

La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire

Carine VILLEMAGNE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

Rédactrices invitées :

Claire LAPOINTE et Pauline SIROIS

Liminaire

- 1** **Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire**
Claire LAPOINTE, Université Laval, Québec, Canada
Pauline SIROIS, Université Laval, Québec, Canada
- 7** **Au premier plan : les enfants ou les résultats?**
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 26** **Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe**
Marie-Pierre BARON, Université Laval, Québec, Canada
Hélène MAKDISSI, Université Laval, Québec, Canada
Andrée BOISCLAIR, Université Laval, Québec, Canada
- 54** **La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires**
Sabine KAHN, Université libre de Bruxelles, Belgique
- 67** **Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire**
René LANGEVIN, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada
Carole SÉNÉCHAL, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Serge LARIVÉE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 80** **La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal**
Fasal KANOUTÉ, Université de Montréal, Québec, Canada
Gina LAFORTUNE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 93** **Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés**
Gabriel POWER, Université Laval, Québec, Canada
Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada
- 119** **Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation**
Yves de CHAMPLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 133** **Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire**
Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 156** **L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES**
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD et Anabelle VIAU-GUAY, Université Laval, Québec, Canada
Stéphane ALLAIRE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Geneviève THERRIAULT, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME et Anne LESSARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 183** **Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement**
Audrey GROLEAU, Université Laval, Québec, Canada
Chantal POULIOT, Université Laval, Québec, Canada
- 201** **La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes**
Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire
Carine VILLEMAGNE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 218** **De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi : une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi**
Pierre USCLAT, Université Paul Valéry-Montpellier III, France

La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes

Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire

Carine VILLEMAGNE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche aborde le thème de la persévérance et de la réussite scolaires à l'âge adulte en examinant les facteurs qui contribuent à la réussite du projet de formation d'adultes faiblement scolarisés.

Dans ce contexte, des études de cas de six adultes inscrits en formation à un métier semi-spécialisé ont été réalisées. Des entrevues avec les adultes participant à la recherche ainsi qu'un groupe de discussion avec l'équipe enseignante encadrant ces mêmes adultes ont permis d'explorer les trajectoires de vie des adultes, et plus particulièrement leurs trajectoires éducatives. Outre les principaux aspects théoriques et méthodologiques de la recherche, nous présentons plusieurs résultats de celle-ci. Les biographies d'enfance des participants à la recherche ainsi que leurs biographies à l'âge adulte sont exposées et analysées à la lumière des différents facteurs intrapersonnels, interpersonnels et institutionnels entrant en jeu dans la réussite et la persévérance scolaires des adultes. Ces résultats nous ont permis de dégager plusieurs pistes d'intervention et de recherche, également présentées dans cet article.

ABSTRACT

School success in the context of adult education Results and comments from an exploratory study

Carine VILLEMAGNE
University of Sherbrooke, Québec, Canada

This study examines the theme of perseverance and school success for adults, while exploring factors contributing to the success of a project providing training for adults with little education. In this context, case studies were conducted with six adults registered for semi-specialized trade courses. Interviews with the adults in the study and a discussion with their teaching team provided an opportunity to explore these students' life paths, particularly their educational paths. In addition to the main theoretical and methodological aspects, we also present several results from the study. Childhood and adult biographies of the participants are exposed and analyzed based on intrapersonal, interpersonal and institutional factors affecting their scholastic success and perseverance. These results revealed several intervention and research possibilities, which are also presented in this article.

RESUMEN

El éxito escolar en contexto de educación de adultos Resultados y reflexiones provenientes de una investigación exploratoria

Carine VILLEMAGNE
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Esta investigación aborda el tema de la perseverancia y del éxito escolar de los adultos e inquiriere los factores que contribuyen al éxito del proyecto de formación de adultos escasamente escolarizados. En tal contexto, se realizaron los estudios de caso de seis adultos inscritos a la formación profesional semi-especializada. Las entrevistas con los participantes así como un grupo de discusión con el equipo de maestros que encuadraban a dichos adultos, nos permitieron explorar la trayectoria de vida de los adultos y más específicamente su trayectoria educativa. Además de los principales aspectos teóricos y metodológicos de la investigación, presentamos varios resultados obtenidos. Las biografías infantiles de los participantes en la investigación así como sus biografías durante la edad adulta se exponen y se analizan desde la perspectiva de los diferentes factores personales, interpersonales e institucionales que intervienen en el éxito y la perseverancia escolar de los adultos. Estos resultados nos permitieron identificar algunas pistas de intervención y de investigación, que se exponen en este artículo.

Introduction

L'éducation des adultes est reconnue comme une dimension éducative indispensable au rehaussement du niveau de la formation générale de base des populations adultes (Bélanger, 2002). En effet, à l'ère des « sociétés de la connaissance » (OCDE, 2008), elle est bien souvent considérée comme une stratégie de développement pour les sociétés postindustrielles comme pour les sociétés en développement. La participation des adultes à des activités de formation de base et la réussite scolaire des adultes constituent donc un enjeu important pour nombre de sociétés. En particulier au Québec, la formation de base a connu des améliorations significatives au cours des dernières décennies (Roy, 2005). Des défis sont néanmoins encore à relever au regard de l'obtention, pour la population adulte, d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles (DES ou DEP) (Gouvernement du Québec, 2002b). En effet, la participation des populations les plus faiblement scolarisées demeure plus limitée que celle des adultes les plus scolarisés (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007). En 2007, 25,4 % des personnes de 15 ans et plus n'étaient ainsi pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2007). Chez ces adultes les plus faiblement scolarisés (moins de neuf années d'études), « des difficultés importantes à lire et écrire » (Roy, 2005, p. 5) vont entraver plus que l'accès à l'emploi. Elles ont en effet de multiples répercussions sur leur vie.

