le projet éducatif. Le comité du

code de vie, sous la responsabilité d'une professionnelle, a veillé à ce que ces valeurs soient traduites dans des règles concrètes de conduite et a prévu des conséquences à leurs manquements.

Pour étudier les « *irritants* » et proposer des pistes de solution aux problèmes liés à l'évaluation, à l'inscription et en cours de formation, la direction a mis sur pied un comité d'évaluation dont elle a confié l'animation à une professionnelle. Selon plusieurs intervenants, « *les élèves adultes considéraient l'évaluation à l'entrée du centre injuste...* » Un intervenant l'exprime ainsi : « *[...] les élèves disaient que quand ils venaient à l'éducation des adultes, on les déclassait [...]* » (Sujet A-14).

#### 1.3.3.4 Participation à des comités externes

Les professionnels participent aux comités mis sur pied par le Service de l'éducation des adultes (SEA) de la commission scolaire, aux travaux de la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TREAQ) et aux rencontres organisées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et plus particulièrement par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA). En plus de faire valoir les besoins de leur milieu auprès de ces organismes, ces rencontres leur permettent de recueillir l'information à diffuser dans le centre.

#### 1.3.3.5 Propositions de modèles de services plus adaptés

Le Centre X travaille à l'élaboration d'un « *Plan de réussite* ». On mise sur ce plan, sa réalisation et son évaluation pour développer des modèles de services plus adaptés aux différentes clientèles du centre.

### 1.3.4 Au niveau des moyens collectifs

Quand les élèves présentent des problèmes de conduite et du comportement, des enseignants se disent démunis pour intervenir au niveau des comportements inadéquats :

*[...] le petit sermon qui était efficace pour changer les comportements qui nuisent à l'apprentissage il y a dix ans avec des adultes de vingt-cinq ans et plus, ça ne prend pas chez les 16-20 ans parce que la réussite scolaire n'est pas leur première priorité, cela vient plutôt en deuxième, troisième, quatrième et même cinquième place après les amis, l'argent, le travail, la blonde, etc. (Sujet A-3)*

*Lorsque les enseignants ont épuisé leurs moyens, ils réfèrent les élèves en difficulté de comportement aux professionnels ou à la direction : « nous avons des personnes-ressources en bas, à qui on peut transférer nos cas problèmes [...] » (Sujet A-3).*

Une enseignante note que « *Monsieur le directeur est d'un grand support au niveau des professeurs pour les cas difficiles* ». Concrètement, elle ajoute que les choses se passent ainsi :

*Si on a un élève en difficulté, on fait un rapport écrit, l'élève est rencontré, par la personne responsable du suivi du profil de formation. S'il s'agit de problèmes scolaires ou de fréquentation, s'il s'agit d'impolitesse ou de violence [...], c'est la direction qui prend les choses en main (Sujet A-6).*

Parmi les moyens utilisés pour régler des cas difficiles, une enseignante spécifiera :

*Souvent, on peut faire de la relation d'aide avec des élèves en les référant à un autre centre qui peut mieux répondre à leurs besoins [...] On réfère aussi à des organismes externes comme le CLSC, la Maison des jeunes ou des groupes communautaires pour d'autres problèmes : des problèmes personnels, des problèmes familiaux ou sociaux ou des problèmes de santé physique ou mentale (Sujet A-7).*

Pour trouver des solutions à des problèmes collectifs, les enseignants se tournent vers les instances prévues par la Loi sur l'instruction publique et la convention collective. Ils interviennent dans ces cas directement en tant que représentants des collègues au Conseil d'établissement ou indirectement en faisant part aux membres enseignants du Conseil de leurs problèmes. « *Tous les ans, il y a aussi un effort immense qui est mis sur l'implantation d'un comité d'élèves ; deux professeurs y travaillent particulièrement.* » (Sujet A-7)

Concernant les problèmes collectifs, plusieurs enseignants disent : « [...] *je me fie à mon délégué* » (Sujet A-11). Le délégué syndical renseigne ses collègues sur les conditions d'enseignement prévues dans le contrat collectif et défend leur point de vue auprès du syndicat.

Le recours aux moyens collectifs ne résout pas tous les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés dans l'exercice de leur fonction. Souvent, des stratégies de survie viennent suppléer à ces moyens. Un enseignant explique que « [...] *Quand la fatigue monte, je n'attends pas d'être trop malade, je prends mes journées de maladie. De toute façon, je suis contractuel et je les perdrai à la fin de l'année ou l'Assurance-Emploi me coupera [...]* » (Sujet A-4). Une de ses collègues enseignantes dit recourir au perfectionnement :

*Je ne manque pas une journée de perfectionnement sur le temps de travail, quand ils [la Commission scolaire] en donnent. Cela me permet parfois d'apprendre des trucs nouveaux en parlant avec les autres et au moins de changer d'air [...]* (Sujet A-11).

Pour un autre enseignant, ce qui lui permet de tenir le coup, malgré les problèmes avec les élèves et les mauvaises conditions de travail, c'est le retour aux études : « *Je fais une maîtrise en andragogie pour mieux comprendre, pour pouvoir mettre des mots sur ce que je vis* » (Sujet A-7). Une enseignante explique que de vivre et de travailler avec des gens qui



ont des problèmes «*C'est vidant, à la longue [...]*» Elle conclut en disant : «*Je fais tout ce que je peux de huit heures à trois heures et demie, après je pense à autre chose, j'oublie le centre et les problèmes, je ne me laisse pas envahir comme au début de mon enseignement* » (Sujet A-10).

#### 1.4 Absence de réponses organisationnelles adaptées

Certains enseignants déplorent le rythme d'apprentissage excessivement lent chez une partie de la clientèle dans les groupes de formation de base. Ce type d'élèves qualifiés de « *gens limités* », par une enseignante sont « *des gens qui peuvent venir au cours pendant cinq ans sans faire beaucoup de progrès, qui oublient ce qu'ils ont appris pendant les vacances d'été et avec lesquels il faut tout recommencer* » (Sujet A-3). À ces difficultés d'apprentissage, selon les répondants, s'ajoutent les préoccupations des enfants et de la maison, les difficultés financières, les problèmes de logement, les problèmes de transport, les problèmes de garderie, le déracinement du pays d'origine, la nostalgie de la vie passée, l'isolement social, la fatigue des multiples tâches et « *parfois des problèmes familiaux [...] éclatent au milieu de tout ça* » (Sujet A-1).

Bon nombre d'élèves du centre, sont de jeunes décrocheurs. Les divers intervenants mentionnent qu'ils ont besoin de beaucoup d'encadrement, de rappels à l'ordre, d'aide pour susciter, maintenir et augmenter leur motivation. L'ensemble des répondants déplorent que les jeunes arrivent au centre sans les budgets nécessaires au financement des services éducatifs complémentaires. Ces budgets et services existent pourtant dans les écoles secondaires qui ont référé ces jeunes en échec au Centre X. Les répondants se demandent pourquoi les budgets ne suivent pas les élèves du secteur des jeunes qui sont transférés dans les centres. Ils expliquent qu'on ne peut répondre aux besoins de ces élèves avec moins

de moyens et que l'enseignement individualisé ne peut pas être invoqué sérieusement pour pallier ce manque de moyens.

#### 1.4.1 Problèmes de financement

Les problèmes de financement du centre ont un impact direct sur l'organisation des services du centre pour les élèves adultes. Ces problèmes identifiés par les répondants sont liés aux entrées et sorties continues des élèves conjuguées aux règles de financement qui sont déterminées par la formule de calcul des ETP prescrite dans les *Règles budgétaires* du Gouvernement du Québec, et à la répartition des ressources faite par la commission scolaire.

Les élèves qui entrent en septembre ne restent pas nécessairement jusqu'à la fin de l'année scolaire et doivent être remplacés par de nouveaux inscrits pour maintenir le nombre des ETP du centre. Pour certaines périodes de l'année, fin décembre, mai et juin, les nombres d'inscrits diminuent et le budget du centre ne permet plus de maintenir tous les services.

#### 1.4.2 Répartition des ressources par la commission scolaire

Les ressources allouées par la commission scolaire ne permettent pas de donner au centre les services complémentaires nécessaires pour favoriser la réussite éducative et obligent les élèves adultes à s'adresser ailleurs pour ces services. Une intervenante dira :

*C'est au niveau des patrons là, de la commission scolaire qu'il faudrait que ça se fasse. On nous dit toujours que ce n'est pas possible, que du fait qu'ils sont des adultes, ils doivent eux autres mêmes aller consulter. Le fait qu'ils sont considérés adultes, c'est eux qui doivent faire les démarches [...] (Sujet A-10).*

Au sujet de la répartition des budgets, plusieurs répondants affirment avoir la conviction que la commission scolaire équilibre son budget aux frais des centres d'éducation des adultes :

*[...] Quand nous avons des surplus, la commission scolaire les récupérait pour ses besoins et ceux du secteur des jeunes. Maintenant, elle nous donne une enveloppe fermée presque vide pour les adultes et réclame des budgets équilibrés [...]* (Sujet A-13).

#### 1.4.3 Savoir enseignant et perfectionnement

Concernant le savoir enseignant, des intervenants expliquent que la formation des enseignants qui sont engagés en éducation des adultes n'est pas nécessairement adaptée.

Selon eux, la connaissance théorique des principes andragogiques tels qu'ils sont décrits par les auteurs ou dans les documents ministériels ferait défaut chez plusieurs enseignants. Ils avancent que

*[...] la plupart de nos profs n'ont aucune formation académique formelle (en andragogie). La formation qu'ils ont reçue est la même que les enseignants ordinaires et qu'ils appliquent. [...] ce qu'ils font avec les élèves, c'est le résultat des années d'expérience [...]. [...] Quand les jeunes sont là, en classe, ils ont l'énergie, ils ont la volonté, ils ont le goût mais c'est comme s'il leur manquait des moyens [...]* (Sujet A-13).

En considérant que la clientèle des élèves adultes a changé énormément, ils sont aussi d'avis que les principes andragogiques s'appliquent de moins en moins à la clientèle actuelle. Ils croient que le changement de clientèle constitue un facteur important dont il faudrait tenir compte en gestion : « *[...] mes travaux faits à la maîtrise en administration scolaire, il y a quinze ans, ne se rapprochent pas de la réalité d'aujourd'hui [...]* » (Sujet A-13).

Selon certains intervenants, il y aurait beaucoup de perfectionnement à faire auprès des enseignants :

*[...] Ils ne savent pas que le travail personnel, c'est un moyen qu'on utilise pour faire de l'enseignement individualisé, comme on peut aussi utiliser l'enseignement en groupe, comme faire des ateliers. Ils ne savent pas tous ça. Ils ne savent surtout pas comment [...]* (Sujet A-14)

*[...] Il y en qui pensent comme on les a engagés : on leur a dit : " tu t'en vas dans une classe tu t'assis là puis t'attends qu'ils viennent te poser des questions [...]* (Sujet A-13).

Les répondants déplorent que le nombre de journées pédagogiques au secteur des adultes ainsi que les budgets ne permettent pas l'organisation du perfectionnement nécessaire. Certains répondants regrettent aussi le fait qu'on envoie parfois à l'éducation des adultes des enseignants du secteur régulier qui sont moins motivés en leur disant « *Va à l'éducation des adultes, il n'y a rien à faire. Tu n'as même pas de préparation de cours à faire* » (Sujet A-11).

La préparation à l'enseignement donné par l'université est également questionnée par certains répondants :

*[...] Les enseignants ne font pas la différence entre l'enseignement individualisé et l'enseignement individuel. Je dis que pour eux, l'enseignement individualisé c'est du travail personnel [...] ils n'ont jamais appris, puis ça je pense que c'est au niveau des universités [...]* (Sujet A-14)

Un répondant propose qu'il faudrait actualiser les contenus de l'enseignement universitaire afin que les nouveaux enseignants de l'éducation des adultes soient mieux informés sur la nature des diverses catégories d'adultes et qu'ils soient mieux préparés pour l'enseignement dans les centres d'éducation des adultes.

## 1.5 Réponses organisationnelles non adaptées

Quand nous avons interrogé les intervenants du centre concernant ce qu'ils identifient comme étant des éléments les empêchant de répondre aux besoins qu'ils perçoivent chez leurs élèves adultes, ils ont identifiés les facteurs suivants : la gestion de la commission scolaire, le style de gestion de la direction du centre, le financement des services éducatifs, les programmes d'études, les conventions collectives et le climat du centre. Plusieurs intervenants disent qu'ils connaissent la solution pour régler plusieurs de ces problèmes mais qu'ils obtiennent toujours sur le même réponse de la part de la commission scolaire : « [...] *il n'y a pas de budget prévu pour ça...* » (Sujet A-11).

### 1.5.1 Gestion de la commission scolaire

Parmi les problèmes identifiés empêchant de répondre aux besoins des élèves adultes, on mentionne les effets pervers de la commission scolaire : décentralisation des budgets et centralisation des décisions. Un répondant avance que les centres ne reçoivent pas le budget qui leur revient de la commission scolaire :

*[...] on paie à même les budgets d'éducation des adultes de nos centres [...] les commissions scolaires veulent s'approprier les budgets de l'éducation des adultes, c'est sûr, ils s'en approprient et notre marge de manœuvre disparaît [...]* (Sujet A-13)

Un répondant avance que la façon dont se prennent les décisions dans un centre est de plus en plus centralisée :

*[...] on n'a pas de marges de manœuvre, [...] puis on doit respecter toujours des règles très strictes, (venant) soit de l'instruction annuelle, du régime pédagogique, des règles budgétaires ou bien du code de gestion de la commission scolaire, quand ce n'est pas des conventions collectives, etc. [...]* (Sujet A-13).

Ce même répondant affirme avec conviction qu'il considère l'éducation des adultes comme un secteur négligé par la commission scolaire :

*[...] Les commissaires des commissions scolaires, ils n'ont pas de scrupules à dire, quand il s'agit de mettre l'éducation des adultes dans n'importe quel trou de la commission scolaire, de les ranger là, parce qu'ils sont des adultes, leur adaptation est plus facile... Bien souvent, ce sont des clients [les élèves adultes] qui ont été échaudés puis promenés à gauche et à droite dans le passé, ils [les commissaires] ont oublié que c'était cette clientèle là qui nous revient. Mais c'est leur mentalité [...] «ce sont des adultes, ils ont eu leur chance eux autres, ils avaient juste à en profiter quand ils étaient jeunes» [...] (Sujet A-13).*

Un autre intervenant résumera lapidairement sa perception de la commission scolaire relativement à l'éducation des adultes : « *Nous autres, pour employer l'expression populaire, on a toujours dit qu'ils sont ben cheap à la commission scolaire [...]* » (Sujet A-11)

### 1.5.2 Style de gestion du centre

Les intervenants ne perçoivent pas tous la gestion du centre de la même façon. En général, les enseignants, parce qu'ils sont confrontés au jour le jour avec les problèmes de discipline des élèves dans un groupe-classe, apprécient davantage le style de la direction que les professionnels qui rencontrent les élèves plutôt individuellement. Ainsi, une professionnelle dira « *les élèves se plaignaient beaucoup du non respect du directeur par rapport aux élèves* » (Sujet A-14) pendant qu'une enseignante affirmera plutôt : « *Monsieur le Directeur, il est d'un grand support avec nous là, au niveau des professeurs* » (Sujet A-3). Mais il y a aussi des enseignants qui critiquent le style de gestion du centre. Une enseignante considère son secteur d'enseignement négligé par la direction. Elle s'explique ainsi :

*Ça l'air à être bien difficile à comprendre de la part de la direction, c'est qu'ici il y a deux équipes. Et qu'on peut vivre deux équipes en autant qu'on se respecte et le directeur devrait être directeur des deux équipes (Sujet A-7).*

Les avis quant au fait que le style de gestion de la direction soit problématique n'ont été exprimés que par une faible minorité des intervenants que nous avons rencontrés. Cependant, comme le dit une intervenante, « *on ne peut pas faire plaisir à tout le monde, et les "chialeux", ça pèse lourd, ça finit par nuire au climat du centre*» (Sujet A-10).

Plusieurs enseignants du Centre X sont à statut précaire. Pour cette raison, ils arrivent ou partent au cours de l'année. Ils ont un horaire partiel dans plus d'un centre et sont souvent absents lors des réunions. Certains disent ne pas se sentir partie prenante dans les prises de décisions dans le centre et souhaiteraient être davantage consultés :

*[...] essayer d'avoir une meilleure communication avec la direction, quand je dis ça, ce n'est pas que, qu'on ne peut pas en avoir une bonne mais les quelquefois qu'il y a des journées pédagogiques ou des réunions, on nous informe. Ce n'est pas toujours des affaires d'échanges. On ne nous demande pas souvent notre opinion, pour être bien franc [...]* (Sujet A-3).

### 1.5.3 Organisation du centre

Concernant l'organisation du centre, les répondants soulèvent des états de faits qui ne répondent pas aux besoins des élèves adultes ou qui y répondent mal. Ils mentionnent l'hétérogénéité des groupes, l'aménagement des locaux et le manque d'activités sportives et culturelles.

#### 1.5.3.1 Formation des groupes

Les intervenants soulignent des difficultés liées au fait de l'impossibilité de regrouper dans un même horaire des élèves ayant les mêmes besoins d'enseignement ou le même rythme d'apprentissage. Les élèves sont classés à l'entrée au centre selon leur niveau. Cependant, comme ils progressent à des rythmes différents, on peut retrouver dans le même

groupe classe, souvent de plus de 25 apprenants, des élèves de secondaire I à III, II à IV ou II à V. C'est ce qui fera dire à un enseignant :

*[...] j'essaie autant que possible de m'organiser des cours magistraux, mais je ne peux pas donner un cours magistral à voie haute à toute la classe parce que je peux avoir seulement cinq, six étudiants qui sont au même niveau dans un groupe. (Sujet A-6)*

Il ajoutera :

*[...] on les fait davantage travailler en équipe au niveau du secondaire cinq, mais peu parce que, de toute façon le travail en équipe c'est valable évidemment quand les gens sont de force égale [...] (Sujet A-6).*

#### 1.5.3.2 Aménagement des locaux

Certains intervenants indiqueront que « *malgré beaucoup de dépenses* », le centre, une ancienne école réaménagée, comporte plusieurs locaux qui sont inadéquats :

*[...] les salles ne sont pas insonorisées [et] le mobilier n'est pas toujours ergonomique pour des gens ayant la stature d'un adulte qui doivent passer la journée entière assis sur des chaises de plastique et travailler à des pupitres non appropriés à leur taille [...] (Sujet A-14).*

Plusieurs trouvent aussi très irritant le son de la cloche tout au cours de la journée.

#### 1.5.3.3 Activités sportives et culturelles

Les intervenants, soulignent que le centre ne dispose pas d'installations sportives susceptibles d'intéresser le groupe des jeunes de 17 à 20 ans qui sont de plus en plus nombreux et qui ont besoin d'activités physiques. La salle qui servait de gymnase au temps de l'école primaire a été transformée en cafétéria et il n'y aurait pas d'autre local susceptible de servir à cette fin.



Quant aux activités culturelles, elles se résument aux activités entourant les fêtes de Noël et de fin d'année. Ces activités sont plutôt organisées par les élèves de l'alphabétisation et sont boudées par les élèves de formation générale. Les enseignants déplorent qu'on n'ait pas encore réussi à développer le sentiment d'appartenance chez l'ensemble des élèves. Cela demeure une des préoccupations pour la très grande majorité des intervenants : huit des dix enseignants que nous avons rencontrés en entrevue au centre X nous en ont parlé.

#### 1.5.4 Financement des services éducatifs

Tous les intervenants témoignent de leur désaccord avec le modèle de financement de la formation générale à l'éducation des adultes. Ils attribuent au mode de financement plusieurs des problèmes qu'ils disent rencontrer. Ils dénoncent particulièrement l'enveloppe budgétaire fermée pour les adultes de 18 ans et plus qui privent les « *vrais adultes* » de la possibilité d'accéder aux études et d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Aussi, ils disent que le financement selon la formule des ETP est discriminatoire envers les adultes. Ils expliquent que cette formule de financement, contrairement à celle des écoles primaires et dont les ressources financières sont allouées selon le nombre d'inscriptions au 30 septembre, nuit à la bonne marche des centres parce que l'allocation des ressources financières est liée au calcul de la présence des élèves adultes pour chacune des heures d'enseignement. Sachant que la population adulte inscrite dans les centres est instable, on comprend la difficulté de planifier et d'organiser des services pour les élèves et l'insécurité que ce mode de financement entraîne chez les enseignants dont les contrats peuvent être annulés à tout moment à cause d'une baisse d'inscriptions.

La formule ETP oblige les gestionnaires de centres à tenir un suivi et une comptabilité constante des présences des élèves adultes, et à consacrer beaucoup de temps au recrutement, à l'inscription et à l'évaluation de nouveaux étudiants. Selon plusieurs intervenants, toutes ces tâches nécessitent des ressources humaines importantes qui grugent une partie du budget destiné aux services éducatifs. Un gestionnaire avance que cette formule des ETP a des effets pervers sur les élèves :

*[...] les contrats sont écourtés selon la fréquentation des élèves puisqu'on ne doit pas garder plus d'enseignants que ne le permettent les heures calculées et cela est inadmissible au niveau pédagogique [...] comment justifier pédagogiquement auprès d'un élève qui reste inscrit qu'on le confie à un cinquième prof en français au cours d'une même année scolaire, ç'est pas sa faute à l'élève, c'est pas lui qui a demandé des changements [...] (Sujet A-13).*

#### 1.5.5 Programmes d'études

En formation générale, les enseignants considèrent qu'ils utilisent des programmes inadaptés à la clientèle et qu'ils sont mal outillés pour les enseigner. Une enseignante de français exprime ainsi ce constat :

*[...] On (le MEQ) a mis ce programme là sur pied pour se rapprocher du programme jeune. Mais c'est un programme qui convient pas beaucoup à la clientèle adulte, parce que, justement il est très exigeant au point de vue de la langue. Donc, avec une clientèle qui vient du cheminement particulier, une clientèle qui est allophone, c'est un programme qui est exigeant [...]*

*[...] avec le nouveau programme en français, on a un beau programme mais qui est très difficile [...] Il est difficile à réussir pour les élèves. C'est pas un programme qui est adapté à notre clientèle. Mais, avec les examens qu'on a, avec le programme qu'on a, il faut, il faut qu'on s'arrange pour que l'élève réussisse (Sujet A-8).*

Un enseignant de sciences déplore que les moyens manquent également pour l'enseignement de nouveaux programmes :

*[...] les programmes de chimie en secondaire V ont changé, on a eu des perfectionnements. [...] Mais on n' a pas un laboratoire équipé pour la chimie ici. On enseigne dans des cahiers d'exercice. [...] équiper quatre centres pour donner le cours de chimie, c'est beaucoup plus dispendieux [...] qu'on me donne les moyens, c'est pas facile seulement avec des livres [...] (Sujet A-10).*

Une enseignante nous confiera :

*Au ministère de l'Éducation et à la direction générale de l'éducation des adultes, ils se gargarisent de beaux discours au sujet de la réussite éducative et de la nécessité que tout le monde ait un diplôme de Secondaire V. Mais ils ne sont pas très cohérents parce que, concrètement, ils ne font rien pour nous aider.*

*[...] le matériel pédagogique qu'on a, c'est souvent des restes des écoles secondaires auxquels il manque des morceaux [...] J'ai dix dictionnaires de 1980 et un vieux magnétophone pour trente élèves, c'est ça mon matériel [...] (Sujet A-12).*

La grande majorité des enseignants nous ont parlé des moyens pédagogiques qui sont les leurs dans des termes similaires. Les mêmes difficultés occasionnées par le manque de matériel adapté aux programmes seraient rencontrés tant pour l'enseignement du français, des mathématiques que des sciences et s'ajoutent aux programmes qui changent mais sans répondre aux besoins des adultes parce que calqués sur ceux des jeunes en formation initiale.

### 1.5.6 Conventions collectives

Les conventions collectives provinciale et locale qui régissent les conditions d'enseignement à l'éducation des adultes n'ont pas encore réussi à résoudre des problèmes soulevés depuis des décennies. Un enseignant dira :

*Depuis 1976, la convention nous reconnaît, on nous a donné le chapitre 11. Mais après, il n'y a pas eu beaucoup d'amélioration. L'éducation des adultes, c'est un petit monde. À part les listes de rappel qui ne permettent plus aux directions d'engager leurs amis avant les autres, il n'y a pas vraiment de progrès [...]*

*On a encore à peu près le même nombre de permanents (qu'en 1976), c'est-à-dire qu'un enseignant sur dix a un contrat permanent. Pour les autres, c'est la galère des petits contrats temporaires.*

*[...] on n'a jamais eu de contrôle sur les entrées et les sorties des élèves, ni sur le classement, ni sur la formation des groupes [...] puis on n'est pas en situation de parler, faire sauter un groupe et le prof avec, c'est toujours possible et on n'a pas vraiment de recours, alors, pour la survie, il faut se taire [...]*  
(Sujet A-2).

Cet enseignant, à sa façon, décrit l'absence de sécurité d'emploi du personnel enseignant et ses effets pervers sur les conditions d'enseignement qui ont nécessairement un impact sur les conditions d'apprentissage. L'ensemble des intervenants soulignent que la précarité d'emploi du personnel enseignant est problématique tant au niveau organisationnel qu'au niveau de la prestation des services. Plusieurs intervenants font aussi état du fait qu'on peut attribuer aux conventions collectives le manque de flexibilité quant aux affectations, le manque de personnel diversifié et le fait qu'il n'y ait pas de temps prévu pour la concertation entre les différents intervenants. Malgré la précarité d'emploi, et les autres problèmes au niveau des conditions de travail, les enseignants n'attribuent pas leurs difficultés au syndicat. Un enseignant dira :

*Moi je me fie à notre délégué syndical, on a un délégué syndical qui nous rapporte tout ce qu'ils ont dit (au syndicat), normalement on doit connaître ou savoir tout ce qui peut concerner nos contrats, nos conditions de travail et tout ça*  
(Sujet A-11).

Depuis les débuts de l'organisation de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires, le statut de la très grande majorité du personnel enseignant à l'éducation des adultes est précaire. La précarité d'emploi des enseignants qui est une conséquence directe des règles de financement des centres d'éducation des adultes et de la convention collective provinciale est déplorée par tous les intervenants, qu'ils soient gestionnaires, professionnels ou enseignants. Cette précarité et les conditions minimales d'exercice qui y sont liées ont un impact sur l'ensemble de l'organisation scolaire du centre, Elles constituent des facteurs qui expliqueraient l'absence de réponses organisationnelles adaptées à cause de la difficulté de planifier, du manque de continuité dans les services éducatifs :

*[...] on ne peut raisonnablement planifier à long terme quand la présence du personnel n'est pas assurée ; la continuité des actions mises en place est compromise quand les principaux interlocuteurs sont obligés par la convention collective de jouer à la chaise musicale [...].*

*[...] Les contrats comportent toujours une clause permettant d'y mettre fin en cours d'année scolaire, etc.*

*[...] Pas question dans un centre d'éducation des adultes de faire l'organisation scolaire à la rentrée et de distribuer les tâches une fois pour toutes comme dans les écoles secondaires. [...]*

*[...] Pour gagner leur vie, la plupart des enseignants naviguent entre l'Assurance-Emploi et de petits contrats temporaires. Il est difficile pour eux de planifier à long terme tant au plan personnel que professionnel (Sujet A-14).*

Un enseignant ajoute que « *C'est au compte-gouttes que les permanences sont données par les commissions scolaires* » (Sujet A-2). Dans la commission scolaire du Centre X, moins du cinquième des formateurs d'adultes ont acquis la permanence. Les personnes permanentes ont, en moyenne, plus de dix années d'expérience en enseignement. Cela pose

problème pour l'organisation des services aux élèves. Une professionnelle l'exprime en ces mots :

*[...] L'équipe n'est pas stable et d'après ce que je peux voir, ne le sera pas. [...] je suis en train de travailler au niveau du suivi étudiant pour essayer de travailler avec notre monde stable. Il faut mettre un service stable avec les gens qu'on est sûr qui vont être là [...] et cela nous empêche d'avoir cinquante pistes, on en n'a pas beaucoup parce qu'on est obligé de se dire : on a des personnes stables il y en a peu dans le centre, donc c'est avec ceux-là qu'il va falloir qu'on fasse un suivi de nos élèves parce que pour le suivi, il doit y avoir une continuité il doit y avoir une stabilité [...] (Sujet A-14)*

#### 1.5.6.1 Manque de flexibilité des règles d'affectation

La direction du centre considère que la convention collective manque de flexibilité quant aux affectations des enseignants et que la fusion de trois commissions scolaires en une seule a aggravé la situation.

*[...] Ceux qui ont des diplômes, j'en avais une en sciences humaines par exemple que j'aimais beaucoup, puis elle a eu sa maîtrise en sciences humaines, donc, elle était capable de faire tous les sigles économie, géographie, environnement, elle était capable de faire tout ça, là, histoire, géographie, experte! D'accord, elle a commencé avec nous il y a très longtemps, je lui ai donné ça, alors, elle a pris le goût, elle est allée faire sa maîtrise en sciences humaines. Vu que j'avais dans mon organisation en sciences humaines, français sciences humaines, tous les matins, elle avait ce groupe là. Le syndicat nous a dit non, c'est un prof de français [...]*

*[...] C'est la fusion des listes de rappel là qui amène une déstabilisation. Avant, quand on était par commission scolaire (il y avait trois commissions scolaires sur le territoire), il n'y avait pas plusieurs centres (par commission scolaire) [...] (Sujet A-13)*

### 1.5.6.2 Manque de diversité du personnel

Plusieurs enseignants estiment que le personnel du Centre X aurait avantage à être plus diversifié. Les commentaires suivants qui se rejoignent en témoignent :

*[...] un orthopédagogue, on aurait besoin de ça dans l'école, il y a beaucoup (d'élèves) qui ont des grandes difficultés d'apprentissage [...];*

*[...] avoir des ressources en dehors des enseignants : des ressources complémentaires, ça manque vraiment [...];*

*[...] on ne peut pas manquer (s'absenter) on n'a pas de suppléants, c'est pas normal [...];*

*[...] moi je ne sais pas, peut être une psychologue ou une infirmière, tu sais, des services là, des services personnels [...]*  
(Sujet A-11).

