

Université de Montréal

Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage
lors de leur passage à l'éducation des adultes

par
Vanessa Lemire

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

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en sciences de l'éducation
option éducation comparée et fondements de l'éducation

Octobre, 2010

© Vanessa Lemire, 2010

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage
lors de leur passage à l'éducation des adultes

Présenté par :
Vanessa Lemire

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marc-André Deniger
Directeur de recherche

Roseline Garon
Membre du jury

Nathalie Trépanier
Membre du jury

RÉSUMÉ

Au Québec, plusieurs adultes n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Parmi eux, plusieurs ont des problèmes d'apprentissage. Peu d'études se penchent sur leur participation à des programmes d'éducation des adultes. L'objectif de cette recherche est d'identifier les obstacles rencontrés par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage au secteur public de l'éducation des adultes. Dans le cadre de cette étude qualitative, douze entrevues ont été réalisées auprès d'adultes âgés de 18 à 50 ans. Ces entrevues ont été analysées afin d'identifier les obstacles rencontrés par cette population. Les résultats révèlent que ce sont les obstacles dispositionnels et les obstacles institutionnels qui sont les plus courants. L'interprétation de ces résultats permet de conclure qu'une adaptation et une diversification des pratiques institutionnelles dans le secteur de l'éducation des adultes permettraient d'accroître la persévérance et la réussite scolaires des adultes ayant des problèmes d'apprentissage.

Mots clés : Adultes, problèmes, difficultés et troubles d'apprentissage, obstacles dispositionnels, institutionnels et situationnels, éducation des adultes, persévérance scolaire, méthode qualitative.

ABSTRACT

In Quebec, there are many adults without a highschool diploma. Among them, several have learning disabilities. Few researches adress the question of their participation to adult education programs. The purpose of this study is to identify the barriers faced by adults with learning disabilities when participating in the public adult education system. In this qualitative study, twelve learning-disabled adults between the age 18-50 were interviewed. From the analyses of these interviews we observed that the most frequently cited obstacles are dispositionnal and institutionnal. Interpreting these results leads us to conclude that the adjustment and diversification of the institutionnal practices in the adult education system could increase school perseverance and success among adults with learning disabilities.

Key Words : adults, learning disabilities, dispositionnal, institutionnal and situationnal barriers, adult education, school perseverance

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	IX
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	X
REMERCIEMENTS	XIII
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE	2
2.1 Niveau de scolarité, décrochage scolaire et problème d'apprentissage au Québec	3
2.1.1 Diplomation et niveau de scolarité	3
2.1.2 Décrochage scolaire et problème d'apprentissage	4
2.1.3 Retour aux études et transfert du secteur des jeunes au secteur des adultes	6
2.2 Éducation des adultes	6
2.2.1 Taux de réussite et diplomation au secteur adulte	7
2.3 Incidences liées au fait d'être non diplômé	9
2.4 Les adultes ayant des problèmes d'apprentissage : une population oubliée du secteur de l'éducation des adultes et de la recherche canadienne	11
3. ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE CONCEPTUEL	13
3.1 Difficulté, trouble et problème d'apprentissage	13
3.2 Adultes ayant des problèmes d'apprentissage	15
3.3 Incidences d'un problème d'apprentissage	17
3.4 Obstacles à un retour aux études	18
3.4.1 Concept d'obstacle	19
3.4.2 Typologie des obstacles	19
3.4.3 Obstacles de nature intrinsèque	22
3.5 Recherches portant sur les obstacles	22
3.5.1 Synthèse des obstacles relevés par d'autres recherches	26
3.6 Pertinence de cette recherche	27
3.7 Questions de recherche	28
4. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	29
4.1 Type de recherche	29
4.2 Échantillon	29

4.3 Description de l'instrument de collecte de données	31
4.4 Procédure de la collecte	32
4.5 Stratégie d'analyse	33
4.6 Limites de la recherche	37
5. ANALYSE	38
5.1 Description des participants	38
5.1.1 Caractéristiques de l'échantillon	39
5.1.2 Parcours scolaire des participants	41
5.2 Occurrence des obstacles	50
5.2.1 Obstacles dispositionnels	53
5.2.2 Obstacles institutionnels	58
5.2.3 Obstacles intrinsèques	84
5.2.4 Obstacles situationnels	88
6. INTERPRÉTATION	94
6.1. Obstacles situationnels	96
6.1.1 Le travail	96
6.1.2 Le manque d'argent	97
6.1.3 Autres obstacles situationnels	98
6.2. Obstacles dispositionnels	98
6.2.1. Expériences scolaires passées négatives	99
6.2.2. Manque de confiance en soi et en l'atteinte de ses objectifs	101
6.2.3. Manque de motivation et d'énergie	101
6.3. Obstacles institutionnels	104
6.3.1. Obstacles touchant l'encadrement	105
6.3.2. Obstacles pédagogiques	111
6.3.3. Obstacles administratifs	115
6.4. Obstacles intrinsèques	119
6.4.1 Problèmes d'apprentissage	120
6.4.2 Autres obstacles intrinsèques	120
7. CONCLUSION	121
BIBLIOGRAPHIE	125
ANNEXE I	130
ANNEXE II	141
ANNEXE III	144

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQETA : Association québécoise des troubles d'apprentissage

CEA : Centre d'éducation des adultes

DES : Diplôme d'études secondaires

DEP : Diplôme d'études professionnelles

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ISPJ : Insertion sociale et professionnelle des jeunes

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SARCA : Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau I : Exemples d’obstacles selon la typologie de Cross (1981).....	21
Tableau II : Rubriques et codes.....	35
Tableau III : Caractéristiques de l’échantillon.....	40
Tableau IV : Occurrence des obstacles pour chaque participant (cas).....	51
Tableau V : Obstacles de nature dispositionnelle.....	53
Tableau VI : Obstacles de nature institutionnelle – Obstacles touchant l’encadrement.....	61
Tableau VII : Obstacles de nature institutionnelle – Obstacles pédagogiques.....	67
Tableau VIII : Obstacles de nature institutionnelle – Obstacles administratifs.....	78
Tableau IX : Obstacles de nature intrinsèque.....	85
Tableau X : Obstacles de nature situationnelle.....	89
Figure 1 : Occurrence des obstacles dispositionnels.....	54
Figure 2 : Occurrence des obstacles institutionnels.....	59
Figure 3 : Occurrence des obstacles touchant l’encadrement	60
Figure 4 : Occurrence des obstacles pédagogiques	68
Figure 5 : Occurrence des obstacles touchant les enseignants	72
Figure 6 : Occurrence des obstacles administratifs	79
Figure 7 : Occurrence des obstacles intrinsèques.....	86
Figure 8 : Occurrence des obstacles situationnels	90

Ce mémoire est dédié aux élèves de l'école Saint-Martin, ceux d'hier, d'aujourd'hui et de demain, ainsi qu'à tous les adultes qui témoignent d'une grande détermination dans la poursuite de leur projet d'études.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à l'élaboration de ce mémoire. Grâce à elles, l'avancement des connaissances portant sur les obstacles vécus par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage fut possible.

D'abord, ce mémoire n'aurait pas existé sans l'appui, la confiance et la rigueur intellectuelle de Marc-André Deniger, mon directeur de recherche. Sa capacité d'imaginer autrement les règles et les façons de faire, en acceptant les limites et les contextes particuliers de certains étudiants, m'ont donné la confiance d'entreprendre ce projet que d'aucuns jugeaient impensable. Je suis grandement reconnaissante d'avoir croisé son chemin et j'espère avoir la chance de le côtoyer à nouveau dans l'avenir. Pierre Lapointe et Jean-Marie Van der Maren ont également permis mon inscription à la maîtrise et je les en remercie. J'aimerais également remercier Roseline Garon pour sa contribution aux aspects méthodologiques de mon mémoire et pour les réponses qu'elle a su apporter à mes nombreuses questions.

Il y a de cela plus de douze ans, j'ai eu la chance de rencontrer une femme de cœur comme il en existe peu. Denyse Mayano, directrice de l'école Saint-Martin, est pour moi un mentor et une source d'inspiration. Je remercie la vie d'avoir fait en sorte que notre relation se maintienne à travers le temps. Nos échanges tant amicaux qu'intellectuels sont pour moi très importants. Merci de m'avoir soutenue et conseillée jusqu'à la toute fin. Je suis fière de pouvoir faire partie de ce projet qu'est l'école Saint-Martin. J'ai également eu l'opportunité de travailler au sein d'une équipe d'orthopédagogues hors pair, celle de l'école Vanguard secondaire francophone. Plusieurs professionnels de haut calibre ont contribué directement ou indirectement à l'élaboration de ce mémoire : Christiane Gentilcore, Gérard Govinden, Christine Sarrazin et plusieurs autres.

J'aimerais également remercier les douze adultes qui ont accepté de livrer leurs témoignages. Je suis convaincue que cette expérience a pu être particulièrement exigeante, malgré leur désir de partager leur histoire scolaire afin de contribuer à l'amélioration de la situation scolaire des adultes avec des problèmes d'apprentissage. Un énorme merci.

Je désire également remercier les membres de ma famille; Émilie, Corinne, Guillaume, Pierre et Suzanne. Un grand merci à Gilles pour ses commentaires constructifs et un merci spécial à ma mère Lynda pour sa présence continue et pour la révision linguistique de ce document. La présence de ma deuxième famille, mes amis, a été un atout précieux tout au long de ce projet. Merci à vous, « tripeux » de la vie, pour votre soutien tout au long de ces cinq années. J'aimerais remercier particulièrement mes grandes amies Marie-Claude et Françoise, mes expertes en mémoire. Sans vous deux, je n'y serais sûrement pas arrivée! Un merci spécial à Élane, Emanuelle, Dacosta et Marie-Pierre pour leur soutien et à Philippe pour son

support informatique. Finalement, un grand merci à mes gardiennes préférées qui m'ont permis de finaliser ce mémoire, Léa et Amélie.

Merci à mon petit Raphaël, amour de ma vie; tu m'as donné le dernier coup de pied qui m'a permis de finir ce mémoire une fois pour toute!

Finalement, le dernier remerciement va à l'homme de ma vie, Martin. Tu es mon amoureux, mon meilleur ami, mon plus grand supporteur. Sentir que l'amour que tu me témoignes est indéfectible me permet de passer à travers toutes les épreuves. J'envisage avec beaucoup de bonheur de poursuivre avec toi nos projets communs, en espérant que l'avenir nous permettra de demeurer partenaires d'un projet très cher à mes yeux : celui de favoriser *la réussite scolaire pour tous*. Ce mémoire enfin terminé, je suis impatiente de passer à l'action!

1. INTRODUCTION

Depuis quelques années, des statistiques accablantes portant sur la diplomation et la persévérance scolaire des jeunes québécois font la manchette de l'actualité. La situation des élèves ayant des problèmes d'apprentissage est de plus en plus étudiée. Par ailleurs, le secteur de l'éducation des adultes est plus que jamais fréquenté. Toutefois, peu d'études portent sur la réussite scolaire des élèves ayant des problèmes d'apprentissage au secteur adulte. Nous avons donc jugé pertinent de nous pencher sur cette question et plus particulièrement sur les obstacles vécus par cette clientèle au secteur public de l'éducation des adultes.

Le premier chapitre de ce mémoire cernerá cette problématique. Ensuite, nous définirons les concepts de problème d'apprentissage et d'obstacle à la persévérance scolaire. Lors de cette élaboration de notre cadre conceptuel, nous ferons également l'état des connaissances actuelles portant sur la participation des adultes en général aux activités d'éducation et de formation. Nous présenterons en troisième lieu la méthodologie de cette recherche qualitative. Suivra la présentation des obstacles et de leur occurrence, permise par l'analyse des entrevues. Ces résultats seront par la suite interprétés en tenant compte des connaissances existantes. Finalement, nous aborderons la portée scientifique et discuterons des retombées pratiques de cette recherche.

2. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, comme dans plusieurs pays, nous sommes de plus en plus conscients que certaines personnes présentent des problèmes d'apprentissage, que ce soit des difficultés d'apprentissage passagères ou des troubles d'apprentissage diagnostiqués. En 1997-1998, 115 333 élèves, soit 11,16 % de l'effectif scolaire de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire du secteur public, avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, 1999). À l'entrée au secondaire, environ 13% des élèves ont un code de difficulté d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Ministère de l'Éducation, 2004a). Plusieurs élèves québécois reçoivent des services d'aide afin de pallier leurs problèmes d'apprentissage. Étant donné le nombre important d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage, cette problématique est de plus en plus étudiée au Canada et au Québec.

Par ailleurs, le Québec doit faire face à un taux de décrochage scolaire inquiétant. Plusieurs jeunes abandonnent leurs études secondaires (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009c). Cet enjeu de société est d'ailleurs le sujet de plusieurs études récentes, dont le rapport *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*.¹ (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009).

Il est possible maintenant d'établir un lien entre le décrochage scolaire et les problèmes d'apprentissage (Charest, 1997; Ministère de l'Éducation, 1999; Violette, 1991). Un nombre considérable d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage quittent le secondaire sans avoir obtenu de diplôme. Toutefois, une partie de ces jeunes qui décrochent de l'école secondaire tentent un retour aux études via le système public de l'éducation des adultes. Qu'arrive-t-il à ces élèves ayant des problèmes d'apprentissage au secteur de l'éducation des adultes? La situation

¹ Ce rapport est mieux connu sous le nom de « Rapport Ménard ».

spécifique des élèves ayant des problèmes d'apprentissage et étudiant au secteur de l'éducation des adultes, au Québec, est plutôt inexplorée.

Dans ce chapitre, nous ferons d'abord état du niveau de scolarité et du taux de diplomation au Québec. Ensuite, nous décrirons le système par lequel certaines personnes tentent d'obtenir un diplôme du secondaire, soit celui de l'éducation des adultes. Finalement, nous examinerons la situation des adultes ayant des problèmes d'apprentissage inscrits dans des programmes d'éducation des adultes.

2.1 Niveau de scolarité, décrochage scolaire et problème d'apprentissage au Québec

De nos jours, un nombre considérable de Québécois ont un faible niveau de scolarité, car ils ont quitté l'école avant l'obtention d'un diplôme et avant d'avoir obtenu un niveau de compétence suffisant. Les motifs de décrochage scolaire sont nombreux et nous y retrouvons entre autres les problèmes d'apprentissage.

2.1.1 Diplomation et niveau de scolarité

Selon les données du recensement canadien de 2004, 30% de la population québécoise âgée de 20 ans ou plus n'a pas de diplôme du secondaire (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Plus récemment, dans le document *L'école, j'y tiens!* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009c), on note que 25,3% des élèves sortent de l'école secondaire sans diplôme ni qualification. Cette statistique augmente à 29% si l'on tient compte seulement du réseau public. En 2007, 18,1% des jeunes de 19 ans n'avaient pas obtenu de diplôme du secondaire et avaient quitté les études (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a).

D'autres enquêtes indiquent qu'une partie importante de la population possède des compétences scolaires limitées. *L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (Bernèche & Perron, 2005), menée en 2003, révèle qu'entre

800 000 et un million de Québécois de 16 à 65 ans éprouvent de sérieuses difficultés à lire et à résoudre des problèmes de calcul liés à la vie courante. Enfin, le quart des Québécois ont de très faibles compétences en compréhension de textes suivis et schématiques, et en numératie.

Par ces statistiques, on constate qu'il existe un nombre considérable de personnes non diplômées et possédant de faibles compétences scolaires au Québec.

2.1.2 Décrochage scolaire et problème d'apprentissage

Certaines recherches tentent d'établir un lien entre le décrochage scolaire et les problèmes d'apprentissage.

Selon une recherche québécoise (Charest, 1997), ce lien est clair. Cette recherche a été réalisée par le ministère de l'Éducation. L'objectif principal de cette étude était de dégager un portrait de l'insertion et de l'intégration professionnelles de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage non diplômés de l'école secondaire. Sous forme de sondage téléphonique, on a questionné des jeunes ne s'étant pas réinscrits à l'école en 1995-1996 et n'ayant pas obtenu un diplôme durant l'année précédente. La population sondée est donc celle des jeunes adultes et compte 33 125 personnes. Fait intéressant pour le sujet qui nous intéresse, 41,3 % de ces jeunes ayant décroché étaient considérés comme étant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation lors de leur dernière année d'études. Plus précisément, selon les dossiers, 23% de ces jeunes présentaient des difficultés graves d'apprentissage et 8%, des difficultés légères d'apprentissage. Ceci démontre qu'une grande proportion de jeunes décrocheurs ont eu un cheminement scolaire difficile et présentent des problèmes d'apprentissage. Lors de cette recherche, les élèves ayant plus de deux ans de retard dans une des deux matières de base (mathématique ou français) étaient identifiés comme ayant des difficultés graves d'apprentissage et ceux ayant plus d'un an de retard étaient identifiés comme des élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage.

Selon Blackorby et Wagner (1996), le taux de décrochage des élèves ayant des troubles d'apprentissage serait approximativement le double du taux de décrochage des élèves du milieu ordinaire. De plus, lors du Sommet de Washington sur les troubles d'apprentissage de 1994, la statistique acceptée était que 35% des étudiants ayant un trouble d'apprentissage décrochaient du secondaire, et ceci sans inclure ceux qui ne sont pas identifiés et qui décrochent (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009). Selon le rapport de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, *l'Aspect canadien des troubles d'apprentissage* (2009), 28,3% des adultes ayant un trouble d'apprentissage âgés de 22 à 29 ans et 38,8% de ceux âgés de 30 à 44 ans n'ont pas de diplôme du secondaire, comparativement à respectivement 14,9% et 19% de la population totale .

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) reconnaît qu'environ 65% des élèves qui ont redoublé au moins une fois, et qui sont donc en situation de retard scolaire, abandonnent leurs études avant d'obtenir un diplôme (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009c) De plus, dans le document intitulé *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université* (Ministère de l'Éducation, 2004a) on indique que 24% des élèves identifiés EHDAA ont obtenu un diplôme après sept années passées au secondaire. Dans sa politique de l'adaptation scolaire de 1999 (Ministère de l'Éducation), le Ministère introduit d'abord quelques données sur la diplomation des élèves en difficulté. À partir des données reliées à une cohorte d'élèves déclarés EHDAA en 1990 et suivis jusqu'à 21 ans, il note que 37,6% des élèves ayant une difficulté légère d'apprentissage et 12,7% de ceux ayant une difficulté grave d'apprentissage ont obtenu un diplôme avant l'âge de 21 ans.

Enfin, Bourdon, Roy et Bélisle (2004) estiment que l'on compte un nombre important de jeunes ayant des problèmes à lire, à écrire et à compter parmi les décrocheurs et décrocheuses. De plus, leur document *J'embarque quand ça me ressemble : le plaisir d'apprendre* spécifie que les jeunes décrocheurs ont presque tous connu des échecs scolaires très précoces qui se sont accumulés tout au long de leur parcours scolaire.

2.1.3 Retour aux études et transfert du secteur des jeunes au secteur des adultes

Étant donné le niveau de décrochage scolaire mentionné plus haut, on pourrait supposer qu'une partie de cette population essaiera de retourner aux études dans le secteur de l'éducation des adultes. Après tout, le secteur adulte décerne environ 40% de tous les diplômes du secondaire délivrés par le Ministère (incluant l'ancien diplôme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), le diplôme d'études professionnelles (DEP) et le diplôme d'études secondaires (DES)) (Roy, Coulombe, & Charest, 2005). Pour ce qui est des DES seulement, le secteur adulte a décerné 11 979 des 57 921 DES en 2005-2006, soit environ 21% des DES de cette année-là (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008b). Plusieurs jeunes du secondaire n'ayant pas obtenu un diplôme transfèrent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Charest, 1997). En effet, en 2007-2008, 16,4 % d'une génération d'âge scolaire passait du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans sans interrompre son parcours (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). Ces jeunes qui transfèrent représenteraient environ les trois quarts des inscriptions des jeunes de moins de 20 ans (Charest, 1997; Ministère de l'Éducation, 2004a). Il semblerait aussi que plus l'échec est prononcé au secteur des jeunes, plus l'inscription se fait rapidement à l'éducation des adultes (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004).

2.2 Éducation des adultes

Le secteur de l'éducation des adultes occupe une place importante dans notre système scolaire vu son effectif scolaire élevé. D'ailleurs, de plus en plus de jeunes de 20 ans et moins passent du secteur des jeunes au secteur des adultes afin d'obtenir un diplôme (Ministère de l'Éducation, 2004a; Roy, Coulombe, & Charest, 2005). Aussi, ce secteur décerne une quantité considérable de diplômes. Plus d'une personne sur six a obtenu son premier diplôme à l'éducation des adultes en 2000-2001 (Ministère de l'Éducation, 2004a).

En 2007-2008, l'effectif scolaire du secteur adulte dans les commissions scolaires québécoises, tant pour la formation primaire que secondaire et tant pour les élèves inscrits à temps plein qu'à temps partiel, était de 260 282 élèves (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). On inclut dans ce groupe les adultes inscrits en formation professionnelle au secteur adulte ainsi que les élèves âgés de 16 à 18 ans qui sont inscrits au secteur adulte.

Au Québec, il existe plusieurs services répondant aux différents besoins d'éducation des adultes. Le secteur adulte offre dix types de services : programme d'insertion dans la vie communautaire, intégration socioprofessionnelle, formation préparatoire à l'emploi, alphabétisation, francisation, adultes scolarisés au secteur des jeunes, introduction au retour aux études, présecondaire, premier cycle du secondaire, équivalent depuis 2007 au secondaire II, second cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaires et préparation aux études supérieures (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). Au secteur de l'éducation des adultes, on retrouve le même modèle et les mêmes orientations qu'à l'enseignement initial des jeunes (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Toutefois, le type d'enseignement individualisé y est privilégié. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* de 2002 (Ministère de l'Éducation) met l'accent sur l'importance d'assurer un plus grand accès à la formation de base et souhaite mettre en place une offre de formation plus diversifiée. Néanmoins, le plan d'action qui accompagne cette politique a comme axes d'intervention et finalités l'employabilité et la diplomation (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

2.2.1 Taux de réussite et diplomation au secteur adulte

En ce qui a trait au taux de réussite du secteur de l'éducation des adultes, il est difficile à cerner. Nous avons tenté de trouver des statistiques permettant de mesurer le « rendement » du secteur adulte, c'est-à-dire des chiffres qui nous permettraient de connaître la proportion de personnes s'inscrivant dans un centre d'éducation des

adultes (CEA) avec comme objectif d'en ressortir avec un diplôme et qui en ressortait effectivement avec un diplôme. En fait, les *Indicateurs de l'éducation*, produits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ne font état d'aucun chiffre permettant de mesurer le taux de réussite scolaire des élèves inscrits au secteur adulte. Le MELS explique ainsi le manque de statistiques :

La réussite à l'éducation des adultes est multiforme et dépend en grande partie des objectifs de formation poursuivis par l'adulte. Plusieurs services de formation ne mènent pas nécessairement à un diplôme, tout en offrant des services pertinents pour les adultes. Par ailleurs, un adulte peut également interrompre sa formation pour diverses raisons, alors que le parcours scolaire des jeunes est plus linéaire. Donc, pour toutes sortes de considérations, la réussite à l'éducation des adultes est difficile à mesurer (Roy, Coulombe, & Charest, 2005, p. 60).

Toutefois, quelques statistiques touchant la diplomation au secteur des adultes sont exposées dans les *Indicateurs de l'éducation, Éditions 2009* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009a). En 2006-2007, 16,6 % des élèves du secteur des adultes inscrits en formation générale et qui terminaient leurs études ont obtenu un diplôme. Si l'on considère seulement les élèves inscrits au second cycle du secondaire, cette statistique s'élève à 52,8%. On ne retrouve aucune donnée sur la mesure de réussite scolaire des autres types de services et aucune donnée sur la réussite des élèves peu scolarisés.

Cependant, une récente recherche de Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu (2007) indique que le taux d'abandon au secteur adulte est élevé bien qu'il ait diminué depuis dix ans. En effet, environ 45% des étudiants adultes inscrits aux cycles secondaires, soit le 1^{er} et le 2^e cycle, réussissent à obtenir un diplôme de second cycle et moins de 13% des adultes inscrits en formation générale, tous programmes et services confondus, en ressortent avec un diplôme. Pour évaluer ces taux, on a comptabilisé les obtentions de diplôme des adultes n'ayant eu aucune interruption de parcours, c'est-à-dire le nombre d'adultes ayant obtenu un diplôme à leur première sortie du système. Les auteurs soulignent toutefois qu'étant donné les parcours de vie et les objectifs variés des adultes inscrits en formation des adultes, il est difficile

d'évaluer la réussite éducative à l'aide du nombre de diplômes obtenus sans interruption de parcours. Selon ces auteurs, on doit évaluer l'atteinte des objectifs personnels que les adultes s'étaient fixés au départ.

Bref, les deux problèmes constamment soulevés au secteur adulte sont la faible persévérance des personnes inscrites et le fait qu'on ne rejoigne qu'un petit nombre d'adultes (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007), souvent les plus scolarisés (Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). De plus, Myers et Broucker (2006) notent un manque de données empiriques sur la participation à l'apprentissage des adultes et sur ses résultats.

2.3 Incidences liées au fait d'être non diplômé

Les incidences liées au fait de ne pas détenir de diplôme sont nombreuses et souvent négatives. Cette situation amène souvent une marginalisation des individus :

Si le niveau général de scolarisation de la population québécoise augmente sensiblement depuis quelques années, ceux et celles qui n'avaient toujours pas, en 2001, de diplôme d'études secondaires se trouvent moins nombreux et, par conséquent, plus marginalisés dans une société qui est de plus en plus scolarisée (Roy, Coulombe, & Charest, 2005, p. 9).

Effectivement, les personnes sans diplôme ont un accès plus difficile au marché du travail. Le *Recensement canadien* de 2001 (cité dans: Roy, Coulombe, & Charest, 2005) fait état du faible pourcentage de ces personnes ayant un emploi ou étant au chômage; 55,5% des personnes de plus de 15 ans et moins de 64 ans et sans diplôme font partie de la population active du Québec, contrairement à 75,6% de la population totale de 15 à 64 ans. De plus, 40,7% de cette population faiblement scolarisée, c'est-à-dire ayant moins de neuf ans de scolarité, a occupé un emploi (temps plein ou temps partiel) durant l'année 2001, comparativement à 68,3% de l'ensemble de la population de 15 à 64 ans. En outre, selon le ministère de l'Éducation (2002b), les pertes d'emploi de la dernière décennie ont principalement affecté les personnes

n'ayant aucun diplôme, au profit de ceux et celles qui ont réussi, au moins en partie, des études postsecondaires. « La diminution du nombre d'emplois nécessitant peu de formation mène les adultes peu scolarisés au chômage de longue durée. [...] La pauvreté et le retrait du marché du travail entraînent, à leur tour, une plus grande marginalisation sociale » (Charest & Roy, 2001, pp. 24-25). Bourdon et al. (2004), affirment également que ces adultes ont des emplois moins stables, qu'ils sont plus nombreux à travailler à temps partiel et moins nombreux à profiter d'une convention collective.

Par conséquent, les personnes sans diplôme ont également des revenus souvent plus faibles que ceux de la majorité de la population. Le revenu moyen par individu au Québec était de 27 125\$ en 2001. Par contre, chez les personnes ayant moins de neuf ans de scolarité, il était de 17 064\$ et chez les personnes ayant de 9 à 13 ans de scolarité, mais sans diplôme, de 19 388\$ (Roy, Coulombe, & Charest, 2005). Selon le ministère de l'Éducation, la diminution du nombre d'emplois nécessitant peu d'études a un impact sur l'augmentation du taux de chômage. Aussi, « la précarité et la pauvreté dans lesquelles se trouve un grand nombre de personnes peu scolarisées s'expliquent tant par un accès réduit au marché du travail que par des conditions salariales moins avantageuses » (Roy, Coulombe, & Charest, 2005, p. 25). Bref, les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés engendrent une pauvreté et une marginalisation sociale de ces individus (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

Finalement, les difficultés d'écriture, liées à une faible scolarisation ou à un problème d'apprentissage, ont des conséquences sur la contribution parentale à la réussite scolaire de leurs enfants (Gaudet, 1994), sur le fait de trouver ou de conserver un emploi, sur la capacité de s'adapter à des changements dans le milieu de vie ou de travail et sur l'exercice des droits civiques et sociaux (Bélisle, 1991). En résumé, il existe plusieurs incidences négatives d'être non diplômé au Québec en 2010.

2.4 Les adultes ayant des problèmes d'apprentissage : une population oubliée du secteur de l'éducation des adultes et de la recherche canadienne

Il existe au Québec, comme on a pu le constater précédemment, plusieurs adultes non diplômés et sous scolarisés. D'ailleurs, l'objectif global du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'Éducation, 2002a) est d'augmenter de façon importante le niveau de formation de base de la population québécoise. Pourtant, peu de recherches québécoises tentent de cerner les caractéristiques des adultes participant aux activités de formation des adultes. Par l'examen des recherches canadiennes et américaines, on peut affirmer qu'il existe au Québec un nombre non négligeable d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage et que certains d'entre eux étudient au secteur de l'éducation des adultes. En effet, plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage légères et graves se retrouvent à l'éducation des adultes pour tenter d'obtenir un diplôme (Ministère de l'Éducation, 1999; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b).