Le retour aux études des adultes québécois peu scolarisés est soutenu par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et son plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002a, 2002b). Ces derniers font de la formation de base « une des pierres d'assise et le premier défi à relever en matière d'éducation des adultes et de formation continue » au Québec (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 12). Diverses mesures visant à augmenter le nombre d'inscriptions ainsi qu'à diversifier les voies d'acquisition de la formation de base ont donc été énoncées.

Malgré une volonté politique de favoriser le retour aux études des adultes faiblement scolarisés, il est constaté que les adultes qui font ce retour doivent faire face à de nombreux défis et surmonter divers obstacles ou freins (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Ouellet, 2007). Ce retour aux études des adultes n'est souvent pas une transition facile, et la réussite scolaire en lien avec le projet éducatif de l'adulte n'est pas gagnée d'avance. Néanmoins, certains vont réussir mieux que d'autres. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité explorer les facteurs de réussite et de persévérance scolaires d'adultes qui étudient en formation de base, à caractère professionnel, dans un centre d'éducation des adultes (CEA), et ce, en vue de pouvoir mettre en évidence des dimensions sur lesquelles les acteurs éducatifs pourraient intervenir de façon prioritaire.

À cette fin, notre recherche s'est particulièrement intéressée à des adultes avec un faible niveau de scolarité évalué au moment de leur entrée en formation dans un centre d'éducation des adultes de l'Estrie. Ces adultes, de retour en formation, ont choisi de s'engager dans un programme spécifique de formation à un métier semi-spécialisé (attestation de formation délivrée par le centre d'éducation des adultes). Un tel programme, qualifié « d'accès à l'emploi » selon le CEA responsable de celui-ci,

Malgré une volonté politique de favoriser le retour aux études des adultes faiblement scolarisés, il est constaté que les adultes qui font ce retour doivent faire face à de nombreux défis et surmonter divers obstacles ou freins.

visé à favoriser le développement de l'employabilité et l'intégration socioprofessionnelle des apprenants ainsi qu'éventuellement la poursuite des études secondaires une fois l'attestation obtenue (Centre Saint-Michel, 2010). Notre recherche s'est déroulée dans une région québécoise où la question du décrochage scolaire mobilise de façon importante les acteurs locaux, y compris ceux du secteur de l'éducation des adultes.

Cet article rapporte ainsi plusieurs dimensions de la recherche menée en 2006-2008 auprès de six adultes en formation de base professionnelle. Après avoir défini les objectifs de la recherche ainsi que les cadres théorique et méthodologique de celle-ci, nous présentons les principaux éléments biographiques des six adultes rencontrés afin de mieux les faire connaître et de mettre en évidence les principaux facteurs qui contribuent à la réussite du projet de formation des adultes.

À la lumière de nos analyses, plusieurs pistes d'intervention qui contribueraient à favoriser la réussite et la persévérance scolaires des adultes formés en CEA sont présentées. Comme notre échantillon de recherche est limité, ces pistes sont à considérer avec précaution.

Des études de cas d'adultes

Les objectifs de recherche

La recherche présentée poursuit les deux objectifs suivants :

- Identifier et analyser les facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires d'adultes faiblement scolarisés, qui retournent en formation de base dans un centre d'éducation des adultes.
- Mettre en évidence des pistes d'intervention visant à favoriser la réussite et la persévérance scolaires pour ces adultes.

Le cadre théorique de la recherche

Le cadre théorique de notre étude repose sur deux approches «cadre», soit les approches écosystémique et biographique, ainsi que sur le champ conceptuel de la persévérance et de la réussite scolaires de l'adulte peu scolarisé.

- *L'approche écosystémique*, inspirée par le modèle écologique de Bronfenbrenner (2005), reconnaît la nécessité et l'importance d'étudier le développement de l'adulte dans son contexte écologique, pour appréhender dans leur globalité et dans leur complexité, la réussite et la persévérance scolaires de cet adulte en formation. L'approche écosystémique rend aussi possible l'appréhension de la dynamique complexe adulte-milieu à titre d'unité particulière dans un ensemble plus vaste, évolutif et temporel. Une telle approche nous a permis d'interroger de manière systématique les adultes participant à la recherche, en lien avec les différents environnements au centre duquel est placé l'adulte en formation. Ces environnements sont ceux identifiés et conceptualisés par Bronfenbrenner, à savoir l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème.

