

Article

« L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! »

Nadia Rousseau, Nancy Théberge, Stéphanie Bergevin, Karen Tétreault, Ghislain Samson,
Michelle Dumont et Julie Myre-Bisaillon

Éducation et francophonie, vol. 38, n° 1, 2010, p. 154-177.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/039985ar>

DOI: 10.7202/039985ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans La volonté de réussir l'école... et la vie!

**Nadia ROUSSEAU, Nancy THÉBERGE, Stéphanie BERGEVIN,
Karen TÉTREULT, Ghislain SAMSON et Michelle DUMONT**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Julie MYRE-BISAILLON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Comment expliquer l'utilisation quasi automatique des programmes de formation aux adultes par une majorité d'élèves de 16 à 18 ans vus comme étant des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) au secteur jeunes? Ce passage de l'école des jeunes à celle des adultes est-il lié à des aspirations professionnelles légitimes? Une étude de cas de type microtechnographique (Bogdan et Biklen, 1998) a permis de documenter les raisons qui motivent les jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés à recourir à l'éducation des adultes¹. Cette même étude a aussi permis de mieux comprendre l'expérience scolaire de ces jeunes, de même que les fondements derrière leur décision d'arrêter ou de poursuivre leur formation scolaire.

1. Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2007-2010). Les résultats présentés dans ce texte s'appuient sur une partie des données colligées dans le cadre d'une étude plus vaste. Enfin, précisons que les jeunes auxquels nous faisons référence sont en transition entre la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte. L'expression « jeunes adultes » est donc utilisée dans le texte pour les désigner.

ABSTRACT

Adult education for 16 to 18 year-olds The will to succeed in school...and life!

Nadia ROUSSEAU, Nancy THÉBERGE, Stéphanie BERGEVIN, Karen TÉTREULT,
Ghislain SAMSON, Michelle DUMONT
University of Quebec in Trois-Rivières, Québec, Canada
Julie MYRE-BISAILLON
Sherbrooke University, Québec, Canada

How can we explain the almost automatic use of adult education programs by the majority of 16 to 18 year-old students identified as handicapped or with learning or adaptation problems? Is the transition students make from high school to adult education classes linked to legitimate professional goals? A micro-technographic type case study (Bogdan and Biklen, 1998) documented reasons motivating 16 to 18 year-olds who have trouble going on to adult education. This study also provided a better understanding of the scholastic experiences of these students, as well as the reasons behind their decision to abandon or continue their education.

RESUMEN

La educación de adultos entre 16 y 18 años. La voluntad de salir adelante en la escuela... y en la vida

Nadia ROUSSEAU, Nancy THÉBERGE, Stéphanie BERGEVIN, Karen TÉTREULT,
Ghislain SAMSON, Michelle DUMONT
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá
Julie MYRE-BISAILLON
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

¿Cómo explicar la utilización casi automática de los programas de formación para adultos que hace un número importante de alumnos entre 16 y 18 años, identificados como alumnos minusválidos o con dificultades de aprendizaje o de adaptación (EHDAA) en las escuelas públicas? ¿El paso de la escuela hacia la educación para adultos está ligado a aspiraciones profesionales legítimas? Un estudio de caso de tipo microtecnográfico (Bogdan y Biklen, 1998) permitió documentar las razones que motivan a los jóvenes de 16 a 18 años que confrontaban dificultades y que optaron por la educación para adultos. Este mismo estudio también nos ha permitido comprender más cabalmente la experiencia escolar de dichos jóvenes, así como las bases sobre las que se apoya su decisión de cesar o de continuar su escolarización.

Introduction

Notre intérêt pour la formation générale dispensée au secteur des adultes s'inscrit dans une perspective globale d'étude sur la persévérance scolaire d'élèves ayant des difficultés importantes à l'école. Ainsi, nous sommes tout particulièrement interpellés par la situation des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) de 16 à 18 ans qui quittent le secteur des jeunes pour celui des adultes. Précisons que la Loi sur l'instruction publique (2000) autorise ces élèves, toujours en quête d'un diplôme d'études secondaires, à effectuer ce changement de régime. Notre préoccupation pour les élèves coïncide aussi avec une importante croissance de l'effectif de l'éducation aux adultes dans la province de Québec (128 200 en 1999-2000 à 158 793 en 2005-2006) (CSE, 2008). En effet, pour plusieurs élèves québécois accusant des retards scolaires, le secteur des adultes devient une alternative fortement exploitée, alors que les moins de 25 ans comptent pour plus de la moitié de l'effectif inscrit en formation générale au secteur des adultes et que près des deux tiers d'entre eux sont âgés de 16 à 19 ans, arrivant directement de la formation initiale du secteur jeunes (MELS, 2005b).

Étonnamment, à la lecture de nombreux extraits du rapport Parent (Corbo et Rocher, 2002), il semble que plus de quarante ans après sa publication les propos du comité de rédaction, sous la présidence de M^{sr} Alphonse-Marie Parent, sont toujours aussi pertinents lorsqu'il est question de l'éducation aux adultes : « Il faut prendre des mesures d'urgence en vue d'aider tous nos jeunes et tous nos adultes à trouver de l'emploi; il faut offrir divers cours à temps partiel et divers cours par correspondance à tous ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires » (Recommandation 468 du rapport Parent, dans Corbo et Rocher, 2002, p. 287). Ces propos historiques mais toujours d'actualité nous incitent à explorer certaines recommandations clés du rapport Parent pour ainsi mieux situer l'éducation des adultes aujourd'hui. Ainsi, nous confronterons les recommandations d'hier aux constats d'aujourd'hui².

Le rapport Parent, d'hier à aujourd'hui

Le rappel d'éléments clés du rapport Parent prend son origine dans la lecture de l'ouvrage de Corbo et Rocher (2002) qui rend compte de l'ampleur et de la complexité des travaux ayant mené à la rédaction du rapport Parent, en plus de reprendre environ le quart du rapport même. Précisons que l'œuvre originale, totalisant près de 1485 pages, fut publiée en trois tomes entre 1963 et 1966. Quant aux éléments présentés dans une perspective élargie de l'éducation des adultes, ils découlent d'une recension des écrits publiée dans l'une ou l'autre des provinces canadiennes.

2. Nous sommes conscients qu'il ne s'agit pas là de la structure traditionnelle d'un texte scientifique. Toutefois, il nous apparaissait judicieux et nécessaire de démontrer à quel point le changement en contexte scolaire reste un défi de taille, malgré l'évolution des connaissances scientifiques et les intentions louables de différents acteurs de l'éducation.

À la lecture de l'ensemble des extraits du rapport Parent présentés dans l'ouvrage de Corbo et Rocher (2002), on est surpris tant par son applicabilité contemporaine que par la justesse de ses prévisions relativement aux impacts des technologies et de la mondialisation sur l'école et les besoins de formation de la population québécoise. Ainsi, on peut lire :

Ajoutons que l'opinion se répand de plus en plus qu'une bonne instruction permet de mieux gagner sa vie dans la société technologique actuelle; des jeunes gens et des adultes reviennent même aux études après s'être rendu compte, dans leur emploi, qu'ils n'étaient pas assez qualifiés (extrait, Recommandation 86, p. 53).