Pourtant, dans sa *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'Éducation, 2002b), le Ministère identifie des groupes présentant des besoins particuliers; les peuples autochtones, les jeunes mères, les personnes incarcérées et les personnes ayant une incapacité. Aucune mention spéciale n'est faite concernant les élèves ayant des problèmes d'apprentissage. Cependant, plusieurs recherches mentionnent la faible participation des personnes peu scolarisées dans les activités de formation et d'éducation de base pour les adultes (Beaudet, Sénéchal, & Stephen, 1997; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Par ailleurs, 60% des adultes ayant un problème grave d'alphabétisation souffriraient d'un trouble d'apprentissage non décelé ou non traité (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010). Aux États-Unis, on estimerait à environ 50% la prévalence des adultes ayant des problèmes d'apprentissage au secteur de la formation des adultes (Ryan & Rice, 1993; Vogel & Reder, 1998). Aucune donnée ne précise cette prévalence au Québec et

peu d'études canadiennes s'intéressent à cette clientèle oubliée du secteur de l'éducation des adultes.

Suite au *Rapport Copex*, en 1976, on a créé la *Politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* donnant ainsi aux élèves avec problèmes d'apprentissage le droit d'avoir une éducation de qualité (Horth, 1998). Il y a eu, au cours des 30 dernières années, des améliorations notables en regard de la réussite pour tous et les élèves EHDAA reçoivent dorénavant des services adaptés à leurs besoins. Toutefois, le secteur de l'éducation des adultes n'offre peu ou pas du tout de services d'adaptation scolaire (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007). L'éducation des adultes n'est pas abordée dans la politique de l'adaptation scolaire de 1999 (Ministère de l'Éducation), malgré le fait qu'on présente des données sur la présence d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage au secteur de l'éducation des adultes dans l'introduction de la politique.

Par ailleurs, mises à part quelques études portant sur les obstacles à la participation à des activités d'éducation des adultes, il existe encore peu d'études portant sur la non-participation des populations peu scolarisées (Roy, Coulombe, & Charest, 2005). Aucune recherche ne s'est intéressée aux problèmes d'apprentissage comme obstacles à la participation et aucune ne traite des obstacles que vivent ces adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur participation à des activités d'éducation et de formation continue.

3. ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE CONCEPTUEL

La présente recherche s'intéresse donc aux obstacles que vivent les adultes québécois ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage au secteur public de l'éducation des adultes. Dans le chapitre suivant, nous différencierons d'abord les concepts de trouble d'apprentissage, de difficulté d'apprentissage et de problème d'apprentissage. Nous explorerons ensuite la réalité des adultes ayant un problème d'apprentissage. Troisièmement, nous définirons le concept d'obstacle ainsi que les différentes catégories qui s'y rattachent. Finalement, nous résumerons quelques études canadiennes et américaines portant sur les obstacles vécus par les adultes lors de leur scolarisation à l'éducation des adultes.

3.1 Difficulté, trouble et problème d'apprentissage

Il apparaît d'abord important de différencier les termes trouble d'apprentissage, difficulté d'apprentissage et problème d'apprentissage.

Sur le site de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010), on retrouve la définition suivante d'un **trouble d'apprentissage** :

L'expression "trouble d'apprentissage" fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. [...] Les troubles d'apprentissage varient en degré de sévérité et peuvent affecter l'acquisition et l'utilisation:

- du langage oral (aspects réceptif et expressif)
- du langage écrit
- de la lecture : l'identification des mots (décodage et reconnaissance instantanée) et la compréhension
- de l'écriture : l'orthographe et la production écrite
- des mathématiques : le calcul, le raisonnement logique et la résolution de problèmes.

Les troubles d'apprentissage peuvent aussi impliquer des déficits sur le plan organisationnel, social, de même qu'une difficulté à envisager le point de vue d'autrui. Les troubles d'apprentissage durent la vie entière. Toutefois, leurs manifestations varient tout au long de la vie, et sont tributaires de l'interaction entre les exigences du milieu, les forces et les besoins de l'individu (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010).

Les troubles d'apprentissage les plus connus sont l'hyperactivité, la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, la dyscalculie et le trouble déficitaire de l'attention.

D'autre part, un enfant dit en **difficulté d'apprentissage** est celui qui répond aux éléments des définitions du ministère de l'Éducation, c'est-à-dire que cet élève présente une difficulté tant sur le plan des études que sur le plan social, dans l'un ou l'autre des processus nécessaires à l'utilisation des symboles de communication ou du langage parlé et qui n'est pas essentiellement due à une déficience visuelle ou auditive, un handicap physique, une déficience mentale, une perturbation affective primaire ou une différence culturelle. Cette difficulté entraîne un écart considérable entre le rendement scolaire et l'aptitude intellectuelle de l'élève, ainsi que des déficiences dans le langage réceptif (écoute, lecture), l'assimilation du langage (pensée, idéation, intégration), le langage expressif (parole, orthographe, écriture) ou le calcul. Cette difficulté d'apprentissage peut également être associée à un trouble de la perception, une lésion cérébrale, un dysfonctionnement cérébral mineur, la dyslexie ou l'aphasie d'évolution (Ministère de l'Éducation, 1992). Toutefois, en 2003, dans son cadre de référence, le MELIS choisit une définition simplifiée des difficultés d'apprentissage : ce sont des difficultés, vécues par l'élève, à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation (Lapointe, Vézina, & Rousseau, 2003). De son côté, l'AQETA spécifie qu'une difficulté d'apprentissage peut être seulement passagère, contrairement à un trouble, qui, lui, est généralement permanent (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010). De plus, les difficultés d'apprentissage peuvent être reliées à différents facteurs: déménagement, divorce, décès ou maladie d'un parent, relations difficiles avec la famille ou avec l'enseignant, immaturité (dérogation scolaire), absentéisme, méthode d'enseignement, etc. De leur côté, les troubles d'apprentissage sont causés par un ensemble de difficultés persistantes. Bref, la différence majeure entre un trouble d'apprentissage et une difficulté d'apprentissage est le caractère permanent du trouble d'apprentissage (Patry, Désilets, & Racine, 2008).

Enfin, plusieurs recherches et associations privilégient l'expression **problème d'apprentissage**, qui englobe difficulté d'apprentissage et trouble d'apprentissage (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010; Patry, Désilets, & Racine, 2008). Dans la présente recherche, nous utiliserons également cette expression. Toutefois, lorsque nous citerons des recherches portant spécifiquement sur un ou des troubles d'apprentissage, nous garderons cette expression.

3.2 Adultes ayant des problèmes d'apprentissage

Suite aux définitions québécoises présentées plus haut, il ressort que les problèmes d'apprentissage ne sont pas seulement vécus par les enfants et les adolescents, mais également par les adultes. Ainsi, si le MELS reconnaît l'existence d'élèves de niveau primaire et secondaire ayant des problèmes d'apprentissage, il existe aussi au Québec une population de jeunes adultes et d'adultes présentant des problèmes d'apprentissage importants et persistants (Patry, Désilets, & Racine, 2008). D'ailleurs, la récente étude de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage, *Aspect canadien des troubles d'apprentissage* (2009), nous indique qu'un peu plus de 2% de la population québécoise âgée de 22 à 44 ans présenterait un trouble d'apprentissage. Toutefois, selon l'association, cette statistique n'est pas représentative de la réalité. Le pourcentage de la population du Canada vivant avec un trouble d'apprentissage serait d'environ 10%. Cette statistique est également reconnue par l'AQETA (2010) et le MELS (Patry, Désilets, & Racine, 2008). Deux hypothèses circulent afin d'expliquer la différence entre cette statistique et les données de l'étude. D'abord, le terme « trouble d'apprentissage » n'est pas reconnu dans plusieurs ménages, car certains adultes ne veulent pas porter l'étiquette de « trouble d'apprentissage », en raison des préjugés associés aux troubles touchant les processus mentaux ou d'apprentissage. Ensuite, certains adultes ayant vécu des problèmes d'apprentissage ont appris à s'adapter à leurs difficultés et ne croient donc plus avoir ces difficultés. Enfin, l'AQETA affirme qu'il y aurait deux millions de Canadiens, dont 700 000 Québécois, ayant des problèmes d'apprentissage.

Aux États-Unis, on prend conscience depuis quelques années que les problèmes d'apprentissage sont aussi présents chez la population adulte et qu'il y a un bon nombre d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage dans le secteur de l'éducation des adultes (National Institute for Literacy, 1999; Taymans et al., 2009). Sur le site de *Learning Disabilities Association of America* (2010), on note que les troubles d'apprentissage, par exemple, la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie, ne disparaissent pas à la sortie de l'école, mais se maintiennent dans le temps. Ils ne disparaissent jamais. Plusieurs personnes ne reçoivent jamais de diagnostic clair, dû au manque de ressources dans les écoles, un manque de spécialistes par exemple. Selon l'association américaine, plusieurs adultes ayant des problèmes d'apprentissage décrochent de l'école et essaieront un jour de revenir terminer leur éducation de base. En 1991, le *Department of Labor* des États-Unis estimait que 50 à 80 % des élèves inscrits dans des programmes d'éducation de base avaient possiblement un trouble d'apprentissage ou un déficit d'attention (National Institute for Literacy, 1999). Un groupe national de discussion s'est interrogé sur les programmes d'éducation des adultes, à savoir s'ils tenaient compte des élèves ayant un problème d'apprentissage. Une des principales conclusions du groupe est que, malgré la prise de conscience de la problématique des problèmes d'apprentissage, il n'y a pas de consensus et de compréhension claire de ce qui doit être fait. Des changements ont par contre lieu dans plusieurs établissements (National Institute for Literacy, 1999; Taymans et al., 2009) et il existe un nombre significatif de recherches américaines concernant les adultes ayant des problèmes d'apprentissage, comme en témoigne le récent document *Learning to achieve, a review of the research littérature on serving adults with learning disabilities* paru en 2009 (Taymans et al.). Certains documents ont permis de relever certaines accommodations possibles dans les pratiques éducatives (Fowler & Scarborough, 1993; Lenz, Sturomski, & Corley, 1998; Mellard, Hall, & Leibowitz, 1997).

Toutefois, la littérature canadienne portant directement sur les adultes ayant des problèmes d'apprentissage est limitée (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009). De plus, elle se penche majoritairement sur des questions éducatives touchant les étudiants inscrits au postsecondaire qui ont des problèmes d'apprentissage, ceux-ci constituant une minorité de ces adultes. Très peu d'études

portent sur la réussite des adultes ayant des problèmes d'apprentissage au secteur de l'éducation des adultes.

3.3 Incidences d'un problème d'apprentissage

Parmi les recherches, plusieurs démontrent la persistance d'une difficulté ou d'un trouble d'apprentissage tout au long de la vie adulte (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Patry, Désilets, & Racine, 2008; Ransby & Swanson, 2003; Shafrir & Siegel, 1994; Vogel & Reder, 1998; Wilson & Lesaux, 2001). En outre, les problèmes d'apprentissage ont une incidence sur la vie des adultes présentant cette problématique. Selon Patton et Polloway (1992), considérant que les adultes font face à plusieurs demandes dans leur vie d'adulte, l'impact d'un trouble d'apprentissage est d'autant plus envahissant. Il touche plusieurs facettes de leur vie, tels l'emploi, la formation continue, la famille, la santé, etc.

D'abord, les adultes ayant des troubles d'apprentissage ont moins de chance d'occuper un emploi. En effet, 51% des adultes âgés de 30 à 44 ans ayant un trouble d'apprentissage ont déclaré avoir un emploi lors du *Recensement canadien* de 2001, comparativement à 89,1% de la population générale du même âge (Cité dans: Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009). Ils ont donc de la difficulté à se trouver et à garder un emploi (Fowler & Scarborough, 1993; National Institute for Literacy, 1999; Patton & Polloway, 1992). De plus, celles et ceux qui ont un travail gagnent souvent moins que la population en général (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Patton & Polloway, 1992). Dunn (1996) vient confirmer ces faits. Selon lui, les adultes aux prises avec des problèmes d'apprentissage doivent faire face à un plus haut taux de chômage, de moins bons salaires, un plus grand sentiment d'insatisfaction face à leur emploi et une plus grande dépendance vis-à-vis leurs parents et leur entourage.

Par ailleurs, ces adultes ayant des problèmes d'apprentissage ont souvent de la difficulté à entretenir des relations sociales et peuvent vivre de l'exclusion sociale (National Institute for Literacy, 1999; Shessel & Reiff, 1999; Vogel & Reder, 1998). Ils présentent

également une moins grande participation dans la vie de la communauté (Dunn, 1996; Patton & Polloway, 1992) et leur vie sociale est limitée (Patton & Polloway, 1992). Aussi, ils ont moins de chance de se marier et leur vie sociale se limite souvent à leur cercle familial (Fowler & Scarborough, 1993). Les problèmes d'apprentissage les affectent dans leurs activités quotidiennes (Patry & Jasmin, 2004). Leurs compétences organisationnelles parfois déficientes et leurs difficultés de communication écrite et verbale peuvent leur créer des problèmes dans la vie de tous les jours et leur apportent un stress considérable (Malcolm & al., 1990; Mellard & Patterson, 2008).

De toute évidence, le fait d'avoir un problème d'apprentissage a un impact considérable sur la réussite scolaire des adultes qui retournent aux études. Ils vivent souvent des échecs scolaires (Department for Education and Employment, 2000; National Institute for Literacy, 1999), ils ont moins de chance d'avoir un diplôme du secondaire (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Fowler & Scarborough, 1993) et décrochent souvent (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Blackorby & Wagner, 1996; National Institute for Literacy, 1999).

Ces incidences, tant sociales et familiales que scolaires, peuvent devenir des obstacles lors d'un passage aux études pour ces adultes ayant des problèmes d'apprentissage.

3.4 Obstacles à un retour aux études

Depuis quelques années, certaines études se sont intéressées aux obstacles qui empêchaient les adultes de participer à des programmes d'éducation de base. Nous présenterons plus loin quelques-unes d'entre elles, mais nous définirons d'abord la classification des obstacles utilisée par la plupart de ces études.

3.4.1 Concept d'obstacle

Dans la présente recherche, nous utiliserons le concept d'obstacle tel qu'élaboré par Cross en 1981. Cross parle d'obstacle à l'apprentissage ou d'obstacle à la participation. Plusieurs recherches utilisent cette typologie et certains synonymes existent tels que *freins* et *barrières*. Dans la présente recherche, nous utiliserons le terme *obstacle à la persévérance*.

3.4.2 Typologie des obstacles

Dans le document *État de la formation de base des adultes au Québec* (Roy, Coulombe, & Charest, 2005), le MELS utilise la typologie des obstacles à l'apprentissage de Patricia Cross (1981). Plusieurs autres études utilisent cette même classification (Beder, 1990; Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Darkenwald & Merriam, 1982; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Gobeil, 2006; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001). Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons cette dernière également. L'auteure Patricia Cross sépare les différents obstacles en trois catégories : les obstacles de nature dispositionnelle, les obstacles de nature situationnelle et les obstacles de nature institutionnelle. Plusieurs chercheurs ont présenté ou analysé leurs résultats en utilisant cette classification et ont ainsi permis de développer cette typologie.

Les obstacles de **nature dispositionnelle** sont liés aux attitudes, croyances et connaissances que l'individu a ou entretient à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage en général. Les valeurs de l'individu, ainsi que la perception qu'il a de lui-même comme apprenant seront en lien avec les obstacles dont il fait état (Cross, 1981). Darkenwald et Merriam (1982) élargissent cette catégorie d'obstacles en les nommant obstacles psychosociaux, en ajoutant que c'est le contexte social de la personne qui construit sa perception, ses croyances et ses valeurs face à l'éducation. L'influence du milieu social, par exemple l'appartenance à un groupe social, formerait et maintiendrait certaines attitudes envers l'éducation.

Les obstacles de **nature situationnelle**, pour leur part, font référence surtout au contexte quotidien de la personne. Ce sont des éléments de son environnement physique et social immédiat (Cross, 1981). Ces barrières sont liées à l'économie, à la culture et à la structure de la famille (Tuijnman & Belanger, 1997).

Enfin, les obstacles de **nature institutionnelle** sont ceux liés aux programmes, aux politiques et aux procédures qui régissent le contexte de l'éducation des adultes. Bref, ce sont les éléments institutionnels qui touchent l'offre de formation (Cross, 1981). L'on retrouve aussi le coût de la formation et l'inefficacité de la promotion de l'éducation des adultes (Tuijnman & Belanger, 1997).

Pour leur part, Darkenwald et Merriam (1982) ajoutent les obstacles informationnels qui englobent l'accessibilité des informations sur les ressources éducatives et les opportunités de formation et font référence aux messages, aux contenus et à l'image que projette l'information disponible. Dans la présente recherche, comme dans certaines autres recherches portant sur les obstacles (Cross, 1981; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Roy, Coulombe, & Charest, 2005), nous incluons ces obstacles dans la catégorie des obstacles institutionnels, car nous croyons que c'est à l'institution d'assumer les responsabilités quant à l'information.

Cette classification des obstacles peut toutefois sembler arbitraire, car, comme Cross le souligne, un obstacle peut se retrouver dans plus d'une catégorie. Il demeure donc important de définir clairement les obstacles appartenant à chaque catégorie.

Le tableau I présente des exemples d'obstacles de nature dispositionnelle, situationnelle et institutionnelle selon le cadre conceptuel de Patricia Cross.

Tableau I
Exemples d'obstacles selon la typologie de Cross (1981)

<u>Catégories</u>	<u>Exemples d'obstacles</u>
Obstacles de nature dispositionnelle	Être trop vieux pour retourner à l'école Avoir eu des mauvais résultats par le passé Avoir trop peu d'énergie Manquer de confiance en ses capacités Ignorer quel cours suivre Ignorer ce que cela va leur apporter Dire ne pas être motivé Etc.
Obstacles de nature situationnelle	Conditions de travail Responsabilités familiales Déplacements Coûts Manque de temps Manque d'endroit pour étudier Pas de soutien de la part de la famille ou des amis Etc.
Obstacles de nature institutionnelle	Contenu des cours Pratiques pédagogiques Horaires Caractéristiques du personnel Règles Ratio Etc.

3.4.3 Obstacles de nature intrinsèque

Le cadre conceptuel des obstacles de Cross nous a permis de construire notre canevas d'entrevue et notre grille d'analyse. Malgré le fait que cette classification soit reconnue et couvre une multitude de champs et d'obstacles potentiels, nous y avons trouvé une incomplétude en regard de l'expérience professionnelle de certains intervenants et en regard de notre pratique professionnelle.

En fait, nous avons tenté de situer dans l'une des trois catégories l'obstacle suivant : avoir un problème d'apprentissage. Nous avons réalisé que, selon les définitions actuelles du cadre théorique, cet obstacle ne pouvait être classé dans aucune des trois catégories élaborées par Cross. Il ne pouvait pas être classé dans les obstacles de nature dispositionnelle, car un problème d'apprentissage n'est pas une attitude ou une valeur, et n'est pas non plus une perception. Il ne pouvait pas non plus être rattaché aux obstacles de nature situationnelle, car ce n'est pas un élément de l'environnement physique ou social de l'individu. Avoir un problème d'apprentissage est une caractéristique de l'individu lui-même.

Nous avons donc créé une nouvelle catégorie d'obstacles, celle des obstacles de nature intrinsèque. Les **obstacles intrinsèques** sont en fait des caractéristiques personnelles qui définissent l'état d'un individu et qui nuisent à sa participation et son apprentissage. Ce sont des obstacles structurels, et non conjoncturels. Ces éléments persistent dans le temps et peuvent devenir permanents. Par exemple, un problème de santé physique ou mentale est un obstacle personnel qui persiste dans le temps et qui définit l'état d'une personne. On entre dans cette catégorie les problèmes d'apprentissage, les problèmes de santé, la dépendance, la fatigue chronique, etc.

3.5 Recherches portant sur les obstacles

Certaines recherches canadiennes et américaines se penchent sur les obstacles vécus par les adultes lors de leur passage au secteur de l'éducation et de la formation des adultes.

Nous détaillerons quelques unes d'entre elles jugées significatives en regard de la présente recherche.

Premièrement, dans le document *État de la formation de base des adultes au Québec* (Roy, Coulombe, & Charest, 2005), cinq études ont été utilisées afin de décrire les obstacles à la participation des adultes. Le MELS a utilisé les résultats de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001), de *l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes* (Peters, 2004), d'une étude canadienne auprès d'adultes non diplômés (Long & Taylor, 2002), d'une étude québécoise auprès d'adultes inscrits en formation (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004) et finalement d'une deuxième étude québécoise se penchant spécifiquement sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Les deux premières études de *l'État de la formation de base des adultes au Québec*, qui sont de type enquête, ont porté uniquement sur des personnes qui auraient voulu suivre une formation, mais qui n'ont pu le faire pour une raison ou une autre. Donc, elles « fournissent peu d'éclairage sur les adultes non participants, puisque la majorité d'entre eux, n'exprimant aucune demande de formation, ne sont pas questionnés sur les motifs qui expliquent leur non-participation » (Roy, Coulombe, & Charest, 2005, p. 69). De plus, ces deux études ne nous renseignent pas sur les obstacles vécus lors d'un passage au secteur adulte. Les quatre obstacles les plus cités dans ces deux recherches sont le manque de temps, la charge de travail trop grande, les conflits entre l'horaire de travail et celui de la formation et les coûts de la formation.

L'étude de Long et Taylor (2002) est en partie qualitative, basée sur les témoignages de 46 adultes non participants, et en partie quantitative, à partir de 800 entrevues téléphoniques auprès d'adultes non diplômés. Celle de Bélanger, Voyer et Wagner (2004) se fonde sur une approche qualitative. Quarante-sept adultes inscrits en formation ont été interviewés en groupe et on a procédé à des entrevues individuelles auprès de 16 membres du personnel de CEA. Ces deux études relèvent certains obstacles dispositionnels : le manque d'intérêt, l'âge, le peu de recours à l'écrit, des expériences

scolaires négatives, une perception négative de soi comme apprenant, une distance culturelle avec l'établissement scolaire, ainsi que le peu d'espoirs de retombées positives de la formation. Pour ce qui est des obstacles de nature situationnelle, les deux études font ressortir les conditions précaires engendrées par la pauvreté, les problèmes de transport, la nature et les conditions du travail, la surcharge des tâches domestiques ainsi que les pressions de l'entourage. Finalement, les obstacles institutionnels mentionnés sont les conditions de l'accueil, l'insuffisance des mesures de soutien à la démarche de formation, un cadre de formation peu adapté à la réalité des adultes, un contexte andragogique peu favorable, le peu d'ouverture de certains milieux de travail et les lacunes sur le plan de l'information.

Par ailleurs, la dernière recherche qualitative, celle de Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004) est particulièrement intéressante en regard de la population considérée. En effet, seulement 5,4 % des adultes québécois ayant moins de 9 ans de scolarité participent à la formation aux adultes (Peters, 2004). Cette étude a procédé à des entrevues semi-dirigées auprès d'adultes peu scolarisés participants, non participants et anciens participants à des activités de formation. Les chercheurs ont aussi récolté des données lors de groupes de discussion avec des formateurs et des formatrices. Les obstacles situationnels ressortis de cette étude sont les suivants: les conditions matérielles précaires, le travail, les impératifs familiaux, l'éloignement géographique du lieu de formation et le manque de temps. Deuxièmement, les personnes participantes ont relevé certains obstacles dispositionnels : les rapports à l'écriture et la lecture, les expériences scolaires passées, les perceptions négatives face à l'école, la perception négative de soi, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation et l'absence de culture de formation. Finalement, certains obstacles institutionnels : l'accueil, les mesures de soutien, le formalisme du cadre d'éducation, le contexte andragogique, les finalités trop limitées de la formation et l'écart entre le discours et les mesures concrètes, ont été mentionnés.

L'État de la formation de base des adultes au Québec constitue un des documents les plus complets portant sur les obstacles à la participation des adultes à l'éducation des adultes au Québec, mais ne documente pas précisément la situation des adultes ayant des problèmes d'apprentissage.

Par ailleurs, une étude ontarienne apporte certaines connaissances en ce qui a trait à la participation des personnes peu scolarisées à des activités d'éducation. La firme PGF Consultant Inc. (1997) a été mandatée par le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario afin de cerner les barrières à la participation des personnes analphabètes à des activités d'alphabétisation. L'objectif final était d'améliorer les stratégies de recrutement des centres d'alphabétisation francophones. En plus d'une recherche bibliographique, la firme a réalisé des entrevues en groupe de concertation avec des intervenants et des apprenants et des entrevues individuelles avec des intervenants. Aucune entrevue n'a été réalisée avec des personnes analphabètes n'ayant pas participé à des activités d'éducation, ce qui aurait été très pertinent étant donné l'objectif final qui est le recrutement de ces personnes. Les résultats de cette étude ne peuvent pas nécessairement être transposés à la réalité des Québécois analphabètes, car les apprenants interviewés évoluent dans un environnement francophone, minoritaire en Ontario. Cette situation modifie les obstacles vécus par les apprenants. Toutefois, il est intéressant de noter que la perception négative de soi en tant qu'apprenant est une des barrières les plus citées, ainsi que les obstacles situationnels mentionnés plus haut : conflit entre l'horaire de travail et la formation, le manque d'argent, le manque de temps, les responsabilités familiales et le transport.

Enfin, dans un avis au MELS, le Conseil supérieur de l'éducation relève également des obstacles institutionnels avec lesquels les adultes doivent composer (Gobeil, 2006). Le Conseil a procédé à des entrevues avec des participants et d'anciens participants. Plusieurs obstacles situationnels nommés précédemment ont été relevés. Toutefois, cet avis note des obstacles institutionnels : les pratiques andragogiques peu appropriées telles que l'enseignement individualisé, la présence de jeunes adultes dans les classes et le temps de présence obligatoire.

Aucune recherche canadienne et québécoise ne s'est intéressée jusqu'à présent aux obstacles vécus plus précisément par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors d'un passage au secteur de l'éducation des adultes.

3.5.1 Synthèse des obstacles relevés par d'autres recherches

Des études canadiennes et américaines non décrites plus haut ont révélé certains obstacles à la participation des adultes à des activités d'éducation. Voici une synthèse des obstacles relevés par ces études, qui paraissent significatifs dans le cadre de la présente recherche.

Certains obstacles dispositionnels sont relevés; voici ceux qui sont plus susceptibles de toucher les adultes ayant des difficultés scolaires : des expériences scolaires négatives (adultes ayant été considérés comme « lents », « inadaptés » ou « à problèmes », situations de rejet, etc.) (Beder, 1990; Cross, 1981; Thomas, 1990) et une perception négative de soi-même au regard de l'apprentissage (Beder, 1990; Cross, 1981; Darkenwald & Merriam, 1982; Myers & de Broucker, 2006). L'étude de Beder (1990), consacrée spécifiquement à la participation des adultes à des programmes d'éducation de base, souligne comme obstacles le fait de penser être trop vieux et le manque d'énergie. Nous avons peu d'informations détaillant les obstacles dispositionnels vécus par les apprenants adultes.

Les obstacles de nature dispositionnelle sont très peu étudiés dans le cadre des enquêtes quantitatives portant sur la participation des adultes à la formation. [...] D'autre part, les méthodologies des enquêtes à large échelle sont peu propices à l'expression d'éléments ayant trait à la perception de soi, aux souvenirs scolaires, bref à des dimensions plus personnelles (Roy, Coulombe, & Charest, 2005, p. 70).

Pour ce qui est des obstacles de nature situationnelle, le manque d'argent, le manque de temps et les responsabilités familiales sont relevés par plusieurs études (Beder, 1990; Cross, 1981; Darkenwald & Merriam, 1982; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Myers & de Broucker, 2006; Sherman, 1990; Tuijnman & Belanger, 1997). Certaines études soulignent le problème de transport (Beder, 1990; Cross, 1981). Selon plusieurs études, ce type d'obstacles est celui le plus souvent mentionné par les adultes. (Beder, 1990; Cross, 1981; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Tuijnman & Belanger, 1997).

Enfin, plusieurs obstacles de nature institutionnelle sont mentionnés : des conflits d'horaire (Cross, 1981; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Tuijnman & Belanger, 1997), le coût de la formation (Doray, Bélanger, & Labonté, 2004), un lieu inapproprié, des conditions et un contexte d'accueil inadéquats, l'insuffisance des mesures de soutien, des pratiques andragogiques peu appropriées (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004), la publicité inadéquate, la présence de jeunes adultes dans les classes et le temps de présence obligatoire.

3.6 Pertinence de cette recherche

La littérature existante sur les obstacles comporte principalement des recherches quantitatives et est davantage explorée aux États-Unis qu'au Canada (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). D'autre part, peu de recherches qualitatives permettent de cerner et de décrire les obstacles institutionnels et dispositionnels vécus par les adultes.

Étant donné les caractéristiques spécifiques du système scolaire québécois, nous ne pouvons généraliser l'ensemble des résultats obtenus lors de recherches effectuées dans les autres provinces canadiennes. Suite à la recension des écrits, nous avons remarqué le manque de recherches portant spécifiquement sur les obstacles des adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage au secteur de l'éducation des adultes.

Pour toutes ces raisons, l'objectif de la présente recherche, qui consiste à analyser les obstacles vécus par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leurs études au secteur public québécois de l'éducation des adultes, est plus que pertinent. Nous avons tenté de cerner ces différents obstacles, ainsi que leur occurrence.