- *L'approche biographique* en recherche vise pour sa part la production de connaissances relativement à une réalité sociale (Desmarais, 2009). Elle permet d'appréhender le rôle des expériences de l'adulte et le sens qu'il attribue à celles-ci, tout en tissant des liens entre différents événements vécus par une personne. Connaître l'évolution au cours du temps des caractéristiques personnelles, familiales, communautaires, scolaires, professionnelles, etc., est également utile pour mieux comprendre le cheminement des adultes rencontrés durant la recherche et pour comprendre l'influence relative de différents facteurs sur la réussite scolaire des adultes. L'approche biographique met en relief l'importance des expériences antérieures, expériences à partir desquelles se construit l'adulte au présent (Bouchard et Saint-Amant, 1996). Choisir une telle approche nous a conduits à interroger les adultes de la recherche, qui nous ont raconté deux périodes de leur vie, la période de l'enfance associée à celle de la formation initiale et la période de la vie adulte, associée pour nos participants à celle d'un retour aux études.
- *La persévérance et la réussite scolaires* constituent une autre dimension importante de notre cadre théorique. Cette dimension renvoie à la capacité des adultes à réussir leur projet personnel de formation, qui leur permet ensuite d'améliorer leur situation professionnelle, personnelle et sociale. En cela, nous nous rapprochons du concept de réussite éducative où la réussite n'est pas seulement appréhendée du point de vue des attentes institutionnelles (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Chenard et Fortier, 2005). La persévérance et la réussite scolaires sont aussi associées à la résilience des adultes, à savoir leur capacité de se développer et d'atteindre leurs objectifs de formation « malgré des conditions adverses » (Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004). La persévérance scolaire résulte par ailleurs « d'un processus dynamique mettant en jeu de nombreux facteurs et des interactions complexes entre l'apprenant, son environnement et le système éducatif » (Audet, 2008, p. 15). Plusieurs recherches récentes s'intéressent à la réussite et à la persévérance scolaires des adultes en formation, et ce, dans divers contextes de formation (Ouellet, 2007; Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007; Gagnon et Brunet, 2005; Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004). Toutefois, peu de typologies dûment constituées sont proposées en ce qui a trait aux facteurs qui entrent en jeu dans la réussite et la persévérance scolaires des adultes. Hutchinson, Freeman, Stock et Chan (2004) proposent néanmoins de distinguer trois grands types de facteurs intervenant dans la réussite et la persévérance scolaires des apprenants adultes: 1) *des facteurs intrapersonnels*. La motivation interne, l'estime et la perception de soi, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la psychologie, la santé physique et mentale de l'adulte ainsi que toute autre ressource mobilisée par l'adulte font partie de ce premier type de facteurs; 2) *les facteurs interpersonnels*, qui incluent les dimensions socioéconomiques, familiales, communautaires et professionnelles de l'adulte; et, enfin, 3) *les facteurs institutionnels*, qui comprennent notamment les

dimensions liées aux programmes scolaires, à la culture et au climat scolaires. Ce sont trois types de facteurs qui ont été explorés durant la recherche à différents moments de la trajectoire de vie des adultes pour mieux saisir les principales dimensions qui jouent ou ont joué un rôle dans le parcours scolaire des adultes de la recherche.

Par ailleurs, il nous apparaît important de préciser ce que signifie l'expression «l'adulte faiblement scolarisé en CEA» dans le cadre de notre recherche. En effet, cette expression incarne une diversité de possibles, en ce sens que la diversité des trajectoires de vie, des rôles sociaux, des cultures, des âges et la question des genres confèrent à la population adulte un caractère très hétérogène qui influence le rapport à l'éducation. Faiblement scolarisé (de niveau traditionnellement inférieur au premier cycle du secondaire), l'adulte auquel nous nous intéressons étudie donc en CEA. Il a amorcé une transition de vie, un changement volontaire ou obligé par les événements de vie indépendants de sa volonté, comme la perte de son emploi. Le retour aux études constitue donc un défi, en particulier si l'adulte a «le mal d'apprendre» (Chamberland, 1997) : celui-ci peut avoir vécu et vivre encore un ensemble de difficultés d'adaptation scolaire et sociale qui ont jalonné ou jalonnent son parcours et ses projets de vie. C'est le cas de cinq de nos six adultes, qui ont tous quitté l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Une telle situation va jouer un rôle dans leur projet scolaire et leur capacité à le mener à terme.

Le cadre méthodologique

Dans la perspective de mieux cerner les facteurs de réussite et de persévérance scolaires des adultes faiblement scolarisés qui retournent en formation de base, nous avons effectué une recherche à la fois descriptive et interprétative (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2004) qui a reposé sur la réalisation de courtes études de cas d'adultes (Gagnon, 2005). Choisir d'effectuer une recherche basée sur l'approche méthodologique de l'étude de cas multiple aura ainsi permis une analyse plus en profondeur de notre objet d'études, soit celui de la réussite scolaire de l'adulte faiblement scolarisé. En effet, selon Stake (1994), l'étude de cas multiples cherche une meilleure compréhension, voire une meilleure théorisation du phénomène étudié.

Six adultes, entre 17 et 57 ans, deux femmes et quatre hommes, très faiblement scolarisés et inscrits à une formation à un métier semi-spécialisé de 900 heures (cours, atelier et stage) ont participé à cette recherche. La moitié d'entre eux est représentative d'une clientèle croissante des centres d'éducation des adultes, soit les jeunes adultes de 16 à 24 ans. Plusieurs critères ont guidé la sélection de ces adultes, sélection faite avec la collaboration de l'équipe enseignante responsable de cette formation : 1) une diversité d'âges et de genres; 2) la presque atteinte des objectifs de formation ou l'obtention de l'attestation de formation professionnelle délivrée par le CEA; 3) des adultes connaissant un ensemble de difficultés d'apprentissage depuis le début de leur formation.