En fait, en considérant la clientèle, les enseignants sont d'avis que le centre manque de services complémentaires pour les raisons invoquées par une enseignante :

*[...] Moi mes préoccupations ce sont les ressources extérieures à l'enseignement, aux enseignants qui sont déficientes. Je pense qu'avec la clientèle qu'on a ici, on aurait intérêt à avoir par exemple, une travailleuse sociale parce qu'ils (les élèves) vivent des choses pas faciles, très souvent. C'est une clientèle que moi je qualifierais de "pokée" là, qui arrive ici là, c'est loin d'être la crème pour qui tout va bien, tout va tout seul là. Ils ont tous, ou à peu près, un problème en quelque part qui fait qu'il y a une raison de toute façon pour laquelle ils se sont retrouvés ici là. Pourquoi ils ne l'ont pas fini au régulier leur secondaire ? Il y a quelque chose qui a accroché en quelque part !*

*Puis on s'en rend compte, lorsqu'on parle avec les élèves, [...] moi j'en rencontre souvent (des élèves) individuellement là, ils ont des gros problèmes, que ce soit des problèmes financiers, des problèmes familiaux.*

*Il y en a qui ont des enfants. Ils sont très jeunes, ils ont des enfants, des pressions sociales terribles... Ils ont vécu des choses...[...], ils sont "garrochés" d'un bord à l'autre, les*

*éclatements de famille là, c'est présent aussi ici là... Ils ont des gros problèmes... puis je pense que d'avoir les services d'une travailleuse sociale serait très important [...] (Sujet A-8)*

### 1.5.6.3 Absence de temps de concertation

Les journées pédagogiques sont peu nombreuses au secteur de l'éducation des adultes comparativement au secteur des jeunes. De plus, le tiers sert à des fins administratives : il y a une journée de réunion pour l'organisation en début d'année scolaire et une autre pour faire le bilan en fin d'année. Le temps de concertation manque aux enseignants. Ils l'expriment ainsi :

*[...] On va en perfectionnement, par exemple, on voit des choses intéressantes mais on n'a même pas le temps, on n'a même pas le temps de se les approprier puis de donner un compte rendu le moindrement exhaustif au conseiller pédagogique, aux autres enseignants, on est jamais libérés [...]*

*[...] on n'a jamais de temps pour faire des choses ensemble [...],*

*[...] faut se rencontrer à la sauvette sur le temps du dîner entre deux portes, on se sent toujours pressés [...]*

*[...] on répète les mêmes gestes chacun de son côté [...] sans avoir le temps de s'en parler, c'est pas normal [...] (Sujet A-11)*

### 1.5.7 Climat du centre

Une enseignante témoigne de la lourdeur du climat du centre qu'elle attribue au fait que les enseignants sont divisés sur la base des unités de travail auxquelles ils appartenaient avant la fusion des commissions scolaires et qu'ils ont eu du mal à trouver des modes de fonctionnement dans la nouvelle structure :

*[...] Les professeurs d'alphabétisation avaient plus de clientèle dans l'école la première année. Non, c'était vraiment là, en tout*



*cas, j'appelle ça de l'esprit de clocher là. C'était leur frigo, leur cafetière, aïe !, Ça allait aussi loin que ça là ! [...]*

*[...] Ah! c'était à trancher au couteau l'ambiance. On avait des horaires qui étaient différents, des heures de dîner différentes aussi. Moi, ça m'a tellement frappé quand je suis rentrée que, ouf ! Après une couple de semaines je suis allée voir le directeur, je lui ai dit : «écoute, ça pas de bon sens cette ambiance là» [...]*

*Des philosophies différentes, ce n'est pas facile «[...] le patron aussi avait ben de la misère avec ça». [...]*

*[...] Il n'y a pas de sentiment d'appartenance, parce que les enseignants font plusieurs écoles [...]*

*[...] quand on est arrivé ici, ce qui est arrivé, ils ont fusionné les commissions scolaires et les écoles ont aussi fusionné et les personnels sont déménagés. Donc, le directeur, qu'on a présentement, est arrivé avec son équipe qu'il avait depuis une dizaine d'années, ça faisait comme le bloc [...]* (Sujet A-3)

Une autre enseignante corrobore les dires de sa collègue :

*[...] Il y a deux équipes puis on fonctionne pas pareil parce que, on n'enseigne pas la même chose, puis c'est pas la même clientèle.*

*[...] en début d'année, le mois de septembre, ça été difficile, ça été difficile dans le sens que je suis responsable matière, moi, en français. Donc, c'est sûr qu'avec l'équipe que j'avais avant, qui était une équipe stable là, on avait développé un esprit de groupe, un esprit d'équipe [...]* (Sujet A-5)

Le fait de relations difficiles entre les intervenants est soulevé par plusieurs membres du personnel qui soulignent leur désir de communiquer davantage avec leurs collègues. Certains mentionnent agir en ce sens :

*[...] j'ai eu un rôle assez important à jouer au niveau de l'intégration des nouveaux professeurs qui sont arrivés ici. Étant donné que moi je suis permanente depuis quand même une couple d'années, puis je suis l'une des plus anciennes de l'école, ça été un des rôles que j'ai joué [...]*

*[...] j'ai contribué beaucoup à unifier l'équipe l'année passée, parce que, moi, je suis la personne qui va m'asseoir avec n'importe qui, puis peu importe la conversation, embarque facilement, puis j'ai du fun avec tout le monde autrement dit, c'est pour ça que je pense avoir joué un très grand rôle de ce côté là, j'en suis sûr parce qu'on me l'a dit [...] C'est sûr que les gens qui se sont intégrés à nous autres, c'est du bon monde aussi là, il n'y a pas de conflit particulier, mais il reste qu'à chaque fois c'est une période d'adaptation [...]*

*[...] on est tellement pris par nos tâches qu'on oublie les autres qui font pourtant un travail semblable au nôtre. On aurait pourtant avantage à échanger, à travailler ensemble [...] (Sujet A-12)*

Des enseignantes témoignent du fait qu'il n'y a pas nécessairement de coopération à la grandeur du centre mais que les gens travaillent et échangent plutôt par sous-groupes liés à un programme ou une matière.

Selon une enseignante,

*[...] Il y a beaucoup de personnes qui ont de la difficulté à donner de leur matériel ou à en échanger... Mais notre petite équipe de base, trois autres personnes et moi, on se connaît depuis une dizaine d'années, c'est très bien. J'ai rarement vu ça dans un milieu de travail où on peut collaborer autant, puis il n'y a pas de jalousie ou de compétitions entre nous [...] (Sujet A-6)*

Une autre enseignante en alphabétisation dira :

*[...] Des fois, on entend parler des petits clans, deux gangs, une contre l'autre, pas ici (en alphabétisation), non pas vraiment. Je l'apprécie énormément. [...] on a une équipe qui est facile à impliquer, qui veut s'impliquer. Elle ne sait nécessairement pas comment tout le temps mais il y a une volonté, une bonne volonté, une volonté intéressante [...] (Sujet A-7)*

Une de ses collègues indiquera la différence de participation entre les secteurs d'enseignement :

*[...] il y a presque personne du secondaire de formation générale quand quelque chose est organisé [...] et des fois les professeurs de formation générale y viennent mais ils ne restent pas, parce que leurs élèves ne sont pas là, puis ils n'ont pas l'habitude. Nous autres on est là puis après on se fait reprocher qu'on n'a pas d'esprit d'équipe [...] pour ce qui est de la*

*formation de base. C'est une équipe qui travaille bien en équipe [...] (Sujet A-10)*

Un autre répondant considère que la fusion des commissions scolaires et la disparition de la marge de manœuvre nécessaire pour répondre aux besoins des élèves ont contribué à une dégradation de la disponibilité du personnel :

*[...] il y avait le sens des responsabilités qui nous était laissé, qui était pris par les enseignants dans chacun des centres (avant la fusion des commissions scolaires ). Nous autres, en tout cas, dans notre ancienne commission scolaire, ça toujours été dit : ce qui faisait notre richesse, c'était la qualité de notre personnel, on avait des gens non seulement compétents au niveau diplôme, qui n'étaient pas passé par les traitements de faveur, puis des gens très disponibles, très impliqués, très engagés et puis (avec la fusion) il nous en est arrivés qui font leurs heures puis qui s'en vont. Faut pas demander un pouce de plus, on a eu de la misère avec ça [...] (Sujet A-14).*

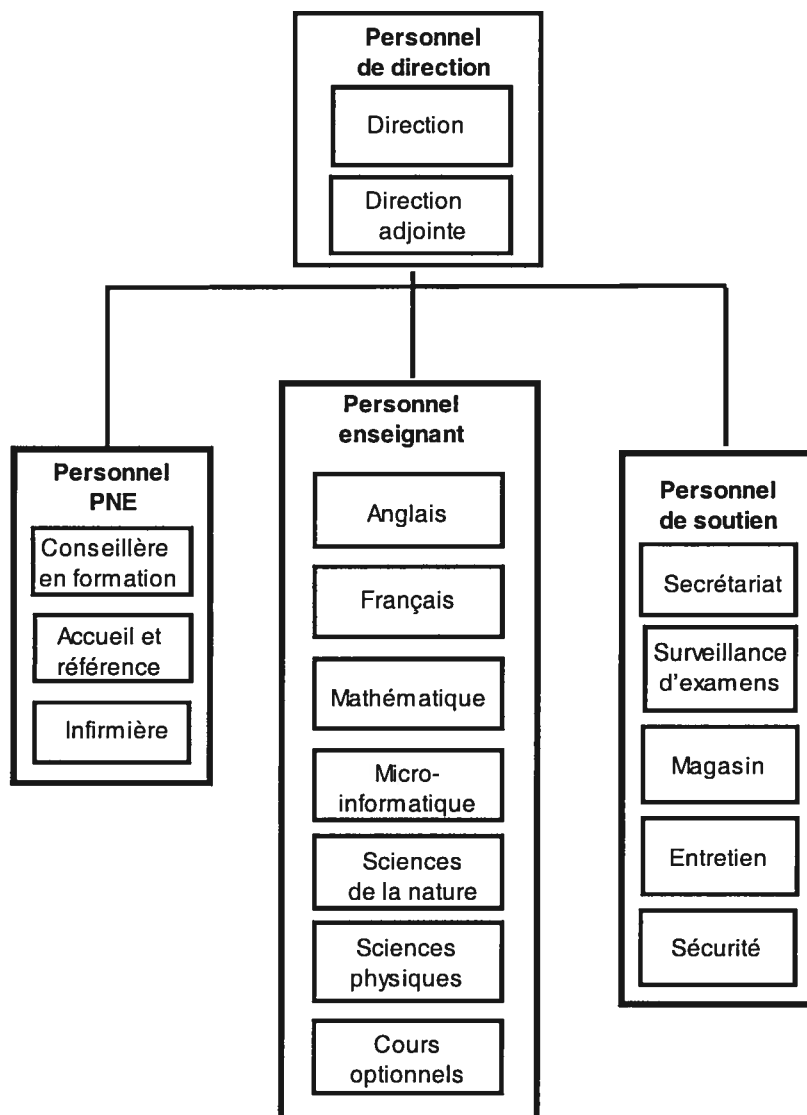
## 2.0 Le Centre Y

### 2.1 Mission et organigramme du Centre Y

Le Centre Y, logé dans une ancienne école primaire, est situé au cœur d'un quartier multiethnique. Le personnel est composé des personnes suivantes : deux gestionnaires (direction et direction adjointe), deux professionnelles à l'accueil et référence (une à temps plein, l'autre trois jours/semaine), 23 enseignants, une secrétaire, deux commis de bureau, une préposée aux examens, un magasinier et deux employés d'entretien. Le Centre Y reçoit 850 élèves adultes par année pour réaliser 275 ETP et fonctionne sur un seul horaire de jour. Les années précédentes, il y avait trois horaires : un premier en matinée de 8 heures à midi trente, un deuxième de 13 heures à 18 heures trente et un troisième de 19 heures à 22 heures.

La mission officielle du Centre Y est la formation générale des adultes de niveau secondaire dans un programme de français langue d'enseignement. Cependant, depuis la diminution du nombre des élèves inscrits, on forme un groupe de présecondaire avec les élèves les plus faibles pour ne pas les refuser. Comme nous le diront la très grande majorité des répondants lors des entrevues, « *il faut amener les élèves adultes à terminer leur formation générale* ». Il s'agit de permettre à tous les élèves adultes inscrits au centre de compléter leurs études de niveau secondaire. Pour remplir cette mission, le Centre Y tente d'atteindre divers objectifs : préparer certains élèves adultes à répondre aux exigences nécessaires pour s'inscrire à un diplôme d'études professionnelles (DEP), aider d'autres élèves à terminer les études nécessaires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Les élèves qui obtiennent le diplôme de secondaire V pourront alors se diriger vers un collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) pour poursuivre une formation de niveau postsecondaire ou aller directement sur le marché du travail. Les informations recueillies nous permettent de situer la place occupée par chacun des groupes d'intervenants dans le Centre Y et d'en reconstituer l'organigramme.

**Tableau 18**  
**Organigramme du Centre Y**



## 2.2 Perception de la clientèle par les intervenants du Centre Y

Tous les intervenants soulignent le caractère multiethnique et le rajeunissement de la clientèle du Centre Y. Ils font état des besoins spécifiques de cette clientèle et de ses stratégies d'apprentissage.

### 2.2.1 Multiethnicité

Le Centre Y dessert une population multiethnique dont près de la moitié est constituée de jeunes décrocheurs. Les statistiques que nous avons consultées reflètent les dires des personnes que nous avons rencontrées en entrevue : une quarantaine de nationalités se croisent dans le centre et les « *Québécois de souche* » ne représentent que 40 % de la clientèle. Parmi les élèves adultes d'autres origines que québécoise, les ressortissants d'origine haïtienne prédominent. Ils sont à peu près aussi nombreux que les élèves québécois, dits « *de souche* ». Les autres 20 % des élèves adultes fréquentant le centre sont originaires de pays d'Amérique centrale, d'Amérique latine, du Maghreb, d'Afrique subsaharienne, d'Asie et d'Europe. Les Haïtiens sont pour la plupart de jeunes hommes nés au Québec, « *des immigrants de deuxième génération* » qui ont été scolarisés dans les écoles québécoises mais qui, pour divers motifs, n'ont pas persévéré jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Quant aux ressortissants européens, ils viennent presque exclusivement d'Europe de l'Est ou du Portugal.

### 2.2.2 Besoins spécifiques

Les répondants établissent des différences à l'intérieur de la clientèle qu'ils reçoivent selon l'appartenance aux divers groupes ethniques. Un enseignant dira « *Mes Québécois de souche sont plus démunis entre guillemets, sont plus en besoins sociaux, ce sont des gens qu'on dit un petit peu plus "pokés", plus marginalisés* ». L'un de ses collègues fera la nuance suivante : « *Les immigrants, bon, il y en a qui sont ici depuis fort longtemps [...] puis il y a aussi nos jeunes de seconde génération là, les jeunes Haïtiens qui sont nés ici puis tout ça, ils ont des problématiques différentes* ». Pour expliquer la différence entre les Québécois

francophones natifs et ceux qui sont issus de l'immigration, une enseignante nous explique :

*[...] On parle seulement des immigrants qui arrivent ici, c'est sûr qu'ils ont le contrecoup de l'immigration et tout ça, mais ils vivent leur déficit d'études autrement. Il est culturellement moins identifié comme quelque chose de négatif là, si t'as pas fini ton secondaire, tu sais, venant d'Haïti, il y a pas de problème, au contraire [...]*

*[...] Les Québécois de souche je pense qu'ils ont plus de problèmes sociaux, de problèmes d'intégration sociale. Ils ont la problématique des personnes qui sont bénéficiaires de l'aide sociale depuis quelques générations, qui ont des problèmes d'intégration sociale, qui n'ont pas juste des problèmes... de sous-scolarisation disons (Sujet B-8).*

La clientèle du Centre «Y» est décrite par les répondants comme une clientèle de plus en plus jeune et issue de plusieurs communautés culturelles. Les répondants affirment qu'« *il y a à peu près un tiers de jeunes de 16 à 18 ans. Des jeunes qui sortent du cours régulier au mois de juin, qui n'ont jamais travaillé qui sont mineurs et qui vivent chez leurs parents* ». Les statistiques du centre, tenus par les conseillères en accueil et référence pour l'année scolaire 2000-2001, montrent que 42,5 % des nouveaux inscrits, âgés de 16 à 20 ans, viennent directement de l'école secondaire. Plusieurs enseignants disent que la majorité de la clientèle a éprouvé des difficultés au secteur des jeunes. Selon les conseillères en accueil et références,

*Ces jeunes qui présentent des difficultés disent aimer mieux la façon de présenter les contenus et le rythme individuel d'un centre d'éducation des adultes que d'une école secondaire. Ils ont redoublé plusieurs fois et sont trop âgés pour fréquenter une classe de secondaire II (Sujet B-7).*

«*Ceux qui arrivent en secondaire I ou en secondaire II, c'est très problématique, parce que ceux-là, c'est vraiment l'échec du système scolaire* », dira une enseignante pendant qu'une de ses collègues nous expliquera ainsi les difficultés scolaires des élèves qui sont classés dans

les cours de base : « *ils travaillaient et s'absentaient beaucoup (de l'école) ou ils avaient des difficultés ou ils n'aimaient pas l'école pour des raisons personnelles.* » Une professionnelle remarque que les jeunes adultes ne sont pas tous en mesure d'évaluer leur situation réelle concernant leurs apprentissages ; elle nous dira :

*À chaque année, on a quelques étudiants qui viennent du cheminement particulier, qui ont connu beaucoup de difficultés, des échecs. Ils pensent qu'en venant à l'éducation des adultes, la magie va s'opérer, que tout va bien se passer. Ça c'est une partie de la clientèle jeune qui pourrait être problématique [...]* (Sujet B-10).

Pour les enseignants, cette clientèle est celle qui leur pose particulièrement problème parce qu'elle est moins motivée, moins autonome et forcée de fréquenter le centre par les parents. Certains choisissent le centre parce que c'est un milieu où ils se construisent « *un réseau social dans lequel ils se font des amis et se font du plaisir. [...]* » (Sujet B-3)

Un intervenant nous résume d'un trait ce qu'il pense de la clientèle jeune :

*Le dénominateur commun, c'est peut-être leur jeune âge, le fait qu'ils aient eu des difficultés scolaires, ça peut être une constance et... qu'ils vivent dans les mêmes problématiques de drogue* (Sujet B-1).

La perception d'une collègue est plus nuancée, elle dira :

*[...] Pour passer au travers des études, ils n'ont peut être pas la maturité, ils ne sont peut-être pas rendus au stade où ils sont vraiment décidés à le faire, puis ils veulent consacrer leur énergie (à autre chose) ou ils ont trop de problèmes personnels. Bon, ils ont besoin d'aller jaser au gymnase avec d'autres, parler de leurs affaires [...]* (Sujet B-5)

Tous les élèves adultes ne sont cependant pas des personnes en difficulté même si des intervenants nous parlent davantage des cas difficiles. Plusieurs autres répondants soulignent la présence au centre d'élèves adultes qui n'ont ni problèmes d'apprentissage ni problèmes de



comportement, mais qui manquent cependant d'acquis au niveau de la langue. D'autres forces permettent à cette partie de la clientèle de poursuivre sa scolarité de façon heureuse. Selon une enseignante de français,

*[...] ceux qui viennent d'Europe, ont de gros problèmes de langue, mais ils sont très scolarisés, capables de transférer les connaissances acquises concernant le fonctionnement de leur langue maternelle dans l'apprentissage du français [...]* (Sujet B-12).

Une enseignante qualifie la clientèle de « mouvante » parce que

*[...] plusieurs élèves adultes travaillent, [...] ils vont et viennent, ils ont des exigences liées à leurs conditions de travail et de vie. Ils viennent quand ils ne travaillent pas. Quand les conditions d'emplois sont meilleures, nous autres on a moins de monde. Ils ont des enfants et les études viennent après tout cela en quelque part [...]* (Sujet B-1).

Elle ajoute « *Ce sont des gens motivés quand ils viennent, mais qui viennent quand ils peuvent, qui passent des examens et qui travaillent quand même chez eux quand ils le peuvent.* » Une autre enseignante dira « *On voit avec tout le roulement de la clientèle, que c'est une clientèle fragile* ».

Selon un autre enseignant,

*[...] Le problème c'est qu'ils vont décrocher par rapport à d'autres problèmes extérieurs. Parce que des fois ils vont bien, ils sont encouragés, il leur arrive quelque chose à l'extérieur, on les perd de vue pendant une semaine, ils nous reviennent, ça fait une semaine qu'ils n'ont rien fait, il faut réviser un tout petit peu, ils ne se souviennent pas. Tu sais, il n'y a pas d'assiduité là comme telle. On dirait qu'ils sont happés par d'autres choses à l'entour, on a de la misère à les garder, pas qu'ils n'aiment pas le système [...]* (Sujet B-4)

Les répondants affirment que ce ne sont plus les programmes subventionnés qui attirent la clientèle puisqu'

*[...] il n'y a même pas la moitié des personnes présentement dans le centre qui dépendent des programmes du gouvernement. Il y en a qui viennent d'eux-mêmes qui sont sur l'aide sociale mais qui ne sont pas envoyés par l'aide sociale (Sujet B-1).*

Laissant entendre que la gestion à l'accueil influence le choix du centre par certains élèves, une autre enseignante dit « *La clientèle qui vient ici, c'est la clientèle qui souvent est mise à la porte d'autres centres* ». C'est probablement ce qui explique qu'une professionnelle a remarqué que « *[...] quand ils arrivent, ils ne sont pas très ouverts, ils sont un peu sur la défensive* ». La clientèle jeune présente des problèmes particuliers aux intervenants qu'une enseignante résume ainsi :

*[...] Ils ne nous aiment pas au départ, ils nous rejettent. [...] On n'a pas grand chose à y voir, parce que, quand ils nous rejettent, ils rejettent le système au complet : ils ne rejettent pas juste les livres, les profs, la direction, l'école même là, les règlements, ils rejettent tout, tout [...] (Sujet B-9).*

Cette réalité fait partie de la problématique des jeunes élèves adultes. Les répondants identifient familièrement cette clientèle par l'expression « *nos 16-18* ». Selon les intervenants, le problème résiderait dans le fait qu'« *il n'y a pas de prise sur eux* ». La perception d'une gestionnaire appuie cette affirmation :

*[...] les gens sont aussi un peu découragés avec la clientèle qui se détériore un peu d'année en année [...].*

*[...] les gens sont entrés dans un système avec une clientèle différente. Puis maintenant avec l'évolution de la clientèle, on n'a plus les femmes de 35 ans qui veulent finir leur secondaire quand tous leurs enfants sont à l'école [...] Le personnel, des fois, résiste un peu aux changements ; il y aurait une évolution à faire [...] (Sujet B-8).*

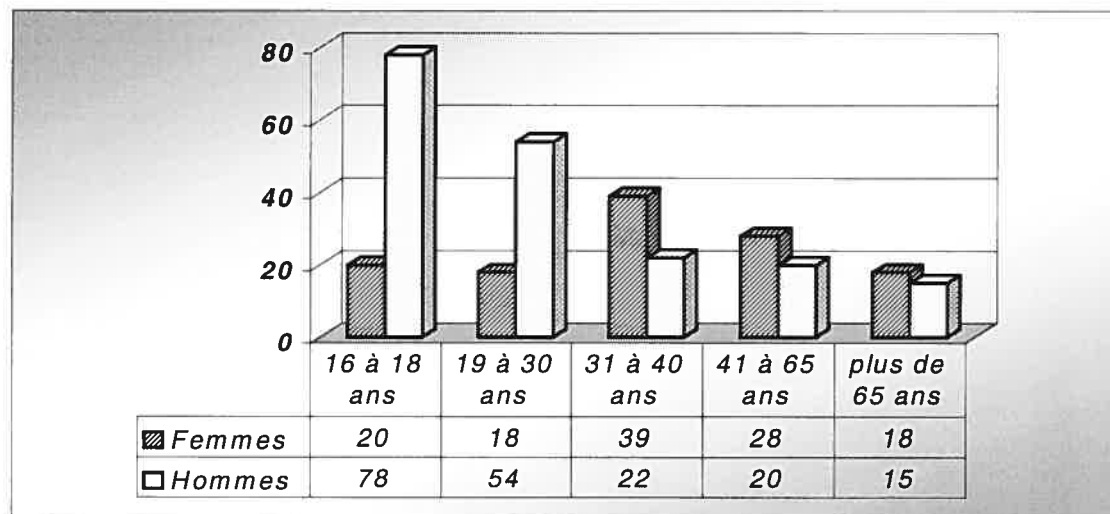
Plusieurs intervenants notent le manque de maturité et de motivation d'une partie de la clientèle. Un enseignant déplore ce fait : « *Ils n'ont pas développé l'habitude et le goût de l'effort pendant leur scolarisation... Ah!*

*mon Dieu, non ! ».* Selon un autre enseignant, le nombre d'élèves sans problème est vraiment très réduit.

*[Les élèves] qui sont autonomes qui viennent vraiment parce qu'ils ont le goût d'apprendre, [...] qui sont adultes, au sens psychologique du terme, dans le sens de s'assumer pleinement puis dans le sens social aussi de jouer pleinement leur rôle... [représentent] peut être dix pour cent [...] (Sujet B-6)*

La clientèle du centre comprend une bonne moitié de femmes qui auraient un âge moyen supérieur à la clientèle masculine. Beaucoup de ces femmes sont chefs de familles monoparentales et assument seules les besoins et l'éducation de leurs enfants. Une enseignante se dit toujours étonnée du jeune âge de certaines mères : « *elles ont eu leur bébé à 15 - 16 ans, donc elles ont moins de vingt ans et elles sont déjà mères* ». Une professionnelle affirme que la clientèle féminine comprend aussi « *des mères de famille qui décident de revenir étudier* ». Elle divise ce sous-groupe en deux catégories : « *il y en a qui ont élevé leurs enfants, il y en a qui ont perdu leur job* ». Les gens plus âgés sont surtout des gens qui travaillaient, qui ont perdu leur emploi et qui reviennent aux études ». On pourra visualiser la répartition de la clientèle du Centre «Y» selon le sexe et l'âge dans la figure 2.

**Figure 2**  
**Répartition de la clientèle du Centre Y**  
**entre femmes et hommes par tranches d'âge**



Source : statistiques du Centre Y pour fins de financement

Dans cette figure, les femmes sont représentées par les sections rayées au bas des colonnes et les hommes par les sections remplies de petits points noirs. On remarque à l'observation de ce graphique que la clientèle la plus jeune est la plus présente dans le Centre. L'on voit également que plus la clientèle est jeune, plus elle est masculine.

### 2.2.3 Stratégies d'apprentissage

En général, les enseignants, déplorent le manque de stratégies d'apprentissage chez leurs élèves. Questionnés à ce sujet, ils déclarent que ces stratégies se limitent à la demande d'explications au professeur, à la vérification d'un exercice fait avec un collègue, à la lecture, à la copie de règles, et à la répétition à des fins de mémorisation en vue d'un test ou d'un examen.

## 2.2.4 Rejet du système de la part des élèves

Une enseignante témoigne du décalage qu'elle perçoit entre les valeurs des intervenants et celles de certains élèves jeunes qui fréquentent désormais le centre.

*[...] quand ils rejettent le système au complet, ils ne rejettent pas juste les livres, les profs, la direction, l'école, les règlements. Ils rejettent tout, tout ! Y a pas de prise sur eux. L'école a toujours été difficile pour eux, ils n'y croient plus [...].*

*Ils viennent ici sous la pression des parents, d'Emploi-Québec ou pour d'autres raisons [...]. Mais ils ne croient pas à la nécessité de la formation [...]* (Sujet B-9).

Un gestionnaire quant à lui dira :

*J'ai parfois l'impression qu'ils [les élèves] se présentent à la salle d'examen comme au dépanneur pour acheter un billet de loto. S'ils réussissent, c'est tant mieux. Sinon tant pis, ils devront revenir. Certains pensent que passer l'examen c'est un coup de chance, que ce n'est pas le résultat des apprentissages faits. Ils ne croient pas vraiment que la formation peut vraiment leur apporter quelque chose* (Sujet B-11).

D'autres enseignants ne parlent pas de rejet mais de manque de motivation pour l'apprentissage sans en expliquer les motifs.

## 2.3 Préoccupations des intervenants du Centre Y

Les intervenants du Centre Y nous ont fait part de plusieurs de leurs préoccupations concernant l'organisation du centre. Ces préoccupations sont particulièrement liées au changement de la clientèle et à l'organisation des services. Concernant la clientèle, les intervenants sont inquiets de ses aspects quantitatif et qualitatif, de la méconnaissance qu'ils en ont, de son manque de motivation et de persévérance, de son manque d'autonomie suffisante pour fonctionner en enseignement individualisé et finalement des services occasionnés par la diminution de la clientèle. Concernant

l'organisation du centre les intervenants se préoccupent des entrées et des sorties continues d'élèves, de l'inexistence de services complémentaires et du fait que la langue maternelle de plusieurs élèves est différente de la langue d'enseignement.