Les tâches fractionnées du travail à la chaîne n'exigeant pas d'autre formation qu'un bref apprentissage de quelques heures, l'industrie, au stade de production en série, a pu utiliser en abondance et à bon marché les travailleurs peu instruits ou peu spécialisés. Mais le progrès industriel change ces conditions. La mécanisation croissante et récemment l'automatisation de l'usine exigent un personnel qualifié et instruit. [...] Dès que le marché devient saturé, les travailleurs sans compétence professionnelle perdent leur emploi (extrait, Recommandation 91, p. 55).

Ces deux extraits sont bel et bien d'actualité, alors que l'obtention ou non d'un diplôme influe indéniablement sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. En effet, des chercheurs constatent une baisse importante de l'accessibilité des emplois pour les jeunes Québécois qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires (DES) (Vultur, 2003; Gauthier, Hamel, Molgat et collab., 2004). D'ailleurs, certains indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a) laissent croire que cette situation pourrait encore s'aggraver, alors que celui-ci rapporte une baisse de 34,1 % dans les emplois pour les personnes sans DES depuis 1990 et une augmentation des emplois de niveau postsecondaire (58,1 %) ou universitaire (91,5 %).

La lecture des recommandations propres à l'éducation des adultes (éducation permanente dans le document original) traduit la volonté et la nécessité d'instaurer un système d'instruction complémentaire à l'école traditionnelle qui permette de mener à terme des études secondaires ou d'effectuer des activités de perfectionnement (recyclage) rendues nécessaires par l'évolution technologique de la société québécoise, et ce, tout au long de la vie. La notion d'éducation permanente est préférée à celle de l'éducation des adultes, puisqu'on y associe une dimension intemporelle :

Nous préférons l'appellation « éducation permanente » à l'appellation « éducation des adultes » parce que nous croyons que, en fait, ce que nous proposons est vraiment nouveau. Éducation des adultes signifie dans l'esprit des gens : réponse, de temps en temps, à certains besoins et certains goûts particuliers. Nous entendons par l'éducation permanente un besoin et un goût plus général de perfectionnement et de culture; nous la

concevons comme un service général de l'enseignement qui, non seulement offre à la population adulte toute la variété nécessaire de cours et d'occasions de perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population à en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes (extrait, Principe 476, p. 286-287).

Sans doute les éducateurs proposent-ils aujourd'hui une autre conception de l'étude; ils comprennent que leur rôle est surtout de motiver et d'équiper les jeunes pour que l'étude leur soit possible et les intéresse tout le long de la vie (extrait, Principe 461, p. 283).

Il va sans dire que le concept même de l'éducation continue [*life long learning*] est une réalité tout actuelle. Par exemple, Statistique Canada (2004) estime qu'environ 28 % des Canadiens adultes ont participé à des activités d'éducation et de formation des adultes au courant de l'année 1997. Le rapport ajoute que plus les gens ont un niveau de scolarité élevé, plus ils recherchent des occasions de s'instruire durant leur vie adulte. Toutefois, précisons que pour cette même année d'investigation, les diplômés universitaires étaient 7,5 fois plus susceptibles de suivre une formation pour adultes que les personnes sans diplôme d'études secondaires.

Outre cette visée de développer une culture d'éducation tout au long de la vie, le rapport Parent rend compte de l'importance « [...] d'offrir, à tous les adultes qui le désirent, l'occasion de terminer leurs études secondaires, ou même, en certains cas, leur cours élémentaire » (extrait, Principe 470, p. 287). Il va sans dire que cette fonction même de l'éducation aux adultes est tout à fait à propos. En fait, il s'agit là de l'objet central de notre étude, soit le recours à l'éducation des adultes à des fins de formation secondaire, et ce, chez les élèves ayant eu des difficultés scolaires importantes lors de leur passage à l'école secondaire. D'ailleurs, il semble bien que certaines des recommandations du rapport Parent démontraient déjà une certaine sensibilité à la situation des jeunes ayant des défis scolaires particuliers. Ainsi, on peut lire :

[...] faire en sorte qu'au-delà du niveau élémentaire chacun puisse bénéficier de l'enseignement qui répond le mieux à ses aptitudes et à ses intérêts, que ceux-ci le portent vers des études abstraites, vers l'expression artistique ou vers les applications techniques des sciences. Cela signifie tout d'abord que l'enseignement doit être suffisamment varié pour offrir des possibilités d'épanouissement à tous les types de personnalité et d'intelligence... (extrait, Recommandation 12, p. 82).

Cela dit, le 461^e principe du rapport Parent rend compte de certaines particularités associées à l'enseignement en contexte d'éducation des adultes. Ainsi, on peut y lire que « [...] l'enseignement aux adultes doit être conçu selon d'autres méthodes, d'autres sanctions, d'autres rythmes que ceux que l'école impose aux jeunes » (p. 283). Le 478^e principe abonde dans le même sens : « [...] L'enseignement scolaire, quand il s'adresse à des adultes, ne doit pas être une simple répétition des cours dispensés aux enfants et aux adolescents. [...] L'éducation permanente doit établir ses

Environ 28 % des
Canadiens adultes ont
participé à des activités
d'éducation et de
formation des adultes
au courant de
l'année 1997.

programmes et ses méthodes en fonction de la psychologie des adultes et en fonction de la préparation et de l'expérience antérieures de chacun » (p. 291).

Une fois de plus, agent précurseur ou d'influence, l'andragogie est bien réelle et mise sur certains postulats effleurés dans le précédent Principe. Ces postulats sont : le concept de soi (là où l'adulte se prend en main); la valeur des expériences (là où l'adulte se réfère à ses propres expériences en situation d'apprentissage); la motivation (là où la motivation de l'adulte est favorisée par des mises en situations réelles); la réponse à des besoins (là où l'adulte doit percevoir l'utilité immédiate de l'apprentissage) (Knowles, 1990, cité dans Marchand, 1997). Un autre élément clé de l'andragogie repose sur l'adhésion à des valeurs humanistes chez les éducateurs, valeurs qui, lorsqu'elles guident les actions, mènent à la création d'un climat de respect mutuel entre éducateurs et étudiants adultes (Marchand, 1997; Spencer, 2006). Les propos de Knowles (1984, cité dans Draper, 2001, p. 18) traduisent bien la condition humaniste à la pratique de l'andragogie : « *the teachers should be professionals who can cooperate with pupils; only such teachers can be, in contrast to a 'pedagogue', an 'andragogue'* ».

Il va sans dire que plusieurs éléments du rapport Parent sont toujours d'actualité. Cela dit, au moment de sa rédaction, les membres du comité du rapport Parent pouvaient-ils imaginer une si grande proportion de fréquentation des CEA par tant de jeunes âgés de 16 à 18 ans? Ainsi, comment expliquer l'utilisation quasi automatique des programmes de formation aux adultes par les élèves désignés élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) au secteur jeunes, et ce, dès l'âge de 16 ans?