Pour réaliser chaque étude de cas, la collecte de données a consisté en deux entretiens semi-dirigés avec l'adulte pour recueillir des informations : sur son histoire

passée jusqu'à sa réintégration d'un CEA (entrevue 1) et sur son parcours actuel depuis l'entrée en formation (entrevue 2). Un groupe de discussion a également été organisé avec l'équipe enseignante encadrant les adultes dans la perspective d'apporter une vision extérieure et complémentaire à celle de chaque adulte apprenant, en ce qui a trait aux facteurs de réussite et de persévérance scolaires nommés par les adultes eux-mêmes lors de la narration de leur histoire de vie.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative, analyse inspirée des travaux de Paillé et Mucchielli (2003). Ainsi, après avoir transcrit les données, nous les avons codifiées et triées selon une grille de catégorisation (grille résultant d'un processus itératif de catégorisation laissant place à des catégories émergentes). Cette étape de décodage-triage a constitué un préalable à l'analyse des données. Cette dernière nous a permis d'élaborer une synthèse, sorte de reconstitution-narration (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette synthèse a regroupé les éléments de discours liés aux aspects qui relèvent des facteurs de réussite et de persévérance scolaires (de nature intrapersonnelle, interpersonnelle et institutionnelle). Les facteurs jouant un rôle de protection pour le cas en jeu étaient surlignés en bleu et les facteurs de risque en rouge.

Les trajectoires de vie des adultes

Les biographies d'enfance

Plusieurs points ressortent de l'analyse des biographies d'enfance des adultes interviewés. Nous les présentons en fonction de trois grands types de facteurs, intrapersonnel, interpersonnel et institutionnel, qui entrent en jeu dans la réussite et la persévérance scolaires d'après Hutchinson, Freeman, Stock et Chan (2004).

- Jeunes, ces adultes avaient une très piètre estime d'eux-mêmes et une faible confiance en eux; ils vivaient un mal-être important et du stress. Chez certains, c'est même de la rage et beaucoup d'émotivité qui se sont exprimées à l'adolescence par des comportements inadaptés: « *Je ressentais trop d'émotions; je voulais m'exprimer mais je n'y arrivais pas* » (Y13, L250E1)¹. Plusieurs adultes déclarent de faibles habiletés sociales qui se traduisent par un fort isolement, isolement social très mal vécu.
- Durant leur prime jeunesse, ces adultes ont tous eu des vies familiales difficiles: les familles sont qualifiées par les adultes de peu aidantes et dysfonctionnelles. Elles ont été porteuses de violences, d'abus, d'abandon (monoparentalité ou placement de l'enfant) et de précarité: « *Mes parents n'étaient pas des personnes significatives. Elle nous a garrochés [trimballés] d'un bord pis de l'autre [entre familles d'accueil et orphelinats]* » (J11, L14-169E1). Ces histoires familiales sont caractérisées par une forte mobilité géographique

1. Les codes alphanumériques utilisés pour les citations renvoient en première partie de parenthèse (J11, L14-169E1) à l'adulte interviewé et, en seconde partie de parenthèse (J11, L14-169E1), au(x) numéro(s) de ligne de la citation ainsi qu'au numéro de l'interviewe correspondante (E1 ou E2).

(des changements d'écoles fréquents) ainsi qu'un départ très tôt du milieu familial. Leurs parents présentaient un faible niveau scolaire (analphabétisme et absence de 5^e secondaire pour la plupart) et socioéconomique.

- La relation avec l'école est l'objet d'une perception négative pour cinq d'entre eux: «*Je n'étais pas un amant de l'école*» (J11, L234E2); «*L'école, c'est une prison*» (P14, L78E1), «*une cage à poules*» (S12, L221E1). Les idées d'étouffement et d'enfermement sont exprimées. Durant leur formation initiale, les adultes interviewés ont généralement peu ou pas participé aux activités extrascolaires des écoles primaires et secondaires fréquentées.

Redoublements multiples, placement en classe spéciale et progression lente traduisent des faiblesses scolaires (pour cinq d'entre eux) et des difficultés sévères d'apprentissage (difficulté en lecture et en écriture; bégaiement; dyslexie; troubles de l'attention, de mémoire, de repères dans l'espace; hyperactivité). C'est l'abandon scolaire qui les guette par désengagement progressif. L'école et les cours suivis n'ont tout simplement plus de sens pour cinq d'entre eux. Le rôle des interactions avec les pairs dans l'abandon scolaire est globalement peu mentionné.

Enfin, il est possible de constater qu'en fin de formation initiale les six adultes ne sont pas capables de traduire comment ils apprennent. Les stratégies personnelles d'apprentissage ne sont pas conscientisées, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en mesure d'expliquer comment ils procèdent pour étudier de façon optimale, quelles sont leurs meilleures façons d'apprendre, leurs méthodes pour vérifier leurs apprentissages, etc. Au mieux, ils décrivent quelques techniques peu complexes d'études développées a) pour soi: «*je choisissais un endroit calme pour étudier*» (J26, L208E1); «*je comptais sur mes doigts*» (C25, L390E2); b) en relation avec les éducateurs: «*je faisais répéter le professeur*» (J26, L206E1); c) en relation avec les pairs: «*j'allais chercher de l'aide quand je ne comprenais pas*» (Y13, L249E2).

Dans l'ensemble, les biographies d'enfance des adultes révèlent qu'un abandon scolaire (pour cinq d'entre eux) sans atteindre une scolarité de niveau de 5^e secondaire était annoncé dès les premières années du primaire.