Par ailleurs, la classification des obstacles élaborée d'abord par Cross (1981) semble omettre une catégorie d'obstacles, celle de nature intrinsèque. Nous avons donc comme deuxième objectif de vérifier la pertinence d'ajouter cette catégorie d'obstacles au cadre conceptuel de Cross.

Enfin, cette recherche permet de produire des interprétations nouvelles à propos de la participation et de la persévérance des adultes ayant des problèmes d'apprentissage qui fréquentent les centres d'éducation des adultes.

3.7 Questions de recherche

Cette recherche tente de répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les obstacles rencontrés par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leurs études dans un programme public d'éducation des adultes?**
 - a) Quels sont les obstacles de nature institutionnelle?
 - b) Quels sont les obstacles de nature dispositionnelle?
 - c) Quels sont les obstacles de nature situationnelle?

- 2) Certains obstacles seraient-ils intrinsèques? Quels sont-ils?**

- 3) Quelle est l'occurrence de ces quatre catégories d'obstacles?**

4. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

4.1 Type de recherche

Pour effectuer cette recherche, nous avons décidé d'utiliser une méthode descriptive avec une visée exploratoire. Nous voulions décrire et caractériser une situation que peu d'études québécoises ont exploitée. Ainsi, la méthode exploratoire où le chercheur intervient très peu nous a semblé la plus adaptée pour explorer la problématique des adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes. Étant donné le peu de connaissances sur notre objet, la méthode descriptive nous a semblé la plus pertinente. De plus, nous avons opté pour une méthodologie qualitative, car très peu d'études analysent les obstacles à la persévérance en utilisant cette méthode d'analyse (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). On a pu ainsi dégager des connaissances qui pourront par la suite être vérifiées plus en profondeur par d'autres recherches.

4.2 Échantillon

Les participants de cette recherche sont des informateurs clés. Les personnes choisies constituent des cas typiques de la population visée par la recherche, c'est-à-dire des adultes ayant des problèmes d'apprentissage (Lamoureux, 2000). L'âge minimal au secteur adulte est de 16 ans, mais étant donné que les élèves qui nous intéressent ont un retard scolaire d'au moins un an et ont abandonné après un retour aux études, les personnes interviewées devaient avoir plus de 18 ans. Également, les répondants devaient être âgés d'au plus 55 ans, car il est plus difficile au-delà de cet âge de vérifier la présence réelle d'un problème d'apprentissage, que ce soit dû au manque de diagnostic lors de leur parcours scolaire au secteur jeune ou à la difficulté de constituer un dossier scolaire complet permettant de démontrer la présence d'un problème d'apprentissage. Selon les études, une majorité de garçons vivent des problèmes d'apprentissage et décrochent du secondaire (Charest, 1997), mais on observe un nombre plutôt semblable d'hommes et de femmes à la formation de base

du secteur adulte (Roy, Coulombe, & Charest, 2005). Pour cette raison, nous avons tenté d'interviewer six femmes et six hommes d'âges variés.

Toutefois, certaines circonstances ne nous ont pas permis de réaliser pleinement cet objectif. Les dossiers scolaires de certains ne permettaient pas de démontrer clairement la présence d'un problème d'apprentissage. Afin de nous assurer que les personnes interviewées étaient bel et bien des adultes ayant des problèmes d'apprentissage, une étude des dossiers et l'établissement de certains critères ont été nécessaires. On peut reconnaître les élèves ayant des problèmes d'apprentissage par le fait qu'ils ont vécu un redoublement suite à une absence des acquis nécessaires pour passer au niveau suivant, ont présenté un retard scolaire dans une ou plusieurs matières de base (français, mathématiques et anglais) et/ou ont fréquenté une classe de cheminement particulier, une classe ou une école spéciale pour les élèves présentant des problèmes d'apprentissage. Certains d'entre eux ont reçu les services d'un orthopédagogue ou d'un orthophoniste et d'autres, un diagnostic de ce dernier spécialiste, d'un psychologue, d'un neurologue ou d'un neuropsychologue. Par conséquent, pour déterminer la présence d'un problème d'apprentissage, des documents devaient témoigner d'une ou de plusieurs des réalités précédentes. Étant donné que nous avons choisi les répondants selon les critères mentionnés ci-dessus, il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste critérié.

Sur 26 élèves inscrits à l'école Saint-Martin en 2008-2009, huit élèves répondaient à ces critères. Pour compléter l'échantillon, deux élèves de l'année 2007-2008 répondants aux mêmes critères ont été sélectionnés. Finalement, deux élèves des années antérieures ont été rejoints. Les personnes participantes étaient âgées de 18 à 50 ans. Ces adultes devaient avoir effectué un séjour à l'éducation des adultes, mais avoir décroché par la suite. Certains ont abandonné leurs études au secteur jeune et sont revenus quelque temps après au secteur adulte, d'autres ont transféré du secteur des jeunes au secteur des adultes vers l'âge de 16-18 ans. Cette étude se limite à des étudiants de la grande région de Montréal. Bref, pour établir l'échantillon, nous avons tenu compte des critères suivants : l'âge, le sexe, la présence d'un problèmes

d'apprentissage, la fréquentation d'un CEA et son abandon, un retour aux études à l'école Saint-Martin et l'accessibilité de cette personne. Finalement, sept hommes et cinq femmes ont participé aux entrevues.

Il est à noter que le choix des adultes s'est fait par l'entremise de l'école Saint-Martin (nom fictif). Cette école secondaire accueille des jeunes de 16 à 18 ans et des adultes. Elle s'adresse à des personnes ayant des difficultés scolaires. Elle fut créée en 1996 et elle reçoit une trentaine d'élèves. Cette école fait partie du réseau privé et elle ne reçoit aucune subvention gouvernementale. Le MELS lui a toutefois accordé un permis d'enseignement en 2004. Une quantité importante de sa clientèle est constituée d'élèves ayant tenté un retour aux études au secteur public des adultes, mais ayant abandonné par la suite. Dans le cadre de cette recherche, les adultes choisis étudient ou ont étudié à cette école et présentent des problèmes d'apprentissage. Ils ont été recrutés de vive voix ou par téléphone.

4.3 Description de l'instrument de collecte de données

Pour réaliser cette recherche exploratoire, nous avons utilisé l'entrevue semi-structurée comme outil de collecte de données. Nous avons voulu recueillir des témoignages verbaux d'adultes et ainsi récolter de l'information sur leur réalité personnelle, c'est pourquoi l'entrevue face à face était plus pertinente. On retrouve des questions fermées, mais la majorité des questions sont ouvertes. De cette façon, nous pouvons cerner de façon précise les propos de l'interviewé. L'intervieweur, de son côté, a dû respecter une certaine logique, mais il est rarement intervenu.

Le guide de l'intervieweur a été construit à l'aide du cadre conceptuel des obstacles. Un pré-test auprès de deux personnes a été effectué pour assurer la validité des questions. Ces deux pré-tests ont par la suite servi aux analyses. Il y a eu un seul intervieweur et des consignes d'administration claires et précises ont été élaborées (Annexe I). En ce qui concerne la validité, l'opinion d'experts a été demandée et un certificat d'éthique a été obtenu.

Afin de mettre à l'aise les répondants et de les aider à se rappeler leur parcours scolaire, qui est souvent constitué de changements de classe, de changements d'école et parfois d'arrêts, l'entrevue portait sur leur cheminement scolaire depuis la première année. À la suite de la description de ce cheminement venaient les questions portant sur le secteur adulte. Pour ce qui est de la conception des questions sur les obstacles perçus, les questions étaient neutres et ne suggéraient aucune réponse, afin d'éviter de mesurer certaines variables de notre recherche dans le sens de nos opinions personnelles. Nous avons tenté de cerner les raisons qui expliqueraient le décrochage scolaire des élèves du secteur public de l'éducation des adultes par des questions ouvertes, ne comportant aucun indice textuel venant des catégories d'obstacles préalablement déterminés. Nous avons planifié méticuleusement le texte des questions. Nous avons choisi le terme *arrêter* au lieu de *décrocher*, car le terme décrocher peut être péjoratif pour certains, référant à une idée de découragement et d'abandon. Certaines questions de type personnel ont été posées à la fin de la rencontre. Ces questions ont permis d'établir certaines variables indépendantes et ont aidé à la description des participants.

4.4 Procédure de la collecte

Les individus rencontrés ont été informés de l'importance de leur contribution et des objectifs de cette recherche. Les rencontres ont eu lieu à l'école Saint-Martin. L'intervieweur a établi un climat de confiance et a procédé à des questions ouvertes, sans préjugés. Bref, le fait que l'intervieweur était enseignante bénévole à cette école depuis 5 ans et connue de plusieurs des participants a fait en sorte que l'ambiance soit plutôt détendue. Finalement, nous avons adopté un comportement neutre et identique pour tous les entretiens afin de ne pas susciter involontairement des réponses voulues de notre part.

Les rencontres ont été d'une durée moyenne d'une heure. Par manque de temps, nous n'avons pas été en mesure de respecter le plan de la collecte de données. Au départ,

nous voulions réaliser les entrevues de janvier à mars, car le début et la fin de l'année scolaire sont souvent des moments stressants pour les étudiants. Toutefois, les entrevues ont été réalisées durant les mois de mai et juin. Elles ont été enregistrées sous format numérique et les témoignages resteront confidentiels.

Afin de répondre aux critères de recherche sur le plan éthique, un formulaire de consentement a été remis et signé par les personnes participant à la recherche. Étant donné les difficultés de lecture de certains participants, le formulaire leur a été lu à haute voix par l'intervieweur. Le consentement a porté sur la confidentialité des données, les avantages et inconvénients de la recherche, les objectifs, le droit de retrait et l'utilisation des données recueillies (Annexe II). Les participants ont été informés que les données resteraient confidentielles et qu'aucune information permettant de les identifier ne serait publiée. De plus, pour ce qui est de la consultation des dossiers, un formulaire de consentement a été rempli par chaque participant.

4.5 Stratégie d'analyse

Les enregistrements des entrevues ont été transcrits en verbatim et ceux-ci ont été analysés à l'aide du logiciel QDA-Miner.

Il s'agit ici d'une analyse de contenu, plus spécifiquement d'une analyse thématique en lien avec la typologie des obstacles de Cross. Afin d'adopter une attitude d'ouverture vis-à-vis d'une problématique encore peu étudiée, l'analyse a été effectuée à l'aide d'un cadre de référence ouvert. Nous avons opté pour un codage mixte, c'est-à-dire que les rubriques, qui sont les quatre catégories d'obstacles, sont fermées, mais les catégories représentant les éléments d'obstacles se rattachant aux quatre catégories sont ouvertes. Une liste initiale de catégories a donc été élaborée, mais a été modifiée et complétée en cours d'analyse (Van Der Maren, 2004). De cette façon, nous avons pu ajouter des catégories suite aux témoignages des personnes interrogées car nous ne pouvions prétendre connaître au préalable tous les obstacles

vécus par ces adultes lors de leur passage au secteur de l'éducation des adultes. Le codage mixte convient mieux aux recherches exploratoires (Van Der Maren, 2004). Le tableau II présente les codes utilisés lors de l'analyse des entrevues. Nous nous sommes inspirés des phases du codage telles que proposées par Van Der Maren (2004). D'abord, une relecture du cadre conceptuel de Cross (1981) et une pré lecture des verbatim ont été nécessaires afin de déterminer les unités d'analyse et les indicateurs. Une première liste de codes a ainsi été créée. Une deuxième lecture des verbatim a ensuite permis d'extraire certains passages et ainsi de compléter et modifier la liste initiale d'indicateurs. Lors du codage, il a été important de relire souvent les définitions du cadre conceptuel sur lequel se basent les rubriques et les catégories. À chaque codage d'une nouvelle entrevue, des modifications ont été effectuées. Après le codage des douze entrevues, les segments codés de chacune des catégories ont été ressortis et ont été analysés. Aucun contre-codage n'a été réalisé, mais cette analyse des segments codés s'est faite en collaboration avec le directeur de la recherche. Ces analyses ont mené à d'autres modifications de la grille de codage.

Tableau II
Rubriques et codes

Rubriques	Codes
Obstacles dispositionnels	Penser être trop vieux
	Mauvaises expériences passées
	Manque de confiance en soi
	Pas d'objectif final
	Penser ne pas être capable d'atteindre ses objectifs
	Manque de motivation
	Manque d'énergie
Obstacles situationnels	Travail
	Famille
	Transport
	Coûts
	Train de vie
	Manque de temps
	Manque d'endroit d'étude
	Manque de soutien des amis
	Manque de soutien de la famille
	Mortalité
	Drogue/Alcool
	Accumulation d'événements extérieurs

Tableau II (suite)
Rubriques et codes

Rubriques	Codes
Obstacles institutionnels	Contenu des programmes
	Enseignement magistral
	Enseignement modulaire
	Enseignants
	Attente trop longue pour des explications
	Échecs répétés
	Stagnation
	Horaire
	Règlements
	Ratio
	Être assis toute la journée
	Manque de temps lors des évaluations
	Coût des cours
	Test de classement
	Départ suggéré par l'institution
	Caractère normatif du système
	Lacunes des services d'orientation professionnelle
	Manque de ressources psychologiques
	Manque de ressources orthopédagogiques
	Obstacles individuels
Dépendance	
Difficulté apprentissage	
Problème de santé	

Certaines variables indépendantes ont été attribuées aux entrevues; âge, sexe, problèmes d'apprentissage, travail et présence d'un diagnostic. Les obstacles ont été mis en lien avec ces variables indépendantes. Peu de liens ont pu être établis, mais quelques hypothèses pourraient être vérifiées dans des études ultérieures.

4.6 Limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites. D'abord, l'expérience vécue par l'intervieweur auprès des adultes ayant des problèmes d'apprentissage peut influencer son analyse. Ces biais affecteront sa validité interne.

Deuxièmement, les caractéristiques personnelles du chercheur peuvent également avoir exercé une influence sur les réponses des participants (Lamoureux, 2000). Le fait que l'intervieweur était connu des informateurs peut également être un biais. Celui-ci a dû adopter une attitude neutre et professionnelle.

D'autre part, nous devons tenir compte de l'année durant laquelle l'adulte a tenté un retour aux études et le temps écoulé entre le décrochage scolaire et le retour au secteur adulte. Ces données peuvent influencer les réponses des participants, car ceux-ci peuvent, par exemple, avoir oublié certains éléments de la réalité qu'ils ont vécue. De plus, l'année du retour aux études peut facilement influencer les résultats, car le contexte scolaire n'est peut-être plus le même (changements de régime pédagogique, réforme, etc.).

Finalement, le fait que certaines personnes interrogées étudient maintenant dans une école « alternative », c'est-à-dire différente des écoles du secteur public de l'éducation des adultes, a un impact sur leurs réponses. Les étudiants ont peut-être été davantage en mesure d'identifier les obstacles qu'ils ont rencontrés au secteur de l'éducation des adultes ou peut-être qu'au contraire ils ont eu de la difficulté à les identifier parce qu'ils vivaient à ce moment une expérience différente.

5. ANALYSE

5.1 Description des participants

Tout d'abord, il est important d'expliquer le profil particulier des personnes sélectionnées pour cette étude. Tous les participants sont soit des élèves ou des anciens élèves de l'école Saint-Martin. Cette école, telle que vue dans le chapitre portant sur la méthodologie, s'adresse à des adultes qui présentent des problèmes scolaires de toutes sortes. Parmi cette clientèle, on retrouve un nombre important d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage. C'est à partir de ce groupe qu'a été sélectionné l'échantillon de cette recherche, selon les critères mentionnés à la section 4.2.

N'ayant pas terminé leurs études secondaires lorsqu'ils étaient à ce niveau, ils ont tous réalisé un parcours plus ou moins long au secteur public de l'éducation des adultes, mais ont décroché. Cependant, ces adultes sont des raccrocheurs, car ils ont tous tenté un retour aux études dans une école ayant un cadre différent : l'école privée Saint-Martin. Il est important de souligner que les frais de scolarité demandés par cette école, malgré son statut d'école privée, sont les mêmes qu'au secteur public. Ces adultes n'ont pas eu à déboursier une somme d'argent élevée pour s'inscrire à l'école Saint-Martin. Ce retour aux études constitue un élément important de leur parcours scolaire et démontre que les élèves de ce groupe d'adultes ont certains points en commun : la réussite scolaire est importante pour eux et ils semblent avoir conservé leur motivation malgré les difficultés vécues lors de leurs parcours précédents. On peut affirmer que ces adultes témoignent d'une grande détermination. L'école Saint-Martin n'étant pas très connue des réseaux publics d'éducation, ils ont dû réaliser une démarche plus ou moins complexe pour la découvrir et y être inscrits.

Une autre caractéristique particulière à ce groupe d'adultes est leur connaissance de leur problème d'apprentissage et des mesures adaptatives nécessaires à leur réussite. Étant donné leur inscription à l'école Saint-Martin, ils ont pu fréquenter un milieu qui répondait davantage à leurs besoins, adapté à leur situation d'élève ayant des problèmes d'apprentissage et ils y ont connu la réussite. La comparaison entre le

système public de l'éducation des adultes et l'école Saint-Martin leur a permis de distinguer les éléments facilitant leur réussite scolaire de ceux qui nuisent à cette réussite. De plus, la présence d'orthopédagogues dans cet environnement éducatif particulier leur a permis d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs forces, de leurs faiblesses et de leur mode d'apprentissage.

5.1.1 Caractéristiques de l'échantillon

Mentionnons d'abord que la description de l'échantillon et des profils individuels des participants à l'étude est parfois incomplète. La première raison qui explique cette situation est le fait que les dossiers scolaires de l'école Saint-Martin sont parfois minces : on y retrouve en général le bulletin de la dernière institution scolaire fréquentée et le dernier relevé de notes reçu du ministère de l'Éducation (si l'élève a complété des cours de 4^e ou 5^e secondaire ou des cours de formation professionnelle). Certains documents étaient absents des dossiers scolaires (plans d'intervention) et nous n'avons pas tenté de les retracer ou de récupérer le dossier scolaire du parcours au secteur adulte. Nous n'avions donc pas en main les documents précisant le parcours scolaire exact des personnes interviewées, mais ces renseignements ne sont pas nécessaires à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Plusieurs participants ont vécu un parcours scolaire mouvementé, complexe, semé d'arrêts et de retours. Parfois, il est difficile pour eux de s'en souvenir précisément; ceci explique que certains profils des participants soient incomplets. Enfin, certains renseignements recueillis peuvent parfois être incertains, car leur mémoire n'est pas sans faille.

Le tableau III présente certaines caractéristiques de l'échantillon. Parmi les adultes interviewés, l'on retrouve sept hommes et cinq femmes âgés de 18 à 50 ans. À leur première entrée dans un CEA, la grande majorité d'entre eux avait entre 16 et 25 ans. Une seule participante était dans la trentaine.

Le statut social des participants s'établit comme suit : deux participantes étaient de jeunes mères monoparentales lors de leur passage au secteur adulte, les autres participants étaient soit en couple ou célibataires. Étant donné que certains des

adultes interviewés ont vécu un parcours entrecoupé d'arrêts au secteur adulte, il est difficile d'établir des données claires quant à leur occupation et leur statut social lors de leur passage aux CEA. La plupart avaient un travail; certains occupaient des postes à plein temps, d'autres des emplois à temps partiel ou saisonniers. Quatre participants n'ont pas travaillé pendant leurs études. La presque totalité des participants a étudié de jour, mais certains ont étudié le soir. Trois adultes ont vécu des problèmes de santé au cours de leur cheminement scolaire au secteur adulte.

Tableau III
Caractéristiques de l'échantillon

Caractéristiques	Femmes 5	Hommes 7	Total 12
Âge :			
18-24 ans	1	1	2
25-34 ans	2	3	5
35-44 ans	1	3	4
45-54 ans	1	0	1
Âge à l'entrée au CEA :			
16-18 ans	4	5	9
19-25 ans	0	2	2
26-30 ans	0	0	0
31-35 ans	1	0	1
Objectif à l'entrée:			
DES	1	5	6
DEP	0	1	1
Postsecondaire	2	1	3
Inconnu	1	0	1
Autre	1	0	1
Trouble d'apprentissage² :			
Dyslexie/Dysorthographe	2	4	6
TDAH	0	4	4
Dysphasie	1	0	1
Autres	2	1	3
Inconnus	2	2	4

² Certains adultes présentent plus d'un trouble d'apprentissage

Le parcours scolaire des participants est caractérisé par de nombreuses difficultés scolaires, des redoublements et des passages en classes dites « spéciales », c'est-à-dire des classes de récupération, des classes pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des classes pour les élèves différents, des classes pour les élèves ayant des problèmes de comportement, etc. La totalité des participants a redoublé une année au primaire, certains ont même refait deux années du cycle primaire. La majorité a connu des difficultés scolaires dès le début à l'école primaire et a répété la première année. De plus, la plupart des participants (n=8) sont passés par le cheminement particulier au secondaire. Trois d'entre eux ont fait leurs études secondaires dans une école accueillant des élèves avec des difficultés d'apprentissage. Huit des répondants ont été transférés directement de l'école secondaire au secteur de l'éducation des adultes. Plus de la moitié des participants avait pour objectif d'obtenir un diplôme de niveau secondaire (DEP ou DES).

Par le passé ou récemment, plusieurs de ces adultes ont reçu des évaluations diagnostiques permettant de mettre un nom sur leur trouble d'apprentissage. Six d'entre eux présentent des troubles de nature dyslexique et dysorthographique, dont une femme qui présente également des troubles de nature dysphasique. Quatre hommes ont un trouble d'attention avec hyperactivité. Par ailleurs, trois personnes manifestent des troubles spécifiques autres : difficulté sensorielle et motrice, cécité partielle et dysgraphie. Finalement, certains d'entre eux ont rencontré d'autres problèmes scolaires non diagnostiqués.

5.1.2 Parcours scolaire des participants

Dans la prochaine section, nous présenterons les différents parcours des personnes interrogées dans le cadre de cette recherche.

Cas #1 – Émile

[...] quand j'étais en première année, les profs disaient à mes parents : votre fils finira jamais l'école. En première année...

Émile, maintenant âgé de 42 ans, a eu des difficultés dès son entrée au primaire ; il a doublé sa première année primaire. Dès le départ, on lui a parlé de difficulté d'apprentissage et de difficulté de concentration. Il a reçu des services d'aide à l'apprentissage tout au long de son parcours à l'école primaire. Au secondaire, il était inscrit à un programme de cheminement particulier, où il y avait alternance entre des cours théoriques et des cours pratiques (professionnels). Ses parents ont fait des pressions auprès de son institution pour qu'il réintègre une classe ordinaire l'année suivante. C'est ce qui s'est produit, mais certains problèmes à l'école (grèves, bagarres, etc.) incitent ses parents à le placer dans une école privée. À cette école, il a vécu plusieurs échecs et a été renvoyé du collège après deux ans. Il s'est alors inscrit dans un centre d'éducation des adultes afin de finir ses études secondaires. Cependant, son parcours a été fragmenté, il s'est arrêté et a recommencé plusieurs fois. Le travail l'a parfois forcé à arrêter. Il a tenté de terminer ses études dans plusieurs centres et dans différents programmes, mais sans succès. Émile a finalement obtenu son DES à l'école Saint-Martin en juin 2007 sans cesser de travailler à temps plein.

Cas #2 – Tess

Tess est une jeune femme de 22 ans. Au primaire, elle a doublé sa 1^{ère} et 2^e année. Elle a reçu un suivi en orthopédagogie à l'extérieur de l'école jusqu'en 5^e ou 6^e année. À l'âge de 13 ans, une psychopédagogue a confirmé qu'elle avait des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture et qu'elle possédait quelques caractéristiques de dyslexie. Quelques années plus tard, une psychologue diagnostiquait des difficultés d'organisation visuelle et de mémoire. Ceci affecte l'acquisition du langage et des mathématiques. Aucune difficulté d'attention ou de concentration n'a été notée. Pourtant, à un moment dans son parcours, un médecin lui a prescrit du Ritalin, qu'elle a pris pendant un an pour plaire à ses parents. Elle a arrêté, car elle n'était pas d'accord avec cette prise de médicaments.

Oui, moi, on m'a dit de prendre du Ritalin. Mais pour le Ritalin, moi, je pense que c'est pour les personnes hyperactives. Moi, j'ai un problème de dyslexie. J'ai voulu les prendre pour faire plaisir à mes parents, ils croyaient que ça m'aiderait. J'en ai pris pendant un an de temps, pis j'en ai trop pris pour absolument rien. C'est pas bon de faire prendre des pilules à quelqu'un que son problème est autre. J'étais pas d'accord.

Ayant refusé de fréquenter les classes de cheminement particulier au secondaire, Tess a étudié dans les classes ordinaires. Elle a réussi sa première secondaire, puis sa deuxième secondaire, mais elle a finalement échoué tous ses cours de troisième secondaire. Âgée de 18 ans, ne pouvant continuer d'étudier à son école secondaire, elle a décidé de s'inscrire à un centre d'éducation des adultes spécialisé pour les jeunes raccrocheurs. Elle a fréquenté ce centre un an, sans connaître la réussite. Elle a fréquenté l'école Saint-Martin pendant une année et s'est par la suite inscrite à un CEA.

Cas #3 – Didier

Didier, 28 ans, a eu de la difficulté dès la première année primaire. Il a doublé sa 3^e année, a changé d'école, et a échoué sa 4^e année. À cette école, on s'est rendu compte qu'il avait peut-être des difficultés d'apprentissage. On l'a transféré d'école afin qu'il puisse recevoir des services en orthopédagogie. Il a donc refait sa 4^e année et fait sa 5^e année dans une classe spéciale avec moins d'élèves par classe. Il est ensuite passé au secondaire sans faire sa 6^e année. On l'a donc placé dans une classe de cheminement particulier pendant un an. Ensuite, il est retourné au régulier, mais a vécu plusieurs échecs. Trois ans plus tard, à l'âge de 17 ans, il a transféré à l'éducation des adultes. Après un an de cours, on s'est rendu compte qu'il éprouvait des difficultés avec les langues. On a évalué son niveau en anglais et en français. Il a été placé dans des cours de mise à niveau. L'école a décidé de l'inscrire en français seulement, afin de lui permettre de se concentrer sur une seule matière. Didier a étudié le français à plein temps, pendant deux ans, sans réussir un examen. Il a fini par quitter le centre suite à la suggestion du directeur. Didier a finalement obtenu son DES à l'école Saint-Martin en juin 2009 et poursuit actuellement un DEP.

Cas #4 – Norah

Norah, une femme haïtienne de 39 ans, ne se souvient pas exactement de son parcours au primaire, car elle a passé une partie de sa jeunesse en Haïti et une autre partie à Montréal. Elle se souvient par contre que, lors de son passage au primaire, elle a été placée assez tôt dans une classe spéciale, celle-ci n'accueillant pas seulement des élèves ayant des problèmes d'apprentissage, mais des enfants

présentant des problèmes de toutes sortes. Au secondaire, elle a passé un an dans une classe de cheminement particulier. Ensuite, elle est passée en première secondaire, classe ordinaire, qu'elle a redoublée. Elle a ensuite abandonné. À 18 ans, elle a décidé de retourner aux études au secteur adulte. Elle a fréquenté plusieurs centres, de même que des centres d'éducation populaire. Son parcours a été long et fragmenté. Elle poursuit actuellement ses études à l'école Saint-Martin en 5^e secondaire.

Cas #5 – Denise

Denise a 50 ans. Elle a redoublé quelques fois au primaire, sans recevoir d'aide supplémentaire. Au secondaire, elle s'est retrouvée dans une classe spéciale située dans une école secondaire publique ordinaire. Elle qualifie cette classe de « *méli-mélo laissé à l'abandon* ». Après trois ans d'échecs et de difficultés répétés, elle a abandonné l'école pour le marché du travail. Toutefois, après l'entrée de sa fille à l'école, elle a décidé de retourner aux études.

Tantôt tu m'as posé la question pourquoi je suis retournée à l'école. La vraie raison pourquoi je suis retournée, oui, pour ma fille, pour l'aider dans ses devoirs... ça va paraître un peu farfelu ce que je vais te dire, mais pour être capable d'écrire des petites notes aux professeurs quand ma fille serait malade (...). Parce que moi, j'ai jamais écrit, je me suis refusé à écrire parce que je faisais des fautes ou... J'ai jamais écrit. Puis, c'est mon mari qui écrivait pour moi, pis je me disais : ça pas de bon sens, je dois être capable d'écrire un petit mot : « Stéphanie sera absente pour telle et telle raison ». Ça, c'est une des raisons pourquoi j'ai voulu retourner.

À ce moment-là, Denise avait environ 31 ans. Elle a été placée en classe de présecondaire. Elle a passé deux ans au centre et a réussi à passer en secondaire un. Cependant, elle a vécu beaucoup d'échecs et les difficultés ont été grandes. Après un déménagement, elle a abandonné l'école. Lors de son interruption, elle a appris que sa fille était dyslexique et s'est informée sur ce trouble d'apprentissage. Quelques années plus tard, elle a tenté un nouveau retour à l'école, en étant convaincue qu'elle aussi avait un trouble d'apprentissage. Finalement, après deux autres années difficiles et sans succès, elle a quitté définitivement le secteur adulte. Elle tente actuellement de poursuivre ses études à temps partiel à l'école Saint-Martin, malgré de lourdes responsabilités familiales.