### 2.3.1 Aspects quantitatif et qualitatif de la clientèle

Le changement de clientèle préoccupe grandement les intervenants du centre Y. Pour répondre aux besoins des élèves adultes, les enseignants considèrent que

*La gestion de classe occupe une place de plus en plus grande, la gestion de classe comportementale, c'est sûr que ça occupe beaucoup trop de notre temps !*

*Vu que la clientèle change, moi je me retrouve avec des élèves avec lesquels je suis obligée de faire de la discipline en classe. Donc, une partie de mon temps n'est plus utilisé pour l'enseignement, il est utilisé pour encadrer des comportements inadéquats (Sujet B-9).*

Pourtant, une professionnelle trouve que les enseignants n'encadrent pas assez leurs élèves. Elle s'exprime ainsi : « *une part du suivi qui doit être fait par le prof, l'encadrement, qui n'est peut-être pas assez fait maintenant aurait un impact certain sur la réussite et le nombre des diplômés* ».

Le changement de la clientèle se répercute sur l'organisation scolaire. Au niveau pédagogique les principaux problèmes soulevés par les enseignants quant à l'organisation scolaire se situent au niveau de la formation des groupes, du ratio enseignant/élèves et des groupes à niveaux multiples. Une enseignante dit :

*Le ratio ici, le ratio c'est qu'on respecte pas le ratio normal, parce qu'on met toujours plus de gens dans les classes, sur les listes il y a toujours plus de gens parce qu'officiellement les gens ne viennent pas toujours. Alors, pour balancer le tout (pour les ETP du financement), on doit mettre plus de gens sur les listes, en se disant, que de toute façon en fin de compte*

*l'enseignant se retrouve avec le ratio dans sa classe. Mais, si demain matin tout le monde décide de venir, je n'aurais pas assez de tables et de chaises dans mon local... Moi, j'ai pas à faire toute cette préparation et le suivi supplémentaires parce que le ratio n'est pas respecté [...] (Sujet B-3).*

Un enseignant se dit préoccupé par l'impact de la formation des groupes hétérogènes sur ses interventions :

*C'est bien commode pour l'administration d'avoir de l'enseignement individualisé parce qu'ils peuvent envoyer n'importe qui dans les classes, de n'importe quel niveau. Moi, j'ai du secondaire III, IV et V [et] à l'intérieur de chaque il y a plusieurs sigles. J'ai donc, neuf sigles environ, oui, peut être jusqu'à dix. Comment suivre tout ce monde, sans faire attendre personne et avoir toujours la meilleure explication avec toute cette étendue de contenu ? (Sujet B-6)*

Selon une gestionnaire, la nécessité de maintenir le même nombre d'élèves inscrits pour avoir accès au financement de la formation complique continuellement l'organisation du centre :

*Il y a des ajustements à faire au niveau des étapes, des entrées et tout. Peut être que l'organisation serait plus facile si c'était différent, parce que là, bon c'est comme l'usine là qui se vide et qu'on doit remplir. On vit beaucoup d'incertitudes! Et le fait qu'on veuille, qu'on a besoin de ce financement, fait qu'on est obligé de faire un compromis pédagogique là. Quand on fait entrer des gens à chaque mois, à chaque mois et demi, je veux dire c'est lourd pour le professeur et c'est pas évident aussi pour le reste du groupe. (Sujet B-8)*

Une enseignante est déçue du fait que le ratio demeure élevé :

*[...] On nous avait promis 17 étudiants par classe, comme c'est) individualisé, pour qu'on puisse accorder à chacun le temps nécessaire, on en est rendu à plus de 30 [...] on fonctionne comme en usine [...] il n'y a pas une place vide sur une liste [...] (Sujet B-3)*

D'autres enseignants témoignent des conséquences directes de l'hétérogénéité et de la surcharge des effectifs dans leur groupe.

*Il y a trop de sigles dans les cours. Il y a trois sigles, quatre et cinq sigles par niveau. Puis dans chaque sigle, il y a deux, trois ou quatre livres, ça veut dire que tu peux avoir vingt étudiants assis dans la classe et il n'y en n'a pas deux qui travaillent dans le même livre. Ce qui fait que, quand tu veux donner une explication, il y en a qui l'ont déjà fait ce livre-là, il y en a qui seraient rendus là mais ils travaillent plus sur d'autres choses. En tout cas, tu vas avoir l'attention de deux seulement [...] (Sujet B-4)*

*[...] la majorité des classes en mathématiques sont de niveaux multiples (Sujet B-12).*

*[...] on se paye les chefs de groupe sur notre ratio. C'est-à-dire que le centre doit augmenter le nombre d'élèves par groupe. [...] le chef de groupe, c'est l'administration qui l'a choisi. Ça veut pas dire que c'était la personne la plus créative [...] (Sujet B-3)*

*[...] c'est pas évident d'enseigner à des étudiants qui sont à huit cycles différents dans un même groupe (Sujet B-9).*

*[...] aussi, on a diminué le nombre de postes d'enseignants avec tout ça (Sujet B-6).*

Une gestionnaire considère que

*[...] Les gens sont préoccupés d'encadrement, [...] (que) les enseignants sont en demande d'encadrement particulièrement pour la clientèle jeune, [...] nous avons une clientèle plus jeune, plus difficile, qui a besoin de plus d'encadrement, [...] puis le centre ne répond pas nécessairement à leurs besoins. (Sujet B-11)*

Une enseignante témoigne d'une expérience difficile avec les jeunes :

*[...] je me lève pour donner mon cours magistral puis les jeunes sortent, y s'en vont. Les "jeunes-jeunes" aiment pas les cours magistraux, ils n'aiment pas ce genre d'encadrement là. Mais ils ne sont pas plus capables de travailler tout seul individuellement. Tout ce qu'ils veulent, c'est sortir, aller à la cafétéria. [...] il y a vraiment une pédagogie à développer, en tout cas, très spéciale [...] (Sujet B-9).*



Parmi les facteurs qui sont « *aidants* » pour retenir la clientèle au centre, plusieurs des répondants nous ont signalé l'existence du Service de garde qui serait une réponse aux besoins de la clientèle adulte. Une enseignante en fait l'éloge :

*Le Service de garde du centre, pour nous c'est un service extraordinaire, [...] il y a des garderies [dans le quartier] mais revenir aux études, c'est différent, parce qu'ici on ne parle pas de la petite étudiante du secondaire, on parle de la jeune mère, seule avec un enfant, ce n'est pas la même chose, ce n'est pas facile*

*[...] Alors, avoir la garderie sur place, c'est vraiment aidant, il faut qu'il y ait des mesures autour, il faudrait qu'on l'agrandisse parce qu'on ne répond pas à tous les besoins de nos élèves qui sont mères de jeunes enfants qui ne fréquentent pas l'école (Sujet B-12).*

Quand aux autres services, les enseignants signalent l'existence d'une bibliothèque, d'une salle d'examens et d'un magasin. S'ils manifestent leur satisfaction concernant la salle d'examens et le magasin, ils expriment une grande frustration concernant la bibliothèque. L'expression d'une enseignante traduit bien les idées émises par ses collègues :

*On a une bibliothèque qui fonctionne de façon cahin-caha, parce que personne vraiment n'y travaille de façon régulière, [...] pas de bibliothécaire, pas de technicienne, ce sont les profs qui y travaillent et principalement le magasinier. C'est un choix de livres qui est lié strictement à l'enseignement, je ne dirais pas que c'est un choix, ce n'est pas comparable à une bibliothèque publique (Sujet B-5).*

Avec l'avènement du Conseil d'établissement, les règles sont changées et une nouvelle dynamique se construit. Un enseignant nous dit que

*[...] la directrice a plus peur du pouvoir des étudiants qu'avant, je le sens plus, peut être que je le voyais pas avant... l'année passée puis les autres années d'avant, c'était ceux [les élèves] qui ne foutaient rien qui faisaient les représentants. Jamais dans les classes, ils étaient dans toutes les organisations, de toutes sortes d'affaires... mais c'était des élèves qui n'avançaient pas du tout, du tout (Sujet B-6).*

Dans cette mouvance, les élèves exercent un rapport de force avec différents moyens. Deux enseignantes donnent un exemple qui les a particulièrement perturbées :

*Il y a l'histoire de la pétition là mais moi j'étais pas là l'année passée puis c'est un problème qui a commencé l'année passée. (Sujet B-12).*

*[...] une pétition nous est tombée dessus : on dénonce certaines pratiques discriminatoires de certains professeurs, o.k. c'est vague comme ça, là. On donne l'exemple d'un professeur, on nomme le professeur, en disant que ce professeur là, aurait même fait pleurer un élève [...] (Sujet B-9).*

### 2.3.2 Perceptions de la clientèle

À l'éducation des adultes, les intervenants et les décideurs de tous les niveaux entretiendraient des perceptions erronées de la clientèle. Cette dernière serait mal servie parce que ces perceptions empêcheraient de prendre des moyens adéquats pour répondre à ses besoins réels. Ce fait préoccupe particulièrement une enseignante ; elle explique ainsi son point de vue :

*C'est parce qu'on s'imagine toujours, en tout cas c'est un préjugé à mon avis, que ceux qui n'ont pas terminé le secondaire au régulier, c'est parce qu'ils n'ont pas été chanceux ou bien parce qu'ils n'étaient pas motivés, parce qu'ils avaient des problèmes familiaux puis que, une fois devenus adultes, entre guillemets, adulte c'est 18-19-20 ans, ou bien la petite fille a eu un enfant, tout ça, il suffit qu'ils arrivent chez nous et là, ils seront motivés, ils vont finir leurs études facilement en profitant des services que nous avons préparés pour eux ...*

*Mais en réalité, c'est pas ça qui se passe [...]. Les jeunes arrivent après avoir cumulé les échecs à l'école secondaire, ils ont perdu la confiance qu'ils avaient envers l'école, les gestionnaires et les enseignants. En plus, ils ont tous leurs autres problèmes : au niveau du travail, de la famille, de l'argent et ils sont pauvres [...] (Sujet B-6).*

Les vérifications que nous avons faites de cette façon de voir les choses, au cours des entrevues suivantes et au cours de l'observation participante, nous amènent à penser que ce point de vue est à considérer et qu'il fait à tout le moins partie de la réalité complexe vécue dans un centre.

### 2.3.3 Motivation et persévérance des élèves

Selon les répondants, la motivation des adultes qui s'inscrivent en formation est de plus en plus « *hypothéquée* ». Ils ne peuvent mobiliser toutes leurs énergies exclusivement pour les études qu'ils entreprennent parce qu'ils continuent à être sollicités par leurs autres responsabilités. Les élèves adultes sont partagés entre plusieurs préoccupations : gagner leur vie, subvenir aux besoins de leur famille, prendre soin de leurs enfants, prendre soin de leurs parents âgés, etc. Plusieurs enseignants nous disent : « *la plupart des adultes qui viennent étudier ont aussi toutes sortes d'autres responsabilités à assumer en même temps* » (Sujet B-7). Les commentaires suivants livrés par des enseignants font mieux connaître la situation des élèves adultes :

*Pour eux, faire le Secondaire V c'est quelque chose d'important. Mais des tas de raisons les font abandonner leurs études. Puis ils reviennent deux fois, trois fois, c'est pas des vies simples et beaucoup, n'ont pas terminé au régulier parce qu'ils avaient des problèmes qu'on n'a pas été capable de régler* (Sujet B-5).

*Les jeunes et les adultes travaillent... Ils travaillent de longues heures en plus des cours : c'est parfois vingt heures, puis, c'est aussi... quarante heures par semaine. [...] c'est toute la soirée, pendant les nuits ou pendant les fins de semaine [...] Ils se disent souvent fatigués et quelques-uns dorment sur le coin de leur table [...]* (Sujet B-1)

Ces responsabilités familiales, la situation économique et les conditions de travail auraient un impact direct sur la fréquentation et la persévérance des adultes.

### 2.3.4 Autonomie et enseignement individualisé

Le modèle d'apprentissage individualisé, assorti aux règles de financement par ETP, préconisé par l'organisation scolaire présenterait aussi des difficultés supplémentaires pour certains adultes inscrits dans les centres de formation générale, particulièrement pour ceux qui ont de la difficulté à s'organiser :

*[...] Ils ont de la difficulté, parce qu'ils doivent fonctionner un peu en autodidactes alors qu'ils n'ont pas l'autonomie nécessaire pour ça (Sujet B-4).*

*[...] Ils ne sont pas équipés intellectuellement. On leur donne un livre et on leur dit, « tu es capable de fouiller dans le livre par toi-même ». C'est faux. Il n'y en a pas dix pour cent de mes élèves qui peuvent travailler seuls comme ça [...] (Sujet B-9).*

Un enseignant dira « On se pose pas beaucoup de questions sur les modèles pédagogiques. » L'une de ses collègues enseignante nous livre ainsi ses réflexions sur ce sujet :

*[...] ceux qui fonctionnent dans ce modèle-là, on leur rend bien service. Sauf que, ceux qui fonctionnent, ils fonctionnent au ralenti quand même. Le modèle attire les élèves mais ne répond pas nécessairement à leurs besoins. Moi, je crois qu'on ne leur rend pas service en les mettant dans un modèle comme ici [...]*

*Moi, je pense qu'il y a des étudiants qui pourraient aller beaucoup plus vite, ils pourraient terminer beaucoup plus vite leur secondaire. [...] dans un système magistral, parce qu'ils seraient plus stimulés. Tandis qu'ici ils vont prendre trois ans pour faire une ou deux années de scolarité alors que, dans un autre système, ils prendraient peut être 50 % moins de temps [...]* (Sujet B-3).

### 2.3.5 Diminution de la clientèle et des services

Tant les enseignants, les gestionnaires que les professionnels s'inquiètent de la diminution de la clientèle.

*Tous les services s'en ressentent de la diminution de clientèle [...] Le resserrement des règles budgétaires depuis un certain nombre d'années a fait que la clientèle du soir a disparu [...] Il n'y a plus aucun service en soirée. (Sujet B-13)*

Les différents intervenants expliquent cette diminution de la clientèle par diverses raisons, dont principalement l'augmentation du nombre des emplois en affirmant que « *quand les conditions d'emplois sont meilleures, que l'offre de petits emplois augmente, nous autres on a moins de monde dans les centres* ». Mais aux dires d'une conseillère en accueil et référence, les politiques gouvernementales contribueraient aussi lourdement à la diminution de la clientèle,

*[...] une autre explication qui aurait beaucoup de poids, [...] les dossiers des élèves nous indiquent que de moins en moins d'adultes sont référés depuis qu'Emploi-Canada a cédé le dossier à Emploi-Québec [...].*

*[...] on voit des formations courtes, de quelques jours de perfectionnement, qui sont accordées aux entreprises à même le budget qui était alloué à la formation générale » (Sujet B-10).*

Un enseignant considère qu'Emploi-Québec a tort de diminuer le nombre des références :

*On veut tellement diplômer les gens, qu'Emploi-Québec ne réfère plus ceux qui sont classés secondaire I ou II. On dit non, ça va être trop long ! Seulement ceux qui sont en fin de parcours, en IV ou V et encore, sont référés au centre pour la formation générale (Sujet B-4).*

Les relations entre les enseignants et les élèves seraient aussi souvent plus tendues en raison de l'obligation d'un « *contrôle tatillon des présences des élèves adultes dans le quotidien* ». En fait, les organismes gouvernementaux qui subventionnent la formation, réclament ces contrôles par les centres qui demandent aux enseignants de les assumer pour les élèves de leur classe. Comme ces contrôles conduisent automatiquement à des coupures administratives des prestations des

élèves bénéficiaires, ils contribuent à détériorer, dans certains cas, les relations enseignants/élèves.

Selon une enseignante,

*[...] ça crée des mésententes entre nous [...] Il y a des élèves qui veulent qu'on leur signe [les présences même quand ils ont été absents], nous on a le droit, même le devoir, de couper, on leur montre les politiques qui sont là, écrites. Mais ça crée beaucoup d'animosité. Puis ça [l'élève concerné] finit par être agressif et quand les élèves sont mécontents ils claquent souvent la porte et s'excluent ainsi eux-mêmes du programme de formation [...] (Sujet B-12).*

### 2.3.6 Entrées et sorties des élèves

En fait, ce qui dérange la majorité des enseignants, ce sont ce qu'ils appellent « *les entrées et les sorties continues* ». Une enseignante nous spécifiera qu'il s'agit en fait : « *des entrées et des sorties continues des élèves pendant les heures de cours ainsi que des entrées et des sorties continues du centre* ». Une enseignante ajoutera : « *on passe notre temps à gérer l'entrée de nouveaux étudiants qui rentrent parce qu'il y en a beaucoup qui s'en vont.* » Des enseignants attribuent cette situation à la façon dont le centre est géré par la direction et au rôle minimal concédé aux enseignants ; certains iront jusqu'à parler du « *laxisme de la direction* ». Ils avoueront une certaine impuissance et une certaine complicité de leur part pour changer la situation « *tant qu'à les avoir dans les classes et qu'ils dérangent, bien, on aime autant qu'ils sortent [...]*» (Sujet B-7).

Une enseignante affirme tout de même que

*[...] ce qui nous préoccupe c'est le respect de l'horaire. Nos étudiants ont énormément de difficulté à respecter un horaire : arriver à l'heure et quitter à la fin du cours. Souvent ils veulent*

*qu'on signe cinq, dix, quinze minutes avant la fin du cours [...] (Sujet B-5).*

Un enseignant exprime son doute quant à la capacité de la direction de se faire respecter en utilisant le vocabulaire des 16-18 : « *elle [l'adjointe] était là pour leur dire de retourner en classe et tout ça. Ils l'écoutaient pas et ils l'envoyaient carrément (!!!) [...]* ». D'autres enseignants réprouent tout simplement l'attitude de la direction :

*Certains profs vont réclamer beaucoup de la direction. Tu sais, ils vont se plaindre ici et là. La direction est trop permissive, laisse entrer les gens, on les fait pas sortir suffisamment rapidement, des choses comme ça là. Tu sais, il y a un certain laxisme [...]*

*Si les enseignants ne s'impliquent pas, les horaires ne sont pas faits, c'est tout [...] (Sujet B-3).*

Une gestionnaire reconnaît que la diminution de clientèle influence les choix de l'organisation du centre et a un impact sur le fonctionnement :

*Au lieu d'avoir deux horaires ou un horaire et demi, on en a juste un. Ça fait un moins grand bassin d'élèves. Ça change, ça complique un peu la formation des groupes, parce qu'on a moins d'élèves, c'est plus difficile de les regrouper. Cette année on une classe où il y a plus que deux niveaux, on avait pas ça avant. On est obligé de mettre secondaire II, III, IV et V à un prof parce qu'on est un peu coincé. (Sujet B-8)*

### 2.3.7 Services complémentaires et climat du centre

D'autres intervenants, tant enseignants que professionnels, trouvent que le climat du centre est lourd à cause des « *troubles de comportement* » des élèves

*Certains d'entre eux sont incapables de s'adapter à un mode de vie collectif, ils rejettent l'autorité sous toutes ses formes, [...] Ils manquent de discipline, de socialisation, de qualités nécessaires à la vie en communauté. Ils appliquent le chacun pour soi (Sujet B-9).*

L'inexistence de services complémentaires adaptés à la clientèle n'arrange pas les choses.

*[...] Ici, il y aurait du travail pour plusieurs professionnels. On n'a rien, [...] on a une infirmière qui vient deux jours par semaine. Elle fait bien son possible mais ce n'est pas suffisant [...].*

*Il n'y a que les conseillères en formation qui peuvent aider les élèves dans leur cheminement, mais on n'a pas beaucoup de services autres que ça. [...] Si on veut parler des autres services là comme l'orthopédagogie, il n'y en a jamais eu [...] il n'y a plus de conseiller pédagogique ni de travailleuse sociale [...] (Sujet B-12).*

Une professionnelle intervient dans le même sens.

*Ça avait été un choix de la commission scolaire d'envoyer dans les centres des conseillers pédagogiques là, de décentraliser ces postes, puis après ça, je ne sais pas pourquoi, ils sont revenus sur leur décision et les ont rapatriés au central (Sujet B-10).*

Une enseignante estime que dans le centre, « *Ça prendrait des services de psychoéducation, de psychologie, etc. pour rencontrer les élèves au niveau des comportements.* » Une autre ajoute que « *Ça pourrait être une travailleuse sociale, etc. [...] il y a beaucoup de problèmes sociaux* ». La première enseignante trouve qu'« *On n'a pas assez d'encadrement [...] On n'a pas de services complémentaires, c'est le gros problème ! On peut pas faire de miracles, c'est impossible !* » Une professionnelle est d'avis que

*La mentalité qu'on n'a pas besoin d'autant de ressources, parce qu'ils sont adultes, ne devrait plus exister parce que ce n'est pas vrai. Si cela a déjà été le cas, ça ne l'est plus... Alors, moi je pense qu'il faudrait effectivement qu'on ait une infrastructure avec des ressources pour les services complémentaires pour répondre aux besoins de nos élèves adultes [...] (Sujet B-10).*

Le manque de services complémentaires se fait ressentir vivement et questionne plus particulièrement les enseignants qui vivent en classe avec des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Cette situation fait dire à une enseignante :



*[...] On a pas de baguette magique, c'est toujours les mêmes personnes avec les mêmes problèmes et on a pas les professionnels pour régler leurs problèmes [...]*» (Sujet B-3).

Un enseignant ajoute :

*[...] pour les problèmes d'apprentissage, on n'a pas beaucoup de possibilités, on peut pas les diriger, on n'a pas de place pour les diriger vraiment. Alors, on y va au meilleur de nous-mêmes, avec les chefs de groupe, la consultation des autres enseignants, etc. [...]* (Sujet B-12).

Une autre enseignante explique

*[...] on a des problèmes avec des troubles d'apprentissage, des élèves qui ne fonctionnent pas, ils sont là, mais ça marche pas. Ils ont de gros problèmes. Mais il n'y a pas les ressources pour cela à part la bonne volonté [...]* (Sujet B-7).

### 2.3.8 Connaissance de la langue d'enseignement

Un autre problème rencontré par les intervenants à la formation des adultes, c'est le manque de connaissance du français, la langue d'enseignement, par les élèves adultes. Plusieurs enseignants disent :

*Dans les corridors au centre, ils parlent une autre langue, à la maison ils parlent une autre langue, ils font leur vie dans une autre langue. Alors, le français, c'est juste la langue scolaire et ce n'est pas suffisant pour le maîtriser suffisamment pour apprendre...* (Sujet B-5)

Un enseignant nuance cette façon de voir les élèves adultes allophones. Selon lui, « *ils ont des difficultés au niveau de l'écriture mais ça c'est à cause de leur langue mais autrement, c'est des gens qui se débrouillent très bien* ». Selon une autre enseignante, les allophones n'ont pas le monopole des problèmes au niveau de la langue. Cette enseignante de français attire notre attention sur la question en disant :

*Au niveau de l'écrit, il y en a là, qui arrivent à zéro de chez eux. Mais il y en a aussi qui arrivent du secondaire III, qui sont nés ici, dans une famille francophone et dans leurs textes, les mots sont dans un ordre épouvantable, on ne comprend pas ce qu'ils écrivent. Ils ont encore tout, tout, tout, tout à apprendre. (Sujet B-2).*

Selon une gestionnaire, il ne serait pas facile de remédier à cette situation :

*On a déjà essayé de mettre sur pied un groupe de soutien linguistique, mais, comme on avait pas vraiment le contrôle sur l'embauche des personnes là, [...] les personnes qu'on a eues n'avaient pas vraiment répondu à nos attentes et à nos besoins (Sujet B-12).*

## 2.4 Réponse aux besoins perçus

Pour répondre aux besoins qu'ils perçoivent chez leurs élèves adultes, les divers intervenants du Centre Y utilisent des moyens qui sont spécifiques à leur fonction, mais ils partagent aussi l'utilisation d'autres moyens.

### 2.4.1 Moyens utilisés par les enseignants

Afin de mieux répondre aux besoins des apprenants, les enseignants interviennent dès l'accueil de nouveaux élèves en tentant d'ajuster le modèle pédagogique officiel, en pratiquant la relation d'aide et en variant la forme d'enseignement. C'est ainsi, qu'ils alternent l'enseignement individualisé, l'enseignement magistral et les ateliers pour contextualiser leurs interventions. Dans les ateliers, ils mettent plus particulièrement en place des formules d'aide aux élèves en difficulté de lecture. Pour varier la pédagogie, ils organisent des sorties éducatives et des activités au centre. Ils essaient aussi de développer des stratégies métacognitives chez leurs élèves.

Conscients de la nécessité de vérifier leurs façons de procéder, d'en acquérir de nouvelles et de se soutenir les uns les autres, les enseignants disent aussi ne pas hésiter à échanger entre pairs.

#### 2.4.1.1 Accueil des élèves à l'entrée

Selon une enseignante l'accueil des élèves à l'arrivée en classe se passe ainsi :

*[...] on leur explique, oui, ben moi je leur explique là, le fonctionnement de l'école, la salle d'examens, l'apprentissage individuel ensuite que je suis disponible pour eux autres, comment on fonctionne dans le local, comment j'accepte pas de travail de groupe, je leur explique tout ça. Bon, le prétest qu'on leur donne, ensuite l'examen final, la note qui rentre.[...] (Sujet B-12).*

#### 2.4.1.2 Modèle pédagogique

Selon une gestionnaire,

*[...] les enseignants ne se réfèrent pas nécessairement au modèle andragogique parce que leur analyse de la situation tient compte des élèves jeunes, et non pas des élèves adultes. Aussi, ils ne connaissent pas toujours l'andragogie...(Sujet B-13)*

Elle pense également que plusieurs enseignants qui avaient reçu une formation pour l'enseignement chez les jeunes se sont rabattus sur l'éducation des adultes dans le contexte de pénurie d'emploi en éducation qui prévalait au Québec à la fin des années soixante-dix et jusqu'au début des années quatre-vingt-dix.

#### 2.4.1.3 Enseignement individualisé

Les enseignants que nous avons rencontrés en entrevue ont dit majoritairement privilégier l'approche individualisée. L'un dira : « *Moi j'ai des gens de tous les âges et j'essaie de faire avancer chacun dans son*

*programme de formation, à partir de là où il est rendu. »* et une collègue ira dans le même sens : *« Je vise pas le groupe, je travaille avec des individus »*. Une troisième enseignante dira aussi : *« C'est de l'enseignement individuel que je fais, donc, je m'adapte à chaque élève »*. Les enseignants expliqueront cette situation par le classement et la répartition des élèves adultes dans les divers groupes. Une enseignante de français s'explique : *« j'ai du présecondaire jusqu'à secondaire V, c'est bien évident que là, on pourrait même pas faire des ateliers là, c'est trop disparate ! »*. Une enseignante en mathématique évalue que l'enseignement selon une approche individuelle s'impose parce que *« la majorité des groupes-classes en mathématiques sont multi-niveaux »*. Elle précise cependant qu'il y aurait une exception étant donné que *« les étudiants plus faibles en secondaire sont regroupés pour faire un groupe pour de l'enseignement magistral »*.