Au terme de cette analyse, nous avons remarqué que ce sont les facteurs intrapersonnels et interpersonnels qui auront été les mieux documentés par les adultes. Les aspects institutionnels sont peu nommés ou décrits malgré un ensemble de questions posées en ce sens aux adultes. Voici toutefois deux exemples: pour un des adultes, le nombre d'élèves par classe au secondaire était jugé trop élevé pour que l'enseignant puisse lui consacrer du temps. Pour plusieurs, leurs contextes socioéconomiques les ont incités à travailler assez jeunes, situation qui les désengage de l'école.

Nous constatons aussi que la difficile progression scolaire en vue de l'obtention minimale d'une 5^e secondaire était prévisible très tôt dans la vie des adultes. Dans l'ensemble, les biographies d'enfance des adultes révèlent qu'un abandon scolaire (pour cinq d'entre eux) sans atteindre une scolarité de niveau de 5^e secondaire était annoncé dès les premières années du primaire. Les biographies d'enfance parlent ainsi moins de réussite que de décrochage scolaire. Les facteurs de risque liés aux caractéristiques familiales et personnelles des personnes interviewées sont beaucoup plus

nombreux et influents que les facteurs de protection. Et comme le mentionnent Lessard, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Joly (2008), les relations entre ces facteurs et leur cumul augmentent la probabilité d'abandon scolaire. Pour les facteurs de protection, nous avons relevé deux familles qui valorisaient l'école avec l'espoir que leurs enfants atteignent une 5^e secondaire; deux personnes ont bénéficié enfants de services orthopédagogiques; deux jeunes se disaient persévérants et autonomes et ils ont eu un relatif plaisir à participer à quelques activités extrascolaires (sport, radio-café, brigadiers); seul un adulte mentionne avoir rencontré une personne significative à l'école durant sa formation initiale.

La mise en perspective des facteurs de risque de décrochage des six adultes de la recherche, avec les résultats d'études plus larges sur le décrochage scolaire des jeunes au secondaire, met en évidence le fait que les six adultes rencontrés présentaient des facteurs de risque déterminants dans l'abandon scolaire. En effet, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) rappellent l'existence de plusieurs facteurs prédictifs de l'abandon scolaire que l'on retrouve chez nos six adultes interviewés, en particulier un faible rendement scolaire, un haut niveau de dépression, peu de soutien affectif des parents, un manque de cohésion familiale et la perception négative des enseignants.

Les biographies à l'âge adulte

Pour les six adultes de la recherche, le retour aux études dans le cadre d'une formation propre à un métier semi-spécialisé, a été favorisé par des agents d'Emploi-Québec (2), par des orienteurs (2), par la famille (1) et par un éducateur spécialisé (1). Même si les adultes affirment tous que suivre cette formation relève d'un choix personnel, en ce sens qu'il s'agit d'une participation volontaire et qui a un sens pour eux, des acteurs externes ont joué un rôle significatif dans leur retour aux études et dans le choix du type de formation.

Une visite préalable du milieu de formation les décidera tous à s'y inscrire. Une formation de courte durée, une alternance entre théorie et pratique sont des éléments qui les ont particulièrement séduits. Le projet de formation proposé par le milieu éducatif leur semble réaliste et va leur permettre ensuite d'intégrer rapidement le marché du travail. Il s'agit de cesser de vivre une précarité socioéconomique ou d'acquérir une plus grande autonomie vis-à-vis de la famille et des proches.

Rappelons que les adultes sélectionnés pour participer à la recherche devaient avoir terminé leur formation à un métier semi-spécialisé ou être sur le point de finaliser leur projet de formation, c'est-à-dire vivre un succès. Toutefois, en fin de recherche, lors d'un bilan dressé avec l'équipe-école, trois cas de figure se sont présentés: 1) Quatre adultes ont réussi leur formation à l'école, mais leur réussite va au-delà des aspects scolaires. C'est une réussite multidimensionnelle que vivent les adultes: amélioration du rapport à soi, du rapport aux autres (familles, pairs, employeurs, etc.) et, surtout, du rapport à l'école. 2) Un adulte vit une réussite en demi-teinte, car ses habiletés sociales sont encore à travailler. Ces dernières l'empêchent encore de garder un emploi sur le long terme. Des difficultés comportementales et de communication subsistent. 3) Un adulte a quitté la formation en fin de

parcours, avant d'avoir obtenu son attestation. Les difficultés intrapersonnelles et interpersonnelles étaient telles qu'il n'était plus actif dans la formation. L'équipe enseignante lui a donc proposé une pause de formation, tout en ayant la conviction qu'il reviendra finir sa formation lorsqu'il aura réglé ses problèmes. Le jeu des allers-retours en formation, sans considérer cela comme un abandon, est chose commune dans ce milieu éducatif.