Cas #6 – Marc-André

Marc-André, 29 ans, a fait trois fois sa 1^{ère} année, pour finalement se retrouver dans une école spéciale pour des élèves ayant des troubles d'apprentissage. À cette école adaptée à ses besoins, il a cheminé jusqu'au niveau secondaire, qui s'offrait dans un autre pavillon. Toutefois, il a été placé dans une classe de niveau présecondaire. Après trois ans, sans avoir réussi la première secondaire, l'école lui a suggéré de transférer au secteur adulte, car au fil de ces trois années, il avait développé un problème de comportement inacceptable pour l'institution : « (...) *je pense que j'étais rendu trop tannant pour être à l'école, là, je pense que je dérangeais vraiment trop.* » Il est donc entré dans un CEA, dans un programme spécial pour les jeunes qui ont des troubles de comportements. Là-bas, il n'a pas suivi de cours proprement dits, il a plutôt fait des stages pour obtenir un certificat d'insertion en milieu de travail. Après trois ans et l'obtention de ce certificat, il a réalisé que les possibilités d'avoir un bon emploi étaient minces avec ce seul certificat. Il s'est inscrit dans un autre centre afin de continuer ses études secondaires. Après plusieurs années et plusieurs centres d'éducation des adultes et malgré un nombre incalculable de démarches, Marc-André a abandonné ses études en n'ayant jamais terminé sa première secondaire. Il a fréquenté l'école Saint-Martin pendant un an et demi. Il a complété certains cours de 4^e secondaire et a dû retourner sur le marché du travail.

Cas #7 – Marie-Claude

Ayant vécu des difficultés motrices et sensorielles dès son jeune âge, la maternelle a été difficile pour Marie-Claude, 32 ans :

Donc, la maternelle a été pénible parce que j'étais pas capable d'attraper un ballon. J'avais de la misère à couper, j'avais de la misère à écrire, donc les lettres de l'alphabet, ces choses-là, je n'étais pas capable de les faire en maternelle. Pas capable d'attacher des lacets. Pas capable de suivre le cheminement d'un enfant de maternelle normal.

Par la suite, elle a échoué sa 1^{ère} année, qu'elle a refaite dans une classe dite de récupération. Elle a continué son cheminement au primaire en ayant des difficultés surtout en mathématiques. Lors de sa 4^e année, après quelques mois, on l'a changée d'école, car il y avait trop d'élèves dans sa classe. Puis, au mois de février, elle est déménagée et a changé de nouveau d'école. Elle a terminé son école primaire avec

des échecs dans quelques matières. Arrivée au secondaire, on l'a tout de même placée en secondaire un ordinaire, qu'elle a réussi malgré des notes très faibles. Cependant, elle a échoué le secondaire deux et a été placée dans une classe de cheminement particulier. Son professeur semblait comprendre ses difficultés, elle a réussi son année et a pu passer en troisième secondaire du cheminement particulier. Toutefois, un nouveau manque de place l'a forcée à changer d'école. À cette autre école, elle a échoué ses maths, mais on lui a accordé la note de passage afin qu'elle puisse intégrer un programme qui semblait être une formation préparatoire au DEP, programme qui se donnait à son ancienne école. En février, ayant découvert qu'elle était enceinte, le directeur de l'école lui a demandé de quitter pour une école dédiée aux jeunes filles mères, à Montréal. Résidant à Laval, Marie-Claude a alors décidé de quitter l'école et d'aller sur le marché du travail. Peu de temps après son accouchement, elle a décidé de retourner finir son DES dans une école comportant un service de garde. Après un an et demi passé dans cette école, le directeur lui a annoncé, ainsi qu'à d'autres étudiantes, que les règlements portant sur les subventions avaient changé et que, dû à leur âge, elles devaient quitter cette école. Elles ont dû quitter à l'instant même et n'ont pas pu finir leur année scolaire. Étant donné le peu de garderies à prix abordable, Marie-Claude est retournée sur le marché du travail. Deux ans plus tard, elle a tenté un nouveau retour à l'école, le soir. Elle travaillait donc le jour et étudiait le soir. Au bout de six mois, épuisée, elle a abandonné ses études. Elle a finalement obtenu son DES à l'école Saint-Martin en juin 2010 et elle travaille actuellement à temps partiel.

Cas #8 – Jérôme

Après une première année difficile tant au niveau scolaire que social, Jérôme, 23 ans, est entré dans une école spéciale accueillant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'école étant adaptée à ses besoins, il a cheminé jusqu'en 6^e année sans trop de difficultés. Par contre, lors de cette dernière année du primaire, il a commencé à éprouver quelques difficultés. Il a donc été transféré au pavillon secondaire de cette même école spéciale, mais en présecondaire. L'année suivante, il est passé en première secondaire, qui se faisait sur deux ans. Ces trois années ont été difficiles pour lui. Il a souvent été en conflit avec les professeurs et ne s'est pas senti à sa place. Après la réussite de son secondaire un, croyant que ce serait un meilleur

choix pour lui, il a choisi un transfert au secteur adulte. À son entrée, on l'a placé dans une classe de mise à niveau de première secondaire. Placé dans un groupe plus nombreux que les groupes qu'il avait connus au primaire et au secondaire, il était facilement distrait par les bruits de la classe. Il a décidé, avec l'avis d'un médecin, de prendre du Concerta pour favoriser sa concentration. Son cheminement a été difficile. La direction a finalement décidé que c'était le moment pour lui de quitter ce centre. Donc, trois ans plus tard, n'ayant pas fini sa première secondaire au secteur adulte, mais l'ayant obtenue à l'école secondaire auparavant, Jérôme a quitté le monde scolaire. En septembre 2006, il s'est inscrit à temps partiel à l'école Saint-Martin. Depuis, il a interrompu ses études à quelques reprises à cause d'un accident de travail important.

Cas #9 – Emmanuel

Emmanuel, 35 ans, a changé sept fois d'écoles au primaire, à la suite d'une panoplie de raisons évoquées par les directions des écoles. Il a répété sa 1^{ère} année et sa 2^e année. Pendant son parcours au primaire, il a vu plusieurs spécialistes qui tentaient de « trouver le bobo », sans succès. Selon lui, les spécialistes ne cherchaient pas au bon endroit, en raison de son problème de cécité à l'œil gauche. De plus, il souffrait de strabisme à un œil, ce qui l'empêchait de tenir sa tête droite. Cette posture incitait les professeurs à croire qu'il n'était pas attentif. Il est passé au secondaire sans faire sa 6^e année et a été placé dans une classe de cheminement particulier. Dans cette classe, il y avait plusieurs élèves ayant des troubles de comportement et ceux-ci le persécutaient à cause de sa différence. Cette année-là, il reçu un diagnostic d'une neuropsychologue : il présentait des troubles de nature dyslexique, dysorthographique et dysgraphique. De plus, sa mémoire à court terme présentait des lacunes. Après cette première année du secondaire, il a changé d'école pour aller dans un programme d'alternance travail-étude. Là, il a fait des stages et expérimenté plusieurs métiers manuels. Par contre, cette formation ne lui a pas été reconnue, il n'a obtenu aucun crédit, aucune attestation. Voyant que cette formation ne le mènerait rien de concret, il a quitté vers l'âge de 17 ans.

Il y avait pas de but. Dans le fond, tu n'as aucun résultat concret. Pis tu le sais, je le savais très bien que même si j'avais voulu poursuivre, ça m'apportait rien de plus que qu'est-ce que j'avais déjà. Ils m'apportaient

pas... que ce soit de l'estime, ou peu importe. Ils m'ont rien apporté, même que je me suis fait détruire tout le temps que j'ai été à l'école. Je me suis fait taper sur la tête toute ma vie. Tout le temps que j'ai été à l'école, dans le fond, j'étais le souffre-douleur de tout le monde faqu'à quelque part, moi, pour moi, l'expérience de l'école c'était un échec du début à la fin. Pis en plus, je me ramasse à la fin, j'ai absolument rien. Au moins avoir un diplôme ou une certification que oui, tu as fait de la soudure, oui, tu as fait de la menuiserie.

Quelques années plus tard, il a décidé de retourner aux études. Cependant, il a rapidement réalisé que cela ne pouvait pas fonctionner. Il a quitté après quelques semaines. Emmanuel tente actuellement de continuer à fréquenter l'école Saint-Martin à temps partiel malgré l'obligation de travailler à temps plein.

Cas #10 – André

« *C'était l'enfer.* » Voilà comment André qualifie son parcours au primaire. Il a redoublé sa première année et a changé d'école trois fois pendant son parcours, suite à des fermetures d'écoles. Il a reçu des services particuliers en orthopédagogie à l'extérieur de l'école tous les ans, une à trois fois par semaine. À son entrée au secondaire, on l'a placé en cheminement particulier pour faire la première secondaire en deux ans. Il a échoué la plupart de ses cours la première année. Sa mère a fait des démarches visant son acceptation dans une école spéciale pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Il y est entré l'année suivante et a vu ses résultats augmenter. Pendant les années passées à cette école, il a reçu un diagnostic de trouble de nature dyslexique et trouble déficitaire de l'attention. Son retard scolaire l'a empêché de terminer à temps son diplôme. À 19 ans, il s'est donc inscrit au secteur adulte afin d'obtenir les unités de quatrième secondaire, pour pouvoir ensuite faire un DEP. Après quelques semaines, la direction du centre a décidé qu'il devait quitter le centre car son taux d'absence était trop élevé. André a obtenu son DES à l'école Saint-Martin en juin 2009 et il a aussi obtenu un DEP en juin 2009.

Cas #11 – Samantha

La langue maternelle de Samantha, 32 ans, est l'italien. Elle parle aussi l'anglais et le français à la maison. Cette jeune femme a fait ses études primaires dans une classe ordinaire, sauf sa dernière année qu'elle a faite dans une classe spéciale. Elle a redoublé sa 2^e et sa 4^e année. Elle n'a pas fait sa 6^e année primaire et c'est pourquoi

elle a fait sa 1^{ère} année du secondaire dans une classe de cheminement particulier. Ensuite, elle est retournée au régulier, en première secondaire, qu'elle a redoublé par la suite. Étant donné ses difficultés, elle est retournée dans une classe de cheminement particulier pour effectuer la 2^e secondaire. Vers l'âge de 17-18 ans, elle a effectué un transfert au secteur adulte. Tout au long de son parcours, elle a reçu peu d'aide orthopédagogique. Par la suite, elle a étudié dans plusieurs centres d'éducation des adultes, tant français qu'anglais. Plusieurs raisons ont fait en sorte qu'elle a dû suspendre ses études, entre autres des dépressions. Elle a reçu des services d'aide à l'extérieur des CEA. Samantha a finalement obtenu son DES à l'école Saint-Martin en juin 2010.

Cas #12 – Martin

Dès son entrée à l'école, Martin a été placé dans une classe dite spéciale. Cette classe de niveau maternelle portait le nom de classe de maturation. Tout au long de son parcours à l'école primaire, Martin a reçu l'aide d'orthopédagogues à cause de difficultés d'apprentissage persistantes. Cependant, cette aide se faisait le plus souvent à l'extérieur de la classe et, selon lui, créait quelques conflits avec ses camarades. Il a donc décidé d'arrêter ce soutien en 6^e année du primaire. Il a réussi avec de faibles résultats cette année-là et s'est inscrit dans une classe de cheminement particulier au secondaire. De là, il a tenté de retourner au secteur ordinaire, mais sans succès. Il a finalement été placé dans une classe « d'exploration », où il a expérimenté certains métiers professionnels. Pendant ses années au secondaire, Martin a vécu des situations conflictuelles avec des camarades et professeurs. Lorsqu'il a commencé à explorer les métiers manuels, il avait vieilli et a développé un intérêt marqué pour ce genre de cours. Toutefois, les conflits persistaient avec les autres élèves. Il a tenté sa chance dans un centre d'éducation des adultes fonctionnant selon le modèle du secteur des jeunes. Son parcours au secteur adulte a été varié : il a fréquenté plusieurs centres et effectué plusieurs tentatives de retour suite à de multiples arrêts pour diverses raisons. Martin a finalement obtenu son DES à l'école Saint-Martin en juin 1997 et a obtenu un DEP en juin 1998. Il est actuellement inscrit dans un programme universitaire.

5.2 Occurrence des obstacles

L'analyse des douze entrevues nous a permis d'établir l'occurrence des quatre types d'obstacles. Toutefois, cette analyse de l'occurrence comporte certaines limites. Lors des entrevues, un tableau de différents obstacles a été présenté aux adultes (Annexe I). Certains obstacles nommés par les participants et analysés dans cette section n'étaient pas présents dans ce tableau. C'est pourquoi nous ne pouvons pas affirmer que les occurrences établies dans cette section soient parfaitement exactes. Par contre, malgré cette limite, l'analyse des entrevues et de certaines données nous permet tout de même de faire ressortir une certaine occurrence des types d'obstacles et des éléments d'obstacle qui semble réaliste.

Lors de la présentation de notre analyse, certains liens logiques ont guidé l'exposition des données recueillies. Pour la plupart des sections, nous présenterons les résultats selon cet ordre logique. Sinon, nous les présenterons par ordre d'occurrence. De plus, certaines variables indépendantes ont été analysées et nous présentons les résultats seulement lorsque cette analyse a été significative.

Le tableau IV nous permet de visualiser l'occurrence de chaque obstacle, pour chacun des participants. Pour déterminer l'occurrence des types d'obstacles, la somme des obstacles de tous les cas a été additionnée et a été divisée par le total d'obstacles présents pour chaque type. Par exemple, pour le type d'obstacles de nature dispositionnelle, une fois la somme des obstacles additionnée pour chaque cas, on obtient une fréquence de 58. Ce résultat est ensuite divisé par le nombre d'obstacles analysés dans cette catégorie, soit 7. On obtient un rapport de 8.29. Les rapports ainsi obtenus nous permettent ainsi d'identifier l'ordre d'occurrence des quatre différents types d'obstacles. Malgré la limite nommée précédemment concernant l'occurrence, on peut tout de même affirmer que les obstacles de nature dispositionnelle et les obstacles de nature institutionnelle sont les plus occurrence, car leur rapport est, de façon marquée, plus grand que le rapport des deux autres types d'obstacles. Viennent ensuite les obstacles intrinsèques. Finalement, les obstacles situationnels sont les moins occurrence pour notre échantillon.

Tableau IV
Occurrence des obstacles pour chaque participant (cas)

Obstacles / Cas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Cas/ 12	Rapport	
Obstacles de nature dispositionnelle (7)	Penser être trop vieux	1									1	1		3	58/7= 8.29	
	Mauvaises expériences passées	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
	Manque de confiance en soi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
	Ne pas avoir d'objectif					1			1					2		
	Penser ne pas être capable d'atteindre son objectif	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
	Manquer d'énergie						1	1	1				1	1		5
	Manquer de motivation	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
	Sous-Total	5	4	4	4	5	5	5	6	4	5	6	5	58		
Obstacles de nature institutionnelle (23)	Contenu des programmes	1		1			1		1	1			1	6	169/23= 7.35	
	Enseignement magistral												1	1		
	Enseignement par modules	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11		
	Enseignants	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	11		
	Horaire							1	1				1	3		
	Rigidité des règlements				1	1		1	1		1	1	1	7		
	Ratios élevés	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	10		
	Devoir rester assis	1					1		1	1	1		1	6		
	Attente trop longue pour des explications	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	11		
	Lacunes des services d'orientation	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	11		
	Manque de temps lors des évaluations	1	1	1	1	1		1	1			1	1	9		
	Manque de ressources psychologiques	1		1	1	1	1	1		1			1	8		
	Manque de ressources orthopédagogiques	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
	Test classement	1		1		1		1	1	1		1	1	8		
	Échecs scolaires répétés	1		1	1	1	1					1	1	7		
	Coût formation								1					1		
	Manque de diagnostic	1		1	1							1		4		
	Stagnation des apprentissages		1	1	1	1	1		1			1	1	8		
	Caractère normatif du système			1	1	1	1	1	1					6		
	Départ suggéré par l'institution			1	1		1		1					4		
Climat	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12			
Manque d'accompagnement	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12			
Finalité limitée des stages						1							1			
Sous-Total	15	10	17	16	14	16	15	17	11	8	12	18	169			

Tableau 4 (suite)
Occurrence des obstacles pour chaque participant (cas)

Obstacles / Cas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Cas/ 12	Rapport
Obs. nature intrinsèque (3)	Dépression											1		1	14/3= 4.67
	Difficulté apprentissage	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
	Problème de santé												1	1	
	Sous-Total	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	14	
Obstacles de nature situationnelle (14)	Travail	1			1			1	1	1	1		1	7	37/14= 2.64
	Responsabilités familiales							1						1	
	Transport							1				1	1	3	
	Manquer d'argent	1						1	1				1	4	
	Ne pas vouloir diminuer son train de vie									1	1		1	3	
	Manque de temps								1				1	2	
	Manquer d'endroits pour étudier				1			1					1	3	
	Manquer de soutien de la part des amis							1					1	2	
	Manquer de soutien de la part de la famille					1		1					1	3	
	Mortalité												1	1	
	Drogue et/ou alcool								1	1		1		3	
	Accumulation d'événements extérieurs	1											1	2	
	Influence des pairs		1							1				2	
	Déménagement					1								1	
	Sous-Total	3	1	1	1	2	0	8	5	2	3	1	10	37	

5.2.1 Obstacles dispositionnels

Rappelons que les obstacles de nature dispositionnelle sont liés aux dispositions particulières des individus vis-à-vis l'éducation, c'est-à-dire les attitudes et les valeurs qu'ils entretiennent à l'égard de l'apprentissage en général et du système d'éducation.

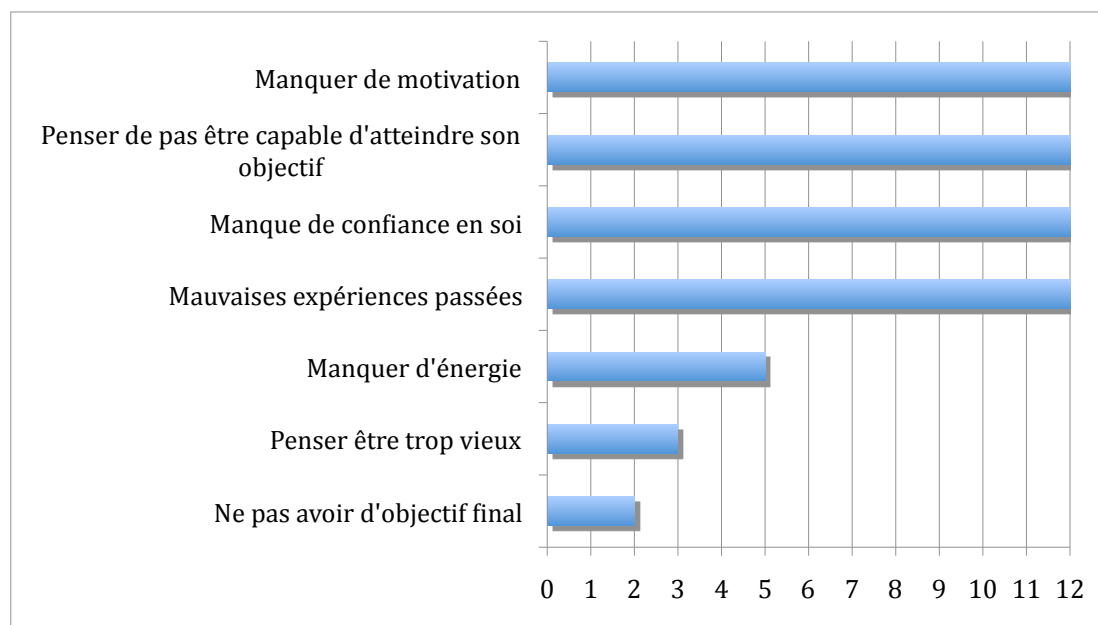
Le tableau V présente les différents obstacles analysés dans la présente étude et la description qui a servi à les identifier.

Tableau V
Obstacles de nature dispositionnelle

<u>Obstacles</u>	<u>Description</u>
Penser être trop vieux	<ul style="list-style-type: none"> - Se sentir trop vieux pour aller à l'école - Se sentir jugé parce qu'on est plus vieux, parce que les autres sont plus jeunes - Être trop vieux pour être en secondaire x
Mauvaises expériences passées	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaises expériences avec les amis, les professeurs, la direction, etc. - Mauvais moments passés à l'école en général - Mauvaises notes, échecs scolaires répétés
Manque de confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas se sentir intelligent, pas capable de réussir, poche - Manquer de confiance en ses capacités - Ne pas se sentir bien dans sa peau
Ne pas avoir d'objectif final	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir d'objectif final précis, de but à atteindre - Ne pas savoir quoi faire après ses études - Être à l'école sans savoir pourquoi - Pour plaire à ses parents
Penser ne pas être capable d'atteindre son objectif	<ul style="list-style-type: none"> - Penser ne pas pouvoir se rendre jusqu'au bout - Penser ne pas être capable de finir - Penser ne pas être capable d'atteindre ses objectifs, son but
Manquer de motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Dire ne pas être motivé - Ne plus leur tenter - Être <i>écœuré, tanné,</i> - Trouver l'école <i>plate</i>
Manquer d'énergie	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir assez d'énergie pour aller à l'école - Être fatigué

Quatre obstacles liés aux dispositions des personnes sont ressortis de manière importante de notre analyse (Figure 1). Tous les adultes ont mentionné que leurs mauvaises expériences scolaires passées, leur manque de confiance en soi, le fait de penser ne pas être capable d'atteindre leurs objectifs et leur manque de motivation étaient des obstacles à leur participation. Quelques-uns (n=5) ont aussi souligné leur manque d'énergie. Finalement, trois répondants ont dit penser avoir été trop vieux pour être à l'école et deux personnes expliquent leur abandon par le fait de n'avoir pas eu d'objectif précis à atteindre.

Figure 1
Occurrence des obstacles dispositionnels



On peut facilement supposer que les quatre obstacles dispositionnels mentionnés le plus fréquemment par les répondants sont intimement liés entre eux. En effet, habituellement, les mauvaises expériences vécues à l'école par le passé font en sorte de diminuer la confiance en soi des apprenants. Par conséquent, ceux-ci auront tendance à ne pas croire possible l'atteinte de leur objectif scolaire. N'ayant pas

confiance en la réussite de leur projet d'étude, leur motivation tendra à diminuer au fil du temps, et l'énergie, qui était présente au départ, tendra à diminuer également.

Expériences passées éprouvantes

D'abord, le parcours scolaire des participants étant semé de redoublements et d'échecs scolaires, il n'est pas surprenant que leurs expériences négatives les amènent à ne pas croire en leur réussite scolaire au secteur adulte. Il est important de mentionner que les mauvaises expériences scolaires ne sont pas seulement constituées de mauvais résultats, mais également d'expériences éprouvantes avec les enseignants ou les camarades de classe.

Dans le fond, ils m'ont brûlé tout de suite en partant. [...] Disons que c'est le départ qui a pas aidé du tout. (Emmanuel)

Manque de confiance en leurs capacités

Au fil du temps et des échecs, ces adultes semblent avoir développé une méfiance à l'égard du système d'éducation, mais aussi un doute à l'égard de leur intelligence. Ce système qui leur a fait subir des redoublements ne leur inspire aucune confiance, mais a aussi créé chez plusieurs le sentiment que l'école n'est pas faite pour eux et qu'ils ne sont pas assez intelligents pour réussir dans ce système.

Avec tout le parcours que j'ai fait, à force de rentrer dans un mur, tu commences à te dire que c'est pas fait pour toi l'école. (Didier)

Ce sentiment d'infériorité vécu à l'école amène certains d'entre eux à aller chercher leur confiance en soi ailleurs, dans d'autres domaines de la vie, et à quitter l'école pour cette raison, sans avoir atteint leur objectif de départ.

Je me suis dit : j'ai du potentiel ailleurs, je vais aller chercher mon potentiel ailleurs. Pas dans les études, je l'ai pas. Je l'ai pas, mais pas du tout. (Denise)

De plus, les propos de certains adultes nous laissent croire que ce manque de confiance, qui se manifeste quelques fois sous forme de gêne, a aussi comme conséquence de nuire à leurs apprentissages. Cela fait en sorte que certains de ces adultes ayant des problèmes d'apprentissage posent peu de questions aux enseignants et manifestent peu leurs incompréhensions.

Tu osais pas trop avoir d'interactions parce que le fait de pas comprendre, ou de montrer aux autres que tu as pas compris, faque tu te tais, tu parles pas, pis tu fais semblant que tu as compris, que tout est beau. (Denise)

Sauf que, c'est sûr que quand tu es un peu mal à l'aise devant le monde, soit que tu restes à ta place, pis tu fais tes affaires pis que ça avance pas. (Émile)

Aussi, le manque de confiance en soi des adultes interrogés est quelques fois accompagné d'une difficulté à accepter leur problème d'apprentissage. Ceci peut représenter un obstacle en ce sens où l'étudiant ne mentionne pas ses difficultés aux enseignants, et donc ces derniers ne peuvent pas en tenir compte lors de leurs explications.

Manque de confiance en la réussite de leur objectif scolaire

Le fait de ne pas avoir un niveau élevé de confiance en soi amène ces adultes à ne pas croire en la réussite de leur projet d'études. La majorité des personnes (n=10) avaient pourtant un objectif clair lors de leur entrée au secteur adulte. Toutefois, tous les répondants ont mentionné que le fait de penser ne pas être capable d'atteindre cet objectif représentait un obstacle majeur. Ils étaient convaincus que ce serait un échec de plus.

Toutefois, il apparaît que ce n'est pas seulement le manque de confiance en soi qui leur donne l'impression d'un échec assuré. Plusieurs soulignent que d'autres éléments leur donnaient l'impression que ça ne fonctionnerait pas.

C'est pas juste que j'abandonnais. Il y a plein de petites affaires qui me donnaient l'impression que ça marcherait pas. (Norah)

Nous discuterons de ces obstacles dans les prochaines sections.

Manque de motivation

Tous les adultes interviewés ont déclaré avoir manqué de motivation à un moment ou l'autre de leur parcours à l'éducation des adultes. Cependant, selon notre analyse des entrevues, ce manque de motivation est influencé par de nombreux facteurs. Premièrement, le manque de confiance en soi et le fait de croire à un échec assuré pourraient diminuer la motivation à poursuivre leur projet.

Mon objectif c'était de finir mon 5. Après, c'était de faire un DEP. Après ça, c'était d'être découragé! Parce que je visais haut, d'avoir mon 5. Faqu'après je voyais que c'était bien trop long. Après ça, je me suis dit : je vais faire un DEP. Pour que ce soit moins long. Même un DEP, je voyais même pas le bout. (Jérôme)

En deuxième lieu, certains expliquent qu'ils perdaient leur motivation parce qu'ils stagnaient, qu'ils n'avançaient pas dans leurs apprentissages et qu'ils ne vivaient pas de réussite.

Motivation dans le sens que tu perds... Quand tu restes stagnante à quelque part, qu'est-ce qui te donne de l'essence pour avancer, c'est les petits succès, les petites réussites. Aussi grands soient-ils, c'est ça qui te fait... qui te donne... Mais à un moment donné, moi, j'avais jamais de succès. À chaque année je revenais, faque je lâchais pas prise, pis je revenais, pour toujours aboutir au même point de départ. [...] Ben regarde, tu bûches dans le vide. (Norah)

Aussi, le fait d'avoir eu que de mauvaises expériences par le passé à l'école fait en sorte que ces adultes se découragent plus facilement.

Faque quand tu te décourages, même si tu veux, mais tu as pas d'expériences, de bonnes expériences qui t'accrochent. (Norah)

Finalement, il est possible de croire que ce manque de motivation amène une baisse d'énergie. Cinq personnes nous ont dit avoir décroché, car ils étaient fatigués, il leur manquait l'énergie nécessaire à la poursuite de leur projet d'études.