Une enseignante affirme utiliser stratégiquement l'approche de l'enseignement individualisé :

*[...] je fais rarement du magistral, je suis toujours en individuel. Bon, c'est mon approche, c'est celle-là que j'ai toujours privilégiée, c'est celle-là que je préfère le plus, je suis le plus à l'aise parce que je récupère plus mes étudiants en échec et j'ai moins de chance d'en perdre en route [...] (Sujet B-4)*

Une autre enseignante explique que l'intervention de l'enseignant est indispensable en enseignement individualisé : *« D'après moi, l'enseignement individualisé, c'est pas un système autonome parce que les élèves ont besoin du prof. Sinon, ils pourraient poursuivre leur formation par correspondance »*. Plusieurs enseignants se questionnent concernant l'approche individualisée qui recèlerait des lacunes mais qui reste incontournable. Une enseignante tranchera la question en disant :

*L'approche individualisée, quand même, permet d'adapter notre intervention à quelqu'un qui est en difficulté. Moi je pense que, quand on est dans un [enseignement] magistral ordinaire là... puis que t'es en difficulté, ben c'est pas évident pour toi.*

*L'approche individualisée c'est une réponse. Par contre, c'est par miraculeux non plus (Sujet B-8).*

Selon nos répondants, l'approche individualisée en enseignement serait largement utilisée, bien que non nécessairement choisie. Le travail avec un sous-groupe d'élève demeurerait conjoncturel. Une enseignante explique comment les choses se passent dans son groupe :

*Je réussis pas dans la pratique à regrouper les gens pour des explications de sous-groupes. [...] Alors, tout à coup, j'ai un étudiant qui vient me voir pour une notion, il s'arrête pour quelque chose puis là je regarde dans la classe, qui ça peut concerner, qui est rendu là ou à peu près...[...] Là, je les appelle et on s'installe autour du bureau et là je vois la notion avec ce sous-groupe là (Sujet B-7).*

Une autre enseignante nous explique ainsi le choix de l'enseignement individualisé :

*[...] si vous avez 25 étudiants là, il serait possible qu'il y en ait un seul qui fasse un sigle et puis que les autres, eux, soient seulement deux ou trois par sigle, cela empêche beaucoup les interventions pédagogiques d'ordre magistral. (Sujet B-3).*

Dans le quotidien, les enseignants ne font pas de différence entre « *enseignement individuel* » et « *enseignement individualisé* » bien que dans les documents officiels l'expression « *enseignement individualisé* » soit toujours utilisé pour déterminer l'intervention adaptée à chacun des élèves d'un groupe que l'enseignant reçoit dans un même local en même temps. Quand on demande aux enseignants comment ils pratiquent l'enseignement individualisé dans leur classe, on obtient des réponses de ce type :

*Et bien, tu es là dans ta classe et les élèves qui sont sur ta liste sont supposés être chacun à leur table, en train de travailler seul et chacun avance à son rythme dans son cahier. S'il y en a un qui ne comprend pas quelque chose, il se lève et vient te voir et tu lui expliques, puis il retourne à sa place. S'il y en a plusieurs qui veulent des renseignements, ils écrivent leur nom au tableau et toi tu les appelles chacun à son tour. [...] Des fois la liste est longue, tu peux avoir dix, quinze noms, [...] ils savent*

*que ça prendra du temps, même si tu ne prends que cinq, dix minutes avec chacun [...] alors ils sortent et reviennent plus tard [...] en général quand ils sont bloqués sur quelque chose, ils attendent l'explication avant de passer à autre chose, c'est pour ça qu'ils sortent (Sujet B-9).*

Dans les cas de difficultés d'apprentissage ou autres problèmes, les enseignants n'hésitent pas à référer leurs élèves à la direction et aux professionnels. Un enseignant explique et motive le recours à cette stratégie :

*Moi personnellement, je ne peux rien, je ne suis pas compétent pour régler des cas de difficultés d'apprentissage. Je n'ai pas cette compétence-là. Quand j'ai un cas de difficultés d'apprentissage, j'en informe la direction, j'en informe les deux personnes-ressources, les conseillères en formation. Là, qu'est-ce qu'elles peuvent faire, elles le réfèrent ailleurs. Je ne sais pas après ça. Souvent, elles le convainquent d'aller chercher, comment dire, une formation immédiate là, vous savez, pratique, capable en quelques semaines, en quelques mois, de développer l'habileté pour aller sur le marché du travail (Sujet B-6)*

Devant un cas difficile, le premier réflexe d'une enseignante est d' « *échanger avec les collègues d'autres matières* ». Et c'est ensuite qu'elle ira « *voir auprès de la conseillère pour d'autres solutions que la scolarisation* ». Elle se demande « *est-ce qu'on ne devrait pas conseiller au TGA [troubles graves d'apprentissage] autre chose, une autre voie [que la scolarisation] ?* » Une autre enseignante va dans le même sens :

*[...] ils [les élèves en difficulté d'apprentissage] sont facilement décelables. Quand je vois qu'ils sont toujours là, puis qu'ils ont de la bonne volonté mais qu'ils n'avancent pas, je vais les référer à la conseillère en formation qui elle, va essayer de les réorienter [...].*

*[...] il y a des stages de formation qui se donnent sur le marché du travail pour ces gens-là [...] (Sujet B-12).*

Pour des problèmes personnels, des problèmes familiaux ou des problèmes santé, etc. une enseignante nous dit :

*Je vais beaucoup les encourager, leur conseiller d'aller vers des services comme ceux disponibles au CLSC [...] parce que c'est évident pour moi que c'est pas de mon ressort les problèmes de ce type (Sujet B-12).*

Bien que l'enseignement individualisé soit privilégié par le modèle formel, tous les enseignants à l'éducation des adultes ne s'y cantonnent pas.

#### 2.4.1.4 Enseignement magistral

Pour une enseignante, l'enseignement magistral constituerait le « vrai » enseignement. Elle dira :

*Il y a quand même de l'enseignement, il y a certains cours où c'est de l'enseignement magistral, comme le français 3031. Il y a aussi le service d'entrée en formation, où c'est un petit groupe qui peut avoir ça, c'est un très petit groupe. Dans certaines classes, il y en a de l'enseignement magistral, puis un peu d'enseignement individualisé. Mais je pense qu'il serait bon d'avoir les deux là (Sujet B-9).*

Pour certaines matières et à certains niveaux d'enseignement seulement, une formule d'enseignement magistral serait privilégiée collectivement par les enseignants pour l'organisation des cours. Une autre enseignante dit :

*[...] on fait un enseignement magistral pour tel type de clientèle et on ne leur donne pas le choix, on les met là [...] on a réussi à faire une classe de français pour le 3031 en magistral. Comme ça se fait en anglais, comme ça se fait aussi en histoire (Sujet B-12).*

Dans les autres cours, l'approche varie selon les dires d'une autre enseignante : « Certains jours, hier je l'ai fait, on l'a fait en grand groupe parce qu'il y a des règles (de grammaire) qui servent à tout le monde. [...] Alors, hier, j'ai fait un cours magistral pour tout le groupe. » (Sujet B-7).

Une enseignante de français motive la décision de recourir à l'enseignement magistral pour une partie du programme, entre autres, pour un sigle :

*En français cette année, tu vois pour le 3031, on voyait que c'était un livre où il y avait beaucoup d'abandons, tu pouvais passer facilement une année dans ce livre là, une année complète. Ah ! Maintenant, il y a un magistral, puis c'est moi qui le donne pour ce livre là. Alors, je constate qu'il y a beaucoup moins d'abandon, ça se fait beaucoup plus rapidement, c'est un livre très difficile, ils doivent apprendre toute la grammaire et puis toute l'orthographe du secondaire, c'est pénible. Et puis, les étudiants arrivent à passer au travers beaucoup plus rapidement et puis avec de bien meilleures notes aussi (Sujet B-9).*

Un enseignant d'histoire témoigne aussi d'une expérience d'enseignement magistral :

*[...] Pendant trois ou quatre ans, avec trois collègues, en travaillant très fort, on est parvenu à créer des groupes et à donner des cours magistraux. Le résultat était très encourageant. Les étudiants avaient d'abord une moyenne très supérieure à celle qu'ils ont quand ils travaillent seuls. C'était au moins quinze pour cent de plus, et au lieu de prendre six mois pour faire un sigle, on pouvait, on parvenait à faire un sigle par mois [...].*

*[...] Et il y avait aussi beaucoup plus d'atmosphère, de plaisir à enseigner. Il y avait une vie de groupe. Les étudiants s'entraidaient souvent. C'est une autre méthode d'apprentissage par les pairs [...].*

*[...] Mais on a arrêté, pas pour des raisons pédagogiques. C'était épuisant et c'était pas reconnu [...] (Sujet B-6).*

Plusieurs intervenants du centre soulignent qu'en mathématiques, on regroupe aussi les étudiants plus faibles du Secondaire I pour faire un cours magistral. Ils disent qu'en fait, « *ce ne sont pas de vrais Secondaire I, il faut les remettre à niveau pour les garder dans le centre* ».

#### 2.4.1.5 Ateliers

Une pratique pédagogique qui se développe pour répondre à des besoins ponctuels concernant des tranches de contenu des programmes d'enseignement est l'offre d'ateliers. Deux enseignantes en témoignent :



*[...] L'an passé, on a quand même eu un projet particulier, c'était une décision d'équipe. Un professeur s'est offert, il a fait des ateliers spécifiques pour des gens qui traînaient de la patte un petit peu pendant un certain nombre de mois. Et puis là, cela a pris fin [...]* (Sujet B-9).

*[...] Des cours de sciences physiques, des ateliers, ça fonctionne super bien. Bien, en tout cas, je pense là. Il y en a qui appellent pour ça. Ils veulent, les gens veulent avoir une démonstration, pas seulement lire dans les livres et les cahiers tout seul [...]* (Sujet B-12).

#### 2.4.1.6 Aide aux élèves en difficulté de lecture

Les enseignants en formation générale ont beaucoup investi au cours des années pour soutenir les élèves chez qui ils ont détecté des problèmes de lecture. Plusieurs des enseignants qui nous ont accordé une entrevue nous ont souligné que *«le modèle d'enseignement individualisé qui est préconisé à l'éducation des adultes ne serait pas productif pour tous les élèves adultes»*. Selon ces derniers,

*[...] si quelques élèves adultes gagnent du temps en n'attendant pas le groupe, en avançant à leur rythme, plusieurs en perdent en ne sachant que faire. Entre autres, ceux qui ne savent pas lire suffisamment, qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Des difficultés de lecture sérieuses empêchent un nombre relativement important de leurs élèves de progresser normalement dans leur formation et d'atteindre, dans un temps raisonnable, le niveau de formation leur permettant d'obtenir le diplôme d'études de secondaire V.* (Sujet B-3).

Les enseignants à l'éducation des adultes disent ne pas faire de tests standardisés en lecture. Ils constatent simplement que leurs élèves ont des difficultés d'apprentissage qui sont liées au fait qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, qu'ils ne savent pas lire un texte en français, langue d'enseignement. À ce sujet, il faut se rappeler que *«pour plus d'un élève sur deux le français constitue une langue seconde et souvent une troisième langue»*. Les enseignants constatent simplement que certains

élèves adultes n'ont pas appris à lire pendant le temps de fréquentation obligatoire de l'école québécoise au primaire et au secondaire tandis que d'autres, nouvellement immigrés, ne maîtrisent pas la langue française, n'ont pas acquis un vocabulaire suffisant en langue française pour comprendre un texte. Ces deux catégories d'élèves ont un point en commun : ils ne comprennent pas les textes qu'ils tentent de lire.

Les enseignants constatent chez ces mauvais lecteurs les caractéristiques suivantes : une lecture lente, hésitante, linéaire ou fragmentaire. Ils attribuent ces difficultés de lecture à des connaissances linguistiques limitées, à un répertoire de stratégies quasi inexistant ou inadéquat et à des manifestations d'inquiétude et de découragement devant un texte que ces élèves trouvent difficile. Lorsqu'ils rencontrent ces comportements de lecteurs, les enseignants disent se sentir obligés de « *mettre le profil de formation en veilleuse et de se recentrer sur le profil d'apprentissage de l'élève* ». Il leur faut ajuster leur enseignement, prendre des moyens pour aider leurs élèves adultes à surmonter leurs difficultés de lecture. Les enseignants insistent sur le fait que « *l'amélioration des capacités de lecture des élèves est indispensable pour les faire progresser dans les activités de formation liées aux programmes obligatoires* ». Pour améliorer les capacités de lecture de leurs élèves, les enseignants recourent, entre autres, à l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage. En fait, ils ajustent continuellement leurs interventions en tenant compte des diverses difficultés de lecture de leurs élèves.

Pour répondre aux besoins des élèves adultes qui leur sont confiés, les enseignants des centres d'éducation des adultes en formation générale n'hésitent pas à réclamer des modifications à l'organisation prévue dans les textes officiels. Ils accusent ces derniers de ne pas reconnaître que les adultes peuvent aussi rencontrer des difficultés d'apprentissage. Cependant les enseignants ne se réfugient pas dans les revendications, ils

agissent aussi à leur niveau dans les classes. En effet, l'observation participante nous a permis de constater que les enseignants essaient de créer un climat propice à l'apprentissage, d'enseigner la gestion du temps, de varier les modalités d'enseignement et d'enseigner explicitement à leurs élèves adultes des stratégies d'apprentissage, de métacognition et de lecture.

Les enseignants essaient d'abord de créer un climat d'apprentissage dans leurs salles de classes par leurs attitudes vis-à-vis des élèves et par l'aménagement du local. C'est ainsi qu'ils voient à mettre à la disposition de leurs élèves des textes, des revues, des livres, des cédéroms, des logiciels, des listes de lieux de références. Aussi, ils ne manquent pas de se présenter comme des modèles de lecteur à leurs élèves en apportant du matériel de lecture personnel et en partageant le contenu de leurs lectures avec leurs élèves.

Les élèves adultes sont souvent ballottés entre leurs différents rôles : ils sont élèves, mais ils sont aussi souvent conjoints, parents, travailleurs. La gestion du temps est nécessaire pour concilier toutes les tâches liées à ces rôles divers. Les enseignants profitent de toutes les occasions pour enseigner la gestion du temps à leurs élèves. Entre autres, ils les initient au suivi de leur programme individuel de formation en leur apprenant à lire leur carnet de profil de formation et en les habilitant à tenir à jour leur échéancier. Ils les initient aussi à la tenue d'un agenda personnel ou d'un agenda familial.

Afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves, les enseignants ont aussi recours à diverses formules d'enseignement : en grands groupes, en ateliers, en petits groupes ou en dyades. À l'intérieur des différentes modalités d'enseignement, ils aident leurs élèves à développer des

habiletés les conduisant à la lecture efficace par l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage et de stratégies métacognitives.

Nous avons intégré dans les tableaux qui suivent les différentes stratégies d'enseignement dont nous ont entretenu les enseignants ainsi que celles que nous avons notées lors des séances d'observation participante.

**Tableau 19**  
**Stratégies d'enseignement**  
**auprès des élèves en difficulté de lecture**

<b>Objectifs</b>	<b>Stratégies</b>
<p>Développer des stratégies d'apprentissage chez les élèves<sup>23</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseignement explicite de stratégies de lecture efficaces :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolérer l'imprécision et contourner une difficulté</li> <li>- Repérer rapidement une information précise</li> <li>- Faire un survol du texte</li> <li>- Utiliser le contexte</li> <li>- Formuler des hypothèses</li> <li>- Utiliser ses connaissances antérieures (référentielles, textuelles, grammaticales)</li> <li>- Faire des inférences</li> <li>- Surligner des passages ou prendre des notes</li> <li>- Contrôler son activité par l'objectivation</li> </ul> </li>   <li>▪ Proposition de tâches qui engagent les processus cognitifs des élèves lors de la lecture et des activités d'apprentissage réalisées pendant les cours réguliers pour les soutenir dans l'acquisition de stratégies de lecture :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sélection : chercher les mots- clé dans le texte,</li> <li>- répétition : relire une section du texte</li> <li>- élaboration : générer des exemples de l'idée principale</li> <li>- organisation : catégoriser les idées importantes et les grouper de façon hiérarchique</li> </ul> </li>   <li>▪ Modelage : se donner en modèle de lecteur : dire à haute voix les stratégies que l'on utilise en lisant un texte donné</li>   <li>▪ Pratique guidée : favoriser chez les élèves la réflexion sur les stratégies qu'ils utilisent spontanément par le questionnement</li>   <li>▪ Objectivation : favoriser l'auto-évaluation systématique lors d'activités de lecture</li> </ul>

(Suite page suivante)

---

<sup>23</sup> Les stratégies d'apprentissage comprennent un ensemble d'actions ou de moyens observables ou non (comportements, pensées, techniques, tactiques) pouvant s'opérationnaliser de différentes façons.

<p>Enrichir un vocabulaire limité</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proposition de situations d'oral qui suscitent réellement leur parole comme adultes<sup>24</sup> en exploitant des thèmes tels que : l'éducation des enfants, la vie de couple, le coût de la vie, la recherche d'un logement</li> <li>▪ Aplanissement des difficultés lexicales : lorsqu'on présente un texte, faire au préalable une situation d'oral pendant laquelle on expliquera les mots nouveaux</li> <li>▪ Explication des mots difficiles du texte</li> <li>▪ Recherche de mots dans les dictionnaires</li> <li>▪ Consultation d'un collègue ou de l'enseignant quand on ne connaît pas un mot</li> <li>▪ Distribution aux élèves d'une liste des mots importants employés au cours d'une leçon</li> <li>▪ Encouragement des élèves à se constituer un lexique personnel sur des fiches</li> <li>▪ Création de situations où les élèves sont amenés à la négociation de sens</li> <li>▪ Affichage en classe de posters illustrant le vocabulaire relatif à différents thèmes</li> <li>▪ Mise à la disposition des élèves de livres, de journaux et de cédéroms</li> </ul>
<p>Intéresser les élèves à lire des textes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proposition de matériel de lecture plus simple et accessible au départ</li> <li>▪ Proposition de matériel de lecture signifiant</li> <li>▪ Organisation d'activités d'animation du livre pour les élèves</li> <li>▪ Fréquentation de la bibliothèque du quartier avec les élèves</li> </ul>

(Suite page suivante)

---

<sup>24</sup> On observe que les élèves adultes ne prennent la parole que sur des sujets qui les mobilisent et pour lesquels ils se sentent réellement concernés.

Améliorer la compréhension des textes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explication de la structure d'un texte</li> <li>▪ Explication des mots-liens et de la hiérarchisation des idées</li> <li>▪ Aide aux élèves qui se perdent dans le texte</li> <li>▪ Enseignement de la stratégie de la paraphrase</li> </ul>
Aider à surmonter la confusion entraînée par la mise en page trop dense	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modification de la mise en pages des feuilles de travail de manière à aérer le texte</li> <li>▪ Réduction de la quantité de texte imprimée sur une page</li> <li>▪ Conservation de grands espaces blancs sur les questionnaires de tests ou d'examens</li> <li>▪ Proposition aux élèves d'utiliser un surligneur</li> </ul>
Aider les élèves les plus en difficulté à devenir de meilleurs lecteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organisation d'interventions intensives en ateliers de lecture multi-groupes</li> <li>▪ Développement de la conscience phonémique de la langue française chez les adultes immigrants</li> <li>▪ Réalisation d'activités de compréhension des consignes et du vocabulaire utilisés dans les questionnaires d'examens</li> </ul>

Bien que toutes les stratégies contenues dans le tableau 19 soient utilisées par des enseignants du centre, l'ensemble des enseignants n'utilisent pas nécessairement toutes ces stratégies dans leur enseignement. Lors de nos observations, les enseignants de français nous ont semblés connaître mieux ces stratégies liées à leur domaine d'enseignement et y recourir systématiquement. La pratique pédagogique des enseignants des autres disciplines est différentes : nous n'avons pas observé ces stratégies dans leur pratique. L'un d'entre ces derniers m'a confié qu'il considérait qu'il devait consacrer son temps d'enseignement à

sa propre discipline et laisser les problèmes relatifs à la lecture et sa compréhension à ceux dont c'est la tâche.

#### 2.4.1.7 Sorties éducatives

Pour intéresser les élèves à leur matière, augmenter leur motivation ou les amener à réfléchir sur leur choix de carrière, divers intervenants du centre organisent des sorties éducatives. Une enseignante nous en parle :

*Des sorties, par exemple, on va souvent à l'expo de biotechnologie de l'UQAM, on l'a jamais manquée, ça fait la deuxième année de suite. Puis j'ai bien l'intention d'y aller. [...] La directrice adjointe a des laissez-passer pour le musée des Beaux-Arts et quand elle veut en récompenser quelques-uns, sauf que les critères sont arbitraires, elle les envoie avec un autobus visiter le musée des Beaux-Arts.*

Une enseignante en choix de carrière et la conseillère en formation font aussi des visites de portes ouvertes au collège [...] ou ailleurs. Mais, il y aurait sûrement d'autres choses à faire, des portes à ouvrir, des échanges à faire avec d'autres écoles, aller visiter les expo-sciences des autres centres, aller visiter l'expo-science de Bell Canada, visiter celle de Place Desjardins. (Sujet B-1).

#### 2.4.1.8 Métacognition

Plusieurs enseignants disent faire réfléchir les élèves adultes sur leurs apprentissages en utilisant un questionnement adéquat qui vise le développement de stratégies d'apprentissage personnalisées. L'une d'elle ajoute qu'elle souhaite que les élèves

*[...] comprennent leurs façons d'apprendre, qu'ils prennent conscience qu'on tient compte des acquis qu'ils ont quand on leur demande de faire les activités, qu'ils choisissent les actions qui mènent aux changements [...] (Sujet B-11).*

#### 2.4.1.9 Échanges entre collègues

Des enseignants échangent souvent sur les moyens qu'ils utilisent dans leur enseignement et dans leur gestion de classe. Une enseignante évalue



cette façon de faire comme une continuité logique et intéressante des perfectionnements institutionnels :

*J'ai déjà suivi un perfectionnement pour voir ce qu'on fait avec des élèves en difficulté. C'est qu'on développe des stratégies. Ici, ce que je trouve bien par exemple, y a des personnes qui ont peut-être une trentaine d'années d'expérience, qui ont déjà enseigné au primaire avec les enfants et qui ont développé beaucoup d'expertise. Et ces personnes-là peuvent aussi, elles peuvent servir de soutien. Supposons qu'on a des difficultés, on peut parler avec elles, en tout cas, j'ai au moins trois collègues avec qui je peux parler (Sujet B-12).*

#### 2.4.1.10 Contextualisation de l'intervention

Un enseignant dit contextualiser ses interventions auprès des élèves adultes en tenant compte de leur orientation :

*[...] je demande toujours à l'étudiant où, dans quoi il s'en va, ça c'est important. S'il s'en va mécanicien, qu'il a besoin de son secondaire IV, son besoin de lecture et d'écriture est différent, il faut qu'il apprenne à bien lire parce qu'il va avoir des choses à lire, qu'il aura besoin de comprendre. Cette personne-là écrira moins. S'il s'en va policier, il faut qu'il fasse des rapports écrits, c'est important. S'il s'en va travailleur social, c'est la même chose. Je vais lui dire, lui redire, tu seras jamais capable d'être policier ou tu seras jamais capable d'être travailleur de rue si tu ne maîtrises pas assez l'écriture [...] (Sujet B-6).*

#### 2.4.1.11 Relation d'aide

Les enseignantes offrent des services de relation d'aide à leurs élèves adultes. Une enseignante de français nous dit comment elle procède :

*Bon, ça m'arrive de faire des démarches auprès de la conseillère en formation puis auprès de ma collègue de mathématiques avec qui je partage un élève. M'informer, des fois ça va mal dans notre matière mais ça peut bien aller dans l'autre matière. Mais, si je consulte le prof de mathématiques et il me confirme que là aussi c'est la catastrophe et que l'étudiant avance pas, je réfère le cas à la conseillère et je peux aussi en parler à la direction (Sujet B-5).*

Le tableau 20 reprend les divers services de relation d'aide utilisés par les enseignants auprès de leurs élèves adultes.

**Tableau 20**  
**Services de relation d'aide**

Rencontres individuelles enseignant/élève	Références		
	à la direction	aux professionnels du centre	à l'externe
Suivi du profil de formation		Conseillère en formation	CLSC,
Échéancier		Responsable de l'accueil et référence	OSBL (groupes communautaires, etc.)

#### 2.4.1.12 Échéancier et suivi du profil de formation

Bien que, lors de l'entrée en formation, les conseillères reçoivent les étudiants individuellement et établissent leur profil de formation, les enseignants ont vite constaté que le rythme auquel avance chacun de leurs élèves est bien différent et que les élèves qui savent où ils s'en vont avancent plus rapidement que les autres. C'est ce qui amène les enseignants à faire un échéancier avec chacun de leurs élèves et de faire le suivi du profil de formation. Une enseignante nous explique :

*[...] Le gros de ma discipline est axé sur l'échéancier beaucoup plus par exemple que le retard ou s'ils s'absentent une journée ou deux[...] Le gros de ma discipline c'est pas là moi, c'est sur l'échéancier, sur l'assiduité. C'est sur ça que je dois miser moi. À tous les deux mois, je sors une fiche individuelle, ils voient quand il ont commencé, quand ils ont fini, combien d'heures ils ont pris, leurs absences, leurs retards, tout est sur la feuille. C'est une bonne base de discussion pour faire le suivi du profil de formation de chacun des élèves.*

*[...] Mon échéancier est sur mon classeur, dans la classe, le nom des élèves, le sigle où ils sont rendus, le nombre d'heures*

*de cours par semaine et la date à laquelle ils doivent finir leur livre. S'ils sont pas capables, s'ils ont de la misère, je vais leur dire, tu prends ton livre, tu regardes ça fait combien de jours, tu divises en nombre de pages, il faut que tu fasses tant de pages par semaine. Si tu l'as pas fait pendant tes heures de cours, tu les fais à la maison, il faut que t'arrives. Pour te rappeler, « tu notes dans ton agenda » [...] (Sujet B-12).*

Une autre enseignante dit avoir utilisé une stratégie pour développer l'autonomie des élèves et en même temps répondre aux besoins de l'ensemble du groupe.

*[...] Ma méthode c'est de leur apprendre à chercher, de les rendre autonome en cherchant dans la grammaire, le dictionnaire. Parce qu'ils ont droit à la grammaire à l'examen. Ça prend un certain temps pour s'entraîner à chercher. Pendant qu'il y en a un qui est occupé à chercher soit dans le dictionnaire ou dans la grammaire, moi, je réponds aux questions d'un autre. Mais des fois, ils sont tous occupés. Alors, là, je circule, parce certains n'osent pas demander, il y en a qui ne viennent pas... (Sujet B-5).*

Une autre enseignante dit également ne plus attendre la venue des élèves à son bureau et utiliser une autre approche : «C'est d'aller vers eux, t'attends pas qu'ils manifestent le besoin ». (Sujet B-3).

Une troisième enseignante dit recourir à de petites séances d'objectivation et de résolutions de problèmes auprès de son groupe

*Dans la classe, je fais une autre stratégie. Quand il reste dix ou quinze minutes, on fait comme une espèce de groupe d'appartenance et je leur demande : " Qu'est-ce qui fonctionne ? Qu'est-ce qui fonctionne moins bien ? " Puis pendant ce temps, s'il y a des cas problèmes, je dis : " Est-ce qu'il y a des solutions ? " Puis on essaie de régler ça ensemble. Il y a des personnes qui sont plus matures dans le groupe. Celles-là, elles suggèrent des choses intéressantes. (Sujet B-2).*

Pour maintenir la motivation des élèves ou pour la susciter, un enseignant insiste sur le recours à un matériel varié.

*[II] faut varier, varier beaucoup les ateliers et les exercices et utiliser du matériel divers. Le matériel divers, c'est du matériel commun, le matériel d'une maison d'édition plus du matériel qui a été fabriqué par les enseignants et qui circule d'un centre à l'autre là, on s'échange ça [...] (Sujet B-6).*

#### 2.4.2 Moyens utilisés par les gestionnaires

Au cours des entrevues avec les trois gestionnaires<sup>25</sup> du Centre Y, nous avons constaté que des stratégies sont utilisées concernant l'organisation du centre, l'engagement et l'affectation du personnel, le contrôle du budget, l'application du code de vie des élèves, la consultation du personnel et des élèves, l'adaptation de l'horaire aux besoins des élèves, la supervision pédagogique et professionnelle, le perfectionnement des personnels, la participation à la gestion de la commission scolaire et le développement des services dans le centre.

Dans le Centre Y, les tâches liées aux différents aspects de la gestion du centre sont réparties par la direction entre elle et ses adjoints à la direction. La tâche principale de la direction adjointe est liée à tout de qui concerne la gestion des élèves avec tout ce que cela comporte : préparation des horaires individualisés, respect du code de vie et règlement des cas particuliers au niveau de la discipline. La direction se réserve pour sa part, la gestion des différents personnels, la gestion des budgets, la gestion du matériel ainsi que les tâches liées à la représentation du centre.

Une gestionnaire du Centre Y considère qu'

---

<sup>25</sup> Normalement, il y a deux personnes à la direction. Cependant, en préparation du congé mi-temps qui a été demandé par une personne adjointe à la direction, une autre personne s'est ajoutée à l'équipe de direction

*une des tâches essentielles de la direction dans ce centre c'est de régler les conflits entre les diverses catégories de personnel, entre les membres du personnel et les élèves et entre les élèves (Sujet B-13).*

Pour ce faire, cette gestionnaire dit

*[..] miser sur une bonne planification, le respect des diverses conventions collectives, des rencontres individuelles, des rencontres en sous-groupe, les réunions du Comité de participation des enseignants aux politiques du centre (CPEPC), les réunions du Conseil d'établissement, les réunions du Comité des élèves, des assemblées générales des intervenants du centre et le bulletin d'information (Sujet B-13).*

Les autres gestionnaires reprendront cette intervention presque dans les mêmes mots. En entrevue les gestionnaires nous ont parlé davantage des stratégies qu'ils perçoivent chez les autres groupes que de celles qu'ils utilisent eux-mêmes.

#### 2.4.3 Moyens utilisés par les professionnels

Au Centre Y, les deux professionnelles n'ont officiellement qu'une fonction : elles sont responsables de l'accueil et des références. L'une, qui a une formation en carriérologie, est engagée à plein temps et l'autre, dont la formation est en travail social, à temps partiel. Les moyens et les stratégies qu'elles peuvent utiliser sont de ce fait limités. Elles interviennent auprès de la direction, des enseignants, des élèves, de la commission scolaire et d'organismes externes.

##### 2.4.3.1 Intervention auprès de la direction

Les professionnelles assistent la direction lors de la préparation des inscriptions et des entrées des nouveaux élèves. Elles contribuent à la planification des réunions du centre : Assemblée générale, Comité des élèves, Comité des enseignants aux politiques du centre et Conseil

d'établissement. Elles préparent les dossiers relatifs à l'accueil et aux références pour la direction. Elles agissent également comme conseillères auprès de la direction lors des études de cas particuliers d'élèves.

#### 2.4.3.2 Intervention auprès des enseignants

Auprès des enseignants, les professionnelles ont un rôle conseil. Elles écrivent souvent des notes à l'intention d'un enseignant ou de l'équipe au sujet du profil de formation d'un élève. Elles suscitent aussi des rencontres avec les enseignants et les reçoivent sur demande. Elles respectent l'obligation de confidentialité. Elles évitent de se mêler des conflits entre la direction et les enseignants, entre les enseignants ou entre les enseignants et les élèves. Elles réfèrent les enseignants aux personnes ou aux organismes concernés lorsqu'elles sont consultées au sujet de questions ne relevant pas de leurs compétences.

#### 2.4.3.3 Intervention auprès des élèves

Les professionnelles interviennent auprès des élèves individuellement ou en grand groupe. La première intervention individuelle consiste à recevoir l'élève après son inscription et son évaluation pour le renseigner sur son dossier scolaire, connaître ses objectifs de formation, répondre à ses questions et établir avec lui son profil de formation. La deuxième intervention a lieu lors de l'entrée des nouveaux élèves admis au centre ; elle est collective, il s'agit d'une rencontre en grand groupe où les élèves reçoivent toutes les informations sur le code de vie du centre, leurs droits et privilèges ainsi que leurs obligations. On leur remet à cette occasion leur horaire individuel et une copie de leur profil de formation en les invitant à prendre ensuite rendez-vous avec une conseillère si des questions d'ordre personnel subsistent, s'ils changent d'objectifs de formation ou s'ils rencontrent des problèmes particuliers concernant leur intégration au centre.