Certains points ressortent de l'analyse des biographies adultes :

- Du point de vue des facteurs intrapersonnels, les facteurs de protection sont plus nombreux que durant leur jeunesse, et ce, par comparaison avec les facteurs de risque identifiés. Pour cinq adultes, la confiance en leurs capacités est grandissante même si ce n'est pas toujours facile; ils ressentent une motivation intrinsèque et extrinsèque (stimulée par l'équipe enseignante).
- Un sentiment d'isolement lié à leurs faibles habiletés sociales demeure, même si les participants constatent une réelle amélioration. Par exemple, certains adultes mentionnent une plus grande capacité à oser établir un dialogue, à prendre leur place au sein d'une équipe de travail: « *Avec le temps, à l'école-entreprise, j'ai perdu ma gêne, la rage et tout le reste à l'intérieur de moi et j'ai commencé à sourire et aussi à rire parce [qu'avant] quand je rentrais là, j'étais tout le temps sérieux, je pognais [comprenais] jamais les blagues des autres, c'était vraiment l'enfer* » (Y13, L183E2). En ce qui concerne les plus jeunes adultes (17-24 ans), ils se reconnaissent une certaine immaturité par rapport aux adultes plus âgés en formation avec eux (31-57 ans). La question intergénérationnelle préoccupe d'ailleurs tous les adultes. Pour les uns, ils se sentent trop vieux, pour les autres trop jeunes, tandis que d'autres voient dans les différences d'âge l'occasion d'établir des échanges de savoir-faire, d'expériences et de points de vue.
- Du point de vue familial, l'âge adulte suscite chez les plus jeunes une prise de distance par rapport aux parents. Qu'ils soient assez jeunes ou plus âgés, cinq adultes mentionnent que leurs nouvelles attaches ou leurs familles sont plus aidantes, puisqu'ils reçoivent de leur part un soutien, une valorisation de leur retour aux études.
- Un changement radical du rapport à l'école peut être constaté: « *C'est désormais "le fun" [plaisant] d'apprendre* » (Y13, L79E2). Apprendre, se former est devenu une dimension importante et stimulante de leur vie. Ainsi, plusieurs projets de poursuite des études à court et à moyen terme vont émerger, notamment obtenir leur DES (pour trois d'entre eux). Un des adultes trouvera pour sa part un emploi immédiatement après la formation.
- Du point de vue des stratégies de réussite, il apparaît que les énoncer n'est pas chose facile pour les adultes. Tout d'abord, les opérations liées à l'apprentissage ne sont pas conscientisées, que les adultes soient jeunes ou plus mûrs: « *Cela c'est fait naturellement [...] J'arrive au cours, pis je fais ce qu'on me demande de faire, pis j'ai appris comme ça* » (J11, L300E2). Par contraste à ce que dit cet adulte sur sa façon naturelle d'apprendre, ce dernier a vécu des moments de grands doutes quant à sa capacité d'apprendre considérant

son âge. Les stratégies énoncées par les adultes sont aussi beaucoup axées sur la volonté de contrôle de soi et l'adoption d'attitudes positives par rapport à l'apprentissage, et ce, sous l'influence de l'équipe enseignante chez qui la pratique du tutorat individuel est très active. Les stratégies qui concernent les relations avec les autres (pairs ou enseignants) et le contexte institutionnel sont globalement peu explorées. Le degré de complexité des stratégies énoncées nous apparaît aussi très variable. « *S'appuyer sur sa formation antérieure* » (C25, L245E2) n'engage pas le même nombre d'opérations ni la même complexité des tâches qu'« *écrire en lettres carrées* » (J11, L263E2) pour être lu par ses pairs. Les stratégies de réussite exposées dans les biographies adultes sont néanmoins plus nombreuses par comparaison avec les biographies d'enfance. Cet aspect peut, selon Falardeau et Loranger (1993), avoir contribué à leur réussite actuelle, puisque les adultes semblent plus actifs dans leurs apprentissages.

- Les adultes de la recherche apprécient plusieurs aspects du milieu de formation. 1) Ils reçoivent un soutien personnel, social et scolaire de l'équipe-école : « *Mon tuteur m'a beaucoup aidée à persévérer et à ne pas abandonner, comme si j'étais sa fille [...] je disais tout le temps que je n'étais pas capable* » (J26, L220E2); 2) L'alternance entre théorie et pratique est un atout pour les adultes. 3) Ils ont fort apprécié les ateliers, le travail en équipe qui favorise les relations interpersonnelles même si parfois des conflits éclatent, par exemple en ce qui a trait au partage des tâches et l'engagement dans la tâche de chaque adulte. 4) L'adaptation des stratégies d'évaluation des apprentissages, comme des moments d'évaluation, est aussi notée : « *Il m'a dit, si, tu es prêt. Il m'a donné la feuille et il m'a dit : Fais ton examen* » (J26, L258E2).

[...] leurs biographies montrent que ce succès est appuyé par un faible niveau de contraintes et de déstabilisation familiales ainsi que par un soutien financier institutionnel ou familial.

Cinq adultes sur six vont ainsi vivre un succès scolaire, succès qui constitue une première pour tous, au regard de leurs parcours passés de formation. Pourtant, les faiblesses scolaires demeurent, de même que, pour certains, des difficultés d'apprentissage. Notons que leurs biographies montrent que ce succès est appuyé par un faible niveau de contraintes et de déstabilisation familiales ainsi que par un soutien financier institutionnel ou familial.