Vers la fin, oui, je manquais... l'énergie, l'enthousiasme plutôt. [...] Mais tsé au début, je me réveille, je vais... pis à la fin, on aurait dit que, tsé, la même énergie pour te lever, est pas pareille. (Norah)

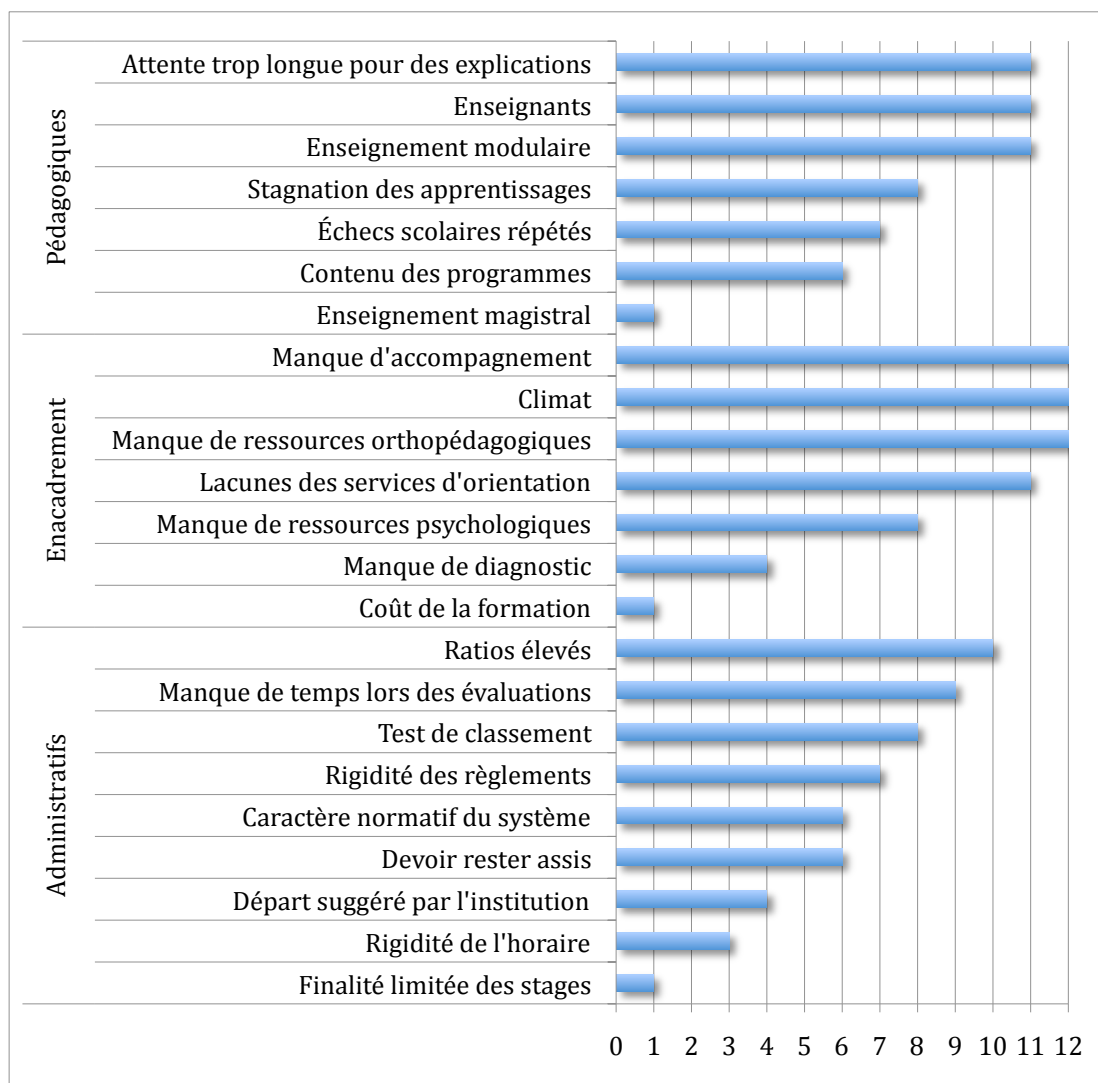
Synthèse

Les obstacles de nature dispositionnelle analysés plus haut sont les expériences scolaires passées négatives, le manque de confiance en soi, le fait de penser ne pas être capable d'atteindre ses objectifs et le manque de motivation. Quelques répondants ont aussi souligné le manque d'énergie, penser être trop vieux pour être à l'école et le fait de n'avoir pas eu d'objectif précis à atteindre.

5.2.2 Obstacles institutionnels

Les obstacles institutionnels touchent les programmes, les politiques et les procédures qui régissent les CEA. De plus, ils comprennent également les éléments liés à l'offre de formation. Les obstacles institutionnels analysés dans cette étude ont été regroupés en trois sous-catégories : les obstacles pédagogiques, les obstacles administratifs et les obstacles touchant l'encadrement. La figure 2 définit ces différents obstacles.

Figure 2
Occurrence des obstacles institutionnels



Plusieurs obstacles institutionnels ont été nommés par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Cette catégorie d'obstacles est la 2^e en occurrence. Toutefois, il est intéressant de constater qu'au niveau de la fréquence de codage, et non de cas, les obstacles de nature institutionnelle sont de loin supérieurs aux autres catégories d'obstacles (Annexe III). Les obstacles les plus fréquents touchent l'encadrement. Ensuite viennent les obstacles pédagogiques et finalement, les obstacles administratifs.

Obstacles touchant l'encadrement

Legendre (2005) définit l'encadrement comme « la partie des activités du personnel scolaire qui consiste principalement à accorder une aide personnelle aux élèves, à faire de l'animation d'activités parascolaires, ainsi que de la surveillance. (p.492) » En effet, tous les adultes ont dit que le manque de ressources orthopédagogiques, le manque d'accompagnement et le climat des centres d'éducation des adultes ont été pour eux des obstacles. De plus, onze personnes ont souligné les lacunes des services d'orientation et huit, le manque de ressources psychologiques. Certains (n=4) ont aussi mentionné le manque de diagnostic. La figure 3 rappelle l'occurrence des obstacles touchant l'encadrement et le tableau VI décrit chacun de ces obstacles.

Figure 3
Occurrence des obstacles touchant l'encadrement

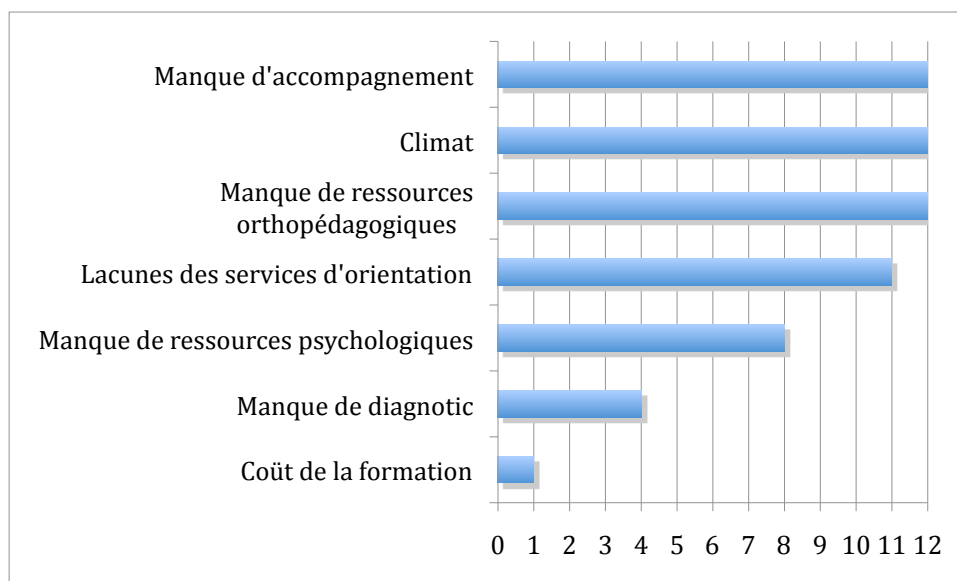


Tableau VI

Obstacles de nature institutionnelle – Obstacles touchant l'encadrement

<u>Obstacles</u>	<u>Descriptions</u>
Obstacles qui touchent l'encadrement : obstacles relatifs à l'aide personnelle, à l'animation et à la surveillance	
Lacunes des services d'orientation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'orienteur - Orientations traditionnelles, proposition de métiers nécessitant un secondaire 5 - Manque d'exploration de toutes les avenues possibles - Formation professionnelle peu proposée
Manque de ressources psychologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de psychologues, de support psychologique
Manque de ressources orthopédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'orthopédagogue - Manque de personnes connaissant les troubles d'apprentissage, les difficultés scolaires vécues à l'école par les adultes
Climat	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de discussions intellectuelles avec les professeurs, avec les autres élèves de la classe - Chacun fait sa petite affaire, sans se parler - Pas d'ambiance ou mauvaise ambiance - Trop de bruit - Manque d'encadrement disciplinaire, règlements trop souples ou pas respectés
Manque de diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> - Manque une personne pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage - Pour trouver le problème, le bobo, pour trouver pourquoi ça bloque
Manque d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de suivi des élèves tout au long de leurs parcours, suivi si absence, si abandon, si échecs répétés, si stagnation - Peu ou pas de rencontre avec un membre du personnel - Peu de soutien en cas de difficulté, de conseils pour garder la motivation

D'abord, le **manque d'accompagnement** était parfois défini comme un manque d'aide supplémentaire, malgré une demande faite par l'élève.

Je trouvais qu'il y avait un problème de tutorat, de tuteur. Il y en avait pas. Souvent, j'ai donné mon nom parce que j'avais besoin d'aide. Quelqu'un qui m'aide dans mes études. (Samantha)

À cet effet, on peut facilement déduire que cette recherche d'aide supplémentaire était un signe de motivation scolaire. À la lecture des témoignages recueillis, on observe clairement une volonté de réussite chez plusieurs participants.

Faque tout était là pour te démotiver. Il n'y avait personne pour te soutenir. Dieu sait qu'à cette époque-là, j'avais encore plus de vouloir. [...] Pis tu vois qu'ils encouragent ceux qui réussissent déjà. Tsé, parce qu'il y avait des méritas pis tout. Je sais pas s'ils avaient des cuts après pour... Mais tu vois qu'ils faisaient des méritas pour les réussites pis tout, mais ça toujours été des réussites pour des gens qui avaient déjà une facilité. Qui a besoin d'encouragements? C'est ceux que tu vois qui sont toujours là, à l'heure, qui travaillent fort. Tu encourages tout l'ensemble. C'est ça, je trouve que le système... Tsé, à quelque part, j'ai jamais considéré que j'avais une difficulté, j'avais plus besoin d'un soutien. Pis je l'ai jamais eu, même j'ai... On m'a plus encouragée à décrocher qu'à m'accrocher. Que ce soit les professeurs, parce que j'en ai eu de toutes sortes. Que ce soit les professeurs, que ce soit les directeurs, pis surtout aux cours aux adultes. (Norah)

Plusieurs adultes ont relevé un suivi insuffisant. D'ailleurs, un participant explique que le système de suivi était pour lui une formalité administrative, sans plus.

C'est qu'à l'école des adultes, ils avaient fait un système de suivi où on devait rencontrer un professeur, pis il regardait où on était rendu, les étapes. Le problème, c'était juste administratif l'affaire. (Martin)

Je pense qu'ils te laissaient plutôt avec tes problèmes, souvent. (Émile)

Tel que vu précédemment, ce manque de suivi affecte la rigidité des règlements, c'est-à-dire qu'étant donné qu'il ne semblait pas y avoir de système permettant de suivi lorsqu'un élève était absent, les règlements étaient tout simplement appliqués, sans distinction. En fait, les participants notent que ce déficit dans l'accompagnement avait comme conséquence le fait qu'ils se sentaient seuls face à leurs problèmes, et qu'ils finissaient par décrocher.

Moi, je changerais... De jamais laissé un jeune isolé. Je pense que le pire fardeau qu'il puisse traîner, c'est l'isolement. Au travers ça, je pense que ça peut vraiment dégringoler loin. L'isolement, c'est lourd à porter. Faque jeune, c'est quelque chose à porter. Toute ta vie en découle. C'est comme une grosse zone grise. Ça prend un moral d'acier pour... (...) Carrément l'isolement. Un jeune qui n'a pas de porte, il est isolé. Il est à part, il est exclu. Il fait des choix qu'il serait pas supposé de faire. Pis il vit des situations qu'il serait pas supposé de vivre. À partir de là, il est traumatisé. Il est perturbé. Au travers de cette boule-là qui dégringole, il peut se rendre loin. Pis si il est toujours isolé, il peut se rendre encore plus loin. Au travers ça, il se perd. Quand il est perdu, il est confus. Ça se suit, et à un moment donné, ça fait boule de gomme. C'est l'isolement, s'il y a personne qui est là juste pour lui lancer des idées ou des solutions, je pense que c'est une catastrophe. (Marc-André)

Selon eux, il aurait fallu plus de ressources. Tout d'abord, ils auraient apprécié que l'institution les aide à trouver les causes de leurs échecs et de leur stagnation, qu'elles soient reliées à des difficultés d'apprentissage, à des problèmes d'ordre émotif ou à autre chose.

Si l'étudiant reste à sa place, essayez de voir c'est quoi le problème. Pourquoi il va pas en avant. Pourquoi qu'il est tout le temps à sa place, qu'il avance pas dans ses cahiers. Si c'est possible, après la classe, si l'élève est d'accord, prendre quelques minutes avec. Après ça, si ça marche pas vraiment, comme je disais t'à l'heure, à la place que le jeune avec le temps s'éccœure, se tanne, pis qu'il lâche son école, qui s'en aille sur le BS ou des jobs à salaire minimum, ils devraient les amener vers des spécialistes, quelque chose de même, pour essayer de trouver c'est quoi le problème. (...) Peut-être que le prof, peut-être qu'il ressent que tu vas peut-être finir par lâcher ton école, comme bien du monde font, qui finissent pas ton école. Aller les voir. Parler avec eux-autres. Voir c'est quoi le problème, je sais pas moi, montrer des petits trucs. (Émile)

Ainsi, le **manque de diagnostic** des difficultés d'apprentissage est un obstacle nommé par quatre participants.

J'aurais aimé ça qu'il y ait un spécialiste pour dire : celui-là, il a peut-être un trouble d'apprentissage, c'est peut-être parce que... Tsé, des fois, il y en a qui ont des difficultés en mathématiques, d'autres en... Qu'on

m'aurait tout de suite référée à un spécialiste, quelqu'un qui trouve c'est quoi le bobo. (Samantha)

Si ils avaient pu me référer à quelqu'un, pour réussir à trouver c'est quoi le bobo. (Didier)

Une autre ressource était déficitaire selon toutes les personnes interrogées : les **ressources orthopédagogiques**. Ceci créait un obstacle important à leurs apprentissages et leur cheminement scolaire.

Sauf qu'en prenant le journal étudiant, là, le directeur a vu que j'avais de quoi. Il a dit : on va te mettre sur une liste. Il y avait déjà 150 personnes sur la liste pour avoir de l'aide d'un orthopédagogue. Il y avait un orthopédagogue. C'était sûrement celui de la commission scolaire. Il y avait trop de gens sur la liste pour avoir de l'aide. (Martin)

Si j'avais eu un orthopédagogue, même une heure par semaine, pour m'expliquer les choses qui faut. Tsé, un orthopédagogue, normalement, il est habitué avec ce genre d'élève-là. Les élèves qui sont dyslexiques, dysorthographiques, ils sont habitués de travailler avec eux-mêmes et ils ont des moyens d'expliquer les choses autrement, au lieu de : « ben voyons, t'es dont ben niaiseux, comment ça tu comprends pas ça, il me semble que c'est clair. » Non, c'est pas clair, non, je comprends pas, pis oui, je suis niaiseux. Voir qu'un orthopédagogue un jour dise : « t'es dont ben niaiseux. » Sacré-le à la porte! C'est clair, lui, il n'a pas le droit de dire ça. Il est là pour trouver le bobo et réussir à l'arranger, et au pire aller le contourner. (Didier)

Plus de la moitié des répondants ont aussi mentionné le **manque de ressources psychologiques**. Enfin, presque la totalité d'entre eux a soulevé les **lacunes des services d'orientation professionnelle**. D'abord, on affirme qu'il manque d'orienteurs dans les CEA.

C'est probablement le plus gros manque dans les écoles. Parce que quand tu vois un orienteur une fois par deux mois, c'est pas assez. (Denise)

J'en ai juste vu un dans mon parcours. J'aurais aimé avoir un autre point de vue. (Tess)

Ensuite, à la suite des propos recueillis, on peut penser que les services offerts sont plus ou moins adéquats en ce sens qu'on ne semble pas expliquer ou proposer toutes les options qui s'offrent à l'adulte. En effet, dans certains cas, seul le parcours menant au diplôme d'études secondaires semblait privilégié par l'orienteur.

Parce que de toute façon, il fallait que j'aie les cours de base. Finis ton secondaire, pis tu vas pouvoir faire ce que tu veux. Ils te donnaient pas d'autres options, c'est vrai. (Didier)

De plus, un participant raconte qu'aucune option ne lui a été présentée, à part celle de quitter l'école.

Mais c'est ce monsieur-là (orienteur) qui m'a dit qu'il y avait rien à faire. (Marc-André)

D'ailleurs, le fait que le **départ soit suggéré par l'institution** est un obstacle administratif relevé par quatre participants de l'étude.

Ça ne fonctionnait pas, non. Pis je me rappelle, j'ai été voir le directeur avant de lâcher. J'ai été lui dire que : regarde, j'ai... il y a un nombre de temps à respecter, j'avance comme ça devrait, pis je réussis pas vraiment, faque... Je lui en ai parlé, je voulais pas, je me voyais en train de recommencer... retomber dans le même partern, faque j'ai dit : est-ce qu'il y a de l'aide à l'extérieur de l'école? Ça me dérangeait pas de... Pis là il m'a conseillé d'aller sur le marché du travail. (Norah)

Finalement, le directeur est venu me voir en un moment donné pour me suggérer de prendre une année ou deux sabbatiques. Faque c'est pas moi qui a décroché en réalité, c'est l'école qui m'a décroché. (Didier)

Le **climat** régnant dans les CEA semble aussi problématique puisque toutes les personnes interviewées l'ont relevé comme obstacle. Certains mentionnent une mauvaise ambiance, d'autres, le manque d'ambiance.

L'ambiance... le monde qui sont là-bas sont toute... Que ce soit les élèves ou les enseignants. Pour ma part, où est-ce que j'ai été c'était très petit comme école aux adultes en plus. C'était pas... comment dire, la joie n'était pas... tsé c'était pas tout le temps joyeux. (Tess)

C'était ben plate, c'est tout. Dans un asile avec des fous, au moins ça aurait été intéressant! (Didier)

Selon quelques répondants, les interactions personnelles étaient rares, ayant ainsi comme conséquence une difficulté à développer un sentiment d'appartenance.

Aucun rapport humain. C'était vraiment, j'avais l'impression d'être avec des machines. Il y avait aucun impact personnel, de « Bonjour, ça va? » Non. C'est : « Qu'est-ce que tu veux, qu'est-ce que tu demandes? ». Aucun sentiment d'appartenance. Tu appartiens à rien. (Marie-Claude)

Pour d'autres, le manque d'encadrement disciplinaire était un obstacle à leurs apprentissages.

J'étais dans mes livres, ça parlait dans la classe. Je parlais avec l'autre à côté, l'autre en arrière. Ça niaisait, ça s'écrivait des mots. C'était pas facile. Faque ça pas avancé. (Jérôme)

Un participant mentionne d'ailleurs que, selon lui, certains règlements étaient trop stricts par rapport à d'autres qui n'étaient pas assez respectés.

Aussi que c'était strict, mais je trouve que c'était pas strict aux bonnes places. Bien à quelque part, ils toléraient les jeunes qui parlaient dans la classe, qui perturbaient, qui allaient aux toilettes, qui revenaient, qui allaient aux toilettes, qui revenaient... Il y avait beaucoup de mouvement dans la classe. Pis souvent les professeurs disaient; non, fait pas ça, pis ils continuaient à le faire, mais sans mettre son pied à terre. (Jérôme)

Obstacles pédagogiques

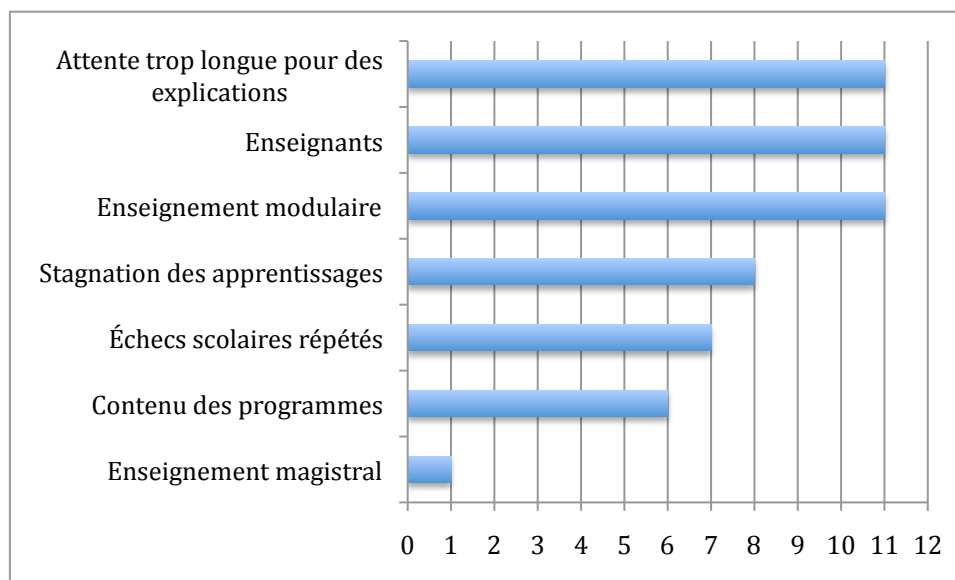
Parmi les obstacles pédagogiques, c'est-à-dire ceux qui sont relatif à l'enseignement, onze participants ont affirmé que l'enseignement de type modulaire, l'attente trop longue pour des explications et les enseignants ont été des barrières à leur réussite.

Plus de la moitié affirment aussi que le fait la stagnation de leurs apprentissages et les échecs répétés ont été des obstacles majeurs à la poursuite de leurs études. Enfin, six personnes estiment que le contenu des programmes créait aussi un problème. Ces obstacles sont définis dans le tableau VII et leur occurrence est présentée à la figure 4.

Tableau VII
Obstacles de nature institutionnelle – Obstacles pédagogiques

<u>Obstacles</u>	<u>Descriptions</u>	
Obstacles pédagogiques : obstacles relatifs à l'enseignement, à la pédagogie		
Contenu des programmes	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun intérêt envers les cours parce que son contenu n'est pas adapté au contexte de l'adulte - Contenu de niveau primaire, <i>bébé</i> 	
Enseignement magistral	<ul style="list-style-type: none"> - Le professeur donne un cours à toute la classe ou à un sous-groupe - Explications données à tous, en même temps 	
Enseignement modulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement individualisé, personnalisé, par module - Chacun dans ses livres, ses cahiers - Seul, à son rythme 	
Enseignants (4 sous-catégories)	Manque de soutien scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Pas assez d'explications, de temps avec le professeur - Aide peu adéquate
	Manque de passion professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Le professeur ne semble pas passionné de son métier - Il est là pour surveiller
	Manque de compréhension de leur réalité	<ul style="list-style-type: none"> - En tant qu'adulte, avec des responsabilités
	Manque de formation sur les difficultés d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Sur comment enseigner aux EDAA - Sur les troubles d'apprentissage
Attente trop longue pour des explications	<ul style="list-style-type: none"> - Longue durée avant d'avoir une réponse à ses questions - Être bloqué à cause d'une question non répondue - Mettre son nom au tableau, à la suite de plein d'autres noms 	
Échecs scolaires répétés	<ul style="list-style-type: none"> - Échouer plus d'une fois le même cours - Échecs dans toutes les matières 	
Stagnation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas être capable d'avancer, après beaucoup de temps passé à l'école - L'élève est rendu au même point qu'à son entrée - L'élève sent que ça ne donne plus grand-chose 	

Figure 4
Occurrence des obstacles pédagogiques



Suite à l'analyse des témoignages récoltés, on remarque que le **contenu des programmes** était quelquefois un obstacle. En fait, il est intéressant de savoir que seuls des hommes ont relevé cet obstacle. Six des sept participants masculins ont relevé cet obstacle, la plupart mentionnant que le contenu des programmes de certains cours était peu adapté à leurs intérêts et leur réalité.

Pis là, ils ont décidé de me donner du français. Trente heures de français par semaine, avec un livre de grammaire. Tout ce qu'on avait durant l'année, c'est de la grammaire. [...] J'ai fait ça pendant deux ans. Du français, trente heures par semaine, pendant deux ans. (Didier)

D'autres insistaient surtout sur le manque d'approfondissement et sur le manque de réflexions intellectuelles entourant les notions apprises.

Il n'y a pas de contenu aux adultes, c'est simple. Il y a les notions, mais c'est tout. (Jérôme)

Par ailleurs, d'un point de vue administratif, les classes des CEA sont souvent constituées de plusieurs élèves. Le **nombre d'élèves par classe est très élevé** et ceci

constitue pour la plupart (n=10) des personnes interrogées un obstacle à leur réussite. Pour certains, l'environnement devient étouffant.

Tu étouffes un peu quand il y a bien du monde. (Émile)

Pour les adultes ayant fait leurs études secondaires dans des écoles particulières pour les élèves ayant des problèmes d'apprentissage, où il y a environ 20 élèves par classe, l'adaptation semble difficile.

Mais moi, c'est pas quelque chose que j'ai vécu jeune, faque oui. Ce milieu de vie là, j'étais pas familier avec ça. Autant de monde dans une classe. [...] Oui, c'est un obstacle quand tu n'es pas prêt. (Marc-André)

Le fait qu'il y ait beaucoup d'élèves par classe amène même un sentiment d'anonymat chez certains adultes.

Encore là, rendu à l'école aux adultes, que tu le veuilles ou pas, t'es quand même un numéro. Le professeur a beaucoup d'étudiants. (Didier)

Certains participants expliquent que le ratio élevé est pour eux la cause de la **longue attente pour des explications**.

Il y a trop d'élèves pour le nombre de profs. Pis quand tu vas voir ton professeur, lui, il sait qu'il a seulement cinq minutes pour te parler. (Didier)

Presque la majorité des répondants (n=11) a d'ailleurs soulevé que cette attente était un obstacle important. Ils racontent que certaines fois, ils pouvaient attendre plusieurs jours avant d'avoir une réponse à leur question.

Faque des fois, le lundi, tu marquais ton nom au tableau, tu étais répondu le jeudi. Faque tu bloques, tu peux rien faire. Tu peux pas avancer, tu as pas ta question, tu as pas ta réponse. (Marie-Claude)

Si tu as pas compris, retourne en arrière de la ligne. On va se revoir dans deux jours. (Didier)

Cette formule de « file d'attente » pour avoir des explications accompagne la méthode d'enseignement modulaire, méthode pédagogique la plus utilisée dans les CEA. Pour les personnes ayant des problèmes d'apprentissage, l'**enseignement modulaire**, c'est-à-dire l'enseignement individualisé par lequel l'étudiant chemine à son rythme dans des cahiers d'apprentissage, est une barrière à leur cheminement scolaire.

Pis c'était souvent du travail que, par toi-même, que tu faisais tes travaux par toi-même. Pis quand tu avais de la misère, bien là, t'allais en avant poser des questions au prof. Sauf que, c'est sûr que quand tu es un peu mal à l'aise devant le monde, soit que tu restes à ta place, pis tu fais tes affaires pis que ça avance pas. Souvent, le prof venait pas te voir pour t'expliquer des choses. C'était pas expliqué au tableau, rien de ça. C'était par toi-même. Faque j'ai fini par lâcher ça. (Émile)

À l'analyse des témoignages récoltés lors de l'étude, on peut penser aussi qu'étant donné les problèmes d'apprentissage vécus par les participants, il est plus difficile pour eux de cheminer dans ce type d'enseignement. L'apprentissage à l'aide de cahiers à compléter individuellement semble ardu pour plusieurs.

C'était une problématique. Ils appelaient ça de la pédagogie par document. Mais ça, oui, c'était problématique parce que ma dyslexie faisait en sorte que, parfois, je comprenais mal les questions. (Martin)

Moi, ce que je trouve plate, c'est qu'ils mettent pas... mettons, tous ceux qui sont en secondaire un, ils les mettent pas tous ensemble. Ils devraient le faire au tableau. Tsé, tu donnes un livre, déjà à quelqu'un qui a de la difficulté, tu y donnes un livre pis tu y dis débrouille-toi. Déjà là que j'ai de la misère, il faut que je me débrouille... en plus de me débrouiller avec les problèmes que j'ai, faqu'ils mettent vraiment un problème sur les épaules. Faque je pouvais pas avancer. C'est pas la bonne technique de donner un livre, pis d'assir quelqu'un, pis lui dire; fais tes pages, si tu as des questions, viens me voir, je suis assis là-bas. (Jérôme)

D'ailleurs, un participant estime que ses difficultés d'apprentissage faisaient aussi en sorte qu'il avait de la difficulté à poser des questions lorsqu'il était bloqué dans ses apprentissages.

Aller poser une question, il faut savoir comment la poser la question. Il faut savoir qu'est-ce qu'on comprend pas. Si tu comprends rien, c'est dur d'aller chercher la réponse. (Marc-André)

Pour les adultes qui ont des difficultés d'attention et de concentration, la formule de l'enseignement individualisé semble peu adaptée. Ils notent qu'ils ont de la difficulté à rester concentré et intéressé au contenu de leur cahier et auraient besoin d'être actifs dans leur processus d'apprentissage.

Parce que j'étais pas l'aise avec ça. C'est un système que... Premièrement, mon attention était pas portée là du tout. Faque j'avais un très gros problème de concentration. Pis d'intérêt en plus, faqu'en bout de ligne, ça pouvait pas marcher. (Emmanuel)

Les répondants précisent aussi que l'enseignement modulaire est notamment un obstacle par le fait que cette forme de pédagogie ne favorise pas les interactions entre les élèves et l'enseignant.

Pis en étant avec... en ayant un contact humain, bien, dans le fond, la personne justement qui est passionnée de la matière qu'elle enseigne, bien elle, elle va être capable d'aller chercher les outils pour t'aider à comprendre. (Emmanuel)

Plusieurs mentionnent qu'ils se sentaient seuls face à la tâche. Ils avaient l'impression d'être laissé à eux-mêmes, sans soutien.