Caractéristiques d'élèves qui quittent le secteur des jeunes avant l'obtention d'un premier diplôme

Nombreux sont les adolescents qui quittent le secteur des jeunes avant l'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Pour l'ensemble du Québec, ce taux était de 25,7 % pour l'année scolaire 2007-2008 (MELS, 2009). Ces élèves qui quittent le secteur jeunes avant l'obtention d'un diplôme évoquent les raisons suivantes : un manque de motivation à poursuivre leurs études, des difficultés scolaires, des raisons personnelles ou familiales, un désir de gagner leur vie ou d'avoir un emploi, une formation considérée comme terminée, un désir de poursuivre leurs études ailleurs et, finalement, des échecs scolaires répétés (MEQ, 1997; Fortin, Potvin et Royer, 2000; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004). Ces raisons ne sont pas sans liens avec nombre de défis et de caractéristiques recensés dans plusieurs études portant sur les jeunes décrocheurs du secondaire : sexe masculin, stratégies d'adaptation infructueuses, faible estime de soi, difficulté dans les relations avec les autres, vision négative de l'école, difficultés scolaires (surtout en lecture et écriture), troubles du comportement (Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009; Perron, 2009; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004; MEQ, 2003a) et expériences scolaires négatives (Rousseau, 2005). Enfin, le climat de classe, la relation maître/élève et les attitudes des enseignants à l'égard des élèves en difficulté (Potvin, 2005; Boutin et Daneau,

2004; Langevin, 1999) sont d'autres facteurs associés à l'abandon des études secondaires. Certains de ces élèves vont trouver refuge à l'éducation des adultes, transition motivée par un espoir d'accès à un premier diplôme pour plusieurs (D'Ortun, 2009; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). Comment se vit l'expérience scolaire à l'éducation des adultes chez ces jeunes?

Ce texte présente les résultats de deux des trois objectifs de l'Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Rousseau, Myre-Bisaillon, Samson et Dumont, 2007-2010, CRSH) : documenter les raisons qui motivent les jeunes ayant des difficultés à recourir à l'éducation des adultes dès l'âge de 16 ans; décrire et analyser l'expérience scolaire de ces jeunes jusqu'à l'arrêt de la formation, avec ou sans obtention d'un diplôme. Cette recherche répond à un besoin scientifique important alors que peu d'études (aucune n'apparaît à ce jour dans le Répertoire canadien des recherches en alphabétisation en français – RÉCRAF – ni dans le Répertoire sur l'éducation et la formation des adultes – RÉFA [Solar et Tremblay, 2008]) s'intéressent aux raisons motivant la fréquentation des CEA chez les 16 à 18 ans qui affirment avoir eu des difficultés scolaires ou comportementales au secteur des jeunes. La majorité des études recensées portent davantage sur l'ingénierie de l'éducation aux adultes (évaluation de programmes, structures et politiques, etc.), sur les obstacles à l'apprentissage (les facteurs contribuant à l'arrêt des études chez les adultes, aux conséquences de l'analphabétisme et à l'expérience de l'analphabétisme dans la vie quotidienne), de même que sur les fondements de l'éducation des adultes, la littératie et les stratégies (d'adultes, de formation et d'organismes).

Méthodologie

L'étude de cas de type microethnographique³ (Bogdan et Biklen, 1998) permet d'examiner les raisons qui incitent les jeunes à recourir à l'éducation des adultes ainsi que leur expérience subjective de ce secteur de formation. Ce type d'étude permet donc d'examiner une petite partie d'une plus grande réalité (la poursuite des études chez les jeunes ayant des difficultés scolaires qui quittent le secteur des jeunes) dans un contexte particulier (le centre de formation aux adultes). Les participants ont été sélectionnés en fonction de l'âge d'entrée au CEA afin de maximiser les informations spécifiques chez ces jeunes à la formation aux adultes (Flyvbjerg, 2004).

Pour répondre au premier objectif, un questionnaire individuel portant sur l'expérience scolaire du secondaire et sur les objectifs de formation au secteur des adultes⁴, de même que des entrevues de petits groupes⁵ sur les raisons ayant motivé

3. Rappelons que les résultats présentés dans ce texte découlent de l'analyse d'une partie des données colligées dans le cadre de l'étude.

4. Les résultats relatifs à la situation des jeunes de 16 ans uniquement sont présentés dans un ouvrage collectif, *La quête d'un premier diplôme d'études secondaires : enjeux et défis associés à la qualification* (N. Rousseau, 2009), paru aux Presses de l'Université du Québec.

5. L'entrevue de petits groupes visait l'approfondissement des réponses au questionnaire individuel.

le passage du secteur jeunes à celui des adultes, ont été réalisés auprès d'étudiants s'identifiant comme ayant eu des difficultés scolaires au secteur des jeunes, et ce, dès l'arrivée au centre d'éducation des adultes (CEA). Le questionnaire administré s'inspire de celui de Steinhoff et Owens (1989) qui repose principalement sur l'utilisation de métaphores décrivant le mieux une situation scolaire passée, actuelle et souhaitée (voir l'annexe 1). Ce procédé facilite le processus de collecte de données auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, puisqu'il diminue l'impact des compétences langagières sur la compréhension des questions. Ce type d'outil a aussi été utilisé efficacement dans le cadre d'autres recherches auprès de jeunes de 16 à 18 ans aussi en grandes difficultés scolaires (Rousseau, 2003; Baby, 2005). Ces participants (165 répondants au questionnaire et 45 aux entrevues de petits groupes) viennent de cinq commissions scolaires desservant huit villes de trois régions administratives du Québec (Mauricie, Centre-du-Québec et Estrie).

Quant au second objectif, il s'agit d'une entrevue téléphonique individuelle (10 à 20 minutes) portant sur l'expérience scolaire du secteur des adultes, de même que sur les intentions futures, qui a été réalisée après l'arrêt de fréquentation du CEA (même à distance), et ce, avec ou sans obtention d'un diplôme chez les participants de l'objectif 1. Tout comme le premier questionnaire, le protocole d'entrevue comprenait une section s'inspirant de Steinhoff et Owens (1989) (voir l'annexe 2) suivie d'une section relative aux intentions futures à la suite de l'arrêt de fréquentation du CEA. Cela dit, les participants pouvaient être inscrits dans d'autres types de formation (ex. : Vision 2020, 24 juin, maison familiale rurale...). À ce jour, 59 répondants ont réalisé l'entrevue téléphonique (voir le tableau 1). Précisons que c'est grâce à la collaboration des CEA que nous avons été en mesure de cibler les participants de l'objectif 2. Ainsi, avec la permission des jeunes, une liste des participants de l'objectif 1 a été envoyée à chacun des CEA pour vérification du statut des inscriptions, et ce, deux fois l'an. Seuls les jeunes n'étant plus inscrits ont alors été contactés pour l'entrevue téléphonique.

Soulignons aussi que nous avons éprouvé des difficultés à joindre certains jeunes parce que des numéros étaient hors service, que certains avaient déménagé ou n'avaient pas laissé de numéro sur leur formulaire rempli à l'objectif 1. Nous avons donc également fait parvenir des messages par voie électronique à l'ensemble des participants de l'objectif 1 nous ayant fourni une adresse courriel. Par ailleurs, il s'avère très difficile de connaître le nombre réel de jeunes ayant quitté la formation aux adultes, puisque les inscriptions se font presque tous les mois. Ainsi, les informations transmises par les centres ne nous fournissent qu'une approximation du nombre de jeunes ayant cessé de fréquenter la formation aux adultes. Selon ces informations, 18 mois après l'entrée au CEA, il y aurait 108 jeunes sur les 165 participants initiaux qui auraient quitté le CEA. Il faut toutefois penser que les jeunes peuvent s'y être réinscrits au cours des mois qui ont suivi. Il est également possible que les jeunes participant à l'objectif 2 décident de retourner à la formation aux adultes ultérieurement. Il s'agit là d'une limite importante de l'étude.