## 2.5 Problèmes conditionnant la réponse aux besoins

Lors des entrevues, les intervenants ont mentionné des problèmes nuisant à leur capacité de répondre aux besoins des adultes : ces problèmes ont trait à la gestion, à l'organisation, aux règles de financement, au comportement des élèves et à la convention collective.

### 2.5.1 Gestion du Centre Y

Quand les enseignants et les professionnels parlent de problèmes liés à la gestion du centre, il est question du style de gestion de la direction, du changement fréquent de la direction adjointe, de l'unité de direction, de la consultation, de la formation des groupes et du choix des chefs de groupe.

Les professionnels ne parlent pas du style de gestion de la direction. Les enseignants sont partagés quant à la perception de la direction. Une minorité d'enseignants qui travaillent au Centre Y depuis plusieurs années et qui ont acquis leur permanence portent un jugement négatif sur le « style de gestion » de la direction du centre. Une enseignante dit :

*Il n'y a même pas de tête, moi, j'ajouterais et ça c'est personnel, dans ce centre-là, il n'y a pas de tête. Il y a peut-être deux directions mais il n'y a pas de tête. Tu sais, c'est comme si, l'axe directeur qui donne le sens n'est pas là. Il y a un problème d'organisation qui est lié au fonctionnement de la direction. Absolument (Sujet B-9).*

Un enseignant questionne l'unité de direction dans le centre :

*[...] On a des fois l'impression que la direction adjointe est pas du même avis que la directrice. Les membres de la direction ne vont pas toujours dans le même sens. Il y a des élèves qui jouent entre les deux comme avec papa et maman [...] On se sent moins soutenu [...] (Sujet B-6)*

Une autre enseignante est d'avis que la direction

*[...] manque d'autorité, [...] par rapport aux comportements déviants, inacceptables. Des enseignants sont victimes de violence verbale ou physique et c'est pas réglé par la direction. [...] il n'y a pas d'autorité, [...] tout est permis même le chauffeur d'autobus accepterait pas qu'il se passe des choses comme ça dans son autobus (Sujet B-3).*

Un enseignant dit que

*[...] Du point de vue de la direction, ça pourrait être mieux... Disons [...] qu'ils sont moins sévères que moi [...]. [...] les exigences, je trouve que c'est trop bas, c'est beaucoup trop bas au niveau des comportements, au niveau des entrées, des retards, des absences et tout ça... La production académique, tout ça [...] souvent c'est pas décidé, c'est un laisser-aller [...] (Sujet B-6).*

Une enseignante avance l'idée que les élèves seraient plus écoutés par la direction adjointe que les enseignants :

*[...] ils vont souvent la voir, parce qu'ils s'entendent pas avec un prof ou quoi que ce soit. Elle jase avec eux sans demander l'avis du prof [...] (Sujet B-3).*

Une autre enseignante juge que la direction n'interviendrait pas assez rapidement concernant la supervision professionnelle de certains collègues :

*[...] je pense qu'il y a eu des cas graves d'enseignants ici qui ne fonctionnaient pas [...] Un collègue s'est suicidée pendant les vacances d'été. Moi, je ne sais pas combien de temps cela a duré, mais tout le monde dans le centre savait qu'elle dormait dans la classe. Les étudiants, la direction tout le monde le savait [...] mais rien n'a été fait. [...] un autre exemple : j'ai eu connaissance que quelqu'un buvait. Systématiquement, il revenait du dîner éméché [...] puis, il y a eu le cas de celui qui avait des rapports intimes avec une élève, dans un local du centre, pendant les heures d'ouverture.*

*J'ai moi-même été victime de harcèlement psychologique de la part d'une employée de soutien et lorsque je me suis plainte à qui de droit, c'est moi, la victime, qu'on a culpabilisée [...]. La direction n'a pas été assez sévère avec ces gens-là, elle a laissé faire le temps...(Sujet B-1).*



### 2.5.1.1 Direction adjointe

Le changement fréquent d'adjoint à la direction est problématique pour les enseignants. Une enseignante dira :

*La direction adjointe a souvent changé. Il y a eu cinq adjoints depuis que je suis ici. C'est un problème c'est une instabilité continuelle face à la direction. On a souvent des nouvelles promotions. Avec un peu d'expérience, ils regardent pour un poste plus payant et repartent vite. Dans les autres centres, les adjoints ne changent pas souvent comme ça. (Sujet B-1).*

Un autre enseignant dit :

*Le changement continu d'adjoint à la direction n'aide pas au suivi des dossiers. Pour l'application des règlements c'est toujours à recommencer et les horaires laissent à désirer tant que la personne ne connaît pas assez son travail. (Sujet B-6).*

Cet enseignant dit croire que des élèves prennent trop de temps pour compléter leur formation ou abandonnent parce qu'il n'y a pas de suivi de la part de la direction.

### 2.5.1.2 Consultation des enseignants

La consultation des enseignants a lieu dans plusieurs instances. Il y a d'abord le Conseil d'établissement tel que prévu dans la loi, le Comité de participation des enseignants aux politiques du centre (CPEPE) tel que prévu dans la convention collective ainsi que l'Assemblée générale des membres du personnel du centre. Des enseignants considèrent que ces moments de consultation manquent d'efficacité et l'expriment ainsi :

*Quand il y a une réunion du personnel, il y a treize points à l'ordre du jour, tu sais, il y a treize points à traiter de quinze heures trente à seize heures trente. En une heure, treize points, tu n'as pas le temps de donner ton opinion. [...]*

*Le conseil d'établissement, ils viennent de se réunir pour la première fois de l'année, il n'y a pas longtemps. Oui, puis l'année passée, ils ont même pas été capables de tenir deux réunions dans l'année Donc, on ira pas loin là.*

*[...] j'ai jamais su qu'est-ce qui se passait dans le conseil d'établissement. Moi, j'ai jamais eu de compte rendu [...] (Sujet B-3).*

Une enseignante exprime son mécontentement concernant la consultation en disant : « *Allez dire quelque chose vous frappez toujours contre un mur, on est aussi bien de rien dire.* »

### 2.5.1.3 Choix des chefs de groupe

Pour l'animation pédagogique, la direction a choisi de créer des postes de chefs de groupe. Mais cette décision n'est pas appréciée par tous. Une enseignante se dit en désaccord avec le choix de la direction même si elle trouve que la mesure est bonne :

*Le chef de groupe est choisi par la direction. Ce qui est arrivé c'est qu'il y a peut être cinq, six ans, il y a des personnes qui voulaient faire cette tâche-là. Il y en avait deux à l'époque. C'est l'administration qui a choisi. Sur quoi elle a choisi? Peut-être la personne qui était la plus ancienne, mais ça veut pas dire que c'était la personne la plus créative... (Sujet B-1).*

### 2.5.2 Organisation du Centre Y

Relativement à l'organisation du centre, les insatisfactions des répondants sont liées à la place de la pédagogie dans le centre, à l'utilisation pédagogique de l'informatique, à la discipline des élèves et à l'absence des services complémentaires pour les élèves. Les insatisfactions des enseignants concernant l'organisation scolaire seraient avivées par le « *roulement* » des élèves adultes et celui du personnel administratif (direction adjointe et personnel de soutien) :

*Au niveau du secrétariat, ça change beaucoup, beaucoup, il y a un roulement continu. Oui, il y a un roulement tout le temps, à chaque année [...] Aussi, l'adjointe a souvent changé. Je ne sais pas si c'est lié au centre. [...] J'ai pas eu un "turnover" d'adjoint comme ça dans aucun autre centre où j'ai enseigné*

*avant [...] Ici, à part les enseignants permanents, les gens ne restent pas. [...] L'équipe-centre, c'est toujours à refaire [...]. [...] la seule personne qui est toujours là depuis le début du centre en 1984, c'est la directrice. Elle, elle est stable, elle n'est pas nerveuse [...]* (Sujet B-9)

### 2.5.2.1 Place de la pédagogie dans le centre

Un enseignant affirme que la pédagogie est « *malheureusement* » au service de l'administration dans les centres d'éducation des adultes :

*C'est pas pédagogique pour cinq sous ça. [...] absolument pas. C'est de la gestion de finances. D'ailleurs, à chaque fois qu'on a des réunions, des assemblées générales d'enseignants, de quoi parle-t-on? En général, de finances.* (Sujet B-6).

Pour une de ses collègues qui partage son avis, « *C'est le modèle pédagogique qui dépend du modèle administratif et pas l'inverse* ». Une troisième intervenante expliquera que les entrées et les sorties des élèves amplifient les difficultés du modèle organisationnel à l'éducation des adultes :

*Une chose qui nous met des bâtons dans les roues, bien entendu, c'est le fait que nos élèves nous quittent régulièrement sans avoir terminé nécessairement leurs objectifs de formation. On passe notre temps à gérer l'entrée de nouveaux étudiants qui rentrent parce qu'il y en a beaucoup qui s'en vont. Disons que tout le roulement là, c'est difficile, parce que c'est un investissement à chaque élève qui arrive. Il faut l'encadrer, voir où il est rendu, etc. . [...] j'explique à deux étudiants comment ça fonctionne dans ma classe, je leur donne les outils qu'il faut et tout ça, puis là, je recommence avec un nouveau quelques semaines plus tard parce qu'il y en a un qui est parti [et qu'il est remplacé].* (Sujet B-9)

Une enseignante considère que ce modèle organisationnel est contre-productif parce qu'il limite les choix d'intervention pédagogique :

*Le modèle fait que, c'est très difficile de les regrouper et donc, à cause de cela encore, ils se retrouvent à faire de l'apprentissage individualisé et c'est pas un modèle idéal, parce que nous autres on répète la même choses 50 fois alors qu'on pourrait le dire une fois ce qu'on dit [...]* (Sujet B-9).

Un enseignant se dit très préoccupé par l'attitude de la direction, par la place de l'éducation des adultes à l'intérieur du système d'éducation et par l'avenir de ce secteur de l'enseignement :

*La préoccupation devient non plus le rendement, l'apprentissage, mais la tranquillité. Que le centre soit, que les gens aillent à leur cours, qu'ils se rendent dans leur classe, qu'ils ne traînent pas dans le corridor. Ça devient ça la préoccupation principale de la direction*

*Il y a un manque de planification ou un manque de politique en quelque part. J'ai l'impression qu'il y a un manque de volonté politique en quelque part, possiblement, comme c'est pas un secteur qui fait beaucoup de bruits, bon, on met des principes mais je suis pas sûr qu'on met l'énergie et les moyens financiers qui vont aller avec (Sujet B-6).*

#### 2.5.2.2 L'utilisation pédagogique de l'informatique

Selon un autre enseignant, dans le centre, le parc informatique et le perfectionnement des enseignants nécessaires pour l'utilisation pédagogique de l'ordinateur laisseraient à désirer et ne feraient pas l'objet d'un développement adéquat. Il s'en inquiète étant donné que la maîtrise des technologies éducatives fait de plus en plus partie des compétences attendues des enseignants en éducation :

*On s'en va vers l'informatique. Y a rien de fait à ce sujet là. On a confié ça à quelqu'un qui a plein de bonne volonté que j'aime beaucoup, mais c'est pas un spécialiste en informatique. C'est pas un spécialiste, c'est quelqu'un de très bien mais c'est pas un informaticien. Donc, on est mal équipé pour le perfectionnement, on sait pas où on s'en va avec ça. Et si une journée, on nous arrivait avec le projet qu'à l'avenir il va y avoir de l'enseignement par informatique... Y a personne, en tout cas, les personnes qui sont ici qui pourrait le faire, je n'ai même pas d'ordinateur... J'en ai déjà eu un, j'en ai plus. La configuration a été changée, sans qu'on me mette au courant et je ne suis plus capable de rentrer dans l'ordinateur, etc. (Sujet B-6)*

### 2.5.2.3 La discipline des élèves

Concernant le fonctionnement du centre, les avis sont partagés : si certains y voient un modèle exigeant, d'autres questionnent la discipline se demandant s'il y a assez de rigueur. Ainsi, un enseignant dit croire qu'

*Il faut revoir le mode de fonctionnement du centre en tenant compte de notre clientèle. Ils sont de moins en moins capables de rester longtemps assis dans une classe, deux heures c'est très long pour eux. Cela a toujours posé problème, mais le problème se pose de façon plus aigu maintenant parce qu'on leur impose trente heures semaine en général pour la clientèle envoyée par Emploi-Québec (Sujet B-6).*

Une de ses collègues, une enseignante, pense que

*[...] les exigences du centre, c'est trop bas, c'est beaucoup trop bas. Les exigences au niveau des comportements, des entrées, des retards, des absences et de la production académique. [...] il n'y a pas d'autorité. Puis, certaines journées là, ici, y a la moitié des gens qui n'étaient pas dans leur salle de cours dernièrement. Ils se promenaient à certaines heures où ils étaient supposés être à leur cours.*

*[...] je dirais que quelqu'un qui est le moins sur le bord de la démotivation, s'il voit le fonctionnement ici, c'est sûr qu'il se laisse embarquer pour flâner. [...] au niveau des règlements là, je pense qu'au niveau de la discipline du centre là, on permet tout (Sujet B-3).*

Elle explique que l'organisation et le fonctionnement du centre ont certainement un impact sur la clientèle : « Je connais des étudiants d'ici, qui sont partis dans un autre centre parce qu'ils trouvaient que c'était trop indiscipliné. » La même enseignante dira en boutade « *Le problème c'est qu'ils (les élèves) ont les droits des adultes mais les comportements des enfants* » (Sujet B-3).

#### 2.5.2.4 Formation des groupes

Une enseignante explique ainsi comment elle voit l'organisation scolaire quant à l'hétérogénéité des élèves dans les groupes :

*L'organisation scolaire actuelle fait en sorte que nous ayons des étudiants de secondaire I à secondaire V dans le même groupe. Il y a trop de sigles dans les cours. Si tu as trois sigles, de secondaire IV et V puis que dans chaque sigle, il y a deux, trois ou quatre livres, ça veut dire que tu peux avoir vingt étudiants assis dans la classe et il y en a pas deux qui travaillent dans le même livre. Alors quand tu veux donner une explication, il y en a qui l'ont déjà fait ce livre-là, il y en a qui sont, qui seraient rendus là mais ils travaillent plus sur d'autres choses. En tout cas, tu vas avoir l'attention de deux au plus... (Sujet B-9).*

Au cours des entrevues, la presque totalité des enseignants décriront, presque dans les mêmes mots la réalité qu'ils vivent au Centre Y.

#### 2.5.2.5 Services complémentaires

Tous les intervenants du Centre Y s'entendent aussi sur le fait que l'absence de services complémentaires fait partie des problèmes du centre. Une gestionnaire exprime son point de vue ainsi :

*[...] les troubles d'apprentissage qu'ils avaient au secteur des jeunes vont se retrouver ici de la même façon, ils continuent à avoir les mêmes troubles. C'est pas parce qu'ils passent d'un secteur à l'autre que les troubles d'apprentissage disparaissent. Donc, à ce niveau là, moi je trouve que les étudiants sont perdants quand ils quittent le secteur des jeunes. Les services dont ils pourraient bénéficier au secteur des jeunes, même si le secteur des jeunes a subi beaucoup de coupures de services, bien ici, ils se retrouvent sans aucun service.  
[...] on a des problèmes avec des troubles d'apprentissage, des élèves qui ne fonctionnent pas, ils sont là mais ça marche pas, ils ont des gros problèmes. Il n'y a pas de ressources, on a de la misère [...] (Sujet B-8).*

Une enseignante expliquera :

*Les seules professionnelles qu'on a, c'est les professionnels pour l'orientation, c'est tout. C'est ça si on veut parler des autres services là comme orthopédagogie, n'y en a jamais eu [...] Ici, y aurait du travail pour plusieurs professionnels. On a rien, on a une infirmière qui vient deux jours par semaine. [...] l'infirmière offre un service, mais elle n'est pas là tout le temps (Sujet B-9).*

Se référant à la diminution des heures-groupes allouées par la commission scolaire à chacun des centres, elle rappelle que cela influence l'organisation du centre : « *Depuis l'an dernier, il n'y a aucun service en soirée dans le centre pour les adultes qui travaillent le jour* » (Sujet B-9).

### 2.5.3 Règles de financement

Pour mieux répondre aux besoins des élèves, la très grande majorité des intervenants du centre souhaitent l'application de règles de financement différentes de celles déterminées par le Conseil du trésor. Les règles appliquées font en sorte que le centre est obligé de mettre beaucoup de ressources, qui pourraient être utilisées pour répondre aux besoins des élèves, à contrôler le cumul des ETP pour assurer sa survie.

*Si on avait des règles de financement différentes, on pourrait faire des semestres puis des trimestres et je pense que ça serait mieux pour les élèves. (Sujet B-13).*

Les intervenants déplorent particulièrement les exigences des organismes commanditaires.

#### 2.5.3.1 Exigences des organismes commanditaires

La direction du centre pense aussi que les demandes des organismes commanditaires ne tiennent pas compte des conditions de travail des enseignants. Ces demandes ont des effets pervers sur l'offre de service aux élèves et sur l'encadrement. Une enseignante le confirme en présentant le cas d'un élève :

*[...] un même élève a plus d'un enseignant pour une même matière. Je fais vingt heures avec lui et, pendant ma disponibilité, il doit aller dans la classe de ma voisine. Où est-elle la raison pédagogique de cet horaire dans un modèle d'enseignement individualisé ? Comment l'autre enseignante peut-elle savoir tout ce que j'ai fait avec lui et ne pas répéter inutilement les mêmes explications ? Et je fais probablement la même chose quand il revient dans mon groupe [...]* (Sujet B-2).

Un autre enseignant de français exprime ainsi sa vision de la situation :

*En français, il n'y a quasiment pas de profs qui travaillent sur le même horaire. [...] puis ça c'est comme voulu à cause des trente heures/semaine. [...] Moi et un collègue, on a deux horaires complémentaires : quand moi je suis pas là, lui est là pour accueillir les gens où ça déborde là... [...] Emploi-Québec exige des élèves une présence de trente heures alors que la convention collective des enseignants, signée par les représentants du ministère de l'Éducation du Québec, prévoit vingt heures d'enseignement [...] C'est à croire qu'ils ne se parlent pas entre ministères [...]* (Sujet B-3).

La direction nous explique que dans ce contexte il est impossible de confier un élève qui est en fin de programme à un même professeur lorsqu'il ne lui reste qu'une matière à compléter et que c'est presque toujours le français qui écope parce qu'il compte pour beaucoup plus d'heures dans la formation que les autres matières du programme.

#### 2.5.4 Comportement des élèves

Certaines attitudes et certains comportements d'élèves inquiètent les intervenants du centre et plus particulièrement les enseignants qui vivent près d'eux continuellement. Ces attitudes et comportements sont liés à ce que les intervenants qualifient de manque de respect de l'horaire, d'entrées et de sorties continues, de comportements nuisibles à l'apprentissage, de rejet du système, de violence et de règlement de compte de certains élèves inscrits au centre.



#### 2.5.4.1 Respect de l'horaire

L'horaire du centre compte 30 heures par semaine et est réparti sur 5 jours à raison de 6 heures par jour. Les heures de cours qui sont fixes sont les mêmes pour tous les élèves à temps plein comme dans les écoles secondaires. Quand on circule dans le centre, on rencontre plusieurs élèves qui arpentent les couloirs pendant l'horaire des cours. Une enseignante qui déplore cette situation en parle en ces termes :

*Nos étudiants ont énormément de difficulté à respecter un horaire, arriver à l'heure et quitter à la fin du cours. Souvent ils veulent qu'on signe cinq - dix - quinze minutes avant la fin du cours.*

*Cela fait beaucoup de va et vient. Ils ont peut-être de bonnes raisons mais cela dérange ceux qui sont en train de travailler, [...] c'est un énorme irritant quand vous avez une dizaine de personnes, une quinzaine de personnes qui travaillent puis sept, huit, dix autres qui rentrent qui sortent, ça va et vient [...]*

*[...] la première semaine, ils sont tous ici à l'heure à tous les cours ; la deuxième semaine, wouf, ça commence à sortir, la troisième semaine, ça s'absente et puis, je veux dire, après un mois, c'est le free-for-all [...]* (Sujet B-3).

Plusieurs autres enseignants se disent aussi dérangés par le fait que les élèves ne respectent pas les horaires. Un enseignant dira :

*Je me demande pourquoi la directrice adjointe se tient à faire du bureau avec un seul élève pendant qu'il y en a quatre-vingt dans les corridors. Si elle se promenait un peu, elle verrait ce qui se passe et pourrait peut-être faire quelque chose pour que les élèves respectent le code de vie* (Sujet B-9).

#### 2.5.4.2 Entrées et sorties continues

Dans les centres d'éducation des adultes on désigne familièrement par l'expression «*entrées et sorties continues*» la réalité récurrente qui fait en sorte qu'on a à peu près toujours le même nombre d'élèves au centre mais que ce ne sont pas les mêmes du fait que plusieurs partent en cours de formation et sont immédiatement remplacés par de nouveaux élèves ou

par des raccrocheurs. Selon un gestionnaire, les entrées et les sorties continues constituent un problème important tant au niveau de la pédagogie que de la gestion :

*Une chose qui nous met des bâtons dans les roues, ben entendu, c'est le fait que nos élèves nous quittent régulièrement sans avoir atteint nécessairement leur objectif de formation. [...] on passe notre temps à gérer les nouveaux élèves qui rentrent parce qu'il y en a beaucoup qui s'en vont (Sujet B-12).*

Pour un enseignant les entrées et les sorties continues sont vécues ainsi :

*Le taux d'abandon, puis le roulement, les gens [les enseignants] s'épuisent là-dedans, c'est sûr, il en passe [des élèves]. Les enseignants demandent beaucoup et peut être le personnel de soutien aussi.*

*Là, ils [les élèves qui restent en classe] perdent la motivation devant les départs d'élèves, c'est ça. C'est difficile le roulement, si on avait donc un petit peu plus de stabilité, je pense que c'est le plus gros problème (Sujet B-6).*

Les propos de cet enseignant résume bien ce que l'ensemble des enseignants nous ont dit spontanément au sujet des entrées et des sorties continues de leurs élèves qu'ils expliquent par divers motifs allant du manque d'intérêt jusqu'aux problèmes financiers en passant par les responsabilités familiales et les problèmes personnels.

#### 2.5.4.3 Comportements nuisibles à l'apprentissage

Les enseignants qualifient de «*comportements nuisibles à l'apprentissage*» l'absentéisme, les arrivées tardives, les départs hâtifs, la prolongation des pauses, les sorties pour aller fumer, rencontrer des amis ou faire des téléphones, etc. Une enseignante résume ce qui se passe dans les mots suivants :

*Les étudiants ont la propension à s'absenter des cours, d'arrêter au gymnase, dans les corridors et tout ça. On essaye de les inciter à ne pas perdre leur temps, on n'a pas réussi encore à trouver un moyen de les garder en classe [...]*

*[...] il y en a qui veulent comme rien savoir, rien faire, c'est plus un milieu social ici, ils vont jaser, ils se font des amis, ils se font du plaisir.*

*Puis, certaines journées, ici, il y a la moitié des gens qui n'étaient pas dans leur cours dernièrement. Sur 400, il y en a 200 qui se promenaient ou qui jouaient aux cartes à la cafétéria à certains moments où ils étaient supposés être à leur cours (Sujet B-3).*

Les professionnelles sont également d'avis que ces comportements nuisent à la réalisation des objectifs de formation. L'une d'entre elles dira :

*Tout le temps perdu se traduit inévitablement par une prolongation du temps d'inscription au centre et par des demandes de dérogation difficiles à justifier [...] (Sujet B-10).*

#### 2.5.4.4 Violence de certains élèves

Des actes de violence ont été commis par certains étudiants. Il s'agit la plupart du temps de violence verbale mais il y a aussi eu des pneus crevés. À vrai dire, il s'agit d'une minorité d'élèves qui adoptent ces comportements. Cependant, cela laisse des traces. Une gestionnaire affirme : « *D'après moi, certains enseignants n'osent pas toujours intervenir, ils craignent la violence de certains élèves. Les enseignants n'encadrent plus assez les élèves.* » (Sujet B-11).

Quant aux enseignants, l'une d'entre eux, fait part de son expérience et de son inquiétude au sujet de la violence de certains élèves :

*[...] Il y a eu des fois des éléments de violence dans le centre, un professeur qui est parti a eu ses pneus coupés [...]. Un groupe d'élèves est venu battre un élève dans mon local au moment où on ne s'y attendait pas les chaises et les tables se sont mises à voler. J'ai été mal pendant des jours, je ne souhaite cela à personne [...].*

*[...] il y a des gens de l'extérieur qui dînent ici, ils viennent rencontrer leurs amis ici, ça coûte rien venir ici, ils ont accès aux machines distributrices, ils peuvent jouer aux cartes tout ça ... Ça peut entraîner des conflits, puis des bagarres (Sujet B-9).*

Une autre enseignante ajoute :

*[...] Moi, j'étais seule dans mon local, à l'étage, et on est venu faire du bruit près de ma porte pour me faire peur. [...] c'est de l'intimidation, je vous jure c'est de l'intimidation. [...] je trouve que c'est vraiment la loi du silence parce qu'il n'y a pas d'intervention digne de ce nom quand les cas sont référés à la direction [...].(Sujet B-3).*

Une enseignante explique ce fait ; elle affirme avoir vécu une situation très difficile avec un élève violent :

*[...] il est parti ; j'ai utilisé mon pouvoir pour me débarrasser de lui, pour me sortir de cette situation là. Quand t'en dors plus puis que t'as peur de rentrer dans la classe, ça pas de sens [...].*

*[...] moi j'avais le pouvoir de lui donner son secondaire V en français pour qu'il parte : j'ai utilisé mon pouvoir. Moi je me suis dit, moi la seule façon de m'en débarrasser, c'est de lui donner ses notes, c'est ce que j'ai fait.*

*Puis le prof de maths a fait la même chose je pense. Alors l'élève est parti ailleurs et on a eu la paix pour un certain temps (Sujet B-9).*

Face à certains élèves, des enseignants adoptent des attitudes de survie. Une enseignante dit avoir constaté un manque d'éthique flagrant concernant l'évaluation des élèves. Elle affirme : « *[...] j'ai vu des profs moi qui ont donné, encore là, qui donnent les diplômes qui donnent des notes, c'est terrible, c'est terrible, terrible* » (Sujet B-9).

Une autre enseignante dira :

*[...] je considère qu'il y a eu beaucoup de violence psychologique à mon égard dans le centre et que je n'ai pas à supporter cela (Sujet B-1).*

Selon une enseignante, la violence, les règlements de compte de certains élèves entre eux vient de l'extérieur du centre :

*[.] des élèves transportent des problèmes de l'extérieur à l'intérieur du centre. Par exemple, je sais pas moi, dans le quartier, il peut se produire quelque chose, puis ensuite ils*

*règlent ça quand ils sont ici même si nous n'avons rien à voir là-dedans [...] (Sujet B-3).*

### 2.5.5 Convention collective

Selon les intervenants, les conventions collectives ont clarifié des choses au sujet des contrats, des affectations et du temps de travail. Cependant, elles ont en même temps développé des effets pervers : les congés mi-temps et les règles d'embauche pour des projets particuliers.

#### 2.5.5.1 Congé mi-temps

Une gestionnaire explique sa vision du modèle organisationnel de l'éducation des adultes par rapport aux conventions collectives, elle nous dira :

*Les éléments organisationnels, c'est très lourd à gérer, la formation générale adulte, c'est la formation la plus sophistiquée avec des horaires individuels. Ça n'a rien à voir avec la ventilation ou d'autres secteurs de l'éducation des adultes, c'est le secteur le plus sophistiqué au niveau organisationnel.*

*C'est un modèle organisationnel complexe, qu'on vit, il est régi par plusieurs règles, directives, de nombreuses conventions collectives et quand on essaie de changer quelque chose on se bute souvent dans ces fameuses conventions collectives.*

Elle donne l'exemple de l'application des congés mi-temps :

*Actuellement, il y en a quatre (trois enseignantes et l'adjointe) là qui prennent des congés de six mois, elles ont le droit, mais il faut composer avec ça...*

*[...] depuis qu'il y en a qui sont permanents, moi j'ai jamais vu autant de six mois (congé mi-temps) [...]*

*[...] je dis juste que je trouve que quatre [personnes en congé mi-temps] dans un même centre, dans une année, en l'espace de six mois, de janvier jusqu'au mois de juin, moi je trouve que*

*c'est beaucoup là. [...] ça retombe sur ceux qui restent et aussi ça alourdit la tâche de gestion : il faut trouver un remplaçant, les élèves se plaignent, les enseignants temporaires comprennent difficilement qu'on conserve des postes plein temps pour des enseignants qui ne veulent travailler qu'à mi-temps. Comment s'expliquer tout cela ? Les revendications bien légitimes des femmes, des parents ayant des responsabilités familiales tout le monde comprend cela. Mais les autres cas, c'est plus difficile[...]*  
(Sujet B-13)

Une autre enseignante s'inquiète du nombre de congés mi-temps pour affaires personnelles :

*[...] il y en a trois qui partent pour six mois de sabbatique plus l'adjoite qui est partie six mois aussi, il y en a donc quatre qui ont pris un congé de six mois, je trouve ça beaucoup moi pour un petit centre [...] ce n'est pas sans conséquence pour les élèves [...]* (Sujet B-9).