On était dans des cahiers, tout seul. (Marie-Claude)

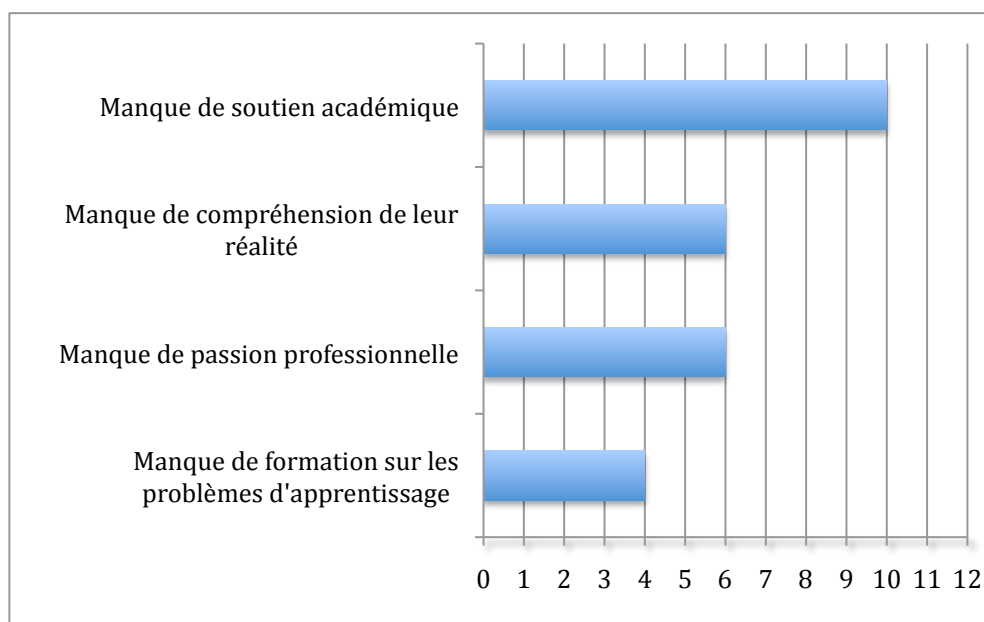
D'être assis à ma place, tout seul, avec mon livre, et de me débrouiller tout seul. (Jérôme)

Pour d'autres, le nombre de cahiers à compléter pour terminer un module et l'épaisseur des cahiers les décourageait.

C'était... moi, je voyais ça comme une montagne. C'était fou, je sais pas comment te dire ça. Disons, ça me prenait tout pour passer un livre, pis là, disons que je passais un livre, là, je me disais... il m'en reste encore trois à faire! Avec des examens. (André)

Par ailleurs, beaucoup d'obstacles mentionnés par les participants de l'étude concernent les **enseignants**. Nous avons décidé de créer des sous-catégories à cet obstacle afin de mieux cerner ce qui créait un frein à l'apprentissage chez les enseignants. C'est à partir de l'analyse des entrevues que nous avons pu créer ces sous-catégories : les personnes interviewées soulignent le manque de soutien scolaire de la part des enseignants, le manque de passion professionnelle, le manque de compréhension de leur réalité et le manque de formation sur les difficultés d'apprentissage. La figure 5 présente l'occurrence de ces quatre sous-catégories.

Figure 5
Occurrence des obstacles touchant l'enseignant



Le **manque de soutien scolaire** est un obstacle relevé par dix individus. Certains d'entre eux font un lien direct entre le nombre élevé d'élèves par classe et ce manque de soutien.

Dans le fond, c'est pas de leur faute à eux autres, ils n'ont pas de temps. Ils ont trop d'élèves pour le temps qu'ils ont. (Didier)

Plus il y a d'élèves, moins que le prof a de temps à te consacrer. (Denise)

Les élèves ayant des problèmes d'apprentissage ont souvent besoin de plus d'explications et d'un contact fréquent avec l'enseignant.

[...] avoir plus de temps avec le prof, ça aurait sûrement beaucoup aidé. (Didier)

Cependant, dans plusieurs cas, le soutien scolaire est décrit davantage comme une expérience négative. Lorsque ces adultes recevaient de l'aide de la part des enseignants, cette aide était ponctuée de signes de découragements de la part de ces derniers. Certains répondants expliquent aussi que les explications données n'étaient pas suffisantes ou pas adéquates.

Pis ça aussi, j'ai été, pis j'ai lâché. Parce qu'encore une fois, j'ai été voir le prof pour lui dire : Regarde, faut que je revienne pour te demander des explications que tu m'as déjà données, excuse-moi. Pis elle m'a dit qu'on était pas en maternelle ici. Faque j'ai lâché encore une fois. (Norah)

Pis c'est comment l'expliquer aussi. La façon qu'il l'expliquait. S'il l'expliquait trois fois, à un moment donné, il se décourageait. Pis tiens, il te donnait une feuille, pis va tchèquer ça, va voir ta feuille à ton bureau, pis regarde ta feuille, pis tu reviendras plus tard. Essaie de comprendre. (Jérôme)

J'allais poser des questions. Le prof « ben, va faire ça dans ton livre pis reviens me voir si tu as une question plus pertinente ». (André)

D'ailleurs, ce dernier participant émet l'hypothèse que, s'il avait eu un plus grand soutien, ou plus d'explications, il aurait peut-être mieux progressé.

Peut-être que si un prof ou quelqu'un m'aurait dit : essaie de faire ça, fais-en deux, trois, pis revient me voir, je vais te dire c'est quoi tes erreurs. Mais non : va lire, va lire, pis essaye de te débrouiller. C'est bien beau essayer de te débrouiller, mais quand tu comprends pas, tu comprends pas non plus. (André)

Certains participants soutiennent que le manque de soutien scolaire témoignait, dans certains cas, d'un **manque de passion professionnelle** chez les enseignants.

La personne est là, elle te donne le travail. C'est : arrange-toi, si tu as des questions, viens me voir, mais je suis pas vraiment disponible. C'est un peu ça. (Emmanuel)

Le fait que certains professeurs ne semblaient pas passionnés de leur métier était pour certains répondants (n=6) un obstacle à leur apprentissage.

Déjà, un aspect, c'est que premièrement, si la personne devant toi a une passion pour la matière qu'elle enseigne, elle va te renvoyer, dans le fond, la passion parce qu'elle va t'intéresser au sujet. Elle va te mettre en... Elle va t'amener à comprendre, à comprendre le sens. (Emmanuel)

Par le fait même, les adultes avaient l'impression que les enseignants n'étaient pas vraiment disponibles pour leur enseigner ou pour les aider.

On aurait dit que les professeurs qui sont dans les écoles aux adultes, c'est des professeurs qui ont pas eu le choix d'aller là. Je veux pas être méchant, mais c'est l'impression que j'ai eue. (Jérôme)

Tu voyais bien que le prof, il était là juste pour surveiller, pour pas que rien se passe. (André)

Une répondante ajoute aussi que les enseignants ne semblaient pas enclins à développer des relations significatives avec les élèves, même s'ils se côtoyaient tous les soirs.

Le trois quarts des professeurs connaissent même pas ton nom. Pis pourtant, c'est des élèves réguliers. C'est pas un soir c'est un élève, l'autre soir, c'est un autre élève. Non, c'est régulier. Tu es là quatre soirs semaine avec ces professeurs-là. Pis ils savent même pas ton nom, tu es un numéro. Bon, c'est au numéro dix à venir au tableau. C'était comme ça. (Marie-Claude)

En outre, la moitié des adultes ayant des problèmes d'apprentissage interviewés estime que les enseignants avaient de la **difficulté à comprendre leur réalité** en tant qu'adulte retournant aux études.

Les enseignants ne sont pas formés non plus, le trois-quarts, pour accueillir dans leur classe. Ils ont des formations pour être avec des jeunes. Rendus aux adultes, ils ont de la misère à réaliser la différence entre un jeune, qui ajuste ça à faire aller à l'école, et l'adulte qui a des responsabilités. Donc, ils ont de la difficulté à voir : ok, tu remets pas un travaux à temps... Le jeune qui le remet pas à temps, il a juste ça à faire. L'adulte, par contre, il a le travail, maison et tout ce qui tourne à l'entour. [...] Ça devrait être, à l'université, une formation à part. Tu décides de t'en aller aux adultes, tu fais six mois de plus, pour savoir comment gérer un adulte, gérer ce qui vient avec l'adulte et faire une différence avec l'enfant. Il devrait y avoir, je trouve, comme deux mondes dans cette histoire-là. (Marie-Claude)

Par ailleurs, quatre adultes indiquent que les enseignants **ne semblaient pas avoir été formés pour enseigner aux élèves ayant des problèmes d'apprentissage**. Par conséquent, le manque de compréhension de leur réalité d'élève adulte s'accompagnait souvent d'un manque de connaissances des difficultés d'apprentissage.

Peut-être plus de soutien? Plus de compréhension aussi du problème, de mon problème, parce que je sais qu'il devait y avoir d'autres personnes. On se sent toujours tout seul à ce moment-là. Je te dirais plus de compréhension, de flexibilité. Je te dirais même compassion à un certain niveau. (Denise)

Le prof, il comprend pas vraiment ce que je vis. Il n'y a pas d'interaction, il ne me connaît pas. Il peut pas vraiment comprendre c'est qui Marc-

André. Donc, il peut pas vraiment me psychanalyser... Faqu'à partir de là... Il faut qu'il comprenne c'est quoi les troubles d'apprentissage. J'ai vu des profs de maternelle qui comprenaient même pas ça. (Marc-André)

Quelques participants mentionnent que certains enseignants ne semblaient simplement pas savoir quoi faire pour les aider. Ces derniers semblaient dépourvus face aux difficultés d'apprentissage vécues par certains élèves de leur classe.

Les professeurs étaient pas formés pour mon problème. Le personnel en tant que tel était pas formé pour ce genre d'élèves que je suis. [...] C'était pas des professeurs, aux adultes je parle, c'était pas des professeurs qui étaient formés pour aider les personnes comme moi. Faqu'ils se décourageaient assez vite. Parce qu'il y en a dans l'école aux adultes qui apprennent, qui sont capables d'apprendre avec les modules. Ils n'ont pas de problème avec ça, mais moi, je suis pas capable. J'ai de la difficulté, pis elle, elle pouvait rien faire pour m'aider. (Jérôme)

Selon notre analyse, on peut observer que les obstacles pédagogiques nommés précédemment entraînent souvent une **stagnation des apprentissages**. L'adulte ne chemine plus, n'avance plus dans son processus scolaire. Cette stagnation est un obstacle important à la poursuite du projet d'études.

Non. Je suis vraiment resté au même stade, ça a jamais évolué. C'était comme ça, tel quel. Le secondaire un qu'on m'a donné en sortant de Y, c'est resté le même secondaire. C'est tel quel dans mon diplôme. Je veux dire il y rien d'autre. (Marc-André)

Qu'on me promettait toujours des choses, genre : oui, oui, tu vas y aller. Finalement, c'était le contraire qui se faisait. Au lieu de, autrement dit, de passer à un échelon plus élevé, mais on me descendait d'échelon tout le temps. À chaque fois, faque ça, moi j'avais plus confiance tout ce qui était école, les directeurs, tout ça. J'y croyais plus. (Martin)

Cette stagnation s'accompagne à coup sûr d'échecs scolaires. Le fait de vivre des **échecs scolaires répétés** est par conséquent un autre obstacle à la continuité des études pour l'adulte ayant des problèmes d'apprentissage. Les échecs peuvent se produire dans la même matière, mais peuvent aussi se produire dans toutes les matières.

Bien... le nombre de fois que j'ai essayé de retourner à l'école, à chaque fois ça été une déception. Une grosse déception, fauqu'à un moment donné c'est comme une autre philosophie de vie qui s'installe en dedans de nous autres, étant donné que c'est comme des échecs par-dessus échecs. On devient comme un peu engourdi, genre... (Marc-André)

Ouais, c'est le plus loin que je peux avoir été parce que c'était pas... Tsé, j'avais des examens ou des pré-examens, je me souviens en français j'avais des 50, même 48. Je faisais beaucoup d'erreurs. (Denise)

Obstacles administratifs

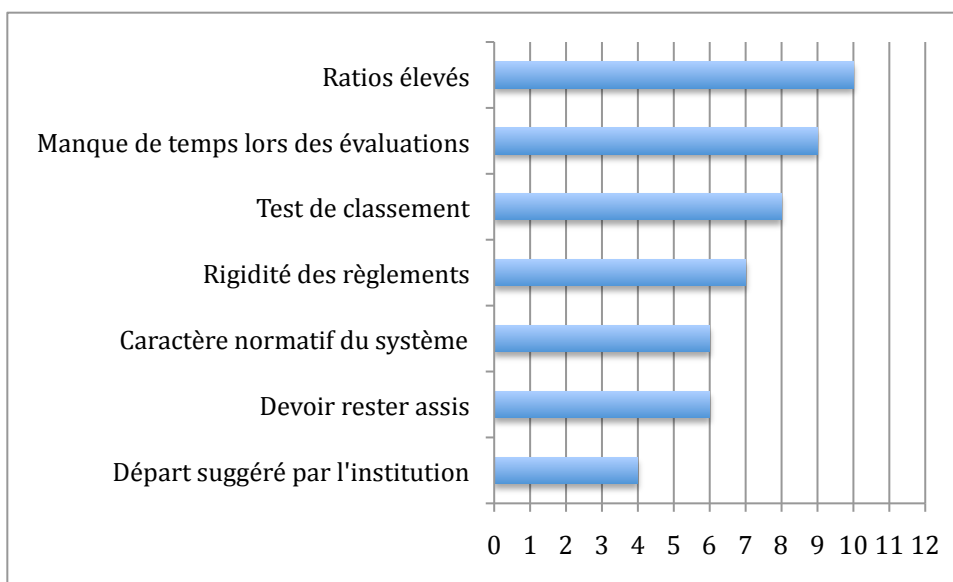
Enfin, certains obstacles administratifs ont été mentionnés par au moins la moitié des répondants : les ratios trop élevés, les tests de classement à l'accueil, le manque de temps pour terminer les évaluations, les règlements régissant les CEA, le caractère normatif du système et le fait d'être assis toute la journée. Quelques-uns ont souligné les horaires peu adaptés à leur situation. Pour quatre adultes, c'est l'institution qui leur a suggéré de quitter. Enfin, le coût trop élevé de la formation a été nommé par une personne et la finalité limitée des stages en milieu de travail a été nommée par une autre personne. Les obstacles administratifs sont présentés dans le tableau VIII et leur occurrence est rappelée à la figure 6.

Tableau VIII

Obstacles de nature institutionnelle – Obstacles administratifs

<u>Obstacles</u>	<u>Descriptions</u>
Obstacles administratifs : obstacles relatifs aux règles de fonctionnement	
Rigidité de l'horaire	<ul style="list-style-type: none"> - Heure de début, de fin des cours - Durée des cours - Plusieurs cours en même temps
Rigidité des règlements	<ul style="list-style-type: none"> - Règlements du centre qui touchent les retards, les absences, la conduite en classe - Application des règlements sans distinction, sans suivi, sans essayer de comprendre les causes du manquement
Ratios élevés	<ul style="list-style-type: none"> - Trop d'élèves par classe pour un professeur
Devoir rester assis	<ul style="list-style-type: none"> - Assis à son bureau, sans bouger pendant une longue période de temps - Peu de pauses
Manque de temps lors des évaluations	<ul style="list-style-type: none"> - Pas le temps de finir ses examens - Avoir une minuterie pendant les examens - Pas de temps supplémentaire, malgré des difficultés d'apprentissage
Coût des cours	<ul style="list-style-type: none"> - Coût relié strictement à l'inscription, aux livres, aux cours
Test de classement	<ul style="list-style-type: none"> - Test effectué normalement lors de l'accueil, afin d'inscrire l'adulte dans des cours de mise à niveau si nécessaire - Déclassement, retour en arrière, répétition de cours déjà réussis
Finalité limitée des stages	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte ne voit pas l'utilité des programmes de stage en milieu de travail
Départ suggéré par l'institution	<ul style="list-style-type: none"> - La direction propose un retour sur le marché du travail - Un membre du personnel dit à l'adulte qu'il n'est peut-être pas à sa place
Caractère normatif du système	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'adaptation du système en regard des conditions socio-économiques des adultes - Les mêmes règles de fonctionnement pour tout le monde - Manque de mesures adaptatives pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Figure 6
Occurrence des obstacles administratifs



Le premier obstacle vécu par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur retour aux études au secteur adulte est le **test de classement**. Dès l'accueil, le centre peut décider de leur faire passer un test de classement afin de leur apporter une mise à niveau dans certaines matières. Cette mise à niveau est vécue comme un retour en arrière pour ces adultes, comme une répétition de ce qu'ils ont déjà réussi par le passé.

D'après moi, j'ai vraiment recommencé au début. Je me rappelle qu'ils m'avaient dit : on voulait te mettre plus bas, mais il y a pas plus bas. Il voulait me mettre en alphabétisation. (Martin)

D'ailleurs, ce déclassement a pour effet de décourager plusieurs d'entre eux, entre autres parce qu'ils voient la durée de leur formation rallongée.

Elle, elle m'a fait passer un test et elle m'a mis présecondaire en français. Là, j'ai essayé présecondaire. J'ai commencé un bout, pis après ça, je regardais ça : à l'âge que j'ai là, je peux pas être là 5-6 ans. [...] C'est pas là que je vais avancer dans la vie, à cette école-là, en me remettant présecondaire, ça veut dire que ça me coule complètement. Ça

*te donne pas le goût de finir tes études. Ça donne plutôt le goût de lâcher.
(Émile)*

De plus, plusieurs mentionnent avoir eu à passer ce test, malgré le fait qu'il ne se soit écoulé que quelques mois ou quelques semaines entre leurs études à l'école secondaire et ce passage au secteur adulte.

Là, j'ai passé des tests, des évaluations. Ils m'ont dit : tu es en 6^e année en réalité. Mais on va essayer de te récupérer. Moi, j'ai arrêté comme deux semaines avant les fêtes. En janvier, j'ai recommencé... je me rappelle plus exactement quand en janvier. (Martin)

Par ailleurs, les propos recueillis nous laissent supposer que le manque de connaissances des difficultés d'apprentissage a un impact majeur sur la persévérance des adultes ayant des problèmes d'apprentissage et réalisant des études au secteur public de l'éducation des adultes. Par conséquent, le système semble peu adapté à leurs besoins et à leur réalité. Les répondants soulignent que le caractère normatif du système, le manque de temps lors des évaluations, les règlements trop rigides et le fait de devoir rester assis pendant une longue période de temps sont autant d'obstacles qui nuisent à leur réussite scolaire.

C'est pas tout le monde qui peut fonctionner avec le même règlement... Je sais pas comment le dire... Il faudrait qu'il y ait une autre... Je sais pas comment le dire. Ça devrait pas être une façon de faire pour tout le monde. (Norah)

Les témoignages mettent en évidence le **caractère normatif du système** de fonctionnement des CEA. Plus de la moitié des personnes interviewées expliquent qu'ils ne se sentaient pas à leur place dans un tel système, qu'ils sentaient qu'ils ne rentreraient pas dans le cadre établi.

Non, j'étais pas, c'était pas, non, j'étais pas à ma place. Je sentais que les gens faisaient leur travail, mais leur travail était d'une façon de faire, pis on déroge pas de cette façon-là. C'est comme ça qu'on fonctionne. Je te dirais, c'est comme un train : sont tous en arrière de l'autre, on s'en va en ligne droite. Mais, non, moi, je m'en vais pas en ligne droite. Je me

promène un peu, donc ça me prend plus de temps faire les examens, plus de temps pour écrire, plus de temps pour analyser. Donc, plus, plus, plus, ça fitte pas dans le décor. [...] L'exigence que ça comprend avec le manque que j'ai, je rentre pas dans l'encadrement du système. Je suis hors norme, si je peux dire. Je fitte pas dans le décor, mais pas du tout. Parce que la façon de fonctionner, c'est tout pareil. (Denise)

Selon plusieurs répondants, le système était peu adapté à leurs difficultés. Il aurait fallu une différenciation dans les façons de faire et une adaptation des méthodes pédagogiques et administratives face à leurs besoins particuliers. Quelques répondants soulignent le manque d'outils et de mesures adaptatives.

Bien, c'est les outils. Il y a... les outils qui sont pas adaptés. C'est ça le secteur public en ce moment, c'est un manque d'encadrement. C'est beaucoup trop large comme éducation. C'est la manière d'apprendre. C'est un manque d'outils au secteur public. C'est trop large. (Marc-André)

Ce que j'aurais changé, c'est d'avoir une école qui est fait juste à ma mesure. Tsé, le fait que j'ai un... je sais pas si je peux dire un handicap, mais une difficulté. Il faut que je passe par-dessus pareil. C'est juste le fait qu'il faut que je trouve la bonne façon d'apprendre, pis avec le parcours que j'ai eu, bien, il n'y a pas personne qui l'a trouvé. Pis j'ai pas eu l'aide pour. Faque j'aimerais ça qu'il y ait justement une école qui trouve la façon de m'apprendre. (Jérôme)

Du fait que, première des choses, aux adultes, je trouve qu'il y a pas de différence entre celui qui a des difficultés d'apprentissage et celui qui a décroché pour x raisons. (Marie-Claude)

Par exemple, neuf adultes affirment que le fait de ne **pas avoir droit à plus de temps lors des évaluations** est un obstacle important à leur réussite.

Ça, c'est des barrières, c'est toutes des barrières. En examen, tu as une heure et demie pour faire telle chose. Je savais très bien, déjà au départ, de lire, ça me prend plus de temps pour analyser et pour écrire, c'est encore deux fois plus long. Donc, je fittais pas dans ce qui demandait. (Denise)

Quand tu as une heure et demie pour faire un examen et que juste lire le texte ça te prend 45 minutes, t'as pas le temps de répondre à rien. (Didier)

De plus, la **rigidité des règlements** semble un obstacle déterminant. En effet, sept adultes indiquent que certains règlements trop rigides ont fait en sorte qu'ils ont abandonné leurs études. Les plus souvent mentionnés sont les règlements touchant les absences et les retards.

Quand j'avais pas d'auto et je travaillais, j'arrivais en retard, et après tant de retards, on avait des problèmes à l'école aux adultes. Il y avait des règles, je pense, après trois absences, trois heures d'absence, c'était un cours que tu manquais. Faque comme j'arrivais des fois plus tard, ça me pénalisait. D'ailleurs, à un moment donné, c'est ça qui a fait que j'ai pas pu continuer dans un cours. (Martin)

Les participants reprochent surtout à l'institution de ne pas s'être penchée sur les raisons de leurs absences ou de leurs retards. On ne faisait qu'appliquer le règlement, sans tenter de comprendre le pourquoi des manquements.

De l'incompréhension si mon fils est malade et je peux pas aller à l'école. Mais non, c'est : tu viens à l'école, tu le fais garder. L'absentéisme : trois jours, tu es en dehors de l'école. C'est tout une forme de manque de soutien de leur part. [...] Mais quatre jours... plus que trois journées consécutives d'absence, tu es dehors de l'école. C'était trop régi de toute sorte. Faque là, j'ai dit non, je peux pas continuer comme ça. (Marie-Claude)

Ils m'ont mis dehors parce que j'avais trop d'absences. Quand tu as trop d'absences, ils te mettent dehors automatiquement. Ils ne veulent pas savoir le motif. Ils veulent pas savoir pourquoi. C'est ça, pis tu l'as pas respecté faqu'on te met dehors. Faqu'ils m'ont mis dehors. (Jérôme)

Un autre règlement qui posait problème était celui touchant le nombre restreint d'heures à respecter pour terminer un module ou un programme. Pour les adultes ayant des problèmes d'apprentissage, le nombre d'heures allouées pour compléter un cours ou un programme était trop réduit.

Pis là, au bout d'un moment donné, ils m'ont dit qu'ils pouvaient pas me garder. Le directeur m'avait dit : regarde, on peut pas te garder, tu as écoulé toutes tes heures en français. Parce que c'était dans les dictées, quand c'était les dictées, j'ai fait toutes les versions. [...] J'avais trop pris de temps. (Samantha)

Tu as un nombre d'heures à respecter, pis là tu fais tes cahiers. Tu rentres pas dans le cadre du nombre d'heures. (Norah)

De plus, certains soulignent avoir reçu une pression pour terminer dans le temps prescrit.

C'était pas du soutien, c'était plus... Pas des menaces, mais dépêche-toi, parce que ton tant d'heures arrivent. Pis si tu faisais pas tant d'heures... (Jérôme)

Finalement, six personnes, tous des garçons, ont indiqué que le fait de **devoir rester assis** pendant une longue période de temps était un obstacle à leur réussite. Cet obstacle a été relevé majoritairement par des hommes qui occupaient un emploi en même temps qu'étudier, et la plupart avaient un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Trois personnes ont souligné que les **horaires** étaient un obstacle par le fait qu'il n'y avait pas de flexibilité et d'adaptation possibles.

Bref, les différents obstacles institutionnels nommés précédemment témoignent d'un manque d'adaptation et de différenciation au sein des centres d'éducation des adultes.

Le système au complet, c'est un obstacle, parce que tu as pas de suivi, t'as pas d'aide, pas de... Quand tu rentres pas dans ton temps, ils font pas une démarche pour voir si tu as été un élève qui rentre à chaque jour, qui travaille fort. Il fait juste voir que tu rentres pas dans ton temps. Tout le monde est pas pareil, il devrait y avoir plus de flexibilité pour différentes raisons. Après un suivi, tu vois que l'adulte est quand même à ses affaires, faudrait avoir un autre système pour les gens qui ont besoin d'un soutien. (Norah)

Synthèse

Parmi les obstacles institutionnels, on retrouve des obstacles touchant l'encadrement, des obstacles pédagogiques et des obstacles administratifs. Plusieurs de ces obstacles ont été analysés dans la précédente section : le manque de ressources orthopédagogiques, le manque d'accompagnement, le climat des CEA, les lacunes des services d'orientation, le manque de ressources psychologiques et le manque de diagnostic. Parmi les obstacles pédagogiques, nous avons observé que l'enseignement de type modulaire, l'attente trop longue pour des explications, les enseignants, le fait de stagner dans leurs apprentissages, le contenu des programmes et les échecs répétés ont été des obstacles à la réussite des personnes interrogées. Finalement, certains obstacles administratifs ont été analysés: les ratios trop élevés, les tests de classement à l'accueil, le manque de temps pour terminer les évaluations, les règlements régissant les CEA, le caractère normatif du système, le fait d'être assis toute la journée, les horaires peu adaptés, un départ suggéré par l'institution, le coût trop élevé et la finalité limitée des stages en milieu de travail.

5.2.3 Obstacles intrinsèques

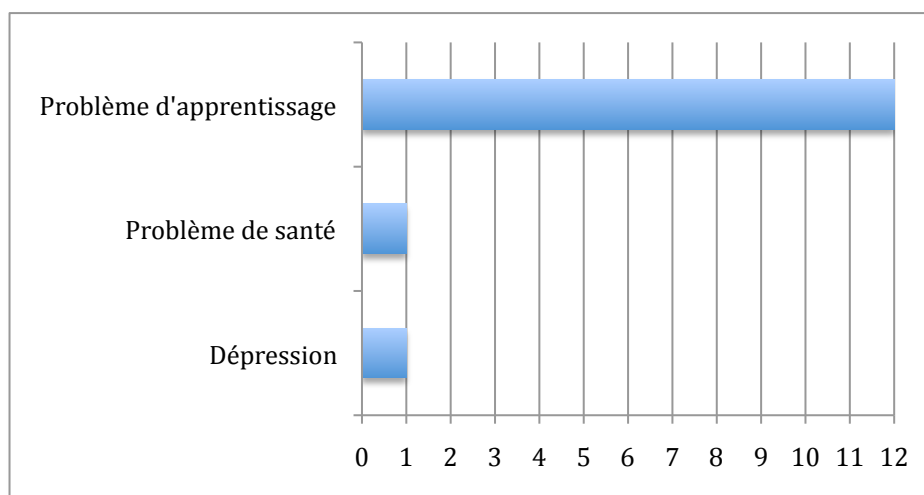
Au deuxième chapitre de cette recherche, le cadre conceptuel de la typologie des obstacles de Cross ayant été jugé incomplet, nous avons ajouté un type d'obstacles : les obstacles de nature intrinsèque. Les obstacles intrinsèques sont ceux liés aux caractéristiques personnelles et à l'état de l'individu. Ces éléments persistent sur une longue durée et peuvent devenir permanents. Les obstacles intrinsèques analysés dans cette étude sont décrits dans le tableau IX.