Tableau 1. Description des jeunes de 16 à 18 ans participant aux objectifs 1 et 2 de l'étude

	Nombre de participants	Nombre d'exclusions	Total		
			F	G	T
Objectif 1	173	8 ⁽¹⁾	77	88	165
Objectif 2	59		25	34	59

(1) Ces participants ont été exclus parce qu'ils étaient en classe de francisation.

CEA	Objectif 1	Objectif 2
Mauricie 1	53	19
Estrie 1	43	13
Mauricie 2	2	1
Centre-du-Québec 1	22	10
Centre-du-Québec 2	23	8
Mauricie 3	8	3
Mauricie 4	5	3
Centre-du-Québec 3	9	2
Total	165	59

L'ensemble des données ainsi recueillies ont été transcrites et analysées en suivant la démarche d'analyse par réseau proposée par Cohen, Manion et Morrison (2002). Ce type d'analyse utilise un codage inductif. Ainsi, un code est attribué à une petite partie de texte (unité de sens) en fonction du sens qui émerge de ce texte. Ensuite, des catégories sont formées à l'aide des codes qui traduisent une idée semblable. Enfin, des thèmes sont identifiés. Les thèmes émergent à la suite de la manipulation des catégories (et de leurs codes). Pour assurer une rigueur à l'intérieur du processus d'analyse, deux étudiantes au doctorat ont procédé à un double codage (accord interjuge) sur 50 % des unités de sens. Ainsi, à l'aide du logiciel CAT, un coefficient Kappa traduit le degré d'accord interjuge et, conséquemment, la validité de l'analyse. Le Kappa (Cohen, 1960) est une statistique fréquemment utilisée lors de l'accord interjuge en contexte de recherche qualitative afin d'estimer la précision des observateurs. Le coefficient Kappa doit être supérieur à 0,61 pour que l'accord soit considéré comme substantiel. Le coefficient Kappa de l'analyse des données de l'objectif 1 est de 0,82. Celui de l'analyse des données de l'objectif 2 est de 0,86. Enfin, précisons que, lorsqu'elles sont présentes, les différences de genre sont précisées tout au long du texte.

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction des deux objectifs définis précédemment. Donc, pour le premier objectif (questionnaire individuel et entrevue de petits groupes), les résultats portent sur les raisons qui motivent les jeunes de 16 à 18 ans à passer du secteur jeunes à celui des adultes, de même que sur les attentes relatives à la formation générale dans un CEA. Ensuite, relativement au deuxième objectif (entrevue téléphonique individuelle), les résultats permettent de dresser un portrait de la situation des jeunes ayant quitté le CEA, et ce, avec ou sans obtention d'un diplôme. Les résultats sont présentés en fonction de la proportion des unités de sens issues du discours des jeunes à l'intérieur d'un thème. Cette proportion ne correspond toutefois pas à celle des participants partageant des propos de même nature, mais bien à la place relative que ces propos occupent dans le discours des participants.

Les raisons motivant le passage du secteur jeunes à celui des adultes

À la suite de l'analyse des données, trois éléments de réponse retiennent l'attention dans le discours, soit, en ordre d'importance, les raisons associées à l'école secondaire fréquentée, la scolarité et les caractéristiques des élèves.

Les raisons liées à l'expérience de l'école secondaire

L'analyse des données révèle qu'une part importante du discours traduit une appréciation négative de l'expérience scolaire secondaire.

Le climat de classe plutôt négatif de l'école secondaire motive l'arrêt des études au secteur des jeunes et le passage à celui des adultes. Les jeunes estiment que le climat de la classe du secondaire nuit à la concentration et à la compréhension de la matière (interruptions fréquentes, gestion de classe difficile, manque d'attention chez plusieurs élèves, etc.). Le climat de l'école secondaire en soi est aussi associé au manque de respect entre les élèves, au climat de compétition, à l'attitude plutôt froide de certains enseignants et à un rythme d'apprentissage unique. La taille des établissements secondaires est mise en cause comme facteur contribuant au climat négatif.

Les jeunes affirment quitter l'école secondaire pour le CEA à cause du **manque perçu d'encadrement**. Selon eux, l'école secondaire offre peu d'explications adaptées à leurs besoins et peu de soutien. Ils estiment aussi que l'école secondaire est caractérisée par un manque de communication et d'encouragement de la part des enseignants. Enfin, ils trouvent difficile d'avoir accès à des services d'aide à la réussite. La **perception négative de l'école secondaire** ne se résume pas au climat et au soutien pour bon nombre de jeunes. Cette perception est encore plus négative lorsqu'elle est associée au sentiment de « faire du temps » dans des stages imposés ou lorsqu'elle est caractérisée par un placement en adaptation scolaire⁶ (cheminement particulier), placement temporaire qui s'avère permanent, rapportent les jeunes. La

6. Cette situation semble plus présente chez les femmes que chez les hommes (rapport de 2,6 unités de sens chez les femmes pour 1 unité de sens chez les hommes).

perception négative des élèves issus des classes d'adaptation scolaire est plus présente chez les femmes que chez les hommes (rapport de 2,6 unités de sens chez les femmes pour 1 unité de sens chez les hommes).

Les raisons liées à la scolarité

Le quart des propos recueillis démontre que les jeunes choisissent de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes afin de concrétiser un objectif de formation, de s'orienter vers le marché du travail ou pour le simple plaisir de faire un choix.

Pour une grande majorité de jeunes, la fréquentation d'un CEA a pour objectif premier l'**obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES)** ou encore la réussite de cours préalables à l'entrée en formation professionnelle ou à l'armée. Dans les propos de ces jeunes, il est clair qu'une association est faite entre l'obtention d'un DES et **de meilleures conditions de travail**. Ainsi, l'obtention du DES est associée à un emploi convenable et à des conditions de travail intéressantes (salaire, horaire de travail, travail autre que celui en usine, travail valorisant). Enfin, le passage du secteur des jeunes à celui des adultes peut aussi être motivé par le simple fait de faire **un choix!** Contrairement à ce qui se passe pour l'école secondaire, les étudiants des CEA y sont par choix et non par obligation. Ainsi, les jeunes qui fréquentent les CEA sont des personnes qui ont décidé de se « reprendre en main » ou de « saisir une deuxième chance ». Selon les participants, cette notion de choix contribuerait à un climat d'école et de classe beaucoup plus positif que le climat du secondaire.

Les raisons liées aux caractéristiques des étudiants

Les difficultés d'ordre comportemental et scolaire ainsi que l'âge des étudiants sont d'autres raisons à considérer dans le passage du secteur jeunes à celui des adultes.