#### 2.5.5.2 Règles d'embauche pour projets particuliers

Dans la convention collective, il manquerait des règles d'embauche particulières pour la réalisation de projets pédagogiques particuliers. Ce manquement contribuerait à la disparition de certains projets. Une enseignante explique :

*On a déjà essayé de mettre sur pied un groupe de soutien linguistique, mais, comme on avait pas vraiment le contrôle sur l'embauche des personnes, les gens qu'on a eus n'avaient pas vraiment répondu à nos attentes et à nos besoins. Alors, on a laissé tomber [...]* (Sujet B-13).

#### 2.5.6 Attitudes et comportement d'enseignants

Les intervenants qui sont les plus éprouvés par les modifications de programme et les nouvelles clientèles adultes intégrées dans le centre, ce sont les enseignants. Les gestionnaires et les professionnelles qui se

tournent vers eux à ce sujet font parfois face à ce qu'ils qualifient de «résistance au changement». Une gestionnaire dira :

*On se pose pas beaucoup de questions sur les modèles pédagogiques. [...] les gens sont entrés dans un système avec une clientèle peut-être différente, puis maintenant avec l'évolution de la clientèle, il y aurait une évolution du personnel là, qui des fois résiste un peu aux changements et à l'innovation. Est-ce que c'est lié au fait que les gens étaient à taux horaire, qu'ils ont construit ce qui existe? Dans les débuts de l'éducation des adultes, il y avait plus d'implication, d'enthousiasme, de recherche aussi même si nous avons commencé dans le métier dans l'insécurité. [...] je ne sais pas pourquoi mais, on dirait qu'ils ne veulent rien essayer, qu'ils ont peur du nouveau. [...] c'est peut être parce que les gens sont aussi un peu découragés avec la clientèle [...] (Sujet B-10).*

*Ce sont probablement là des stratégies pour survivre dans l'enseignement aux adultes qui sont liées aux caractéristiques des élèves adultes mais qui en même temps pourraient aussi être observées sous l'angle de l'éthique.*

## CHAPITRE VI : Synthèse et interprétation des résultats



Avant d'interpréter les résultats, nous présenterons d'abord une synthèse des données recueillies sur les deux sites de notre expérimentation, dans deux centres d'éducation des adultes. Ces données concernent les stratégies utilisées par les acteurs : enseignants, gestionnaires et professionnels de la consultation. Ces stratégies sont regroupées dans les pages suivantes sous forme de commentaires et de tableaux. En deuxième lieu, nous ferons l'interprétation proprement dite des résultats obtenus sous l'éclairage de notre question de recherche initiale.

### 1.0 Synthèse des données recueillies

Les données recueillies dans les deux centres d'éducation des adultes en formation générale nous amènent à constater que les enseignants utilisent surtout dans leur enseignement des stratégies diversifiées dont l'une correspond à la politique officielle et les autres tentent de suppléer aux déficiences de la première (tableaux 21 et 22). Les gestionnaires ont recours surtout à des stratégies qui appliquent les fonctions de la gestion aux particularités de leur centre (tableaux 23 et 24). Quant aux professionnelles, elles se centrent principalement sur des stratégies de relation d'aide (tableaux 25 et 26). Cependant, tous ces acteurs ne se limitent pas à l'utilisation de stratégies liées directement à leurs fonctions et aux tâches qu'elles impliquent.

Les entrevues avec les intervenants nous ont aussi appris qu'ils utilisent des stratégies diverses que nous avons classifiées sous l'expression «*autres stratégies*». Cette expression est utilisée ici dans le même sens que celui des travaux de Woods (1979) et de Van Zanten (2001, 2002)

### 1.1 Stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants

Dans les centres d'éducation des adultes, contrairement à ce qui se fait dans les écoles secondaires, le recours à l'enseignement magistral dans un groupe-classe homogène est très rare. Dans les deux centres faisant partie de cette recherche, tous les enseignants, utilisent l'enseignement individualisé comme stratégie d'enseignement, tel que préconisé par les politiques officielles.

Cependant, devant des résultats qu'ils jugent insatisfaisants, des enseignants de ces deux centres recourent également stratégiquement à d'autres formules pour varier leur intervention. Ainsi, parmi les enseignants répondants, 5 des 10 enseignants du centre X et 2 des 8 enseignants du Centre Y font de l'enseignement en dyades ; 2 des 10 enseignants du Centre X organisent des ateliers, font des activités d'enseignement coopératif ou en équipe et 2 des 8 enseignants du Centre Y adoptent cette même modalité. Seulement 3 des 10 enseignants du Centre X présentent des périodes d'enseignement magistral contre 5 des 8 enseignants du Centre Y.

### 1.2 Autres stratégies utilisées par les enseignants

Il va de soi que les enseignants disent se tourner en premier lieu vers différentes stratégies d'enseignement pour mieux faire leur métier. Les enseignants du secteur de l'éducation des adultes le font comme leurs collègues du secteur des jeunes et ils y sont même contraints par la forte pression qu'exercent sur eux les difficultés de tous ordres vécues par les adultes en formation. Cette pression est accentuée par l'inexistence de services complémentaires adaptés et suffisants du type de ceux qui existent au secteur des jeunes. Si les fonctions des enseignants au secteur des jeunes se sont diversifiées avec l'accès de tous à l'éducation

et la revendication actuelle de la population concernant le droit à la réussite pour tous, il ne saurait en être autrement pour les enseignants des centres d'éducation des adultes dont la clientèle a recours à des services éducatifs de «dernière chance». Lors des entrevues, la très grande majorité des enseignants nous ont dit devoir développer constamment de nouvelles stratégies dans l'exercice de leurs fonctions pour mieux répondre aux besoins qu'ils constatent chez leurs élèves. Nous en avons été témoin lors de l'observation dans le milieu. Nous avons constaté que les enseignants dans les centres utilisent des stratégies au niveau individuel surtout mais qu'ils recourent aussi à des stratégies de types collectif.

Individuellement, les enseignants rencontrent leurs élèves hors des cours pour le suivi de leur profil de formation et ils font des références à l'interne ou à l'externe. Dans le Centre X, 7 enseignants sur 10 font le suivi du profil de formation de leurs élèves tandis que 7 enseignants sur 8 le font dans le Centre Y. Les enseignants du Centre X réfèrent des cas d'élèves à la direction dans une proportion de 7 sur 10 alors que 8 enseignants du Centre Y sur 8 emploient ce moyen. Des élèves sont aussi référés aux professionnelles par 8 enseignants sur 10 du Centre X et par 7 enseignants sur 8 du Centre Y. Quant aux références externes, 3 enseignants sur 10 du Centre X et 7 enseignants sur 8 du Centre Y en font.

Les enseignants des deux centres interviennent aussi collectivement en soulevant les problèmes rencontrés et en faisant des propositions pour résoudre ces problèmes dans les réunions des diverses instances du centre et auprès de leur syndicat. Des interventions en assemblée générale ou en réunion pédagogique sont faites par 5 des 10 enseignants du Centre X et par 5 des 8 enseignants du Centre Y. Les enseignants du Centre X interviennent dans l'ordre de 7 sur 10 auprès du CPEPE ou

autres comités alors que ceux du Centre Y le font dans l'ordre de 5 sur 8. Aussi, les enseignants du Centre X font valoir leur point de vue au Conseil d'établissement dans une proportion de 6 sur 10 contre 5 sur 8) au Centre Y. Les interventions au niveau syndical se font par 3 des 10 enseignants du Centre X et par 1 des 8 enseignants du Centre Y.

Devant la nécessité de se protéger dans des situations où ils ne voient pas de solutions possibles à l'intérieur des cadres de l'organisation et du fonctionnement du centre, les enseignants utilisent aussi d'autres stratégies que nous avons appelé « stratégies de survie ». Dans des situations qu'ils qualifient de difficiles, 3 des 10 répondants enseignants du Centre X avouent se replier sur des stratégies de survie et 5 des 8 enseignants du Centre Y disent recourir à des stratégies de ce type.

Les tableaux 21 et 22 qui suivent montrent l'ensemble des stratégies utilisées par les enseignants des centres X et Y qui ont participé à cette recherche.

**Tableau 21**  
**Stratégies utilisées par les enseignants du Centre X**

S U J E T S	Stratégies d'enseignement				Autres stratégies								
	Enseignement individualisé	Enseignement en dyade	Enseignement en sous-groupe fonctionnel ou équipe coopérative	Enseignement magistral en grand groupe avec gestion de classe	Intervention individuelle hors des cours Suivi du profil de formation	Références			Intervention			Stratégies de survie	
						Internes		Externes	Dans les instances du centre		Auprès du syndicat		
						À la direction	Aux professionnelles		Assemblée générale ou pédagogique	CPEPE comités			Conseil d'établissement
A-1	X			X	X	X					X	X	
A-2	X				X	X	X		X	X			
A-3	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
A-4	X			X	X	X	X	X		X		X	
A-5	X					X	X		X	X	X		X
A-6	X	X				X	X		X	X	X		
A-7	X				X		X						
A-8	X	X			X		X			X	X	X	
A-9	X												X
A-11	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X
Total	10/10	2/10	2/10	3/10	7/10	7/10	8/10	3/10	5/10	7/10	6/10	3/10	3/10

**Tableau 22**  
**Stratégies utilisées par les enseignants du Centre Y**

S U J E T S	Stratégies d'enseignement				Autres stratégies								
	Enseignement individualisé	Enseignement en dyade	Enseignement en sous-groupe fonctionnel ou équipe coopérative	Enseignement magistral en grand groupe avec gestion de classe	Intervention individuelle hors des cours Suivi du profil de formation	Références			Intervention			Stratégies de survie	
						Internes		Externes	Dans les instances du centre		Auprès du syndicat		
						À la direction	Aux professionnelles		Assemblée générale ou CPEPE comités	Conseil d'établissement	Délégué du centre ou instances		
B-1	X				X	X	X	X	X	X	X		X
B-2	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	
B-3	X			X	X	X							X
B-4	X		X	X	X	X	X	X	X		X		
B-5	X			X	X	X	X			X	X		X
B-6	X					X	X		X	X	X		X
B-9	X			X	X	X	X	X	X	X			
B-12	X	X		X	X	X	X	X					X
Total	8/8	2/8	2/8	5/8	7/8	8/8	7/8	5/8	5/8	5/8	5/8	1/8	5/8

En reportant les pourcentages des tableaux 21 et 22 dans le tableau 23, on constate que les stratégies utilisées par les enseignants dans les deux centres sont à peu près les mêmes.

**Tableau 23**  
**Utilisation de stratégies par les enseignants des deux centres**

<b>C E N T R E S</b>	<b>Stratégies d'enseignement</b>				<b>Autres stratégies</b>								
	Enseignement individualisé	Enseignement en dyade	Enseignement en sous-groupe fonctionnel ou équipe coopérative	Enseignement magistral en grand groupe avec gestion de classe	Intervention individuelle hors des cours Suivi du profil de formation	Références			Intervention				Stratégies de survie
						Internes		Externes	Dans les instances du centre			Auprès du syndicat	
						À la direction	Aux professionnelles		Assemblée générale ou pédagogique	CPEPE comités	Conseil d'établissement	Délégué du centre ou instances	
<b>X</b>	10/10	2/10	2/10	3/10	7/10	7/10	8/10	3/10	5/10	7/10	6/10	3/10	3/10
<b>Y</b>	8/8	2/8	2/8	5/8	7/8	8/8	7/8	5/8	5/8	5/8	5/8	1/8	5/8
<b>Total</b>	18/18	4/18	4/18	8/18	14/18	15/18	15/18	10/18	10/18	12/18	11/18	4/18	8/18

L'enseignement individualisé est utilisé également dans les deux centres, et ce par l'ensemble de nos répondants enseignants, cela se comprend, étant donné qu'il s'agit là de l'approche pédagogique proposée dans les documents officiels.

Deux stratégies sont davantage utilisées dans le Centre X, il s'agit des interventions au CPEPE et auprès du syndicat. On peut associer cet état de fait à la précarité d'emploi des enseignants du Centre X qui les obligerait à intervenir davantage pour défendre leurs intérêts. On remarque, d'une façon générale, que les enseignants du Centre Y sont plus nombreux à utiliser toutes les catégories de stratégies. Le fait que les

enseignants du Centre Y recourent, deux fois plus que ceux du Centre X, aux stratégies de survie, s'expliquerait par les caractéristiques suivantes : les enseignants du Centre Y sont plus expérimentés, majoritairement permanents, ils ont acquis des droits qu'ils connaissent et ils s'en prévalent.

### 1.3 Stratégies utilisées par le gestionnaire du Centre X

Le Centre X compte un seul gestionnaire. Ce dernier utilise des stratégies de planification, d'organisation, de direction et de contrôle. Au niveau de la planification, ces activités sont les suivantes : prévisions budgétaires, prévisions et choix des différentes catégories de personnel, planification des entrées continues d'élèves, planification de perfectionnement pour les différentes catégories de personnel.

Au niveau de l'organisation du Centre X, le gestionnaire s'occupe de la formation du Conseil d'établissement, du Comité des élèves, du Comité du projet éducatif incluant le Comité de réussite éducative. Il voit également à la création de divers comités, pédagogiques et autres. Ces tâches lui permettent, en plus de veiller à l'organisation et au fonctionnement du centre, d'asseoir son autorité et de lui permettre une plus contrôle, une grande marge de manœuvre.

Le gestionnaire s'acquitte des tâches de direction en assumant les tâches connexes suivantes : l'animation des assemblées générales du personnel du centre, la supervision pédagogique ou professionnelle et la participation au Comité des élèves et au Conseil d'établissement.

Le gestionnaire exerce aussi le contrôle des activités du centre en vérifiant les absences et les motifs d'absence du personnel et des élèves, en





#### 1.4 Stratégies utilisées par les gestionnaires du Centre Y

Les trois gestionnaires qui dirigent le Centre Y utilisent différentes stratégies même s'ils travaillent dans le même centre. Le facteur déterminant qui nous semble expliquer cette réalité serait la répartition des fonctions de gestion et des tâches qui en découlent. Ainsi que nous avons pu le constater, la directrice du centre veut cette répartition des responsabilités et elle se réserve celles qui lui donnent du pouvoir. Cette stratégie, dont elle est consciente, lui permet d'avoir plus d'influence sur l'organisation et le fonctionnement du centre dont elle est la répondante auprès de la commission scolaire. De leur côté, ses adjoints à la direction lui réclament, partiellement, des responsabilités qu'elle choisit d'assumer, telles la gestion exclusive des enseignants, la gestion des professionnelles, la gestion du personnel de soutien et la gestion du budget. La directrice motive son refus d'accéder aux demandes répétées de ses adjoints en invoquant la Loi sur l'instruction publique qui spécifie qu'« *un directeur adjoint assiste le directeur dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs* » (article 96.10) et le fait qu'elle a une meilleure connaissance des élèves, de la commission scolaire, du centre et de son environnement. Plus spécifiquement, les responsabilités assumées par les adjoints à la direction sont liées à la gestion des élèves et à la gestion de la pédagogie. Les gestionnaires adjoints s'occupent dans ce cadre des entrées continues des élèves sous la responsabilité de la direction qui est seule responsable des prévisions budgétaires, des prévisions de personnel, du recrutement et du perfectionnement de celui-ci. La directrice se réserve ainsi le dernier mot quant à la gestion du centre et diminue sa zone d'incertitude.

Les trois gestionnaires utilisent des stratégies pour se rapprocher des autres intervenants et des élèves afin d'obtenir une meilleure collaboration. C'est ainsi, que la plupart du temps, ils participent tous les trois aux diverses rencontres sociales du centre et que la directrice prend part aux

activités des organismes du milieu et de la commission scolaire. Nous avons observé que la directrice adjointe et le directeur adjoint, tout en assumant leurs responsabilités tentent également d'exercer leur influence sur l'organisation et le fonctionnement du centre en développant des stratégies pour « *se faire amis* » des élèves et des enseignants. Tantôt ils se rangent implicitement du côté des élèves en écoutant longuement leurs récriminations de tous ordres ; tantôt ils se mettent davantage du côté des enseignants surtout lorsque ces derniers se plaignent de leur précarité d'emploi ou qu'ils réclament du matériel pédagogique plus adapté. L'acquisition d'un tel matériel n'est pas toujours autorisé par la directrice en raison des limites budgétaires imposées par les subventions gouvernementales, appliquées par la commission scolaire.

Tous les gestionnaires du Centre X contribuent à l'organisation du centre, entre autres, lors de la création des comités pédagogiques et autres comités dont ils assurent également le bon fonctionnement en étant attentifs à l'application du code de vie du centre par les élèves. Cependant, seule la directrice voit à la formation du Conseil d'établissement, du Comité des élèves, du Comité de réussite éducative et du Comité de participation des enseignants.

Le contrôle des absences, des motifs d'absence des élèves et la vérification hebdomadaire des heures/groupes sont assurés par les trois gestionnaires tandis que le contrôle des absences et des motifs d'absences du personnel ainsi que le suivi budgétaire relèvent de la directrice seulement.

Une gestionnaire en début de carrière considère sa tâche lourde et demande à travailler de septembre à janvier seulement ; c'est ce qui explique qu'un troisième gestionnaire a été nommé par la commission scolaire pour lui suppléer de février à juin. Ne pouvant classer la façon de



On remarquera que les directions utilisent les mêmes stratégies dans les deux centres. Quant aux directions adjointes du Centre Y, qui agissent sous la responsabilité de la direction, elles ont recours à beaucoup moins de stratégies. Elles semblent se rabattre sur les seules stratégies directement liées à leurs fonctions et aux tâches qui y sont associées. Cependant, il est important de noter qu'une directrice adjointe emploie une stratégie de survie. En entrevue les autres gestionnaires n'ont pas déclaré utiliser des stratégies de ce type. Ce fait n'exclut pas pour autant qu'ils puissent aussi recourir à des stratégies de survie.

#### 1.5 Stratégies utilisées par les professionnelles du Centre X

Les professionnelles du Centre X ont toutes trois des qualifications pédagogiques. En fait ce sont trois enseignantes chevronnées qui ont été promues conseillères pédagogiques. Les stratégies qu'elles utilisent sont la plupart du temps des stratégies qu'elles qualifient elles-mêmes de relation d'aide. Nous avons classifié ces stratégies sous les vocables suivants : accueil, références, expertise et conseil.

À l'entrée des élèves, les trois professionnelles accueillent les nouveaux lors de rencontres collectives. L'une d'entre elles les rencontre individuellement pour établir ou réviser avec eux leur profil de formation. Conjointement avec les autres professionnelles de la commission scolaire, deux professionnelles du Centre X participent à l'organisation de la « *Journée Carrières et professions* » pour accueillir la population intéressée par une éventuelle formation dans un des centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle de la commission scolaire.

Lorsque des élèves ont épuisé les heures de formation autorisées par le MEQ, ont atteint leurs objectifs de formation ou ont éprouvé des difficultés particulières, les professionnelles les réfèrent, selon les besoins identifiés, à d'autres institutions d'enseignement, à des services de santé ou à des

services sociaux, ou à divers organismes communautaires,. Par ailleurs, les trois professionnelles font bénéficier les élèves, le personnel enseignant et le personnel administratif de leur expertise en participant à l'élaboration du plan de réussite éducative du centre, aux études de cas et aux journées pédagogiques.

Une professionnelle intervient au Conseil des élèves et au Conseil d'établissement du centre. Elle joue également un rôle conseil auprès de la direction. Les deux autres conseillères participent à divers comités de la commission scolaire.

Toutes les professionnelles discutent de façon informelle avec les enseignants et la direction à toutes les fois que l'occasion se présente. L'une d'entre elles communique systématiquement avec les élèves absents pour les inviter à conserver actif leur dossier d'inscription au centre. Une autre organise la fête des diplômés pour valoriser les élèves. Deux conseillères travaillent aussi à l'organisation de fêtes sociales à l'intention des élèves et du personnel : Halloween, Noël, Saint-Valentin et fin de l'année scolaire. On trouve l'ensemble des stratégies utilisées par les professionnelles du Centre X au tableau 26 qui suit.

**Tableau 26**  
**Stratégies utilisées par les professionnelles**  
**de la consultation du Centre X**

S U J E T S	Stratégies de relation d'aide										Autres stratégies				
	Accueil			Références			Expertise		Conseil		Communication avec les élèves absents	Organisation d'activités et de fêtes pour les élèves: Halloween, Noël, Saint-Valentin, fin de l'année, etc.	Valorisation des élèves: organisation d'une fête pour les nouvelles et nouveaux diplômés	Discussions informelles avec les enseignants et la direction	
	Entrées des élèves : rencontres collectives	Entrées des élèves : entrevues individuelles pour l'établissement ou la révision du profil d'intervention	Organisation annuelle d'une <i>Journée Carrières et professions</i>	Références d'élèves aux organismes communautaires	Références d'élèves à d'autres institutions d'enseignement	Références d'élèves à des services sociaux ou de santé	Participation à l'élaboration au plan de réussite du centre	Participation aux études de cas d'élèves	Participation aux journées pédagogiques et proposition de communications	Participation au Conseil des élèves et au Conseil d'établissement					Participation aux comités pédagogiques du centre
A-10	x		x			x	x	x	x	x	x	x	x		x
A-12	x	x		x		x	x	x	x			x	x		x
A-14	x		x		x		x	x	x			x		x	x

### 1.6 Stratégies utilisées par les professionnelles du Centre Y

Contrairement aux professionnelles du Centre X, celles du Centre Y n'ont pas de formation pédagogique. L'une des professionnelles de la consultation du Centre Y a une formation en travail social et l'autre en information scolaire et professionnelle. Les stratégies qu'elles utilisent sont, selon elles, des stratégies complémentaires de relation d'aide.

Toutes deux participent à l'accueil en organisant des rencontres collectives lors de l'entrée des élèves. Elles reçoivent aussi ces derniers en entrevues individuelles pour l'établissement ou la révision de leur profil de formation. La conseillère en information scolaire et professionnelle travaille en plus à l'organisation d'une « *Journée Carrières et professions* » avec des collègues d'autres centres de la commission scolaire.

Au niveau des références, les professionnelles se partagent la tâche : pendant que la professionnelle en travail social réfère des élèves à des organismes communautaires, à des services sociaux ou à des services de santé, la professionnelle en information professionnelle et scolaire en réfère d'autres à des institutions d'enseignement ou à des services d'intégration à l'emploi.

Les deux professionnelles participent à l'élaboration du plan de réussite du centre et aux études de cas d'élèves. La conseillère en information scolaire et professionnelle intervient également auprès des enseignants lors des journées pédagogiques. Elles s'entendent quant au partage des tâches pour assurer une représentation au Conseil des élèves et au Conseil d'établissement. Au quotidien, elles engagent naturellement de fréquentes discussions avec les enseignants et les membres de la direction.

À tous les ans, dans l'objectif de valoriser les élèves qui persévèrent et réussissent, les deux professionnelles du Centre Y organisent une fête pour les nouveaux diplômés. Elles contribuent aussi à l'organisation d'activités pour marquer les fêtes tout au long de l'année. Afin de prévenir le décrochage, la professionnelle en travail social communique systématiquement avec les élèves absents pour les encourager à poursuivre leur formation et les inciter à atteindre leurs objectifs. Le tableau qui suit présente l'ensemble des stratégies utilisées par les professionnelles du Centre Y.



**Tableau 27**  
**Stratégies utilisées par les professionnelles**  
**de la consultation du Centre Y**

S U J E T S	Stratégies de relation d'aide											Autres stratégies		
	Accueil			Références			Expertise			Conseil				
	Entrées des élèves : rencontres collectives	Entrées des élèves : entrevues individuelles pour l'établissement ou la révision du profil de formation	Organisation annuelle d'une <i>Journée Carrières et professions</i>	Références d'élèves aux organismes communautaires	Références d'élèves à d'autres institutions d'enseignement	Références d'élèves à des services sociaux ou de santé	Participation à l'élaboration au plan de réussite du centre	Participation aux études de cas d'élèves	Intervention lors des journées pédagogiques	Participation au Conseil des élèves et au Conseil d'établissement	Discussions des cas avec les membres de la direction et avec les enseignants à l'occasion de rencontres formelles	Communication avec les élèves absents	Organisation d'activités et de fêtes pour les élèves: Halloween, Noël, Saint-Valentin, fin de l'année, etc.	Valorisation des élèves : organisation d'une fête pour les nouvelles et nouveaux diplômés
B-7	x	x		x		x	x	x		x	x	x		x
B-10	x	x	x		x		x	x	x	x	x		x	x

A la page suivante, on retrouve le tableau 28 qui constitue une synthèse des tableaux 26 et 27 ; il permet de comparer les stratégies utilisées par les professionnelles de la consultation des deux centres.

**Tableau 28**  
**Stratégies utilisées par les professionnelles**  
**de la consultation des deux centres**

C E N T R E S	Stratégies de relation d'aide											Autres Stratégies			
	Accueil			Références			Expertise			Conseil					
	Entrées des élèves : rencontres collectives	Entrées des élèves : entrevues individuelles pour l'établissement ou la révision du profil de formation	Organisation annuelle d'une <i>Journée Carrières et professions</i>	Références d'élèves aux organismes communautaires	Références d'élèves à d'autres institutions d'enseignement	Références d'élèves à des services sociaux ou de santé	Participation à l'élaboration au plan de réussite du centre	Participation aux études de cas d'élèves	Participation aux journées pédagogiques et proposition de communications	Intervention lors des journées pédagogiques	Participation au Conseil des élèves .et au Conseil d'établissement	Discussions des cas avec les membres de la direction et avec les enseignants à l'occasion de rencontres formelles	Communication avec les élèves absents	Organisation d'activités et de fêtes pour les élèves: Halloween, Noël, Saint-Valentin, fin de l'année, etc.	Valorisation des élèves : organisation d'une fête pour les nouvelles et nouveaux diplômés
X	x		x			x		x	x		x		x		x
	x	x		x		x		x	x				x		x
	x		x		x			x						x	x
Y	x	x		x		x	x	x			x	x	x		
	x	x	x		x		x	x		x	x		x	x	

En observant ce tableau, on constate que l'ensemble des professionnelles des deux centres organisent des rencontres collectives lors de l'entrée des élèves et participent aux études de cas d'élèves. On voit également que les professionnelles des deux centres utilisent des stratégies légèrement différentes lors des journées pédagogiques et des discussions avec la direction et les enseignants : l'approche est plus formelle au Centre X concernant les journées pédagogiques alors que c'est celle se rapportant

aux discussions avec la direction et les enseignants qui est plus formelle au Centre Y.

Les données recueillies nous ont permis de constater que dans l'exercice les intervenants des centres utilisent, dans l'exercice de leurs propres fonctions, des stratégies variées pour répondre aux besoins qu'ils perçoivent en tenant compte des contraintes imposées par la structure organisationnelle. Cette étude nous a amené à constater que les intervenants des centres X et Y utilisent la plupart du temps les mêmes stratégies ; les différences d'utilisation résident dans la fréquence et la spécificité.

Comme on peut également le voir, les stratégies des enseignants, des gestionnaires et des professionnelles de la consultation des centres de formation générale ne se distinguent pas tellement de celles qui pourraient être utilisées par des acteurs d'établissements du secteur de l'enseignement secondaire chez les jeunes. Cependant, on peut remarquer que tous les acteurs intervenant dans les deux centres de formation générale où nous avons recueilli nos données sont préoccupés de façon particulière par la rétention de leurs élèves dans le centre à partir de leur inscription jusqu'à l'atteinte des objectifs de formation que ces derniers se sont fixés. Les stratégies de tous les acteurs sont très majoritairement orientées en ce sens, même quand ils disent être centrés sur les besoins des élèves adultes. L'interprétation des résultats nous permettra d'expliquer cette particularité.

Pour le bénéfice du lecteur, nous reprenons d'une façon synthétique, dans le tableau 29, les réponses des différents acteurs aux besoins des élèves adultes. Plus précisément, ce tableau illustre comment les divers intervenants disent répondre aux besoins qu'ils perçoivent chez les élèves adultes.

**Tableau 29**  
**Réponses des différents acteurs aux besoins des élèves adultes**

<b>Réponses liées à la gestion</b>	<b>Réponses liées à l'enseignement</b>	<b>Réponses liées aux services d'accueil et références</b>
Accueil : Inscription Admission  Organisation des services  Tenue et contrôle du budget : Calcul des ETP Calcul des subventions Calcul des salaires Calcul des frais divers  Gestion du personnel : Affectation Supervision  Code de vie : Respect des personnes Respect du matériel Contrôle de l'assiduité Contrôle de la ponctualité	Accueil : Évaluation : Passations de tests Correction Classement  Enseignement individualisé  Enseignement en sous-groupes  Enseignement coopératif  Enseignement en grands groupes  Ateliers spécialisés  Enseignement à distance	Accueil : Établissement du profil de formation des élèves Suivi du profil de formation des élèves  Information  Orientation  Références internes : Direction. Professionnels  Références externes : Organismes gouvernementaux Organismes communautaires Organismes privés

## 2.0 Interprétation des résultats

Dans cette section, nous interprétons les résultats obtenus pour déterminer s'ils apportent ou non réponse à notre double question de recherche qui est la suivante :

1. Dans le contexte du cadre formel qui les régit, comment et en quoi les centres de formation générale à l'éducation des adultes répondent-ils aux besoins, attentes et caractéristiques de leur clientèle ?

## 2. Quels sont les facteurs qui régulent, expliquent ou conditionnent les réponses apportées dans les centres ?

Nous avons retenu le modèle d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg pour nous permettre de comprendre le fonctionnement des centres d'éducation des adultes et les facteurs qui conditionnent ou régulent le jeu des acteurs de ces établissements.