Tableau IX
Obstacles de nature intrinsèque

<u>Obstacles</u>	<u>Description</u>
Dépression	<ul style="list-style-type: none"> - Dépression diagnostiquée - Adulte traité en soins psychiatriques
Difficulté d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Retard scolaire dû à des difficultés d'apprentissage, en français, mathématiques ou autres matières - Diagnostique de dyslexie, dysorthographe, TDAH - Prise de médication pour TDAH
Problème de santé physique	<ul style="list-style-type: none"> - Maladie chronique - Rendez-vous fréquents à l'hôpital - Fatigue chronique liée à un problème de santé

Malgré le fait que seulement trois obstacles intrinsèques soient ressortis de l'analyse des entrevues (Figure 7), il n'en demeure pas moins qu'ils représentent des obstacles importants à la continuité scolaire des adultes ayant des problèmes d'apprentissage. L'obstacle intrinsèque le plus courant de notre recherche est le fait d'avoir des problèmes d'apprentissage. Il est important de spécifier qu'avoir un problème d'apprentissage était un critère de sélection dans notre choix des participants. Tous les participants ont expliqué que leur problème d'apprentissage était un obstacle à la poursuite de leur projet d'étude. Par ailleurs, un participant a souligné ses problèmes de santé comme obstacle et une participante a mentionné sa dépression chronique.

Figure 7
Occurrence des obstacles intrinsèques



Problèmes d'apprentissage

Les problèmes d'apprentissage les plus mentionnés sont les difficultés d'écriture et les difficultés de lecture. Selon les participants, ces difficultés constituaient une barrière majeure à leur réussite scolaire et à leur poursuite au secteur public de l'éducation des adultes.

Pis je comprenais pas le français. Même aujourd'hui, je le comprends plus ou moins. Tsé, je suis capable d'écrire, je suis capable de lire, j'ai pas aucune difficulté à ce niveau-là. Mais écrire, écrire, c'est sûr que je suis toujours mal à l'aise de la faire. Parce qu'à la quantité de fautes qui peut y retrouver, c'est sûr qu'il y a certains mots et certaines choses que j'écris qu'aujourd'hui je sais comment l'écrire parce que je l'écris souvent. C'est plus du par cœur dans le fond. [...] Pis j'ai tout abandonné, c'était absurde. Tu as pas, dans le fond, les cours aux adultes, c'est pour des gens qui ont aucun trouble. [...] Mais quelqu'un qui a des troubles d'apprentissage, comme moi, au niveau que j'avais pis que j'ai encore, parce que dans le fond tu t'en satures pas malheureusement, tu fais qu'apprendre à vivre avec. Mais, tsé, c'est pas fait pour les gens qui ont des difficultés. (Emmanuel)

Certains adultes expliquent que l'obstacle était en fait leur manière d'apprendre, qui est différente de celles des autres.

Ma manière d'apprendre. Je comprenais pas pourquoi j'étais pas capable d'apprendre. (Marie-Claude)

Selon eux, les difficultés de lecture et d'écriture et les troubles d'apprentissage que sont la dyslexie et la dysorthographe affectent leurs apprentissages et leur réussite dans toutes les matières scolaires, pas seulement en français ou en anglais.

Tsé, que ce soit en maths ou en français, la lecture tu as ça partout. Si en mathématiques j'ai de la misère à lire le problème et il faut que le relise 5 fois pour que je comprenne correctement le sens de la phrase, veux veux pas, je viens de perdre la moitié de mon temps juste à lire la question. (Tess)

Cette participante explique d'ailleurs que son problème d'apprentissage faisait en sorte de diminuer sa motivation.

Ce qu'on dit c'est que les personnes aux adultes peuvent réussir, mais il faut qu'ils aient une bonne volonté. Pis d'avoir été là, moi avec mon trouble d'apprentissage, je l'ai pas autant que certaines autres personnes. (Tess)

Un participant souligne même que, pour lui, il n'y avait aucune possibilité de réussite.

Si en plus ils ont un trouble d'apprentissage, c'est vraiment un échec en partant. C'est peine perdue. C'est une question de temps avant que tu décroches. (Marc-André)

Par ailleurs, une participante mentionne que, pour elle, les maux de tête causés par la dyslexie représentaient aussi un obstacle.

Je savais que je faisais de la dyslexie, mais j'avais pas été évaluée par une orthophoniste pis personne m'avait dit que ça pouvait donner mal à la tête. Faque même quand je lisais ou quelque chose, faque... C'est plus quand je suis arrivée ici que... Pis , quand j'étais allée voir l'AQETA aussi, pis j'avais parlé de mon problème. Elle a dit : « oui c'est normal d'avoir mal à la tête après un moment de lecture ou un moment de ... » Faque c'est là que je me suis rendue compte que c'est pour ça que des

fois, c'est pour ça que les autres dans les exercices, ils avaient terminé et moi, j'étais encore loin. Ils lisaient plus vite que moi. Elle m'avait montré les logiciels qui lisaient pour toi. (Samantha)

Enfin, une autre difficulté mentionnée est le trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité.

C'est jusqu'à temps que je me mette vraiment à travailler dans mes livres. Là j'ai commencé à avoir... à regarder dehors, à regarder l'autre bord... J'avais de la difficulté déjà là-dessus, faque là j'ai commencé à prendre du Concerta. (Jérôme)

Synthèse

Lors de cette recherche, trois obstacles intrinsèques ont été relevés par les participants : le fait d'avoir un problème d'apprentissage, d'avoir un problème de santé et d'être en dépression.

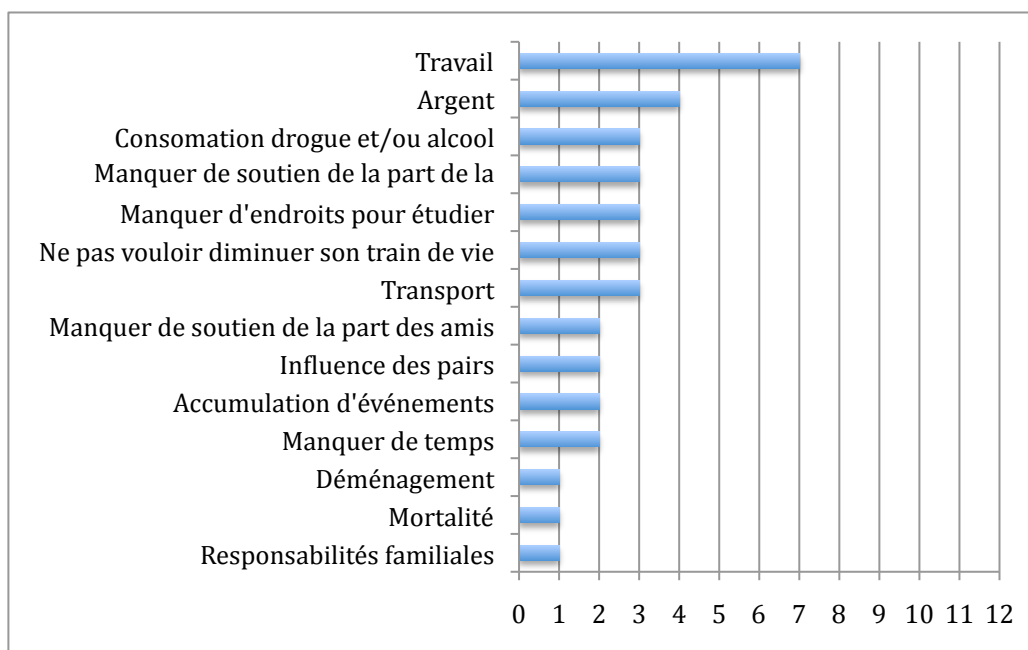
5.2.4 Obstacles situationnels

Les obstacles de nature situationnelle sont les moins occurrence dans notre recherche. Le travail a été l'obstacle le plus nommé par les participants (n=7). Moins de la moitié de répondants ont nommé comme obstacle le manque d'argent, le fait de ne pas vouloir diminuer leur train de vie, les problèmes de transport, le manque d'espace pour étudier, le manque de soutien de la part de la famille et des amis et la consommation de drogues et/ou d'alcool et très peu de personnes ont souligné comme obstacle le manque de temps, une mortalité, un déménagement et l'accumulation d'événements extérieurs (Figure 8).

Tableau X
Obstacles de nature situationnelle

<u>Obstacles</u>	<u>Description</u>
Travail	<ul style="list-style-type: none"> - Conditions de travail empêchant la continuité des études - Horaire de travail - Nombre d'heures de travail trop élevé - Difficulté avec l'employeur
Responsabilités familiales	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir la responsabilité de s'occuper de ses enfants, de ses ou d'un parent(s), sœur(s), frère(s), etc.
Transport	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à trouver un transport - Temps de déplacement trop long pour se rendre au CEA - Complexité du parcours pour se rendre - Difficulté de transport pour se rendre de son lieu de travail au CEA
Manquer d'argent	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'argent pour la voiture - Manque d'argent pour combler les besoins essentiels
Ne pas vouloir diminuer son train de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas vouloir changer ses conditions financières - Ne pas vouloir diminuer sa consommation, son niveau de vie
Manquer de temps	<ul style="list-style-type: none"> - Manquer de temps pour étudier, pour venir à l'école - Trop de choses à faire, vie trop occupée
Manquer d'espace pour étudier	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir accès à un lieu calme, propice à l'étude - Ne pas avoir de pièce où l'on peut se retrouver seul - Bruit fait par les enfants
Manquer de soutien de la part des amis	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'aide de la part des amis - Manque d'écoute, de compréhension - Préjugés, jugement négatif de la part des amis
Manquer de soutien de la part de la famille	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'aide de la part des parents - Manque d'écoute, de compréhension - Préjugés, jugement négatif de la part de la famille - Manque de soutien de la part de la fraternité
Mortalité	<ul style="list-style-type: none"> - Mort d'un proche (parents, grands-parents, amis, fraternité, etc.)
Drogue et/ou alcool	<ul style="list-style-type: none"> - Sans être considéré comme une dépendance, consommation nuisible de drogues et/ou d'alcool
Déménagement	<ul style="list-style-type: none"> - Changement de domicile
Influence des pairs	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise influence des camarades de classe
Accumulation d'événements extérieurs	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs événements extérieurs à l'école arrivant en même temps

Figure 8
Occurrence des obstacles situationnels



Travail

La difficile conciliation travail et études a été relevée par sept personnes de notre échantillon. La plupart d'entre elles expliquent que le nombre élevé d'heures travaillées était le principal obstacle.

Là, cette période-là, je travaillais 40 heures semaine. Là, j'essayais de faire mes cours, mais ça marchait pas. (Martin)

Pour certains, les horaires de travail étaient problématiques.

Je travaillais dans un salon de bowling. J'habitais chez mes parents. Je commençais à 4hrs pis je finissais des fois à 2hrs du matin. Je donnais les souliers, quelque chose de plate rare [...]. Pis le lendemain, j'allais à l'école. Mon père me disait que c'était normal. C'est ça la vie. C'est parce que c'est pas ça. C'est pas normal aller à l'école à temps plein pis travailler à temps plein. Déjà là que j'ai de la difficulté, on s'entend-tu que de travailler ça m'aidera pas. (Jérôme)

D'autre part, un participant souligne le problème du travail sur appel, qui ne peut pas se concilier avec un horaire d'école peu flexible.

Après ça, ça marchait pas par les soirs. Je pense que j'avais des jobs. Chez Coca-Cola pour une agence de placement. C'était souvent sur appel, je pouvais pas faire les deux. Aller à l'école, plus ma job. (Émile)

Manque d'argent

L'argent est nommé comme obstacle par quatre personnes. Celles-ci racontent qu'avec l'âge viennent des responsabilités financières grandissantes.

Oui pis non. Quand tu es trop vieux, tu travailles, tu as besoin de rapporter de l'argent. Tu as des paiements. Pis à quelque part d'autre, tu te dis que tu as de la misère à payer tes paiements. (Jérôme)

De plus, certains mentionnent le manque d'argent pour se rendre à l'école.

Ça prend de l'argent pour avoir une auto, pour mettre du gaz pour venir à l'école. (Jérôme)

Pour ceux qui ont travaillé avant de retourner aux études, des habitudes financières se sont créées et il est difficile de diminuer leur rythme de vie. Trois hommes ont relevé comme obstacle le fait de ne pas vouloir diminuer leur train de vie.

J'ai bien voulu le faire, mais tu as goûté au milieu du travail, faque tu sais c'est quoi l'argent. Tsé, une fois que tu as commencé à faire de l'argent... (...) Oui, définitivement. À 15 ans je travaillais, j'ai toujours travaillé depuis ce temps-là. Même à 13 ans, je faisais des petites jobines. Faque de l'argent, je n'ai depuis 13 ans. Pour moi, je n'avais de besoin. Je voulais être habillé comme une carte de mode. Fallait que je travaille. (Emmanuel)

Manque de soutien de la part de la famille

Certains participants racontent que, malgré l'aide financière apportée par leurs parents, ils ne se sentaient pas soutenus par ces derniers.

J'avais un soutien financier de la famille, mais il y a une période où ils voyaient que j'avançais pas et là, ils avaient comme... ils voulaient que j'accélère. Moi, j'avais l'impression que c'était plus qu'ils voulaient pas me soutenir en réalité. J'ai eu une période où j'interprétais ça vraiment mal. (Martin)

Pour d'autres, l'obstacle venait du fait que leur famille ne croyait pas en la réussite de leur projet d'étude ou en son utilité.

Le fait de vouloir entreprendre, je te dirais même encore aujourd'hui c'est la même chose, exemple, je vais dire à ma mère ou à ma sœur, je vais à l'école, ils vont me répondre : c'est du temps perdu, qu'est-ce que tu vas faire là. C'est très négatif de leur part. Ça me fatigue, tsé... Mais je le fais pour moi, mais oui. (Denise)

Responsabilités familiales

Seulement une personne de notre échantillon a souligné les responsabilités familiales comme étant un obstacle à la poursuite de ses études. Toutefois, il est à noter que seulement deux personnes avaient des enfants lors de leur passage au secteur adulte.

Je peux pas mettre mon enfant en garderie parce qu'à l'époque, avoir une garderie, c'est comme impossible et ça commence à vingt dollars par jour. Je pouvais pas étudier et aller porter mon fils à la garderie, c'est impossible. Faque je suis retournée sur le marché du travail. Impossible de faire 4 soirs semaine, quand tu es mère monoparentale avec un enfant. On s'entend. C'est trop brûlant. (Marie-Claude)

Le fait d'avoir des enfants à la maison créait aussi un manque d'endroits propices à l'étude.

Essaie d'étudier à la maison avec un enfant... (Marie-Claude)

Entourage

Le manque de soutien de la part des amis et l'influence des autres ont été nommés par deux personnes. Certains font un lien entre la mauvaise influence des autres et la consommation de drogues et d'alcool.

Tu viens de faire le party toute la nuit, ça te tente pas d'aller à l'école le lendemain, le matin ou le soir, tu aurais bien aimé aller tripper avec tes chums que d'aller à l'école. (André)

Cependant, pour une des participantes, la consommation d'alcool était plutôt une sorte d'échappatoire à ses problèmes.

Oui, parce qu'à un moment donné j'étais comme déphasée de tout. Je comprenais pas pourquoi j'étais pas capable d'avoir un cheminement comme tout le monde. Faque j'ai commencé à prendre de l'alcool parce que je me soulageais là-dedans. J'ai fait comme : regarde, je suis une bonne à rien, faqu'on va prendre un autre moyen. (Marie-Claude)

Très peu de répondants ont mentionné comme obstacle le manque de temps, la mortalité, un déménagement ou l'accumulation d'événements extérieurs.

Synthèse

Parmi les obstacles situationnels ressortis dans cette étude, le plus souvent mentionné est le travail. Le manque d'argent, le fait de ne pas vouloir diminuer leur train de vie, les problèmes de transport, le manque d'endroit pour étudier, le manque de soutien de la part de la famille et des amis et la consommation de drogues et/ou d'alcool ont aussi été soulignés par quelques répondants. Enfin, le manque de temps, la mortalité, un déménagement ou l'accumulation d'événements extérieurs sont des obstacles relevés par très peu de personnes interrogées.

6. INTERPRÉTATION

D'abord, il est important de spécifier que notre échantillon étant relativement petit (n=12), l'interprétation suivante des résultats aura pour but premier de produire des pistes de réflexion portant sur les obstacles vécus par des adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage au secteur de l'éducation des adultes. Ces résultats ne sont pas nécessairement généralisables à la totalité de la population des adultes ayant des problèmes d'apprentissage, mais apportent des connaissances jusqu'ici presque inexistantes sur les obstacles vécus lors de leur passage au secteur public québécois de l'éducation des adultes. De plus, les résultats ne peuvent pas être généralisés à la réalité vécue par la population dite ordinaire, mais on remarque plusieurs similarités. Nonobstant cette mise en garde, nous sommes convaincus que les discussions suivantes feront émerger des questionnements importants sur la problématique des adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes, ainsi que sur la participation des adultes en général aux différents programmes d'éducation.

Nous sommes conscients que notre échantillon ne représente en aucune façon l'ensemble des adultes ayant des problèmes d'apprentissage, car il est composé majoritairement de personnes relativement jeunes (11 avaient moins de 25 ans lors de leur passage au secteur adulte) et de peu de parents. Il aurait été pertinent d'interroger un plus grand nombre d'adultes de plus de 25 ans, car ceux-ci représentent une partie considérable de la clientèle des CEA au Québec, soit environ 45% des adultes participants (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008b). Aussi, le fait que huit des répondants soient passé directement du secteur des jeunes au secteur adulte peut avoir une incidence sur les résultats obtenus. Bref, les différents obstacles identifiés dans cette recherche peuvent affecter différemment et à divers degrés les personnes ayant des problèmes d'apprentissage et représentent davantage la réalité vécue par les jeunes adultes.

L'analyse des résultats présentée au chapitre précédent nous a permis d'observer l'occurrence des quatre types d'obstacles, soit, par ordre d'importance : les obstacles dispositionnels, les obstacles institutionnels, les obstacles intrinsèques et les obstacles situationnels. Contrairement à plusieurs études portant sur les obstacles à la participation des adultes à des programmes d'éducation (Beder, 1990; Cross, 1981; Long & Taylor, 2002; OCDE, 2003; PGF Consultants Inc., 1997; Roy, Coulombe, & Charest, 2005; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001), les obstacles situationnels sont les moins souvent nommés par nos participants. Ce sont les obstacles dispositionnels et institutionnels qui sont les plus évoqués. Habituellement, les adultes nomment difficilement des obstacles dispositionnels, car ils ont tendance à donner des réponses socialement acceptables pour expliquer leur abandon, tel que le manque d'argent et les responsabilités familiales (Cross, 1981). Dans la présente recherche, les participants fréquentent ou ont fréquenté l'école Saint-Martin, un milieu scolaire qui les a amenés à réfléchir à leurs difficultés et aux stratégies permettant de les surmonter. Selon nous, cette réflexion les rendrait plus conscients de la nature réelle des obstacles. De plus, la plupart d'entre eux connaissent l'intervieweur. Par conséquent, ils sont peut-être plus à l'aise de nommer des obstacles qui seraient gênants ou moins socialement acceptables. Par exemple, nous croyons qu'il est plus facile d'expliquer un manque de persévérance par une faible confiance en soi à quelqu'un que l'on connaît qu'à un inconnu. D'autre part, il est possible que les obstacles mis en lumière par cette étude soient en partie différents de ceux rapportés par les recherches antérieures par le fait que les adultes interrogés fréquentent ou ont fréquenté une école spécifiquement adaptée à leurs forces et à leurs difficultés. Ainsi, ces adultes auraient plus de facilité à identifier des éléments institutionnels qui ont affecté leur participation et leur réussite.

L'ajout du type d'obstacles de nature intrinsèque s'est révélé indispensable lors de l'analyse. Quelques obstacles soulevés par les participants n'auraient pu être étudiés en utilisant seulement le cadre théorique de Cross (1981). Tous les participants ont

nommé des éléments rattachés à ce type d'obstacles. Par conséquent, cet ajout permet d'approfondir les connaissances sur les obstacles à la persévérance scolaire.

Dans ce chapitre, nous interpréterons les résultats obtenus pour chaque catégorie d'obstacles : situationnels, dispositionnels, institutionnels et intrinsèques. Nous discuterons d'abord de leur importance dans cette étude spécifiquement, nous comparerons les résultats avec les connaissances existantes et nous discuterons des obstacles mentionnés le plus fréquemment par nos participants. Enfin, nous établirons des liens existants entre plusieurs de ces obstacles.

Puisqu'il n'existe aucune recherche québécoise portant spécifiquement sur la participation des adultes ayant des problèmes d'apprentissage à des programmes d'éducation, nous avons comparé nos résultats à ceux des études se penchant sur la situation des adultes en général et celle des adultes peu scolarisés. Certaines de ces études portaient sur les programmes d'éducation offerts aux CEA et d'autres portaient également sur des programmes de formation à l'emploi offerts par le MELS.

6.1. Obstacles situationnels

Tel qu'écrit précédemment, les obstacles situationnels sont habituellement très cités dans les études portant sur la participation des adultes à des programmes d'éducation. Toutefois, notre étude ne présente pas le même résultat. Les obstacles situationnels sont les moins nommés par nos participants. Par contre, ceux qui ont été relevés se rapprochent de ceux des autres études. Étant donné la faible occurrence de ces obstacles, nous discuterons principalement des deux obstacles les plus mentionnés par nos participants : le travail et le manque d'argent.

6.1.1 Le travail

D'abord, il est important de spécifier que quatre de nos participants ne travaillaient pas lors de leur passage au secteur adulte. Ceci peut donc expliquer en partie les

résultats présentés ci-dessous. La conciliation travail-étude et le fait d'avoir un horaire de travail trop chargé constituent des obstacles situationnels souvent mentionnés dans les études antérieures (Long & Taylor, 2002; Roy, Coulombe, & Charest, 2005; Sherman, 1990; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001) et notre étude confirme ces résultats. Plusieurs adultes ont de la difficulté à concilier leur horaire de travail avec celui de l'école. Par exemple, un horaire de travail de nuit ou un travail sur appel est difficilement conciliable avec les horaires d'école habituels. Dans un tel contexte, l'adulte éprouve des difficultés à respecter les règlements touchant l'absentéisme et les retards. Si on se fie au témoignage recueillis, la plupart des CEA semble s'en tenir à des horaires peu flexibles. La conciliation travail-études exige beaucoup de discipline, d'organisation et de détermination pouvant conduire à l'épuisement et à du stress supplémentaire. D'ailleurs, les adultes ayant des problèmes d'apprentissage présentent souvent des difficultés d'organisation (Patry, Désilets, & Racine, 2008; Taymans et al., 2009), ce qui rend la tâche encore plus difficile. L'absentéisme et l'abandon sont souvent des conséquences de cet épuisement (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Le travail constituant une activité de survie pour les personnes peu scolarisées, il est logique que ce soit celui-ci qui prime lorsque vient le temps de choisir entre le travail et l'école, malgré le désir d'améliorer ses conditions de travail en allant chercher un diplôme (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

6.1.2 Le manque d'argent

D'ailleurs, le manque d'argent est relevé parmi les obstacles les plus fréquents selon les connaissances actuelles (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004; Darkenwald & Merriam, 1982; Gobeil, 2006; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004; Long & Taylor, 2002; Myers & de Broucker, 2006; TRÉAQFP, 2001). Pourtant, seulement quatre de nos répondants ont parlé de ce motif. Il nous semble important de noter qu'onze de nos douze répondants avaient moins de 25 ans lors de leur passage au CEA. Ainsi, peut-être avaient-ils moins de responsabilités financières. De plus, la plupart n'avaient pas de

responsabilités familiales. Beder (1990) a émis le constat que les barrières situationnelles affectent davantage les individus âgés de 25 ans et plus, car ils sont placés dans des contextes où ils ont plus de responsabilités. Cependant, comme plusieurs études le démontrent, il est clair qu'un appui financier institutionnel serait un facteur déterminant dans la poursuite du projet d'étude (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004; Gobeil, 2006; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

6.1.3 Autres obstacles situationnels

Pour ce qui est des autres obstacles situationnels, ils sont peu nommés par nos participants. Le manque de temps, relevé par plusieurs auteurs (Gobeil, 2006; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004; Peters, 2004; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001), est soulevé par seulement deux personnes. Ce résultat tend à confirmer l'hypothèse de Lavoie et al. (2004) selon laquelle le manque de temps pourrait dissimuler d'autres motifs ou encore d'autres priorités, par exemple un manque d'intérêt et de motivation. Selon les mêmes auteurs, les obstacles situationnels doivent être mis en relation avec les autres obstacles, car parmi certaines personnes ayant les mêmes conditions de vie, certaines participent à des activités de formation et d'autres non.

6.2. Obstacles dispositionnels

Peu d'écrits font état des obstacles dispositionnels, qui sont souvent sous-estimés et ont été peu analysés de manière qualitative. Ils constituent cependant l'aspect le plus énigmatique de la recherche sur la participation (Quigley & Arrowsmith, 1997). Les obstacles dispositionnels ressortis dans la présente étude ressemblent à ceux vécus par la population ordinaire, à l'exception de l'obstacle de l'âge trop avancé qui a été peu mentionné par nos répondants. Notre analyse qualitative permet de définir et de décrire en profondeur ces obstacles, ce qui nous semble pertinent étant donné leur occurrence élevée. À l'analyse des témoignages, il ressort que les adultes ayant des problèmes d'apprentissage ont une perception assez négative d'eux-mêmes en tant

qu'apprenant. Deux d'entre eux nous ont même dit que leur cerveau était un des obstacles à leur réussite. Leurs parcours scolaires comportent de multiples expériences négatives et échecs. De plus, suite à l'analyse de ces parcours, on peut facilement faire le lien entre plusieurs de ces obstacles dispositionnels; les expériences scolaires négatives affectent la confiance en soi, ce qui diminue la confiance en la réussite du projet d'étude, baissant ainsi la motivation et l'énergie consacrées à la réalisation de ce projet.

Rappelons que le lien existant entre l'intervieweur et les participants a certainement créé un sentiment de confiance chez les personnes interrogées, permettant ainsi de mieux témoigner de leurs sentiments et de leurs perceptions. D'ailleurs, la majorité des participants semblaient éprouver une envie assez forte de raconter leur histoire scolaire.

Les cinq obstacles dispositionnels les plus nommés seront discutés dans cette section, soient les mauvaises expériences passées, le manque de confiance en soi, le fait de penser être incapable d'atteindre son objectif, le manque de motivation et le manque d'énergie.

6.2.1. Expériences scolaires passées négatives

Selon les résultats de recherche de Lavoie et al. (2004), qui ont approfondi cet aspect, l'expérience vécue au cours du cheminement scolaire a marqué profondément et de façon négative la majorité des personnes peu scolarisées. On peut constater les mêmes résultats dans la présente recherche. Par contre, la plupart des adultes interrogés ont persisté malgré leurs expériences négatives et n'ont pas abandonné leurs études secondaires alors qu'ils étaient jeunes. En fait, nous constatons que ce sont les expériences négatives vécues au CEA qui ont finalement constitué un motif d'abandon. Pour plusieurs répondants, de nombreuses années d'échecs scolaires se sont accumulées avant de finalement provoquer leur départ de l'école.

Nos analyses ont mis en évidence le fait que les mauvaises expériences scolaires sont souvent reliées aux attitudes des enseignants et des pairs. Les sévices psychologiques vécus à l'école par le passé ont amené les adultes à se sentir ridiculisés et incompetents (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). À cet effet, il est intéressant de noter que ces sévices sont souvent reliés à des problèmes d'apprentissage (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007). Parmi les expériences scolaires négatives vécus par les apprenants adultes, citons comme exemples : les commentaires péjoratifs portés sur leur intelligence, les échecs continuels, les déclassements malgré des réussites, le manque de compréhension des enseignants à l'égard de leurs difficultés, les changements de classes répétés, etc. D'ailleurs, on sait déjà que les élèves qui ont quitté l'école jeunes participent peu à l'éducation des adultes, car ils ont peur de revivre ces moments embarrassants et de ne pas pouvoir progresser dans leurs apprentissages (Cross, 1981; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Pourtant, la plupart de nos participants ont continué leurs études malgré un parcours difficile à l'école primaire et à l'école secondaire.

Tel que mentionné précédemment, les expériences négatives peuvent référer à des échecs scolaires répétés. Ces échecs suscitent chez les individus concernés la crainte de revivre les mêmes problèmes d'apprentissage, ce qui est corroboré également par d'autres études (Darkenwald & Merriam, 1982; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004; Long & Taylor, 2002). Cette crainte provoque une résistance de la part des adultes (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). En effet, les interruptions de parcours s'expliquent souvent par des insuccès scolaires reliés aux problèmes d'apprentissage (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007). Les parcours scolaires analysés démontrent que plusieurs des adultes revivent ces mêmes problèmes d'apprentissage lors de leur passage au secteur adulte, confirmant ainsi leurs appréhensions.

6.2.2. Manque de confiance en soi et en l'atteinte de ses objectifs

Comme certaines études le confirment, une perception négative de l'apprentissage et de l'école découle de ces expériences négatives et de ces échecs scolaires (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004; Long & Taylor, 2002; PGF Consultants Inc., 1997; Thomas, 1990). Pourtant, pour nos répondants, l'éducation est une valeur importante. La plupart sont conscients de l'importance de l'éducation et sont intéressés par l'apprentissage. Cependant, à lumière des entrevues, il semble clair qu'ils se sentent pour la plupart incompetents intellectuellement et qu'ils ne se croient pas intelligents. Le fait qu'ils aient besoin de plus d'explications, que leur rythme d'apprentissage soit plus lent et qu'ils vivent plusieurs problèmes d'apprentissage les amènent à avoir une perception négative de leur intelligence. Ces derniers éléments, additionnés aux échecs répétés et à une stagnation des apprentissages scolaires, font en sorte qu'il n'est pas surprenant qu'ils aient une faible confiance en eux. Ce manque de confiance en soi est un obstacle relevé par plusieurs études (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Charest, 1997; Cross, 1981; Darkenwald & Valentine, 1985; PGF Consultants Inc., 1997).