Plusieurs jeunes affirment avoir manifesté **des difficultés ou troubles de comportement** à l'école secondaire menant à des conflits avec les enseignants, la direction et les autres élèves de l'école. Alors que certains disent s'être fait montrer la porte de leur école secondaire⁷, d'autres ont quitté celle-ci pour le CEA avant que la situation ne dégénère encore plus. Cette situation est plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 2,7 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Les difficultés scolaires dues à des difficultés ou troubles d'apprentissage sont aussi à l'origine du départ du secteur des jeunes pour le CEA. Le retard scolaire et le redoublement à répétition sont, pour leur part, des éléments ayant motivé le départ de l'école secondaire. Conséquence du redoublement, certains jeunes choisissent le CEA puisqu'ils s'estiment **trop vieux pour l'école secondaire**⁸. Cette situation est beaucoup plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 9 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

7. Cette situation est plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 2,7 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

8. Cette situation est beaucoup plus souvent nommée chez les hommes que chez les femmes (rapport de 9 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

Le quart des propos recueillis démontre que les jeunes choisissent de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes afin de concrétiser un objectif de formation, de s'orienter vers le marché du travail ou pour le simple plaisir de faire un choix.

Les avantages associés à la poursuite des études aux adultes

À la suite de l'analyse des données, deux principaux éléments de réponse retiennent l'attention, toujours en ordre d'importance, soit les objectifs de développement personnel et professionnel et les avantages associés au milieu scolaire. Un dernier élément renvoie au besoin d'une plus grande reconnaissance sociale et au défi personnel.

Les avantages du CEA liés aux objectifs de développement personnel et professionnel

La majorité des propos recueillis traduisent l'espoir d'une **réussite scolaire à court ou à long terme**. D'une part, les jeunes voient en la fréquentation d'un CEA la possibilité de « réussir mon secondaire 5 » et « d'obtenir mon diplôme » ou, encore, de « finir mon secondaire 4 », « mon anglais » ou toute autre matière du secondaire (objectifs proximaux). Cela dit, d'autres encore utilisent le CEA comme tremplin nécessaire à la poursuite de leurs études professionnelles, militaires, collégiales, voire universitaires (objectifs distaux). Dans cet esprit, le CEA permet de compléter les préalables nécessaires au passage à l'ordre d'enseignement suivant.

Aux objectifs distaux se greffent **les objectifs de vie**. Ainsi, les objectifs de vie ne traduisent pas le type de formation souhaité, mais bien le désir de « réussir sa vie », d'« avoir un futur [qu'on aimera] » ou « un bon travail selon [ses] capacités ». Chose certaine, l'objectif de vie traduit aussi l'intention « d'avoir un bon salaire », « d'être sur le marché du travail », « pas sur le BS » pour ainsi « commencer [sa] vraie vie d'adulte », « aller loin dans la vie », « réaliser [ses] rêves », et « [se] sentir bien ». Cela dit, l'analyse des propos des participants révèle sans l'ombre d'un doute un fort lien entre la réussite scolaire (réalisation des objectifs proximaux et distaux) et la réussite de sa vie (objectif de vie).

La quantification des unités de sens propres aux objectifs proximaux et distaux rend compte des intentions des jeunes qui quittent le secteur jeunes pour celui des adultes. Alors que les objectifs proximaux traduisent des buts personnels menant à la conclusion d'une première étape séquentielle logique (obtenir un DES ou suivre les cours préalables nécessaires à l'entrée dans un autre programme), les objectifs distaux traduisent plutôt des buts qui ne tiennent pas compte des étapes préalables à leur atteinte (obtenir un DEC, un DEP, etc.).

Tableau 2. **Spécification relativement aux intentions de formation des jeunes de 16 à 18 ans qui quittent le secteur des jeunes pour celui des adultes**

Nature des objectifs de formation	Précisions	Finalité
Objectifs proximaux	Programmes offerts au CEA	Obtention d'un diplôme d'études secondaires (27 %)
		Réussite de préalables de niveau secondaire (12 %)
Objectifs distaux	Autres programmes de formation	Obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) – incluant formation de l'armée canadienne (19 %)
		Obtention d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) (0,4 %)
		Obtention d'un diplôme de formation collégiale technique (DEC Tech) (13 %)
		Obtention d'un diplôme de formation collégiale générale (DEC) (6 %)
		Obtention d'un diplôme de formation universitaire (bac) (3 %)
	Objectifs de vie	Travailler pour les Forces armées canadiennes (1 %)
		Obtenir un emploi (à la mesure de ses capacités, que l'on aime) (15 %)
		Avoir la possibilité de pratiquer un sport dans l'équipe collégiale (0,4 %)
		Avoir la possibilité de voyager à la fin des études (0,4 %)
		Atteindre des objectifs professionnels ou personnels non spécifiés (3 %)
		Ne sait pas (0,4 %)

Note : Le pourcentage traduit la proportion d'unités de sens et non le pourcentage de répondants.

Les avantages du CEA liés au milieu scolaire⁹

Après quelques semaines de fréquentation, l'avantage de fréquenter un CEA vu par plusieurs jeunes est associé au **soutien scolaire**. Les participants affirment qu'ils reçoivent plus d'aide dans les CEA qu'ils n'en recevaient au secteur des jeunes et que, de plus, « les profs sont cool » et qu'« ils sont là pour [eux] ». Ils ajoutent que les explications reçues sont plus claires, plus personnalisées et qu'elles répondent davantage à leurs besoins. Les participants indiquent également que les « bonnes explications » données au fur et à mesure que se manifestent leurs besoins leur permettent d'arriver à une meilleure compréhension des notions à l'étude. De plus, quelques participants constatent que le fait d'être dans un groupe plus restreint leur permet de recevoir plus d'attention de la part du personnel enseignant. Les enseignants, affirment-ils, prennent davantage de temps pour répondre à leurs questions, leur fournir des explications et les encourager. Plusieurs des jeunes rencontrés disent apprécier la compétence de leurs enseignants.

9. Précisons que, bien qu'un petit nombre d'unités de sens issues de l'analyse des questionnaires soient présentés dans cette section, les entrevues de petits groupes auront permis d'approfondir les propos des participants.

Le rythme d'étude individuel s'avère être un des principaux avantages des CEA, selon les jeunes. De fait, ils estiment que l'approche individuelle permet de passer plus rapidement sur les notions qu'ils comprennent bien et, inversement, de consacrer plus de temps aux notions qu'ils estiment plus complexes, et ce, sans égard à l'état d'avancement du reste du groupe. Par conséquent, plusieurs estiment que le fonctionnement individuel favorise une durée de formation plus courte. Les participants ont le sentiment que le travail individuel et la rétroaction immédiate par les enseignants les aident à progresser plus rapidement pour, finalement, atteindre plus rapidement les objectifs de formation. En fait, « avancer plus vite », « finir au plus vite [et] passer à autre chose » sont des éléments de discours qui reviennent fréquemment. On veut faire vite, parce que l'école « c'est long et plate », parce que l'on souhaite « passer à autre chose » ou parce que l'on se dit « tanné de perdre [s]on temps ».