### 2.1 Réponses des centres

C'est à partir de leur représentation de la clientèle adulte, que les différents intervenants des centres tentent de mettre en place diverses stratégies liées à leurs fonctions dans le centre pour répondre aux besoins, attentes et caractéristiques de leur clientèle. Pour le bénéfice de nos lecteurs, nous rappelons que quand nous parlons de « besoins, d'attentes, ou de caractéristiques de la clientèle », nous le faisons à partir des perceptions des intervenants des centres qui agissent en tant qu'enseignants, gestionnaires ou professionnels non-enseignants.

C'est ainsi que les centres d'éducation des adultes, bien que régis par le même cadre légal, constituent des construits résultant des jeux des acteurs que sont les intervenants. Tous les acteurs des deux centres – enseignants, gestionnaires et professionnels – disent répondre en partie seulement aux besoins des élèves adultes.

Pour répondre aux besoins des adultes, les services de formation donnés dans les centres devraient être guidés par des principes andragogiques tels la *prise en considération des capacités de croissance de l'adulte ; le respect de la personne dans son rythme de même que dans son style et son mode d'apprentissage, dans ses champs d'intérêt et ses besoins ; la valorisation du groupe et de l'environnement comme facteur important*

*pour l'enseignement et l'apprentissage ; la participation effective de la personne à toutes les étapes de la formation et de la prise de décision ; la modification des rôles de l'enseignante et de l'enseignant pour les adapter aux réalités du moment (Racine, 1997).*

En ce sens, les intervenants devraient favoriser l'exploitation des ressources de l'adulte, un équilibre devrait être établi entre la structure de formation et le degré d'autonomie laissé aux élèves pour favoriser une orientation de moyens pédagogiques centrés sur l'accomplissement des tâches et la résolution de problèmes. Les services devraient tenir compte de tous les besoins de la personne adulte cependant ce n'est pas là la mission des centres de formation générale des adultes. Les centres sont, comme établissements scolaires, responsables de l'organisation et de la dispensation de services éducatifs afin de scolariser les adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires jusqu'à l'obtention de leur diplôme de secondaire V (DES) ou de compléter leur formation afin qu'ils puissent accéder à la formation professionnelle ou collégiale. Les intervenants des centres d'éducation des adultes s'entendent pour dire que les règles budgétaires du Conseil du trésor, le régime pédagogique, l'instruction annuelle, les directives des divers organismes commanditaires (Emploi-Québec, CSST, etc.) et les règlements des commissions scolaires ne leur permettent pas de prendre en considération les capacités de croissance des adultes parce qu'ils ne peuvent offrir aux élèves que des services éducatifs relatifs à la formation<sup>26</sup>. Dans les faits, ils interviennent au niveau de l'accueil et des références, du suivi du profil de formation ainsi que de l'enseignement.

---

<sup>26</sup> Les services éducatifs comprennent les services d'enseignement suivants : enseignement au présecondaire et au secondaire, entrée en formation, francisation, formation à l'intégration sociale, alphabétisation, intégration socioprofessionnelle, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études post-secondaires, appui à la formation, assistance aux autodidactes, accueil et aide, et appui pédagogique.

Les services d'éducation des adultes dans les centres de formation générale sont orientés vers la scolarisation et l'insertion professionnelle : il n'y a pas de financement pour des activités culturelles, sportives ou de croissance personnelle. Ainsi, selon nos répondants et nos observations, les acteurs ne sont pas en mesure de respecter pleinement les besoins de la personne adulte en tenant compte de son rythme d'apprentissage, de son mode d'apprentissage et de ses champs d'intérêt. D'après les informations que nous ont données les répondants et selon nos observations, ce sont plutôt les élèves adultes qui doivent respecter des paramètres organisationnels prescrits, c'est-à-dire :

- le nombre d'heures de formation est limité pour chacun des niveaux ;
- les contenus des programmes sont fixes et déterminés par le MEQ ;
- le matériel pédagogique consiste en des cahiers d'exercices à remplir individuellement
- et les horaires sont fixés par le centre en tenant compte des directives ministérielles et des règlements de la commission scolaire.

Toutefois, les intervenants disent utiliser la marge de manœuvre qui est la leur pour mieux répondre aux besoins qu'ils identifient chez leurs élèves adultes. Ainsi, ils encouragent et permettent la participation effective des élèves adultes, individuellement et collectivement, en autant que faire se peut, aux différentes étapes de leur formation et de la prise de décision les concernant. Cette participation est individuelle et se réalise lors de l'élaboration et du suivi du profil de formation ainsi que lors de rencontres individuelles entre intervenants et élèves adultes. Ces rencontres constituent les meilleurs exemples de stratégies allant dans le sens des principes andragogiques. La participation des élèves au Conseil d'établissement, au Comité des élèves et dans d'autres comités ad hoc du centre ne caractérise pas particulièrement l'approche andragogique : on

peut aussi observer cette façon de faire au secteur des jeunes dans les écoles secondaires.

Les enseignants disent considérer la valorisation du groupe et de l'environnement pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils motivent cette affirmation par les diverses modalités d'enseignement qu'ils organisent, en dehors de l'enseignement individualisé, en tenant compte de la diversité des besoins de leurs élèves.

Cependant, nos répondants estiment qu'il faudrait modifier le rôle des enseignants qui œuvrent en formation générale des adultes pour augmenter leur marge de manœuvre et leur permettre de rendre des services d'enseignement plus personnalisés, qui selon eux assureraient une plus grande réussite de leurs élèves. Cela s'explique probablement par le fait que le résultat mesurable des actions menées dans le centre est actuellement davantage lié aux résultats de l'enseignement seulement. En effet, ce résultat se mesure à l'aune du nombre d'élèves diplômés à l'issue de la formation et l'ensemble des intervenants disent considérer que les adultes abandonnent leur formation en trop grand nombre avant l'obtention du diplôme de secondaire V (DES).

Dans la pratique, les différents acteurs ou groupes d'acteurs dans les deux centres disent mener des actions convergentes même si nous avons observé que leurs actions sont souvent parallèles. Très majoritairement, ils considèrent que ces actions sont complémentaires même si elles peuvent paraître divergentes aux yeux de l'observateur externe. Ce ne serait que très rarement que les différents acteurs mèneraient des actions divergentes qui iraient jusqu'à s'opposer. Ainsi, d'une part, des divergences existent entre les gestionnaires et les enseignants. Les gestionnaires et les enseignants ne s'accordent pas toujours sur les modalités de règlement des problèmes de discipline. Les premiers



invoquent l'argument qu'ils ont affaire à des adultes, capables de s'autodiscipliner. Alors que les seconds se plaignent d'être quotidiennement confrontés à des incidents disciplinaires qui perturbent la bonne marche de leurs activités et réclament que des mesures disciplinaires soient prises par la direction. D'autre part, les professionnelles et les enseignants ne perçoivent pas toujours le traitement du profil de formation de la même façon. Les premières accueillent les élèves individuellement et établissent avec eux leur profil de formation. Les seconds reçoivent les élèves en groupe et organisent les activités d'apprentissage nécessaires à l'atteinte des objectifs du profil de formation en tenant compte des exigences des programmes d'enseignement. Malgré ces divergences liées à la diversité des fonctions, tous les intervenants disent travailler pour le plus grand bien des élèves adultes tout en réclamant ensemble des modifications au cadre légal qui contraint leurs actions. Il nous est apparu que c'est dans la revendication auprès de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation que les intervenants des centres se rallient davantage et s'entendent le mieux. C'est moins évident lorsqu'un groupe d'intervenants est en demande envers un autre groupe d'intervenants car chacun à ses intérêts.

## 2.2 Facteurs influençant les réponses apportées

D'après nos répondants et selon nos observations, les réponses apportées aux besoins de la clientèle sont liés à sept facteurs qui influencent lourdement l'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes qui ont fait l'objet de notre étude de cas :

- la non-obligation pour les adultes de fréquenter les centres ;
- les entrées et les sorties continues des élèves adultes ;
- le financement des centres selon une formule dite des ETP qui lie les subventions accordées à la présence horaire effective des adultes pendant les activités de formation tout au cours de l'année ;

- la précarité d'emploi des enseignants ;
- le type de gestion adoptée par la direction ;
- les difficultés d'apprentissage ou de comportement chez une partie importante de la clientèle ;
- la non-gratuité des services complémentaires qui fait en sorte que ces services sont quasi inexistantes dans les centres<sup>27</sup>.

Et l'on peut ajouter à ces facteurs, dans une moindre mesure, un autre facteur, d'ordre pédagogique, celui de la formation du personnel enseignant puisque les enseignants disent avoir été formés pour l'enseignement chez les jeunes. Notons qu'il n'existe toujours pas de baccalauréat spécialisé pour l'enseignement aux adultes dans les facultés d'éducation et que les discussions à ce sujet au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)<sup>28</sup> sont toujours en cours malgré le fait que les nouveaux programmes de formation à l'enseignement sont implantés dans tous les autres secteurs d'enseignement.

Dans le contexte d'un roulement d'élèves continu (arrivées et départs) de septembre à juin, tous les facteurs sont réunis pour augmenter les difficultés des intervenants. Les gestionnaires gèrent des budgets qui sont fonction d'un nombre d'élèves fluctuant et sont, de ce fait, placés dans l'obligation de regrouper les élèves dans des classes hétérogènes malgré

---

<sup>27</sup> Les professionnelles, malgré leur dévouement et leur bonne volonté, ne peuvent assumer les services complémentaires de l'ordre de ceux qui sont dispensés dans les écoles secondaires par les orthopédagogues, les psychoéducateurs, les psychologues ou les conseillers en orientation. Leur mandat est autre, ils doivent s'occuper de l'accueil et des références des élèves.

<sup>28</sup> Ce comité a pour mission de conseiller le ministre de l'éducation du Québec sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

les réactions vives des enseignants contre cette façon de faire. Pour ces derniers, la classe devient alors une Tour de Babel où il n'est pas facile d'enseigner, même en se conformant au modèle pédagogique d'enseignement individualisé préconisé par les directives ministérielles. On est alors bien loin de la situation d'apprentissage qui favorise un climat d'apprentissage informel, détendu, égalitaire, convivial, centré sur l'estime de soi, le désir de collaboration et les besoins des apprenants qui permet la référence de l'adulte à ses expériences du modèle andragogique de Knowles (1990). Dès que l'opération admission et inscription des élèves est terminée, les professionnelles doivent s'en tenir à un rôle de relation d'aide occasionnelle, d'information et de référence s'adressant aux élèves qui recourent à leurs services. La description de tâche des professionnelles les oblige à la tenue d'un dossier comprenant le profil de formation pour chacun des élèves inscrits dans le centre. Pourtant, tous les répondants s'entendent sur le fait que les besoins des élèves adultes dépassent les besoins liés à l'enseignement et à la formation. Comment faire appel à l'autonomie de l'adulte, à sa capacité d'adaptation au changement et à sa motivation intrinsèque dans un encadrement institutionnel si omniprésent et sans le soutien de services complémentaires ?

Considérant les contraintes avec lesquelles les intervenants des centres doivent composer, particulièrement la fréquentation non-obligatoire, ils font tout en leur pouvoir, avec les moyens dont ils disposent pour attirer la population adulte en formation et pour la retenir jusqu'à l'atteinte de ses objectifs de formation ou jusqu'à l'obtention du diplôme de secondaire V (DES). C'est ainsi que, selon nos répondants et nos propres observations, la plupart des stratégies utilisées par les différents intervenants des centres X et Y – gestionnaires, professionnelles ou enseignants – gravitent

autour de l'admission et de l'inscription des adultes, de leur formation, de leur rétention dans le centre et de leur réussite scolaire.

Pour diminuer la zone d'incertitude dans laquelle vivent tous les intervenants des centres, ils sont forcés d'adopter une politique d'entrées continues afin de contrer le phénomène des départs fréquents d'élèves adultes au cours de leur formation. Cette façon de faire des intervenants permet à la fois de conserver un nombre d'élèves suffisant pour garder le centre ouvert, pour assurer des services éducatifs à la population adulte et, en conséquence, leur permettre de conserver leurs emplois. D'emblée, les intervenants ne se tourneraient pas vers cette solution qui amène des problèmes d'organisation tels les groupes hétérogènes qui rendent la gestion du centre et des groupes ainsi que l'enseignement plus difficile. Ils ne peuvent explorer d'autres possibilités d'action et s'arrêtent donc à « *la moins insatisfaisante* » pour reprendre l'expression de Crozier et Friedberg (1977). Des entrées fixes et moins fréquentes auraient des conséquences trop lourdes sur le financement des centres qui repose sur les subventions allouées selon la formule des ETP prévue dans les Règles budgétaires gouvernementales. Il faut tenir compte du fait que les adultes ne sont pas assujettis à la fréquentation obligatoire. Les gestionnaires, les professionnelles et les enseignants ajustent donc leurs stratégies à cette réalité et négocient entre eux l'opérationnalisation des entrées continues ; l'organisation et le fonctionnement du centre résulte de leurs interactions.

La fluctuation des inscriptions des élèves adultes a une incidence directe sur la sécurité d'emploi des enseignants. Ce sont les intervenants des centres d'éducation des adultes qui sont les plus touchés par la précarité d'emploi. Leur convention collective prévoit que la commission scolaire peut mettre fin aux contrats de ceux qui n'ont pas acquis la permanence dès qu'il y a diminution du nombre des inscrits. Cet état de fait peut expliquer pourquoi les enseignants s'ingénient à trouver une alternative au

modèle officiel unique d'enseignement individualisé qu'ils jugent mal adapté pour répondre aux besoins de leurs élèves adultes.

Nous avons pu observer l'utilisation plus fréquente de stratégies alternatives d'enseignement particulièrement dans le Centre Y qui regroupe une majorité d'enseignants permanents et plus expérimentés. Par contre au Centre X, où seule une minorité des enseignants sont actuellement permanents, nous avons observé que ceux-ci utilisent moins de stratégies de ce type même si, de l'extérieur, l'on peut penser qu'ils ont davantage intérêt à en développer afin de maximiser la rétention des élèves et d'assurer ainsi leur sécurité d'emploi en même temps que les services d'éducation aux adultes. Cette contradiction n'est qu'apparente. Elle ne relève pas d'un manque de rationalité de la part des enseignants car «*les acteurs ont leur rationalité propre*» selon Crozier et Friedberg (1977). Ces comportements différents des deux groupes d'enseignants pourraient s'expliquer par un autre facteur : la différence de style de gestion des directions. D'une part, bien que certains enseignants du Centre Y se plaignent du style de gestion de leur direction «*pas assez ferme* », nous avons constaté que la marge de manœuvre laissée aux intervenants de ce centre augmente leur pouvoir de négociation et de pouvoir à l'intérieur du centre et leur permet d'exercer davantage leur créativité. Cette situation leur permet de développer diverses stratégies d'enseignement qui leur sembleraient mieux répondre aux besoins de leurs élèves adultes en difficulté. D'autre part, dans le Centre X où la majorité des enseignants se disent satisfaits de la «*poigne solide* » de leur direction, nous avons observé que ces enseignants, pour la très grande majorité, se cantonnent dans le modèle officiel, l'enseignement individualisé. Ils innovent moins malgré le fait que la direction qu'ils apprécient questionne ouvertement ce modèle et dit souhaiter la création de nouvelles approches d'enseignement et d'intervention dans son centre.

Bien que le style de gestion des directions, puisse expliquer, en partie, la différence entre le développement de stratégies par les enseignants des deux centres, nous croyons que d'autres facteurs interviennent aussi. Entre autres, l'expérience plus grande dans l'enseignement aux adultes des enseignants majoritairement permanents du Centre Y leur a probablement permis d'être plus inventifs que leurs collègues du Centre X, plus préoccupés dans l'immédiat par leur sécurité d'emploi. Se sentant plus à l'aise dans l'exercice de leur fonction, les enseignants du Centre Y sont moins inquiet et ont été de ce fait mis en situation de développer plus de compétence à partir de leur pratique réflexive. Les enseignants du Centre X, pour la plupart, ne sachant pas toujours où ils se retrouveront d'une session à l'autre, quand ce n'est pas d'un mois à l'autre ou d'une semaine à l'autre, sont amenés à planifier davantage à court terme plutôt qu'à long terme tant dans l'enseignement que dans la vie.

Un autre aspect des données recueillies lors de notre étude a aussi attiré notre attention sur un facteur important dans le fonctionnement des centres : la stabilité de l'équipe. Au moment de la cueillette de nos données, le Centre X, suite à une décision administrative au niveau de la commission scolaire, était constitué, depuis deux ans, du regroupement d'anciens petits centres. Ces centres ont fait l'objet d'une « fusion forcée » qui a laissé peu de places aux opinions des intervenants. Par conséquent, ces derniers ne se sont pas ralliés à cette décision de la commission scolaire de gaieté de cœur. Après deux ans de vie commune les intervenants disent encore ne pas se sentir à l'aise dans cette nouvelle structure imposée et rappellent avec nostalgie le temps où ils enseignaient « *dans leur centre* ». Quant au Centre Y, il a été mis sur pied depuis plusieurs d'années. La directrice qui a ouvert le centre est toujours là et il y reste toujours un noyau stable d'enseignants assez important, même si des personnes sont parties et que d'autres sont venues s'ajouter au fil des ans. Ce noyau d'enseignants conserve une certaine culture

organisationnelle incluant un rapport de force qu'ils utilisent dans leurs relations et leurs négociations avec les gestionnaires et les professionnelles. Lors des réunions, on remarque que les interventions des enseignants, des professionnels et des gestionnaires vont dans le sens d'innovations s'appuyant sur leurs pratiques, des évaluations et une réflexion d'équipe qui nous a semblé en évolution.

Pour les intervenants des deux centres, le problème fondamental pour agir ensemble demeure, comme dans toute organisation, celui de leur coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, par delà des orientations individuelles divergentes

Un autre facteur ressort des entrevues que les intervenants des deux centres nous ont accordées. Il s'agit de leur représentation des caractéristiques particulières de la clientèle adulte. L'on sait que la rationalité des acteurs est limitée aux informations incomplètes qu'ils reçoivent (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberd, 1997). Les informations des intervenants concernant les adultes des centres proviennent principalement de leurs perceptions. Ils sont d'avis que leurs élèves adultes, contrairement aux adolescents des écoles secondaires, vivent un sentiment d'urgence : ils se sentent pressés de terminer leur formation pour retourner au travail et gagner leur vie, pour répondre à leurs besoins et à ceux de leur famille, pour ne plus être assujettis aux programmes d'Emploi-Québec, de la Commission de la santé et de la sécurité au travail (CSST), ou autres types d'allocations. La «*vraie vie*», pour les adultes, ce n'est pas d'être en formation, c'est de travailler. Selon nos répondants, cela les différencie des adolescents pour qui «*l'occupation normale* » à ce stade de leur vie, c'est d'aller à l'école... Les adultes qui retournent en formation doivent continuer à assumer leurs responsabilités personnelles, familiales, parentales et parfois professionnelles. Se posent à eux la nécessité et les difficultés de concilier études, travail, vie familiale et vie

sociale... Et, ces adultes sont souvent laissés à eux-mêmes avec leurs difficultés puisque les services complémentaires qui sont entièrement subventionnés pour la clientèle jeune ne le sont pas pour la clientèle adulte. Plusieurs intervenants que nous avons rencontrés en entrevue nous l'ont signalé. Seuls les services d'accueil et référence inclus dans les services de formation sont disponibles dans les centres même si plusieurs élèves vivent des problèmes qui nécessiteraient l'intervention sur place de professionnels tels les orthopédagogues, les psychologues, les psychoéducateurs ou les travailleurs sociaux. Ces professionnels sont malheureusement absents des centres. Selon les répondants, cet état de fait explique que plusieurs élèves quittent en cours de formation ou prennent plus de temps pour atteindre leurs objectifs de formation. L'absence de services complémentaires fait partie de ce que Crozier et Friedberg identifient comme le « cadre contraignant » à l'intérieur duquel ils peuvent développer leurs stratégies.

Pour expliquer la quasi-totalité des difficultés rencontrées pour l'organisation et la dispensation des services, les acteurs des centres mettent d'abord en cause le financement des services éducatifs selon la formule des ETP. Ils attribuent ensuite à la précarité d'emploi des enseignants et au roulement de personnel que cela provoque les problèmes liés à la difficulté d'organiser des services d'enseignement assurant la continuité nécessaire pour créer des liens signifiants enseignants-enseignés. Ces liens, à leur avis, aideraient à la rétention des élèves adultes dans les centres jusqu'à l'atteinte des objectifs de formation. Ils constatent aussi que cette précarité conduit plusieurs enseignants à planifier davantage à court terme, à se limiter, trop souvent, au seul matériel pédagogique officiel et à hésiter avant de s'engager dans des perfectionnements ne sachant pas s'ils seront encore en emploi dans un avenir rapproché.



Les gestionnaires déplorent le manque de personnel professionnel dédié aux services complémentaires alors qu'ils ont à travailler avec une clientèle présentant de multiples problèmes. Ils illustrent d'exemples concrets le manque de cohérence entre la Loi sur l'instruction publique qui reconnaît le droit à l'éducation des adultes et les pratiques des organismes gouvernementaux qui réfèrent les adultes dans les centres. Ils se plaignent particulièrement d'Emploi-Québec et de la Commission de la sécurité et de la santé au travail (CSST). Les gestionnaires expliquent que ces organismes semblent avoir pour objectif les formations les plus courtes pour assurer le retour au travail le plus tôt possible. Un tel objectif n'apparaît pas réaliste quand on sait que les besoins de formation de la clientèle de l'éducation des adultes en milieu scolaire sont directement proportionnels au manque de formation qui a été le leur lors de leur formation initiale. Il y a certes incompatibilité entre les objectifs à court terme des organismes gouvernementaux et la volonté affirmée des intervenants des centres.

Dans le discours, les intervenants, s'appuyant sur les principes andragogiques, disent croire que l'éducation des adultes devrait non seulement qualifier pour l'emploi mais aussi contribuer au développement personnel des adultes et à leur formation à la vie citoyenne. Ils évaluent cependant que les conditions de formation dans les centres ne sont pas réunies pour travailler en ce sens. Ils se plaignent ouvertement de vivre dans un milieu très difficile. Pour composer avec cette réalité, dans les deux centres, nos répondants nous ont rapporté et nous avons observés, que certains intervenants ont recours à différents types d'adaptation et à l'utilisation de divers moyens parmi les suivants :

- le contrôle des élèves par la négociation et le charme ou la menace d'une sanction ;
- la menace d'une référence à la direction ;
- la fraternisation avec les élèves pour gagner leur collaboration ;

- l'enfermement dans la routine à travers l'enseignement individualisé ;
- l'occupationnel : tout ce qui permet de passer le temps sans dérangement ;
- l'humour et le défoulement entre intervenants sur les travers des élèves ;
- la préservation de son espace (bureau ou classe) comme cocon protecteur, contre les autres (élèves ou intervenants) ;
- l'utilisation systématique des congés de maladie ;
- les demandes de congé sans soldes ;
- la participation à tous les perfectionnements disponibles sur le temps de travail.

Ces façons de faire constituent des stratégies qui répondent ne répondent pas aux besoins des élèves : elles sont étrangères aux besoins de la clientèle. La théorie de la stratégie de survie proposée par Woods (1979) nous semble particulièrement intéressante pour les expliquer.

Woods avance que pour l'enseignant, le but premier est la survie, la formation n'étant que le second et que plus les conditions sont difficiles, plus le premier but l'emporte. Il n'est donc pas étonnant de constater que les intervenants des centres d'éducation des adultes soient enclins à développer des stratégies de survie pour pouvoir tenir le coup, pour pouvoir continuer à rendre des services professionnels et pour conserver leur emploi. En effet, les intervenants des centres sont confrontés à une population souvent très difficile qui vit des difficultés diverses (personnelles, familiales et financières), entrée en formation à des niveaux fort différents et dont la motivation est majoritairement extrinsèque à la formation. La précarité d'emploi qui est le lot de la majorité des enseignants de l'éducation des adultes n'est pas à négliger quand on cherche l'explication des stratégies de survie observables chez ce groupe d'intervenants. Woods (1979) explique comment l'enseignant, dans un

monde scolaire en mutation (c'est le cas de l'éducation des adultes), met en place des stratégies de survie pour pouvoir s'accommoder, c'est-à-dire maîtriser des problèmes posés par l'organisation, et neutraliser la menace qui pèse sur la poursuite de son engagement au service du système. Nos propres observations vont dans le même sens.

Dans le contexte du cadre formel qui régit les centres de formation générale à l'éducation des adultes, les intervenants tentent de répondre aux besoins, attentes et caractéristiques de leur clientèle en organisant des services de formation, des services d'accueil et référence et des services d'évaluation. Ils n'ont cependant pas les coudées franches pour ce faire et disent ne répondre que partiellement aux besoins des adultes. Divers facteurs régulent, expliquent ou conditionnent les réponses apportées par les intervenants dans les centres. Selon nos répondants et nos observations, les actions que peuvent entreprendre les enseignants, les gestionnaires et les professionnels sur l'organisation des centres sont fortement encadrés par des facteurs créés par le régime pédagogique de la formation générale des adultes, les règles budgétaires, les conventions collectives, les politiques gouvernementales et les directives des commissions scolaires.

L'adoption de stratégies de survie de la part d'intervenants dans les centres nous questionne et nous amène à penser à la nécessité de recherches sur le sujet. Nous avons observé plusieurs de ces stratégies. Il y aurait lieu, à tout le moins, de mieux les identifier. Il serait surtout intéressant de savoir dans quelle mesure elles prennent le pas sur les stratégies fonctionnelles, c'est-à-dire celles qui visent d'abord et avant tout la formation des élèves, une réponse à leurs besoins. Plus, il y aurait lieu de voir dans quelle mesure les acteurs des centres peuvent, parfois, en arriver « *à penser en terme de survie avant de penser en terme d'enseignement* » pour reprendre l'expression de Woods (1979).

CONCLUSION

La présente recherche a été réalisée en tenant compte du contexte socio-économique actuel qui nécessite de nouvelles « compétences » et qui impose l'élargissement des perspectives de formation pour les adultes. Au Québec, le diplôme de secondaire V est maintenant considéré comme la qualification de base. Après avoir présenté une courte synthèse des chapitres de cette thèse, nous exposons les constats que les résultats obtenus nous ont permis de faire, les limites de cette recherche et les perspectives que nous entrevoyons suite à nos travaux.

La problématique de cette recherche fait état de l'affirmation de la spécificité de l'éducation des adultes par plusieurs auteurs provenant de divers domaines de recherche. À travers les rapports d'études internationaux et québécois traitant de l'éducation des adultes, un fil conducteur se dégage : il y a nécessité pour ce secteur d'enseignement d'être organisé et de fonctionner différemment de celui des jeunes.

Constatant qu'aucune étude n'a été faite jusqu'à maintenant sur l'organisation et le fonctionnement de l'éducation des adultes en formation générale, nous nous sommes posée la double question suivante :

1. Dans le contexte du cadre formel qui les régit, comment et en quoi les centres de formation générale à l'éducation des adultes répondent-ils aux besoins, attentes et caractéristiques de leur clientèle ?
2. Quels sont les facteurs qui régulent, expliquent ou conditionnent les réponses apportées dans les centres ?

Les sous-questions suivantes explicitent cette question :

- 1.1 La préoccupation de répondre aux besoins, attentes et caractéristiques de la clientèle est-elle présente chez les acteurs des centres ?

1.2 Comment cette préoccupation se traduit-elle dans l'organisation scolaire, dans les services offerts, dans les interventions éducatives, dans la solution des problèmes et, dans les décisions qui sont prises ?

1.3 Ces réponses s'inspirent-elles des principes andragogiques?

Par souci de laisser plus de latitude aux acteurs des centres dans l'expression de leur vécu, nous avons choisi un angle d'approche particulier pour y répondre. En fait, nous sommes passée par la préoccupation des intervenants de répondre aux besoins de leur clientèle plutôt que de questionner directement l'organisation et le fonctionnement des centres pour trouver réponse à cette question de recherche en plusieurs volets.

Le cadre de référence de cette recherche clarifie les définitions des mots clés utilisés, soit : éducation des adultes, services éducatifs aux adultes, acteurs de l'éducation des adultes, adulte, et formation générale. Pour les fins du présent résumé, retenons qu'il présente également les notions relatives à la théorie des organisations qui font état de différentes définitions de l'organisation, qui encadrent la représentation de la réalité organisationnelle et qui établissent des liens entre l'environnement et l'organisation.

Le cadre de référence de cette recherche expose aussi les notions relatives aux théories de l'apprentissage adulte en démontrant dans un premier temps que l'apprentissage adulte comporte des différences comparativement à celui de l'enfant. Les éléments qui caractérisent l'apprentissage de l'adulte sont les suivants :

- l'adulte manifeste une gamme plus riche d'intérêts découlant du fait qu'il possède une expérience quantitative et qualitative différente de celle de l'enfant ;

- il est habituellement intéressé par la rentabilité immédiate de ses nouvelles connaissances
- il est moins à l'aise dans un rôle de dépendance ;
- son expérience de la vie lui fournit une série de points de repères ;
- pour mémoriser, il doit nécessairement établir une structure logique des éléments à retenir ;
- la notion des buts à retenir est plus claire chez l'adulte que chez l'enfant ;
- le vécu de l'adulte a modelé sa personnalité et il lui a permis d'acquérir un certain savoir-être ;
- l'adulte ressent vivement les concepts de réussite sociale et économique et considère son apprentissage à travers ce prisme.

Le cadre de référence de cette recherche, rapporte également l'évolution du modèle andragogique. Selon Knowles, depuis les années quatre-vingt-dix, l'andragogie évolue et ne se considère plus comme l'antithèse de la pédagogie comme c'était le cas antérieurement. Le modèle andragogique inclut plutôt des hypothèses pédagogiques.