Ces premières analyses vont dans le sens des études menées par différents auteurs. Que ce soit pour les adultes en formation de base ou les jeunes adultes avec difficultés d'apprentissage, plusieurs auteurs (Raymond, 2008; Kerka, 1996; Spekman, Globey et Herman, 1992) pensent que le succès des adultes est lié à différents facteurs : une adaptation réaliste du projet de formation tenant compte de leurs propres limites, une persévérance développée malgré l'adversité, une stabilité émotionnelle et une capacité à réduire ou au moins contrôler le stress, une attitude proactive dans la détermination de son présent et son futur, le choix de buts atteignables et l'autodirection de sa vie; la présence d'un ensemble de soutiens encourageant les adultes (familles, amis, tuteurs, enseignants, thérapeutes, employés, etc.); l'absence de contraintes financières ou de responsabilités familiales; un encadrement et un environnement scolaires aidants, etc.

Quelques pistes pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des adultes

Quelques pistes visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires des adultes rencontrés ont émergé des discussions avec les adultes et avec les membres de l'équipe enseignante engagés dans la recherche :

- **Adopter une approche plus systémique de l'adulte en formation en vue de mieux comprendre l'adulte et d'intervenir adéquatement**

Les adultes interviewés apprécient beaucoup que leur équipe enseignante les accompagne en tenant compte de leur histoire et des différentes facettes de leur vie. Ils se sentent appréhendés à la fois dans leur singularité et leur globalité, dans la compréhension des ressources dont ils disposent, de leurs difficultés et des défis qu'ils ont à relever, et ce, dans la perspective de rechercher des solutions avec eux pour qu'ils soient plus disponibles pour apprendre et donc engagés dans leurs apprentissages. C'est en fait l'approche écologique du développement humain d'Urie Bronfenbrenner (2005) qu'il serait important d'intégrer dans les pratiques des enseignants, et ce, de manière plus systématique. Pour le moment, l'équipe enseignante et la direction considèrent qu'une telle approche n'est pas valorisée par les formateurs d'adultes, pour des questions de temps ou de formation en ce sens. Le tutorat individuel et la proximité au quotidien des équipes enseignantes avec les apprenants (ce que certains contextes de formation offrent) seraient pourtant des contextes favorables à une compréhension (et une intervention) plus systémique de chaque adulte, mettant en interaction le projet de formation de l'adulte et son cheminement en CEA, avec l'ensemble de ses situations de vie actuelles et de ses expériences de vie passées.

- **Développer une relation de qualité et de confiance entre l'équipe de formateurs et l'adulte-apprenant**

La relation formateur-adulte comme facteur de réussite, mais aussi comme réducteur du décrochage scolaire, semble fondamentale. La qualité des liens établis entre le formateur et l'apprenant joue un rôle dans la résilience des adultes sur le plan scolaire. Plusieurs dimensions ont été explorées avec les adultes et l'équipe enseignante engagés dans le projet de recherche, au sujet de la relation formateur-adulte : établir une relation de confiance, proposer une relation d'adulte à adulte, de nature relativement égalitaire entre le formateur et l'apprenant; en tant que formateur, se montrer conséquent en s'intéressant aux adultes et en leur faisant valoir des exigences réalistes;

- **Favoriser le développement chez l'adulte de son propre répertoire de stratégies de réussite**

Bégin (2003) relève quatre grandes catégories de stratégies de réussite : des stratégies cognitives et métacognitives, des stratégies de gestion des ressources (internes ou externes à l'apprenant) et, enfin, des stratégies dites

affectives. Parmi l'ensemble des stratégies utilisées par les six adultes, les stratégies affectives sont nombreuses, en particulier celles qui participent à l'automotivation, au contrôle de soi et de ses émotions (stress par exemple). Des stratégies de gestion des ressources sont aussi nommées avec la valorisation de leur entourage « qui aide à mieux apprendre », avec l'utilisation de stratégies de concentration. Quelques stratégies cognitives sont également relevées : par exemple, la conception de schémas pour structurer les informations. Quant aux stratégies métacognitives, elles semblent beaucoup moins présentes dans le discours des adultes, même si « apprendre de ses erreurs » témoigne d'une introspection chez les adultes et d'une volonté d'auto-évaluation.

Ainsi, malgré l'existence d'un programme d'études « entrée en formation » offert dans les CEA, où les stratégies de réussite sont des dimensions d'apprentissage, il nous apparaît que des efforts doivent encore être réalisés en ce sens afin de développer chez les adultes des stratégies de réussite efficaces, en particulier des stratégies cognitives et métacognitives. Au-delà des cours spécifiques proposés durant les premières semaines du retour aux études en CEA, c'est à l'intérieur de tous les cours suivis par les adultes que des stratégies de réussite devraient leur être proposées afin qu'ils se construisent leur propre répertoire.

- **Le développement de formations adaptées aux adultes**

Les adultes interviewés dans la recherche ont formulé plusieurs recommandations pour adapter les programmes de formation à leurs besoins. Selon eux, il s'agirait de : 1) développer des formations de courtes durées (buts proches), concrètes et signifiantes, centrées sur l'apprenant avec des approches d'apprentissage variées; 2) développer des formations qui sont en rupture avec l'enseignement traditionnel (dans la classe, enseignement magistral...); 3) favoriser des groupes d'élèves de petite taille pour permettre les échanges interpersonnels grâce à l'effet du groupe sur l'intégration et le maintien dans la formation. Ce sont quelques-unes de dimensions également relevées dans la recherche de Chantal Ouellet (2007).