Les jeunes estiment en outre que, contrairement à ce qu'ils ont vécu au secteur des jeunes, **les situations d'évaluation génèrent moins d'inquiétude et de stress au CEA**. La réussite du prétest obligatoire avant toute activité d'évaluation sommative contribuerait à la réduction du stress et à l'augmentation d'un sentiment de confiance en soi avant la prise d'examen. De plus, les jeunes apprécient grandement le fait de pouvoir choisir le moment de leur examen, de même que l'absence d'un examen synthèse portant sur l'ensemble de l'année. Enfin, de savoir qu'en cas d'échec un examen peut être repris contribue à diminuer de beaucoup leur niveau de stress devant les activités d'évaluation. D'autres propos à l'égard des CEA traduisent un **espoir de réussite** chez certains jeunes. Ainsi, certains associent le fonctionnement du CEA (rythme individuel, disponibilité des enseignants, procédures associées aux évaluations, bloc disciplinaire de trois heures, modules qui s'appuient sur une démarche séquentielle bien définie) à de meilleurs apprentissages, à un plus grand sentiment de confiance vis-à-vis de « l'école » et, par conséquent, à de meilleurs résultats scolaires. D'ailleurs, pour certains jeunes, **les CEA sont synonymes d'ouverture**. En effet, certains affirment y ressentir moins de jugement, moins de rejet et moins d'effet de gang comparativement à l'école secondaire. Ils disent également y sentir plus de respect et plus d'encouragement de la part des pairs, le tout contribuant à une intégration plus facile au sein de ce nouveau monde scolaire. De plus, les jeunes estiment que le CEA est un lieu propice pour faire de nouvelles connaissances avec des gens de tout âge venant de milieux différents. D'ailleurs, les jeunes apprécient la maturité des personnes qui fréquentent l'éducation des adultes. Certains estiment même que cette maturité contribue au développement de leur propre maturité. Dans le même ordre d'idées, le climat d'entraide qui y règne contribuerait au dépassement de soi plutôt qu'à la compétition entre élèves.

Les jeunes
apprécient la maturité
des personnes qui
fréquentent l'éducation
des adultes.

La fréquentation d'un CEA en réponse au besoin d'une plus grande reconnaissance sociale et le défi personnel

Enfin, l'analyse des données révèle que la fréquentation d'un CEA correspond, pour certains élèves, à un défi personnel ou à un besoin de reconnaissance sociale. En effet, le défi personnel prend deux couleurs; la première traduit le CEA comme **outil motivationnel à la poursuite des études**. Ainsi, le CEA devient le lieu idéal pour

faire fi des expériences passées et donner le meilleur de soi-même « pour remonter la pente », « rester sans causer de problèmes », se dire que « tout ira bien » et « se motiver à rester motivé ». Toutefois, pour quelques-uns, c'est un **passage obligé**, alors que l'on dit être « tanné de l'école », ne pas « aimer l'école » et en avoir « marre ». Cela dit, pour quelques autres encore, la fréquentation d'un CEA offre l'occasion de se refaire une image sociale « avec des gens plus matures », « sans [se] faire juger », là où ils ne revivront pas la même humiliation qu'au secondaire... « Je crois que je mérite de me faire respecter. »

Les raisons qui motivent l'arrêt de fréquentation d'un CEA, avec ou sans l'obtention du diplôme d'études secondaires

L'arrêt de fréquentation d'un CEA se justifie majoritairement par l'accès au marché du travail en concomitance ou non avec la réussite des objectifs proximaux de formation, ou par la persistance des difficultés scolaires entraînant l'échec ou encore par des circonstances particulières. Il apparaît important de préciser que 46 des 59 participants qui ont quitté le CEA s'étaient donné pour objectif, en début de formation, l'atteinte d'objectifs distaux ou d'une combinaison d'objectifs distaux et proximaux. Ce nombre diminue à 13 pour les participants s'étant donné pour objectif l'atteinte d'objectifs proximaux. Ces précisions semblent indiquer qu'un objectif de formation distal serait plus susceptible de contribuer à l'arrêt prématuré de la formation, contrairement à un objectif de formation proximal.

L'accès au marché du travail en concomitance ou non avec la réussite des objectifs proximaux de formation

Certains participants nomment le travail comme élément déclencheur de l'arrêt des études au CEA¹⁰. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Pour certains, cet arrêt correspond à l'entrée en emploi après une **recherche d'emploi**, recherche qui peut même entraîner un déménagement. Pour d'autres, le retour au travail comme principale activité traduit un **besoin financier** important : « trop de dette », « manque d'argent ». Pour d'autres encore, **l'arrimage travail-études était devenu trop exigeant** : « Je ne pouvais pas faire les deux à la fois », « Les heures ne fittaient plus », « retard au travail, plus de temps libre et je manquais des cours ». Enfin, quelques-uns désiraient passer à autre chose : « J'étais tanné pis j'ai décidé d'aller travailler. »

Ceci dit, la majorité des unités de sens traduisent **l'atteinte des objectifs proximaux de formation**. Ainsi, plusieurs auront terminé leur 5^e secondaire ou encore les préalables nécessaires à l'entrée dans un autre programme de formation (cégep, DEP, Vision 2020, Forces armées canadiennes). Quelques unités de sens traduisent néanmoins un **changement des objectifs distaux** (entrée à la formation professionnelle

10. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

plutôt qu'au cégep à la suite de la non-réussite d'un cours)¹¹. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2,2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

Une minorité d'unités de sens rendent compte de l'arrêt des études à la suite d'un **déménagement** et de l'intention de terminer la formation dans le nouveau lieu de vie.

La persistance des difficultés scolaires entraînant l'échec et autres circonstances particulières

Un tiers du discours traduit la persistance des difficultés scolaires ou d'autres circonstances particulières comme éléments déclencheurs à l'arrêt de fréquentation. Ainsi, certains décident de cesser leurs études à cause d'**absences trop nombreuses** : « J'ai dépassé mon 15 % d'absence », « J'avais trop d'absences »¹². Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Pour d'autres encore, les **difficultés scolaires importantes** connues au secteur des jeunes semblent se répéter au CEA. Ainsi, les difficultés persistantes en français, en mathématiques ou en anglais ont motivé l'arrêt de fréquentation : « trop dur », « j'ai repoché 2 fois », « je trouve ça dur le français et j'étais pu capable ». Pour certains, des circonstances particulières comme une grossesse et un déménagement ont mis un frein aux études.

L'appréciation des jeunes adultes relativement au CEA après l'arrêt de la fréquentation

L'éducation au CEA, c'est « tendre la main », « une main », « comme un lever de soleil ». Voilà trois métaphores qui décrivent bien le sens des propos de la majorité des participants suivant l'arrêt de fréquentation d'un CEA. On observe aussi qu'une proportion importante du discours porte sur la nature et la qualité des services reçus au CEA.

Appréciation des services reçus lors de la fréquentation du CEA

Une très grande majorité des unités de sens analysées traduisent une appréciation positive de la formation dispensée au CEA. Ainsi, les étudiants apprécient grandement l'aide reçue, la qualifiant de « bonne », « exceptionnelle », « utile », « agréable », « attentionnée » ou en lui attribuant d'autres qualificatifs semblables. Qui plus est, les participants reconnaissent des qualités humaines à l'ensemble des intervenants, qui « répondent aux questions avec gentillesse et passion » et n'hésitent pas à donner de l'aide au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir, tout en étant à l'écoute.

11. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 2,2 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

12. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

Apport de la formation reçue au CEA dans la vie future

C'est avec un sentiment tout aussi positif que certains participants expriment l'effet de la formation reçue au CEA sur leur vie future. Ainsi, plusieurs estiment que **l'aide et le soutien apportés ont contribué à la réussite scolaire**¹³ : « Ils m'ont pris là où j'étais rendu et m'on aidé à progresser. » Ce soutien a également contribué à leur propre développement personnel en les aidant à « se remettre sur le droit chemin ». Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 3,5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes). Pour certains, ce passage au CEA aura aussi contribué à réfléchir sur la vie future : « Ça m'a permis de savoir ce que je voulais faire dans la vie », « [...] découvrir ce que je voulais faire. »

Discussion

Un nombre toujours croissant d'études font état de l'appréciation négative, de la part des jeunes ayant des difficultés scolaires, de l'école secondaire (Théberge, 2008; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000; Kligner et Vaughn, 1999) et, surtout, de leur besoin d'être appréciés et compris par les acteurs scolaires, malgré les difficultés rencontrées (Swanson, Harris et Graham, 2003; Espinosa, 2003; Bressoux et Pansu, 2003; Rousseau, 2005; Potvin, 2005). De plus, l'histoire personnelle de l'apprenant (sentiment de compétence ou d'incompétence, sentiment d'appréciation ou de jugement par l'enseignement, sentiment de contrôlabilité ou d'incontrôlabilité de la tâche, sentiment de l'importance accrue ou moindre de la tâche) occupe une place prépondérante dans toutes les activités d'apprentissage (Monteil et Huguet, 2002). Ainsi, comme l'expliquent ces auteurs, un état émotionnel négatif, conséquence de l'histoire personnelle, diminue la capacité d'attention nécessaire à la réalisation d'une tâche. Dès lors, « la nature positive ou négative d'un état émotionnel donné [peut] dépendre du degré de congruence entre la situation présente où se trouve l'individu et des situations anciennes stockées dans sa mémoire » (p. 20). Plusieurs études menées par ces auteurs et leurs collaborateurs révèlent que le degré de réussite peut être le résultat d'une incohérence entre l'histoire personnelle et le nouveau contexte d'apprentissage. Qui plus est, cette incohérence peut être diminuée ou accrue par la nature de la rétroaction de l'enseignant (positive ou négative), de même que par son contexte (anonyme ou publique). Ainsi, à la suite de ces études, Monteil et Huguet (2002) concluent que l'élève ayant des difficultés scolaires qui reçoit une rétroaction positive de l'enseignant dans un contexte d'anonymat réalise une performance plus élevée que le rendement habituel. Le renforcement positif de l'enseignant dans un contexte public aurait l'effet inverse. Ainsi, la position d'anonymat permettrait aux élèves ayant des difficultés scolaires, contrairement aux

13. Cette situation est plus souvent nommée par les hommes que par les femmes (rapport de 3,5 unités de sens chez les hommes pour 1 unité de sens chez les femmes).

élèves performants, de profiter de la leçon et d'améliorer leurs résultats. Ainsi, il nous est possible de conclure que l'histoire personnelle des jeunes de 16 à 18 ans qui quittent le secteur jeunes pour celui des adultes est sans surprise.

Rappelons que les jeunes adultes participant à l'étude s'identifient tous comme ayant eu des difficultés scolaires importantes au secteur des jeunes (apprentissage ou comportement). Précisons qu'ils ont quitté rapidement le secteur des jeunes pour celui des adultes parce qu'ils apprécient peu ou pas du tout l'école secondaire, et que ce sentiment négatif à l'égard du secteur secondaire est plus fort chez les jeunes issus des classes d'adaptation scolaire. Fait intéressant, au moment de quitter le CEA, avant ou après la réalisation de leurs objectifs de formation, ils ont tous, sans aucune exception, une appréciation positive de leur expérience scolaire au CEA. D'ailleurs, outre l'appréciation de la structure de fonctionnement des cours donnés au CEA, les enseignants qui y travaillent sont tout particulièrement appréciés. Voilà une volte-face, par comparaison avec l'appréciation que font ces jeunes de l'école secondaire, qui s'expliquerait peut-être par les constats de Monteil et Huguet (2002).

Tout d'abord, contrairement au secteur des jeunes, l'éducation des adultes applique le principe d'anonymat, au cœur de la démarche. Les jeunes rencontrés disent travailler à leur rythme, dans leurs cahiers ou modules respectifs, dans leurs matières respectives. Ainsi, la structure de fonctionnement du CEA vise la progression individuelle plutôt que la référence constante à l'évolution du groupe. Non seulement cette formule plaît-elle aux jeunes adultes, mais elle préserve leur anonymat.

De plus, contrairement à ce qui se vit dans le secteur des jeunes, le principe de renforcement positif (aide, soutien, écoute) est au cœur de l'andragogie (Marchand, 1997; Spencer, 2006). Une fois de plus, les jeunes rencontrés affirment apprécier plus que tout l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements et la disponibilité des enseignants, et ce, toujours dans un contexte d'anonymat. Non seulement cette formule répond-elle à un besoin reconnu par les élèves ayant des difficultés scolaires, mais elle se réalise dans un contexte où l'anonymat est préservé.

Enfin, contrairement à la croyance populaire, les élèves ayant des difficultés scolaires importantes sont persévérants! Si ce n'était de la persévérance, comment pourrait-on expliquer leur place, toujours plus grande, à la formation générale des adultes? Comment expliquer la poursuite des études, encore et encore, alors que cette activité en soi est associée à une expérience personnelle souvent négative? Pour certains auteurs, cette persévérance peut résulter des forces associées aux élèves ayant des difficultés scolaires importantes (tout particulièrement ceux qui ont des difficultés d'apprentissage). Ainsi, à ces jeunes, on reconnaît le développement de stratégies d'adaptation visant à compenser les difficultés, de la créativité, de la motivation (lorsque l'objet d'apprentissage est lié à un but bien précis), une bonne capacité de lecture de situations sociales et des qualités empathiques (Roffman, 2000; Swanson, Harris et Graham, 2003). Cela dit, comme le démontrent ces résultats, nul n'est à l'abri d'une grossesse imprévue, de besoins de ressources financières immédiates ou, pire encore, de l'incapacité de réussir, et ce, même dans ce nouveau contexte scolaire tant apprécié (bien que ces exemples soient des cas d'exception parmi nos participants, il nous paraît important de les souligner). Alors que dans les deux

Les jeunes rencontrés affirment apprécier plus que tout l'appui, l'écoute, l'absence de jugement, les encouragements et la disponibilité des enseignants, et ce, toujours dans un contexte d'anonymat.

premiers cas d'exception on peut croire qu'un retour aux adultes est toujours possible, quelle option reste-t-il à ces quelques jeunes adultes qui n'arrivent toujours pas à réussir à l'école? N'y a-t-il pas lieu, alors, de s'interroger, une fois de plus, sur la nature même des contenus scolaires? Qu'est-il advenu de la recommandation 12 du rapport Parent relativement aux « possibilités d'épanouissement à tous les types de personnalité et d'intelligence... » (extrait, Recommandation 12, p. 82)?