Le cadre formel de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation des adultes est constitué de plusieurs documents officiels, complémentaires les uns par rapport aux autres : la Loi sur l'instruction publique (LIP), le régime pédagogique, l'Instruction annuelle et les règles budgétaires. La Loi sur l'instruction publique reconnaît le droit des adultes à l'éducation gratuite jusqu'au secondaire, elle prévoit l'existence d'un régime pédagogique et des programmes d'études spécifiques concernant la formation générale des adultes. L'Instruction annuelle vient compléter les dispositions contenues dans le régime pédagogique et la Loi sur l'instruction publique. S'ajoutent à ces documents les règles budgétaires annuelles qui contiennent les conditions et les modalités de financement de l'éducation des adultes. De plus, les conventions collectives, les

directives de la direction de la formation générale du ministère de l'éducation, les règlements des commissions scolaires et les décisions des conseils d'établissement encadrent également le vécu dans les centres d'éducation des adultes. Tous ces documents définissent les services à offrir aux adultes ainsi que les responsabilités du ministre de l'éducation, de la commission scolaire et des différents acteurs œuvrant dans un centre.

La lecture de l'ensemble des documents qui composent le cadre formel de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation des adultes nous amène d'abord à constater leur complémentarité. De plus, cette lecture nous conduit à observer que ces documents constituent un encadrement assez hermétique des services à dispenser aux adultes en formation générale sur l'ensemble du territoire du Québec qui laisse peu de place aux initiatives des différents intervenants des centres.

Étant donné notre objet de recherche, l'organisation et le fonctionnement des centres de formation générale considéré sous l'angle des stratégies des acteurs, nous avons choisi d'utiliser une méthodologie de type qualitatif et de procéder par étude de cas. Deux centres d'éducation générale situés dans deux commissions scolaires ont constitué le terrain de recherche où nous avons fait de l'observation participante et où nous avons rencontré vingt sept intervenants en entrevues semi-structurées. Nos données sont constituées à partir des informations recueillies lors de ces entrevues. Ces dernières portent sur les caractéristiques propres aux élèves adultes en formation, sur les contraintes et les difficultés vécues dans les centres, sur l'inexistence de services éducatifs complémentaires et sur les diverses stratégies utilisées par les intervenants pour répondre aux besoins des élèves. Ces données, recueillies auprès de nos répondants et lors de l'observation indiquent que les adultes inscrits dans les centres proviennent principalement d'une population, urbaine,



multiethnique, nouvellement arrivée au Québec, sous-scolarisée et souvent exclue du marché du travail qui désire obtenir un diplôme de secondaire V. Cependant, les intervenants signalent des cas d'élèves qui manquent de motivation. Ils attribuent ce fait aux préoccupations qui habiteraient ces jeunes adultes au point de leur laisser rarement la possibilité de se consacrer entièrement à leurs études. Selon les répondants, ces adultes vivent dans la précarité : ils sont sans revenu ou reçoivent des prestations de l'Assurance-Emploi, de la Commission de la sécurité et de la santé au travail (CSST) ou de la Sécurité du revenu.

Le modèle d'analyse des organisations de Crozier et Friedberg nous a permis d'observer et de comprendre le fonctionnement des centres d'éducation des adultes. Les entrevues avec les intervenants et l'observation de la vie dans les centres nous ont fait découvrir les stratégies que les intervenants utilisent pour réduire leur zone d'incertitude et avoir un certain pouvoir dans l'exercice de leurs tâches et fonctions pour mieux répondre aux besoins qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Se disant dans l'impossibilité d'appliquer les principes andragogiques dans le cadre formel qui régit les centres, les intervenants choisissent, parmi les diverses possibilités qui s'offrent à eux, celles qu'ils considèrent «*les moins insatisfaisantes*». L'organisation et le fonctionnement des centres résultent des interactions entre les intervenants qui interagissent entre eux. Tenant compte des divers facteurs qui conditionnent ou régulent leurs interactions les intervenants concluent que les centres apportent une réponse partielle aux besoins de leurs élèves adultes.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes limitée à décrire l'organisation et le fonctionnement de deux centres à travers le cadre formel qui régit ces deux établissements, et à partir du discours des intervenants ainsi que de nos observations sur le terrain. En lien avec les

questions posées, les résultats de cette recherche nous conduisent à faire les constats suivants :

1. Les diverses stratégies utilisées par les enseignants, les gestionnaires et les professionnelles des centres découlent, la plupart du temps, de leurs fonctions et de leurs descriptions de tâche.
2. Selon les intervenants, inciter la clientèle à s'inscrire et la retenir au centre constituent des préoccupations majeures qui expliquent plusieurs des stratégies qu'ils ont développées dans l'exercice de leurs fonctions.
3. Les intervenants des centres, les enseignants plus particulièrement, utilisent des stratégies de survie explicables par les conditions difficiles d'exercice de l'enseignement dans les centres et par la précarité d'emploi.
4. Les intervenants disent répondre en partie aux besoins des adultes : ils sont conscients que leur réponse relative à la formation à partir des programmes, laisse en plan la satisfaction des besoins des adultes concernant le développement personnel et la formation à la vie citoyenne.
5. Dans les centres d'éducation des adultes, tous les intervenants n'ont pas reçu une formation initiale en andragogie. Seule une minorité d'enseignants ont étudié en andragogie.
6. Le nombre restreint de journées pédagogiques ne permet pas d'offrir suffisamment de perfectionnement aux

intervenants qui ne connaissent pas les principes andragogiques.

7. Les contraintes organisationnelles déterminées par le cadre légal de l'éducation des adultes, plus particulièrement par les modalités de financement et leurs répercussions sur les ressources tant matérielles qu'humaines, rendent difficile l'application des principes andragogiques pourtant préconisés dans les politiques officielles.
8. Devant une clientèle de plus en plus jeune, quelques intervenants commencent à questionner la pertinence de l'application des principes andragogiques dans les centres.

Comme toute démarche de recherche, celle-ci présente des limites qu'il convient de préciser. D'aucuns verront comme une première limite le fait que cette étude porte sur deux centres seulement. Notons cependant qu'elle n'a ni l'intention ni la prétention de vouloir expliquer ou décrire « *l'organisation et le fonctionnement de tous les centres de formation générale des adultes sur l'ensemble du territoire* ». Il s'agit ici d'une étude de cas qui a été réalisée dans deux centres.

On pourrait aussi considérer comme une deuxième limite les sites choisis. Ces deux sites, situés en milieu urbain (ville et banlieue montréalaises), accueillent une population multiethnique. Même si des caractéristiques similaires peuvent être observées, on ne pourrait appliquer les constats de cette recherche à l'organisation et au fonctionnement de centres en milieu rural, fréquentés par une population francophone « *de souche* ».

Certains pourront voir dans le fait que l'auteure de cette recherche est issue du milieu de l'éducation des adultes, un danger de subjectivité, ce

qui constituerait une troisième limite au sens classique du terme. Cependant, nous croyons qu'il a été important de composer avec nos représentations de la réalité qui ont pu effectivement être influencées par une foule de facteurs intrinsèques et extrinsèques, au même titre que celles des participants à cette recherche. Nous évaluons, par ailleurs, que cette « *subjectivité* » nous a donné accès à une plus grande possibilité de compréhension du langage et de l'expression des intervenants que nous avons rencontrés en entrevue et qu'elle a enrichi notre analyse d'une dimension plus profonde et plus humaine du vécu des intervenants dans les centres d'éducation des adultes.

Une quatrième limite pourrait être considérée. Il s'agit de la relative proximité entre les participants, tant du côté enseignant, gestionnaire que professionnel. Vivant ensemble, dans un milieu relativement fermé, leurs expériences sont nécessairement teintées par une perception semblable de la réalité. De plus, les contraintes du cadre organisationnel dans l'exercice de leurs fonctions et responsabilités présentent une certaine analogie.

Ces limites reconnues, nous nous gardons de proposer une généralisation des résultats obtenus. Vis-à-vis de certaines applications des résultats de cette recherche, nous nous situons plutôt dans la perspective des auteurs avançant l'idée de transférabilité (Lincoln et Guba, 1985) dans des conditions semblables (Patton, 1990). Nous considérons que les résultats obtenus sont provisoires et conditionnels à la conjoncture dans laquelle s'est vécue cette recherche, nous ne prétendons donc pas à la possibilité de généralisation des résultats obtenus.

Les résultats de cette recherche proviennent d'un échantillon non probabiliste. En principe, ils ne peuvent prétendre à une généralisation mais ils n'excluent évidemment pas l'entreprise d'études subséquentes pour approfondir la compréhension de la réalité complexe que constitue le

vécu organisationnel fonctionnel de centres d'éducation des adultes en milieu urbain recevant une clientèle multiethnique au Québec. Nous estimons cependant qu'ils permettent d'ouvrir des voies, de tracer des avenues et de poser des points de repères à d'éventuelles recherches dans le domaine de l'éducation des adultes.

Nous constatons que beaucoup de travaux restent à faire dans le domaine quasi inexploré de l'éducation des adultes. En ce sens, nous suggérons que des recherches soient entreprises en priorité sur les sujets suivants :

- le développement d'une nouvelle formule pour le financement de l'éducation des adultes ;
- les besoins des clientèles jeunes inscrites à l'éducation des adultes et les meilleurs moyens de les satisfaire ;
- la formation initiale et le perfectionnement des enseignants à l'éducation des adultes ;
- les conditions d'enseignement à l'éducation des adultes ;
- l'enseignement individualisé
- et les stratégies de survie utilisées par les intervenants des centres d'éducation des adultes.

Notre contribution consiste à avoir sorti de l'ombre un phénomène pourtant présent et très agissant, les stratégies des acteurs de centres d'éducation des adultes, malgré les contraintes du cadre formel qui leur sont imposées, deviennent des éléments constitutifs de la réalité de l'organisation et du fonctionnement de ces établissements, et permettent une certaine adaptation. Ces stratégies ont un rôle à jouer dans la régulation des modalités des services rendus à la clientèle pour répondre à ses besoins en même temps que pour permettre la « *survie* » des acteurs.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN, L. (1998). *L'analyse de contenu*. 9e édition. Presses Universitaires de France, Paris. 291 p.
- BARNARD, C.-I. (1950, 1938). *The functions of the executive*. Éditeur: Cambridge, Mass. : Harvard University Press. 334 p. pages
- BEAUCHESNE, C. (1992). *De l'école secondaire à l'éducation des adultes – Enquête auprès des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Québec. 65 p.
- BEAUD, J.-P. (1997) «L'échantillonnage», dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, PUQ, (3e édition), p. 185-215.
- BÉDARD, R. (1989). *Connaissance de soi et autonomie personnelle : deux importants préalables à l'autodidaxie*. In La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes. Vol. III, No. 3, novembre 1989. p 21-31.
- BÉLANGER, P. (1991). *Les institutions d'enseignement confrontées aux demandes de formation de la population adulte*. In Vers une concertation en éducation des adultes : bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires – Actes du colloque national de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française tenu à l'Université de Sherbrooke. Bureau de l'éducation des adultes, Université de Sherbrooke. p 7-19.
- BERGERON, P.-G. (1995). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications*. Gaëtan Morin éditeur ltée, Montréal. 932 p.
- BERGERON, P.-G. (1986). *La gestion moderne : théorie et cas*. Gaëtan Morin éditeur ltée, Montréal. 565 p.
- BERGERON, P.-G. (1997). *La gestion moderne : Une vision globale et intégrée*. 3e édition. Gaëtan Morin éditeur ltée, Montréal, Paris, Casablanca. 487 p.
- BHOLA, H.S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*, Paris, Organisation des Nations Unies, Collection «Sciences de l'éducation», 197 p.
- BLAIS, M. et al (1994). *L'andragogie – Champ d'études et Professions*. Guérin universitaire, Montréal. 275 p.

- BOGARD, G. (1994). *L'éducation des adultes – Un pari progressiste du Conseil de l'Europe*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. 178 p.
- BORDELEAU, Y. (1987). *Comprendre et développer les organisations : Méthodes d'analyse et d'intervention*. Agence d'ARC, Montréal. 297 p.
- BORDELEAU, Y et al. (1982). «La problématique générale de la recherche en milieu organisationnel» dans *Comprendre l'organisation : Approches de recherches*. Agence d'ARC, Montréal. p 5-29.
- BOURBEAU, L. (1992). *Les populations de l'Éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires – Analyse*. Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, Communications CEQ, Québec. 35 p.
- BOURGEAULT, G. (1990). «Le projet inachevé de l'éducation permanente» dans *L'éducation 25 ans plus tard?* sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin. Institut québécois de recherche sur l'idéologie. p 199-223.
- BOURGEAULT, G. (1992). *L'éducation des adultes, 10 ans plus tard? et après?* Conférence lors de la Journée d'étude organisée par l'ICEA sur l'état et l'avenir de l'éducation des adultes, 27 mai 1992. 31 p.
- BOUTIN, G., J.-P. MARTINEZ (2003). *Recherche universitaire et éthique : fondements théoriques et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles, 2003.
- BOUTIN, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 169 p.
- BRASSARD, A. (1995). «La signification de l'informel et la compréhension de la réalité organisationnelle» dans *Psychologie du travail et des organisations* — Numéro thématique : Groupes informels et équipes de travail sous la direction d'André Savoie et Luc Brunet. AIPTLF et Presses Académiques Neuchâtel, Neuchâtel (Suisse). p 46-64.
- BRASSARD, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion — Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Éditions Nouvelles, Montréal. 445 p.
- CHENÉ, A. (1987). «Les défis de l'éducation des adultes comme champ d'étude : Commentaire» dans *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Vol. I, No. 1, mai 1987. p 59-61.



- COMMISSION D'ÉTUDES SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable – Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente* – Abrégé. Gouvernement du Québec, Direction de l'édition du ministère des Communications. Montréal. 44 p.
- COMMISSION D'ÉTUDES SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable – Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Gouvernement du Québec, Direction de l'édition du ministère des Communications. Montréal. 869 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Ministère de l'Éducation du Québec, Québec. 90 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (1996). *Le développement de l'éducation – Rapport du Canada* : Réponse en vue de la préparation de la quarante-cinquième session de la Conférence internationale de l'éducation présentée à Genève du 30 septembre au 5 octobre 1996. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto. 75 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (1997). *Aperçu des tendances en éducation et en formation au Canada (1985-1995) – Rapport du Canada pour la préparation de CONFITEA V*. Document inédit, version du 30 juin 1997. 72 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation — La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Les publications du Québec, Québec. 56 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Des priorités en éducation des adultes – Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Québec. 54 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *La formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer – Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Conseil supérieur de l'éducation. Sainte-Foy. 79 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Le rapport Parent : vingt-cinq ans après – Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les*

*besoins de l'éducation*. Conseil supérieur de l'éducation. Sainte-Foy. 151 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean. – Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Québec. 115 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Vers un modèle de financement en éducation des adultes – Avis au ministre de l'Éducation*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation. Sainte-Foy. 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation. Sainte-Foy. 25 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation. Sainte-Foy. 119 p.

CPNCC (2000a). *Entente entre d'une part: le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et d'autre part: la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) représentée par son agente négociatrice la Fédération du personnel de soutien (FPS) pour le compte des employées et employés de soutien des commissions scolaires pour catholiques du Québec qu'elle représente / [réalisé par le Comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques (CPNCC)].* Publication gouvernementale no 69-7216, Québec. 208 p.

CPNCC (2000b). *Entente intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et d'autre part, la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats de professionnelles et professionnels, représentée par son agente négociatrice, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CEQ) / [réalisé par le Comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques (CPNCC)].* Publication gouvernementale no 69-7204, Québec. 169 p.

- CPNCC (2000c). *Entente intervenue entre d'une part: le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et d'autre part: la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (LIP, c. R-8.2) [/réalisé par le Comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques (CPNCC)]. Publication gouvernementale no 69-7200, Québec. 278 p.*
- CPNCC (2000d). *Entente intervenue entre la Commission des écoles catholiques de Montréal et l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublic (LIP, c. R-8.2)*. CPNCC, Québec. 135 p.
- CROSS, K.-P. (1981). *Adults as learners*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco et Oxford. 300 p.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil, Paris. 436 p.
- DALTON, M. (1959). *Men who manage : Fusions of feeling and theory of administration*. John Wiley & Sons, New York. 318 p.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans – Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors*. Éditions Odile Jacob et Éditions UNESCO, Paris. 312 p.
- DE MAEYER, M. (1997). «De l'éducation des adultes à l'éducation tout au long de la vie». In *Repères* (1997), Publication de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Paris. 102 p.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative – Guide pratique*. McGraw-Hill, Éditeurs, Collection Thema, Montréal. 139 p.
- DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (1996). *Panorama de l'éducation des adultes en formation générale au Québec*. Ministère de l'Éducation, Québec. Document PDF consulté sur Internet à l'adresse suivante <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga> le 31 octobre 1997. 24 p.

- ELIAS, J. L. et S. MERRIAM (1983). *Penser l'éducation des adultes*. Traduction de l'américain par A. Chené et É. Ollivier. Guérin, Montréal - Toronto. 204 p.
- ERALY, A. (1988). *La structuration de l'entreprise — La rationalité en action*. Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles. 256 p.
- FAURE, E. et al (1972). *Apprendre à être – Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*. Collection Le monde sans frontières, UNESCO - Fayard, Paris. 368 p.
- FÉGER, R. et al (1996). *Désordre, rupture, échec*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 380 p.
- FÉGER, R. et al (1997). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Éditions nouvelles, Montréal. 535 p.
- FLANAGAN, J. C. (1949). *Technique for developing critical requirement from critical incidents*. American Psychologist. 236 p.
- FLANAGAN, J. C. (1954). *The Critical Incident Technique*. Psychological Bulletin, Vol. 51 No 4, July. p 327-358.
- FRIEDBERG, E. (1997). *Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée*. Éditions du Seuil, Paris. 423 p.
- GAUGUÉLIN, F. (1973). *Apprendre à Apprendre*, Bibliothèque du CEPL, Paris, p. 166
- GOGUÉLIN, P. (1983). *La formation continue des adultes*. Pesses universitaires de France, Paris. 246 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1963-1966). *Rapport Parent - Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Ronalds-Federated, Imprimeur -Relieur. Volume 1 (1963) 140 p., Volume 2 (1964) 404 p., Volume 3 (1965) 391 p., Volume 4 (1965) 244 p., Volume 5 (1966) 290 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1980). *L'école s'adapte à son milieu - Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Ministère de l'Éducation, Québec. 133 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Un projet d'éducation permanente - Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Ministère de l'Éducation, Québec. IX et 77 p.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1989). *Loi sur l'instruction publique - L. Q., 1988, chapitre 84 et modifications (dernière modification : 1<sup>er</sup> juillet 1989)*. Éditeur officiel du Québec, Québec. XVII et 160 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *Règlement sur les conditions d'emploi des administrateurs des commissions scolaires pour catholiques* — Décret 1135-92, [I-14, r.4.1]. Éditeur officiel du Québec, Québec. 68 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale* — Décret 732-94.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998a). *La formation générale des adultes instruction 1998-1999*. Ministère de l'Éducation, Québec. Document PAF disponible dans Internet sur le site du Gouvernement du Québec. 7 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998b). *Règles budgétaires*. Ministère de l'Éducation, Québec. Document PDF disponible dans Internet sur le site du Gouvernement du Québec 122 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998c). *Vers une politique de la formation continue*. Ministère de l'Éducation, Québec. Document PDF disponible dans Internet sur le site du Gouvernement du Québec 58 p.
- GUITTET, A. (1997). *L'entretien : techniques et pratiques*. 4<sup>e</sup> édition. Paris : A. Colin. 158 p.
- HUBERMAN, A. M. et M. B. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives — Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmsel, Bruxelles. 480 p.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1994). *Apprendre à l'âge adulte — État de situation et nouveaux défis*. Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal. 167 p.
- JARVIS, P. (1983). *Adult and Continuing Education — Theory and Practice*. Croom Helm, London et Sydney. Nichols Publishing Company, New York. 317p.
- KNOWLES, M (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Traduit de l'américain par Florence Paban. Les éditions d'organisation, Paris. 280 p.

- KNOWLES, M. (1970). *The Modern Practise of Adult Education*. Association Press, New York. 43 p.
- KRAJNC, A. (1985). «Andragogy» *In The International encyclopedia of éducation*. Oxford, Pergamon, vol. 1 p. 266-269.
- KULICH, J (1989). «Access to Information on Adult Education Abroad» dans *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Vol III, No. 1, mai 1989. p 46-63.
- LAROCHE, R. (1992). *La structure interne du groupe informel dans l'organisation : synthèse théorique et conception d'une méthodologie*. Mémoire de maîtrise présenté au Département de psychologie de la Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. 246 p.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu — Méthode GPS et Concept de Soi*. Presse de l'Université du Québec, Sillery, Québec. 472 p.
- LEMIEUX, A. et S. ROBERT (1984). *L'organisation de l'éducation des adultes au Québec*. Agence ARC inc., Montréal. 253 p.
- LESSARD-HÉBERT, M., G. GOYETTE et G. BOUTIN (1996). *La recherche qualitative — Fondements et pratiques*. 2<sup>e</sup> édition, Éditions Nouvelles, Montréal. 124 p.
- LEVESQUE, J.-L. et F. SERRE (1991). «Les ateliers» dans *Vers une concertation en éducation des adultes : bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires* – Actes du colloque national de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française tenu à l'Université de Sherbrooke. Bureau de l'éducation des adultes, Université de Sherbrooke. p 69-73
- LINDEMAN, E. C. (1961). *The meaning of adult education*. Harvest House, Montréal. 143 p.
- LIVIAN, Y.-F., et G. HERREROS (1994). «L'apport des économies de la grandeur : Une nouvelle grille d'analyse des organisations?» dans la *Revue française de gestion*. No 101, Novembre-Décembre 1994. p 43-59
- LOWE, G. S. (1992). *L'éducation, l'informatique et la retraite sous l'angle des ressources humaines*. Ottawa : Statistique Canada , 1992

- MAILHOT, L (1991). «Analyse critique de l'intégration des adultes aux programmes réguliers des commissions scolaires» dans *Vers une concertation en éducation des adultes : bilan et perspectives sur l'intégration des adultes aux programmes réguliers des différents ordres scolaires* – Actes du colloque national de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française tenu à l'Université de Sherbrooke. Bureau de l'éducation des adultes, Université de Sherbrooke. p 25-32
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France, Paris. 285 p.
- MAYER, R, et F. OUELLET (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaëtan Morin éditeur, Boucherville. 537 p.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco et Oxford. 247 p.
- MIALARET, G. (1987). *La psycho-pédagogie*. Les Presses universitaires de France, Collection Que sais-je?, Paris. 121 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). «Les interventions éducatives auprès des adultes» dans *L'école s'adapte à son milieu : Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec. p 103-111.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993) *La formation des enseignantes et des enseignants à l'éducation des adultes*. Direction de la formation du personnel scolaire. p 19-42, 49.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Qu'en est-il du régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale?* Direction de la formation générale des adultes, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, disponible en format PDF sur le site Internet du Ministère de l'éducation du Québec. 174 p.
- MINTZBERG, H. *Structure et dynamique des organisations*. Les Éditions d'Organisation, Paris; Les éditions Agence d'ARC inc., Montréal. 434 p.

- NADEAU, J.-R. (1982). *L'éducation permanente dans une cité éducative*. Les Presses de l'Université Laval, Québec. 358 p.
- PATTON, M.-Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California. : Sage. 381 p.
- PERROW, C. (1976). *Complex Organizations — A critical Essay*. Random House, New York. 305 p
- PFEFFER, J. et G. R. SALANCIK (1978). *The external Control of Organizations — A Resource Dependence Perspective*. Harper & Row, New York. 300 p.
- RIVERIN-SIMARD, D. et M. ARRIOLA-SOCOL (1991). «Éducation des adultes et personnalités vocationnelles» dans *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Vol. V, No. 2, novembre 1991. p 17-45.
- RACINE, A. (1997). *Pour... suivre son régime* – Document d'information sur les articles du régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale. Québec, Ministère de l'éducation. Document pdf disponible sur le site suivant : <http://www.meq.qc.ca>
- ROGERS, J. (1989). *Adults Learning*. Open University Press, Milton Keynes et Philadelphia. 199 p.
- SALANCIK, G. R. (1977). *New directions in organizational behavior*. St.-Clair Press, Chicago. 300 p.
- SCOTT, W. R. (1981). *Organizations : Rational, natural and open systems*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. 381 p.
- SOLAR, C. (1995). «Nouvelles tendances en éducation des adultes» in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, No 3, 1995. p 443-472.
- THOMPSON, J. D. (1967). *Organizations in Action – Social Science Bases of Administration Theory*. McGraw-Hill, New York. 192 p.
- TRUDEL, L. (1994). *Apprendre à l'âge adulte : État de la situation et nouveaux défis*. Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal. 167 p.
- TUIJNMAN, A. et Max Van Der KAMP (1992). *Learning Across the Lifespan – Theories, Research, Policies*. Pergamon Press, Oxford, New York, Seoul et Tokyo. 263 p.



- TURCOTTE, C. (1992). Une formation accessible et adaptée – Qu'en pensent les adultes et le personnel. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Québec. 259 p.
- UNESCO, (1997) *Agenda pour l'avenir de l'éducation des adultes – Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Document consulté sur Internet le 2 octobre 1997 à l'adresse suivante : <http://UNESCO.uneb.edu/edunews/confitea>
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal. 506 p.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck-Wesmael, Bruxelles. 255 p.
- VAN ZANTEN, A. et E. PEIGNARD (2002). Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue. La Dispute Éditeur, Paris, 269 p.
- VAN ZANTEN, A. et M.-F. GROSPIRON (2001). «Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement personnel». *Enjeux* n° 124 mars 2001, p 224 - 268.
- WOODS, P. (1990) *L'ethnographie de l'école. Inside school : ethnography in educational research* traduit de l'anglais par Patrick Berthier et Linda Legrand. A. Colin Éditeur, 175 p.
- WOODS, P. (1979) *The divided school*. Éditeur Routledge & Kegan Paul, London, 310 p.

ANNEXES

## Annexe 1 : Lettre d'autorisation

Madame,

Monsieur,

Je fais un doctorat en administration de l'éducation à l'Université de Montréal sous la direction du Professeur André Brassard Ph.D. En tant que chercheuse, je m'intéresse à l'organisation et au fonctionnement des centres d'éducation des adultes. De façon plus précise, je cherche à mieux comprendre comment les divers intervenants (enseignants, cadres et professionnels) de ces centres tentent de répondre aux besoins spécifiques des adultes en formation générale.

Afin de mener à bien ma recherche qui se réalise sous la forme d'une étude de cas, je sollicite votre autorisation à titre de sujet. Pour la cueillette des informations, je souhaiterais vous rencontrer en entrevue individuelle afin de dégager un portrait général des mesures que vous prenez dans le cadre de votre travail pour répondre aux besoins spécifiques des adultes en formation générale. Toutes les informations que vous me confierez lors de cette entrevue demeureront strictement confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Afin de faciliter la discussion et le travail d'analyse, les entrevues enregistrées sur bandes magnétiques seront ensuite intégralement transcrites, puis elles seront effacées une fois la banque des données constituées. L'anonymat des participantes et participants sera garanti par la substitution d'un code à votre nom lors de la constitution de la banque de données informatiques. Je vous assure que toutes les mesures seront prises afin de préserver l'anonymat des personnes qui participeront à cette recherche ainsi que la confidentialité de leurs propos.

Avant de procéder à l'entrevue, je souhaiterais obtenir votre consentement écrit attestant que vous êtes d'accord pour participer librement à cette recherche à titre de sujet.

Lise Bessette  
étudiante au doctorat en administration de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

---

J'accepte librement de participer à cette recherche à titre de sujet selon les conditions exposées ci-dessus. J'autorise donc Lise Bessette, étudiante au doctorat, à utiliser, pour des fins de recherche seulement, les informations que je lui fournirai en entrevue.

Signature du sujet : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## Annexe 2 : Questions d'entrevue

La présente entrevue vise à voir quelle perception divers intervenants entretiennent concernant les besoins, les attentes et les caractéristiques de la clientèle qui fréquente le centre et comment on y répond dans les stratégies d'apprentissage, l'organisation des services éducatifs, l'organisation générale, dans la résolution de problèmes, dans la prise de décision.

Qu'est-ce qui caractérise votre clientèle, ses attentes, ses besoins, sa manière d'apprendre, etc ?

À quels besoins des adultes répondez-vous dans le centre ?

Que faites-vous en ce sens? Comment vous y prenez-vous ?

Quelles sont, d'après vous, les préoccupations véhiculées par les divers intervenants du centre ?

Dans l'organisation du centre, quels sont les éléments qui aident à répondre aux besoins des adultes? Comment vous y aident-ils ?

Y a-t-il dans votre centre des éléments, des facteurs qui empêchent de répondre aux besoins des adultes ?

Que faites-vous devant ces obstacles, ces problèmes ?

Voyez-vous des changements à faire pour améliorer l'organisation et le fonctionnement de votre centre ? Pourquoi ?

Que feriez-vous pour réaliser ces changements ?

Y a-t-il d'autres informations dont vous voudriez me faire part qui feraient en sorte que je connaisse mieux l'organisation et le fonctionnement de votre centre ?

### Annexe 3 : Incident critique

Maintenant j'aimerais qu'on regarde ensemble des exemples concrets d'interventions où vous avez particulièrement répondu aux besoins spécifiques des adultes en formation générale dans votre centre.

Pouvez-vous me parler d'un événement qui est arrivé ou d'un problème qui s'est présenté dernièrement dans votre centre, qui a une certaine importance, et me dire comment, à cette occasion, vous êtes intervenu (e) ?