Conclusion

Les adultes rencontrés dans la recherche nous ont permis d'explorer des expériences de retour aux études en CEA qui ont constitué, pour cinq des six adultes, une réussite : obtention d'un emploi ou avancement dans le projet personnel de formation. Cinq d'entre eux ont vécu leur projet de formation à un métier semi-spécialisé, dans un contexte très différent de celui de leur parcours en formation initiale. Leur environnement est beaucoup plus favorable, mais ils ont aussi des projets réalistes et réalisables, dans un contexte où ils savent qu'être motivé, faire des efforts et consacrer du temps à leur projet sont des caractéristiques fondamentales pour leur réussite.

Au terme de cette recherche exploratoire, nous tenons à souligner quelques limites à cette étude : nous avons par exemple constaté que des informations concernant les adultes étaient à traiter avec précaution. Ainsi, certaines perceptions ou affirmations des adultes pourraient être nuancées (selon l'avis de l'équipe enseignante et les incohérences notées par la chercheuse). Les biographies d'enfance sont aussi souvent plus pauvres que les biographies d'adultes. Se souvenir en détail du cheminement scolaire s'est par exemple avéré difficile. Nous relevons aussi et surtout que les résultats demeurent limités, car seulement six adultes ont été rencontrés. Les questions de la représentativité des adultes de la recherche et des possibilités de généralisation sont au cœur de cette limite.

Il a néanmoins été possible d'envisager une nouvelle recherche à partir d'une plus grande compréhension des facteurs associés à la réussite scolaire et de leurs interrelations. Nous avons ainsi entrepris une vaste recherche visant à mettre en relation les besoins des adultes en formation en CEA au premier cycle du secondaire avec les besoins de leurs propres formateurs. Le but était de dégager des pistes d'intervention complémentaires aux services actuellement proposés dans les CEA, avec pour finalité la persévérance et la réussite scolaires d'un plus grand nombre d'adultes.

Références bibliographiques

- AUDET, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits*. Montréal : RÉFAD.
- BÉGIN, C. (2003). *Enseigner des stratégies de réussite à l'université : application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- BÉLANGER, P. (2002). *Être à jour toujours! La portée de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation 2002-2003*. Montréal : MEQ/CIRDEP.
- BÉLANGER, P., CARIGNAN, P. et STAICULESCU, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal : MEQ/CIRDEP.
- BOUCHARD, P. et SAINT-AMANT, J. C. (1996). Le retour aux études. Les facteurs de réussite scolaire dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 1-17.
- BOUTINET, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

- BRONFENBRENNER, U. (dir.) (2005). *Making Human Beings Human. Biological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: SAGE.
- CENTRE SAINT MICHEL (2010). *Formation d'accès à l'emploi*.
<http://www.csrs.qc.ca/fr/etablissements/education-aux-adultes/centre-saint-michel/formation-daccess-a-lemploi/index.html> (Consulté le 10 juillet 2010).
- CHAMBERLAND, E. (1997). Le mal d'apprendre et les images pour le dire. La conception de l'apprentissage et l'image de soi d'adultes en difficulté d'apprentissage. *Repères. Essais en éducation*, 18, 71-91.
- CHENARD, P. et FORTIER, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. Dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec* (p. 341-348). Montréal: Fides.
- DESMARAIS, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 361-389). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- FALARDEAU, M. et LORANGER, M. (1993). Le choix de stratégies de réussite dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 13(4), 307-322.
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et YERGEAU, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- GAGNON, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GAGNON, C. et BRUNEL, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie*, 10(1-2), 305-330.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002a). *La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Cahier de mise en œuvre. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005). *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Sanction des études*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *Entrée en formation dans une perspective d'éducation continue*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.

- HUTCHINSON, N. L., FREEMAN, J. G., STOCK, S. A. et CHAN, J. S. (2004). Academic resilience: A retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 5-21.
- KERKA, S. (1996). Adult Learner Retention Revisited. *ERIC Digest*, 166, 1-8.
- LAVOIE, N., LEVESQUE, J-Y., AUBIN-HORTH, Sh., ROY, L. et ROY, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski: Les Éditions Appropriation.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- LESSARD, A., FORTIN, L., ROYER, E., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et JOLY, J. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MYERS, K. et DE BROUCKER, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*. Rapport de recherche. Ottawa, Canada: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. (2008). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- OUELLET, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement scolarisés*. Montréal: Université du Québec à Montréal. [En ligne].
[http://www.compétencesdebase.org/rechercheaction/Recherche-action_Synthese.pdf].
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- RAYMOND, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Document de recherche. Ottawa: Statistique Canada.
- ROY, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- SPEKMAN, N. J., GLOBEY, R. J. et HERMAN, K. L. (1992). Learning disabled children Grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(3), 161-170.

STATISTIQUE CANADA (2007). *Apprentissage: proportion de la population sans diplôme d'études secondaires, population de 15 ans et plus*. [En ligne].

[<http://www4.hrsdc.gc.ca/cv3@->

[fra.jsp?seriesid=18&fromind=1&sid=8&submit=Soumettre&iid=29&chrtid=5](http://www4.hrsdc.gc.ca/cv3@-fra.jsp?seriesid=18&fromind=1&sid=8&submit=Soumettre&iid=29&chrtid=5)].

STAKE, R. E. (1994). Case Studies. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Thousand Oaks : SAGE Publications.

Remerciements

Nous remercions très chaleureusement les six adultes qui ont participé à la recherche ainsi que Lise Pouliot et Danielle Gilbert de l'équipe-école. Un « merci » spécial à Géraldine Guijarro, ma collaboratrice, pour ses relectures attentives.