D'ailleurs, dans quelle mesure les modifications visant le rehaussement des exigences et les remaniements associés à la formule pédagogique, qui s'amorceront dès 2010 (CSE, 2008), contribueront-ils à la mise en œuvre de cette recommandation vieille de quarante ans, mais toujours aussi actuelle? Encore plus inquiétant, ces modifications ne risquent-elles pas, selon les résultats de notre étude, de contrecarrer l'appréciation positive et le sentiment d'espoir de réussite des jeunes de 16 à 18 ans pour qui les CEA représentent un moyen réaliste de réussir l'école et de réussir... sa vie?

Conclusion

De plus en plus de jeunes qui vivent des difficultés scolaires au secondaire font le choix de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes dans l'espoir d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou de terminer les cours nécessaires à l'entrée dans un programme de formation professionnelle ou dans l'armée. D'ailleurs, il s'agit là de comportements scolaires qui traduisent la persévérance scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Les résultats de cette étude rendent compte d'une appréciation très favorable des CEA par les jeunes de 16 à 18 ans. Ces derniers apprécient la formule d'enseignement modulaire individualisé en vigueur dans l'établissement, la procédure séquentielle des modules, la préparation sous-jacente à toute prise d'examen, la disponibilité des enseignants (rétroactions immédiates, encouragement, soutien), le climat d'école respectueux où règne un sentiment d'entraide, de même que la plus grande maturité des élèves. Après l'arrêt de fréquentation, tous maintiennent des propos flatteurs à l'égard de leur expérience scolaire au CEA. Il s'agit là d'un changement de perception radical lorsqu'on compare avec leur appréciation de l'école secondaire, et ce, tout particulièrement chez les élèves ayant fréquenté la classe d'adaptation scolaire. En somme, tous s'entendent pour dire que ce milieu répond beaucoup mieux à leurs besoins que l'école secondaire, que ce milieu contribue à de meilleurs apprentissages et, par conséquent, à une plus grande réussite scolaire. Ces propos sont fort encourageants dans la perspective où une majorité écrasante de jeunes ayant des difficultés scolaires arrivent difficilement à obtenir un premier diplôme de formation (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Toutefois, les résultats de cette recherche arrivent peut-être trop tard, puisque la formule, tellement appréciée des principaux intéressés, se verra remaniée en profondeur dès 2010 (CSE, 2008).

Annexe 1

Conception du secteur jeunes et attentes relativement au secteur des adultes

(Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens, 1989)

Complète les phrases suivantes en utilisant le ou les mots clés, expressions ou images qui, selon toi, décrivent le mieux ta pensée.

1. Mon école secondaire était _____

parce que _____

2. Donne un mot ou une image
qui décrit l'aide que tu as reçue
dans ton école secondaire _____

Pourquoi? _____

3. J'ai quitté mon école secondaire parce que _____

4. Aux adultes, j'espère _____

parce que _____

5. Si je pouvais recommencer mon parcours scolaire, je changerais

parce que _____

Annexe 2

Perception de l'expérience scolaire et appréciation des services reçus aux centres de formation aux adultes

(Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens, 1989)

Complète les phrases suivantes en utilisant le ou les mots clés, expressions ou images qui, selon toi, décrivent le mieux ta pensée.

1. Mon école aux adultes était _____

parce que _____

2. Donne un mot ou une image qui
décrit l'aide que tu as reçue aux adultes _____

Pourquoi? _____

3. J'ai quitté mon école aux adultes parce que _____

4. Maintenant, j'espère _____

parce que _____

Références bibliographiques

- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- BOGDAN, R. C. et BIKLEN, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education*. Needham Heights, MA : Allyn et Bacon.
- BOUTIN, G. et DANEAU, C. (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRESSOUX, P. et PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- COHEN, L., Manion, L. et Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. London : Routledge Falmer.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec, mars.
- CORBO, C. et ROCHER, G. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Les Presses universitaires de Montréal.
- D'ORTUN, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 77-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DRAPER, J. A. (2001). The metamorphoses of andragogy. Dans D. H. Poonwassie et A. Poonwassie (dir.), *Fundamentals of Adult Education. Issues and Practices for Lifelong Learning* (p. 14-30). Toronto : Thompson Education Publishing.
- DUMONT, M., LECLERC, D. et MCKINNON, S. (2009). Évolution temporelle du stress, du rendement scolaire et des ressources psychosociales selon cinq profils de détresse psychologique d'adolescents. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 121-150). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France, coll. Éducation et formation.
- FLYVBJERG, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. Dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (dir.), *Qualitative Research Practice* (p. 420-434). London et Thousand Oaks, CA : Sage.

- FORTIN, L., POTVIN, P. et ROYER, É. (2000). Les caractéristiques psychologiques, sociales et environnementales des élèves à risque de décrochage scolaire. Dans L. Fortin, P. Potvin, É. Royer, D. Marcotte, A. Noël et M. Thibault (dir.), *Validation d'un modèle multidimensionnel et causal de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque*. Québec : CRIRES et GRISE.
- GAUTHIER, M., HAMEL, J., MOLGAT, M., TROTTIER, C., TURCOTTE, C. et VULTUR, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*. Sainte-Foy : INRS.
- Gouvernement du Québec (2000). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., chapitre I-13.3. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- KLINGNER, J. K. et VAUGHN, S. (1999). « Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities », *Exceptional Children*, 66(1), 23-37.
- LANGÉVIN, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!*, Montréal : Éditions Logiques.
- MARCHAND, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2009*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MONTEIL, J.-M. et HUGUET, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, coll. Vies sociales.
- PERRON, M. (2009). Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec : constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale.
- POTVIN, P. (2005). La relation maître/élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 109-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, P., FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et DESLANDES, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, Loretteville.
- ROFFMAN, A. J. (2000). *Meeting the Challenge of Learning Disabilities in Adulthood*, Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.

- ROUSSEAU, N. (2003). Les centres de formation en entreprise et récupération : l'école de la dernière chance? Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 85-100). Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection éducation/recherche.
- ROUSSEAU, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- ROUSSEAU, N., DUMONT, M., SAMSON, G. et MYRE-BISAILLON, J.-M. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., TÉTREAULT, K., BERGERON, G. et CARIGNAN, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, printemps, XXXV(1), 76-94.
- SOLAR, C. et TREMBLAY, N. (2008). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997-2007*. Ottawa : Centre de savoir sur l'apprentissage.
- SPENCER, B. (2006). *The Purpose of Adult Education. A Short Introduction*. Toronto : Thompson Education Publishing.
- Statistique Canada (2004). L'apprentissage continu. Cyberlivre du Canada – Société. En ligne : http://www43.statcan.ca/02/02c/02c_009_f.htm#supp01. Consulté le 31 juillet 2009.
- STEINHOFF, C. R. et OWENS, R. G. (1989). The organisational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.
- SWANSON, H. L., HARRIS, K. R. et GRAHAM, S. (dir.) (2003). *Handbook of Learning Disabilities*. New York : Guilford Press.
- THÉBERGE, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- VULTUR, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes « désengagés » : analyse du programme d'intervention de La Réplique* (rapport de recherche). Sainte-Foy : Institut national de la recherche scientifique.
- YSSELDYKE, J., ALGOZZINE, B. et THURLOW, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (3^e éd.). Boston, MA : Houghton Mifflin.