Cette faible estime de soi provoque inévitablement un manque de confiance en l'atteinte de leurs buts. En effet, nous avons constaté qu'étant donné leur sentiment d'incompétence, ils ne croient pas en l'atteinte de leurs objectifs scolaires. Aussi, les expériences négatives et les échecs vécus à répétition leur donnent peu d'espoir en la réussite de leur projet d'études, ce qui affecte également leur motivation à continuer (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d).

6.2.3. Manque de motivation et d'énergie

Bien que le manque de motivation ait été relevé par tous les participants, nous croyons qu'il est important de nuancer ce résultat. Suite à la lecture des douze parcours scolaires, on remarque rapidement que les adultes ayant des problèmes

d'apprentissage interrogés dans le cadre de cette étude ont fait preuve d'une grande persévérance scolaire. D'ailleurs, selon Bélanger et al. (2007), le fait que ces élèves continuent à étudier constitue en soi une marque de ténacité. Malgré de nombreuses difficultés scolaires dès la première année du primaire, malgré des redoublements et des passages en classes spéciales et malgré un retard scolaire de plus d'une année, huit des douze participants n'ont pas quitté l'école secondaire, mais ont abandonné l'école plus tard, rendus au secteur adulte. Pour la majorité, il a fallu plusieurs années d'échecs avant de finalement quitter. Certains ont même quitté parce que l'institution le leur a fortement recommandé. À la différence de ces personnes, quelques-uns ont quitté rapidement, voyant que le parcours au CEA ne les mènerait nulle part.

Pourtant, la majorité de nos répondants avaient un objectif: l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire, soit un DEP ou un DES. Toutefois, leur objectif manquait pour la plupart de précision, ce qui peut nuire à son atteinte (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007). Plusieurs adultes n'avaient pas de plan de carrière précis. Reconnaissant l'importance et l'utilité d'un diplôme d'études secondaires sur le marché du travail, ils se sont fixé comme objectif d'en obtenir un. Cependant, cette motivation extrinsèque ne semble pas suffisante, car l'atteinte du diplôme ne leur semble pas plausible, ce que confirment également Bélanger et al. (2007).

D'autre part, les motifs de découragement sont nombreux : être toujours près de l'échec, être en échec, se sentir exclus, avoir le sentiment de ne pas avoir été respectés comme les élèves du régulier, se sentir marginalisés en étant placés dans des classes dites spéciales. Ces motifs sont également relevés dans l'étude de Lavoie et al. (2004) :

[...] la durée des études avec ses retombées lointaines exigerait des efforts trop grands pour des personnes qui ont peu confiance en elles, qui ont des difficultés d'apprentissage et qui ont été dévalorisées dans leur cheminement scolaire initial (p. 106).

Bélangier et al. (2007) notent dans leur récente étude que les mauvaises expériences scolaires diminuent la motivation à poursuivre et que l'apprentissage de nouvelles connaissances peut difficilement motiver les élèves ayant des problèmes d'apprentissage, car ils ont de la difficulté à acquérir ces nouvelles connaissances. Pourtant, les personnes interrogées dans le contexte de cette étude semblent apprécier l'acquisition de nouvelles connaissances.

Parce que moi j'ai jamais vraiment haï l'école. J'ai même toujours été attiré par l'apprentissage pis les études. [...] Faque je suis retournée parce que c'est ça, je voulais retourner à l'école, c'est important pour moi les études. (Norah)

En fait, nous avons constaté que le manque de motivation exprimé par nos participants est en fait davantage relié au manque de soutien et d'accompagnement vécu à l'école. Plusieurs disent se sentir démotivés parce qu'ils se sentent seuls face à leurs difficultés.

Moi je changerais... De jamais laisser un jeune... isolé. Je pense que le pire fardeau qu'il peut traîner c'est l'isolement. Au travers ça, je pense que ça peut vraiment dégringoler loin. L'isolement c'est lourd à porter. Faque jeune, c'est quelque chose à porter. Toute ta vie en découle. C'est comme une grosse zone grise. Ça prend un moral d'acier pour... [...] Isolement. Carrément l'isolement. Un jeune qui n'a pas de porte, il est isolé. Il est à part, il est exclu, en étant exclu, il fait des choix qu'il serait pas supposé de faire. Pis il vit des situations qu'il serait pas supposé de vivre. À partir de là, il est traumatisé. Il est perturbé. Au travers cette espèce de boule-là qui dégringole, il peut se rendre loin. Pis si il est toujours isolé, il peut se rendre encore plus loin. Au travers ça il se perd. Quand il est perdu, il est confus. Ça se suit et à un moment donné ça fait boule de gomme. C'est l'isolement, s'il y a personne qui est là juste pour lui lancer des idées ou des solutions, je pense que c'est une catastrophe. (Marc-André)³

Plusieurs adultes affirment qu'ils auraient aimé être guidés et soutenus par leurs enseignants et par l'école et qu'ils auraient eu besoin de stratégies pour pallier leur

³ Le chercheur juge pertinent de citer une deuxième fois cet extrait.

problème d'apprentissage. Nous discuterons plus bas de ce manque de soutien et d'accompagnement, qui sont des obstacles institutionnels.

6.3. Obstacles institutionnels

Les obstacles reliés à l'institution sont nombreux dans notre étude et ont été séparés en trois sous-catégories: les obstacles touchant l'encadrement, les obstacles pédagogiques et les obstacles administratifs. En fait, lors des entrevues, les répondants ont nommé 363 fois des obstacles institutionnels pour expliquer leur manque de persévérance, ce qui représente 59% de tous les obstacles nommés (Annexe III). Nous considérons que l'analyse de cette catégorie d'obstacles mériterait d'être approfondie, car plusieurs éléments de l'institution créent des barrières à la persévérance et à la réussite scolaire des adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Plusieurs aspects institutionnels ne sont pas bien explorés par la littérature actuelle (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). Cependant, Lavoie et al. (2004), par leur rapport *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, ont permis d'enrichir et de détailler l'état des connaissances portant sur les obstacles institutionnels vécus par les adultes peu scolarisés. Pour notre part, nous tenterons d'apporter des connaissances scientifiques concernant les obstacles institutionnels vécus par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage.

Rappelons que les adultes ayant participé à cette recherche ont pu comparer deux systèmes scolaires différents, soit l'école Saint-Martin, qui dessert spécifiquement une clientèle d'adultes ayant des problèmes scolaires, et les CEA s'adressant à l'ensemble de la population. De plus, contrairement aux études portant sur la non-participation, les adultes interrogés ont déjà participé à des programmes offerts dans un CEA, ce qui augmente la probabilité de souligner des obstacles institutionnels (Doray, Bélanger, & Labonté, 2004).

6.3.1. Obstacles touchant l'encadrement

Tout d'abord, l'encadrement se définit par les activités du personnel scolaire qui touchent l'aide particulière donnée aux élèves, l'animation d'activités parascolaires et la surveillance (Legendre, 2005). Les obstacles reliés à l'encadrement sont les plus cités dans le cadre de cette étude. Parmi ceux-ci, nous retrouvons le manque d'accompagnement et le manque de soutien, provenant entre autre d'un manque de ressources d'orientation, de ressources psychologiques et de ressources orthopédagogiques. Le climat régnant dans les centres est aussi un obstacle nommé par plusieurs personnes. Dans les CEA, ce sont les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) et les services complémentaires qui sont chargés d'assurer en grande partie l'accompagnement et le soutien des élèves, c'est pourquoi nous avons jugé pertinent de décrire brièvement ces services.

Les SARCA

Les SARCA ont été créés durant les années 80 et se sont développés au fil des années (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b). Récemment, ils ont fait l'objet de plusieurs enquêtes et mises au point, comme en témoignent plusieurs documents ministériels (Bernier & Mastriani, 2009; Boisvert & Mastriani, 2009; Ministère de l'Éducation, 2004b; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b). Sans trop détailler chacun de ces services, notons simplement que l'accueil consiste notamment à établir une communication avec l'adulte, à échanger des renseignements, à établir un bilan des acquis relatifs à la formation générale de base et finalement, à le référer vers les meilleurs services. De son côté, « l'accompagnement consiste essentiellement à soutenir l'adulte tout au long de son cheminement vers la classification ou l'élaboration de son projet, qui inclut la mise au point d'un plan d'action, et, lorsque cela est possible, pendant la réalisation de ce plan d'action » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b, p. 21). Le défi de l'accompagnement est de maintenir un dialogue continu avec l'adulte (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b). Tout au long de son projet, l'adulte doit être informé des différentes ressources qui lui sont offertes. Finalement, les services

d'orientation professionnelle doivent être offerts périodiquement et répondre de façon adéquate aux besoins de l'adulte.

Services éducatifs complémentaires

Ces services de soutien, d'appui, d'aide et de prévention doivent être accessibles à tous les élèves inscrits dans les CEA, en tenant compte des adultes ayant des difficultés, que ce soient des handicaps, des difficultés d'adaptation ou des difficultés d'apprentissage et en tenant compte des milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). La Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire note que des services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation, de psychologie, de santé et services sociaux et d'orthophonie peuvent faire partie des services éducatifs complémentaires (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). L'objectif de ces services est de soutenir la persévérance et la réussite. Toutefois, il est important de savoir que le régime pédagogique ne prévoit pas la gratuité de ces services :

Les services complémentaires en formation générale des adultes ne bénéficient pas de la gratuité, car celle-ci ne couvre pas les services éducatifs, mais bien les services de formation, qui eux comprennent les services d'enseignement et les services d'aide à la démarche de formation, tels qu'ils sont précisés à l'article 2 du régime pédagogique et à la LIP, article 3 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d, p. 13).

Manque d'accompagnement et de soutien

Malgré le service d'accompagnement prévu par les SARCA, le manque d'accompagnement a été soulevé par tous les répondants de notre étude. Ceux-ci soutiennent qu'ils se sont sentis seuls face à leurs difficultés et face aux différents choix qui s'offraient à eux. Certains auteurs affirment que la présence d'un tuteur tout au long de la scolarisation permettrait un accompagnement individualisé et soutenu (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Janosz & Deniger, 2001). L'analyse des entrevues nous laisse supposer qu'il y a peu d'accompagnement et peu de rencontres planifiées avec des intervenants du CEA. Pourtant, les SARCA « s'appuient sur un dispositif

qui comprend une démarche, des services et, entre ces deux composantes, de multiples interactions » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b, p. 12). De plus, il semble n'exister aucun suivi systématique lors d'absences ou d'abandons, ce qu'ont aussi relevé Bélanger et al. (2007). Les adultes interrogés aimeraient que l'aspect humain soit davantage pris en considération. « La recherche démontre l'importance des relations humaines significatives pour assurer la réussite des programmes éducatifs » (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004, p. 21). Bélanger et al. (2007) confirment ce constat et expliquent l'importance du suivi pédagogique, qui crée un lien de confiance entre les adultes et les intervenants. Selon ces chercheurs, la persévérance des adultes est étroitement liée au soutien des intervenants. D'ailleurs, la relation avec les enseignants joue un rôle majeur dans la persévérance scolaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). Violette (1991), de son côté, révèle que les jeunes qui ont décroché sont plus sensibles au soutien scolaire et affectif des intervenants. « Les divers intervenants doivent être sélectionnés sur la base de leur motivation à intervenir auprès de ce type de personnes, de leur polyvalence et de leur capacité à créer des liens significatifs avec les jeunes » (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004, p. 24). Lors de l'analyse des obstacles pédagogiques, une section portera spécifiquement sur les enseignants.

Tous nos participants déplorent un manque de soutien. En effet, d'après eux, il y aurait un manque de ressources : lacunes des services d'orientation, manque de ressources psychologiques et manque de ressources orthopédagogiques. Ces services ne semblent pas facilement accessibles dans tous les CEA et leurs modalités d'application semblent différentes d'un centre à un autre, ce qui confirme les constats émis par d'autres chercheurs (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006b). Dans le rapport ministériel *l'État des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec : analyse et synthèse des résultats d'une enquête* (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006a), les vingt commissions scolaires ayant participé à l'enquête font état de

certaines lacunes des SARCA, tel que le manque de personnel, le manque de ressources financières, la formation déficiente du personnel, le manque de cohérence entre les pratiques et le manque de concertation entre les intervenants. En fait, dans les CEA offrant des services (services d'orientation, des services-conseils à la réussite scolaire, des services en orthopédagogie, etc.) et où il y a eu une augmentation du personnel réservé à ces services, on constate que les élèves persévèrent davantage (Centrale des syndicats du Québec, 2007; Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006b). Selon le MELS (2009d), les services complémentaires seraient la pierre angulaire de la réussite des élèves en difficulté et il devrait y avoir une continuité dans les services reçus lors d'un transfert direct de l'école secondaire au CEA. Pourtant, le régime pédagogique ne garantit pas la gratuité de ces services, ce qui nous semble problématique. D'autres éléments reliés à la gestion des SARCA nous interpellent : ce sont soit les commissions scolaires soit les CEA qui décident des montants affectés à ces services (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006b) et la plupart de commissions scolaires indiquent qu'elles ne possèdent pas de politique balisant l'action des SARCA .

Lacunes des services d'orientation

Dans leur recherche, Bélanger et al. (2004) constatent que ce ne sont pas tous les adultes qui consultent un conseiller en orientation avant d'entamer leur formation. Certains disent ne pas avoir été informés de l'accès à ce service, ce qu'indiquent également nos participants. L'amélioration des services d'accueil et de référence semble pour nous une nécessité. Selon notre analyse, la démarche d'orientation serait trop expéditive et les disponibilités des conseillers, limitées (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004). Les adultes ayant des problèmes d'apprentissage font face à une réalité : plusieurs ne pourront pas se rendre au CÉGEP ou à l'université pour plusieurs raisons, telles que des difficultés trop grandes, un manque de ressources orthopédagogiques dans les institutions, un retard scolaire trop grand, etc. (Taymans et al., 2009). Nous remarquons aussi que les difficultés vécues dans le passé à l'école ont fait en sorte que ces élèves soient moins enclins à poursuivre des études trop

longues et qui leur semblent impossibles à réaliser. Ces adultes ont donc besoin de ressources d'orientation qui répondent à leur contexte particulier. Les formations offertes aux orienteurs doivent permettre de bien saisir les enjeux entourant cette clientèle ayant des problèmes d'apprentissage, tout en étant conscients que ceci ne diminue en rien l'intelligence (Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010). Plusieurs adultes interrogés ne semblent pas avoir reçu des services d'orientation adéquats à cet égard.

Moi, à l'époque, c'était design industriel que je voulais aller. À l'université. Je voulais mon secondaire 5, c'était clair dans ma tête. Sauf que, avec les difficultés, je me rappelle qu'à un moment donné, j'avais rencontré un autre orienteur, elle, elle m'avait dit : design, tu peux pas faire ça, le dessin technique, tu peux pas faire ça. [...] Mais moi, ça m'intéressait vraiment. (Martin)

Il est clair que certains préjugés demeurent face aux capacités intellectuelles des personnes ayant des problèmes d'apprentissage, mais plusieurs d'entre eux peuvent réussir leurs cours si des mesures d'aide sont mises en place (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Association québécoise des troubles d'apprentissage, 2010; Gerber & Ginsberg, 1990; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d; Taymans et al., 2009).

Manque de ressources orthopédagogiques

La présence d'orthopédagogues, mesure d'aide indispensable aux élèves ayant des problèmes d'apprentissage, semble manquer dans les CEA (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). Tous nos répondants ont d'ailleurs fait état de cet obstacle. Pourtant, plusieurs étudiants adultes fréquentant les CEA auraient des problèmes d'apprentissage (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006b; Ministère de l'Éducation, 1999; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d; Ryan & Rice, 1993). À l'école secondaire, les élèves identifiés EHDAA ou *élèves à risque* se retrouvent dans des classes moins nombreuses et ont droit à des services complémentaires. Toutefois, lorsqu'ils arrivent

à l'éducation des adultes, ils se retrouvent dans des classes nombreuses et peu de ressources sont mises à leur disposition afin de les soutenir dans leur cheminement (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006b). Dans les cas d'un transfert direct, on constate que les dossiers scolaires ne sont pas transmis automatiquement au CEA par l'école secondaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). Pourtant, plusieurs adultes étudiant à l'éducation des adultes ont fréquenté des classes spéciales, des classes de cheminement particulier ou ont reçu des services d'orthopédagogie et auraient, en principe, un dossier scolaire qui ferait état de leurs difficultés (Ministère de l'Éducation, 1999). De plus, certains de ces dossiers contiennent un plan d'intervention et des évaluations, outils qui seraient très utiles aux enseignants des CEA (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). Toutefois, il est important de souligner que le MELS entend trouver des solutions à cette lacune (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). Selon les témoignages recueillis, lorsque l'adulte éprouve des difficultés scolaires et stagne dans ses apprentissages, il ne semble pas y avoir de ressources à même d'effectuer une évaluation ou en mesure de le référer à une ressource externe. Afin de mieux intervenir, il faudrait d'abord dépister les problèmes d'apprentissage. D'ailleurs, dans *l'Aspect canadien des troubles d'apprentissage* (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009), l'association canadienne recommande au gouvernement du Québec de faire plus de dépistage précoce et de poser davantage de diagnostics à l'école, car il y aurait une corrélation directe entre les problèmes non identifiés et le faible niveau d'alphabétisation. Cette idée est supportée par d'autres recherches (Department for Education and Employment, 2000). De plus, Lenz, Sturomski et Corley (1998) insistent sur l'importance de faire du « screening », c'est-à-dire du dépistage, dans les programmes d'éducation s'adressant aux adultes, de manière à dépister des problèmes d'apprentissage possibles. Sans aide et sans diagnostic, l'adulte est souvent confronté à des échecs et son cheminement demeure ardu et lent. Ce manque de ressources orthopédagogiques a donc un impact sur la réussite des élèves et également sur leur confiance en soi.

Par ailleurs, les adultes interrogés n'éprouvent pas seulement des problèmes d'apprentissage, mais vivent des difficultés personnelles de toutes sortes. Leurs conditions de travail sont souvent précaires (Fowler & Scarborough, 1993; Patton & Polloway, 1992), leurs moyens financiers sont limités (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Dunn, 1996; Patton & Polloway, 1992) et certains vivent des problèmes familiaux importants (Patton & Polloway, 1992). En fait, Patry, Désilets et Racine (2008) résument bien la situation en notant que les problèmes d'apprentissage affectent les activités quotidiennes de ces adultes. Des mesures visant à surmonter ces difficultés personnelles, tel un support psychologique, sont donc nécessaires (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004).

Climat

Finalement, le climat d'un CEA à un autre semble très variable, mais tous les répondants ont mentionné cet obstacle. La plupart critique le manque d'interactions interpersonnelles entre les élèves, mais aussi entre les élèves et le personnel. Aussi, le manque d'encadrement disciplinaire semble déranger certains adultes. Finalement, quelques adultes soulignent le manque d'ambiance et de sentiment d'appartenance. Cependant, il serait intéressant de vérifier si cette perception n'est pas influencée par leur manque de confiance en soi et par leurs problèmes scolaires.

6.3.2. Obstacles pédagogiques

Les obstacles pédagogiques sont ceux qui touchent l'enseignement. La mention de ces obstacles est très fréquente parmi les répondants. Premièrement, nous discuterons du mode d'enseignement individualisé et des obstacles engendrés par ce type de pédagogie. Ensuite, nous discuterons des enseignants.

Enseignement individualisé, attente trop longue pour des explications, stagnation et échecs répétés

Dans la majorité des CEA, les élèves évoluent et apprennent à l'aide de cahiers d'apprentissage. Ce mode de pédagogie est appelé enseignement modulaire ou

enseignement individualisé. Plusieurs études affirment que ce mode d'enseignement est un obstacle à la participation des adultes (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d; Roy, Coulombe, & Charest, 2005). D'abord, l'enseignement modulaire favorise peu les interactions et l'esprit de groupe, ce qui affecte le climat, obstacle nommé précédemment. Ensuite, Bélanger et al. (2007) notent que ce type de pédagogie est défavorable pour les étudiants qui ont un manque de confiance en eux et des difficultés scolaires. L'enseignement modulaire a d'abord été adopté par les CEA afin de pouvoir recevoir plusieurs élèves de niveaux différents dans la même classe et permettre ainsi une plus grande flexibilité. Cependant, ce mode d'enseignement repose sur la capacité d'initiative des individus, ce qui peut être problématique pour les adultes ayant des problèmes d'apprentissage (Patry, Désilets, & Racine, 2008). Selon certains auteurs, « la réussite éducative risque ainsi d'être conditionnée non seulement par des facteurs socio-économiques et culturels externes, mais aussi par un contexte institutionnel qui, par son mode individuel, tendrait à accroître le poids des *dispositions dissuasives* » (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007, p. 18). Ayant peu confiance en leurs capacités, ayant vécu des expériences scolaires négatives par le passé et ne voulant pas répéter ces expériences, ces adultes n'osent pas poser des questions à l'enseignant (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004). Alors, on remarque que ce dernier a tendance à les oublier. Étant donné le grand nombre d'élèves par classe, il peut s'écouler plusieurs journées avant que l'enseignant réalise qu'un élève est incapable d'avancer. D'un autre côté, les élèves ayant des problèmes d'apprentissage qui osent poser des questions posent plus de questions que la majorité des élèves. Ils sont donc clairement étiquetés par les autres comme ayant des difficultés à apprendre. L'enseignement modulaire semble donc créer une situation angoissante pour ces adultes, car ils ont peur de revivre les sévices psychologiques vécus par le passé. Comme le souligne Bélanger et al. (2007), « les conditions et les capacités d'apprendre et de demander conseil sont inégales d'un individu à l'autre et sont pénalisantes pour certains d'entre eux » (p.62). D'ailleurs, plusieurs intervenants questionnent ce mode d'apprentissage : « Les propos tenus à ce sujet portent à se

demander si l'abandon scolaire n'est pas, en partie, le reflet des difficultés d'insertion des adultes et d'adaptation à l'approche individualisée » (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004, p. 62).

De ce modèle pédagogique découlent d'autres obstacles nommés par la majorité des participants : le ratio enseignant-élèves élevé, l'attente trop longue pour des explications, la stagnation des apprentissages et les échecs répétés. Selon les adultes de notre étude, il y aurait souvent plus de trente-cinq élèves par classe pour un seul enseignant. Ce ratio maître-élèves, qui en fait est un obstacle administratif, est selon plusieurs auteurs trop élevé (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Centrale des syndicats du Québec, 2007; Coulombe & Roy, 2005). Cette situation empêche les interactions entre l'enseignant et l'élève et diminue le nombre de temps accordé par l'enseignant à chacun d'eux. D'ailleurs, plusieurs auteurs mentionnent que les élèves ayant des problèmes d'apprentissage réussissent mieux dans des classes à effectif réduit (Department for Education and Employment, 2000; Taymans et al., 2009). Il est certain que plusieurs adultes sans difficultés particulières ont besoin de peu d'explication et peuvent avancer leurs cahiers avec une relative autonomie. Toutefois, ce n'est pas la réalité de tous les adultes, surtout les élèves avec des problèmes d'apprentissage. L'attente trop longue pour des explications, relevée par onze participants, est directement reliée au nombre d'élèves trop élevé et à l'enseignement individualisé. Cette attente peut créer une stagnation des apprentissages, mais celle-ci peut aussi venir du manque de ressources. À la lecture de nos entrevues, l'adulte qui rencontre plusieurs difficultés peut se retrouver souvent arrêté. Si aucune ressource n'est mise en place afin de surmonter ses difficultés, il peut tourner en rond et stagner. Prenons l'exemple de Didier, adulte dyslexique et dysorthographique non diagnostiqué, qu'on a placé en cours de français intensif pendant deux ans. Sans mesures d'aide lui permettant de surmonter ces difficultés en français, il semble n'avoir jamais réussi à finir son premier cahier. Alors, le directeur de l'institution lui a recommandé de quitter le CEA afin d'aller acquérir une expérience de travail. Cette stagnation a été vécue, à divers degrés, par huit de nos répondants. Les échecs répétés font aussi partie de la réalité vécue par les adultes

interrogés et semblent intimement reliés au modèle d'enseignement individualisé. Cette relation de cause à effet mériterait d'être étudiée, car il nous semble clair que cette méthode pédagogique crée des barrières pour les adultes ayant des problèmes d'apprentissage.

Par ailleurs, selon certains auteurs, quelques pratiques pédagogiques sont à privilégier lorsqu'on intervient auprès d'élèves ayant des problèmes d'apprentissage. D'abord, Lenz et al. (1998) notent quelques principes pour un enseignement efficace auprès des adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Ces principes s'appuient sur des études faites auprès d'adolescents, car il existe très peu d'études empiriques se penchant spécifiquement sur les pratiques pédagogiques auprès d'adultes. Également, le récent document *Learning to Achieve: A Review of the Research Literature on Serving Adults with Learning Disabilities* fait état de pratiques pédagogiques éprouvées par la recherche (Taymans et al., 2009) et arrivent aux mêmes constats. Selon ces auteurs, les élèves ayant des troubles d'apprentissage améliorent leurs compétences en lecture et en écriture lorsqu'ils reçoivent un enseignement direct et explicite. Ils ont également besoin que les enseignants agissent comme modèle. Enfin, ils doivent être constamment en action, en répondant aux questions et en démontrant leur degré de compréhension. Ces éléments sont peu présents lorsqu'on adopte le mode d'enseignement individualisé.

Enseignants

Par ailleurs, les répondants ont soulevés certaines caractéristiques de l'enseignant qui semblent créer des barrières à leur réussite. Quelques études mentionnent que les enseignants au secteur adulte viennent en majorité de l'enseignement ordinaire (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004). En fait, les enseignants du secteur adulte ne semblent pas recevoir une formation adéquate en ce qui concerne les adultes ayant des problèmes d'apprentissage, ce qui les aiderait à mieux comprendre les forces et les faiblesses de ces personnes et ainsi à mieux intervenir (Association canadienne des troubles d'apprentissage, 2009; Department for Education and Employment, 2000). Lorsqu'on observe les offres d'emploi affichées sur le site

Internet de certaines commissions scolaires, il ne semble pas y avoir de qualification particulière en andragogie ou en orthopédagogie exigée pour enseigner au secteur de l'éducation des adultes.

Par ailleurs, plusieurs de nos répondants expliquent qu'ils avaient peu ou pas de relation avec les enseignants. D'après Bourdon et al. (2004), il serait important de préconiser une équipe d'intervention solide et stable, « sélectionnés sur la base de leur motivation à intervenir auprès de ce type de personnes, de leur polyvalence et de leur capacité à créer des liens significatifs avec les jeunes » (p.27). Le MELS souligne aussi l'importance de la qualité de l'échange entre les enseignants et les élèves (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009d). Notre analyse confirme également cette nécessité. Par contre, il est clair que la qualité des échanges dépend du nombre d'élèves; il est difficile pour les enseignants de créer des liens significatifs lorsque ceux-ci sont très nombreux et lorsqu'ils manquent de temps.

6.3.3. Obstacles administratifs

Les obstacles administratifs sont ceux touchant les règles de fonctionnement des CEA. Nous discuterons du test de classement à l'entrée, du caractère normatif du système et de la rigidité des règlements.

Test de classement

D'abord, dès leur entrée au secteur de l'éducation des adultes, les élèves doivent passer un test de classement qui permet de situer leurs acquis. Ce test est administré aux nouveaux inscrits, car plusieurs d'entre eux ont abandonné l'école depuis quelques années. Il est effectivement utile de procéder à une évaluation de leurs acquis, mais, selon nos témoignages, ces tests sont administrés malgré un transfert direct du secondaire. De plus, on observe que certains participants ont été placés à des niveaux très inférieurs aux niveaux reconnus par le Ministère dans leur relevé de notes. En fait, Bélanger et al. (2007) ont observé que dans certains CEA :

L'établissement du niveau de scolarité ou du bloc de récupération semble [...] se faire selon les moyennes obtenues par les apprenants dans les matières de base avant leur arrivée au CEA. Si les moyennes sont inférieures à 70%, la récupération des niveaux précédents est recommandée. On dit bien « recommandée », car, semble-t-il, c'est le professeur qui a le dernier mot quant à l'établissement du plan de formation définitif (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007, p. 67).

Souvent, les adultes ayant des problèmes d'apprentissage vivent ce qu'on appelle un déclassement, c'est-à-dire qu'ils sont placés dans des cours de niveau présecondaire ou des cours de niveau inférieur au dernier cours complété. Cependant, le MELS nous informe que ces tests sont appelés à être modifiés :

Depuis environ cinq ans, les tests de classement, qui ont souvent pour effet de « déclasser » les adultes par rapport au niveau de formation qu'on leur a reconnu dans le secteur des jeunes, sont de moins en moins utilisés. La tendance semble être de les remplacer par des tests diagnostiques, considérés comme plus appropriés d'un point de vue pédagogique. Un centre a toutefois décidé d'abolir aussi tout test diagnostique. D'ailleurs, semble-t-il, la différence entre un test de classement et un test diagnostique est parfois mince. Dans certains cas en effet, il s'agirait du même instrument dont on a changé le nom ou dont on interprète les résultats davantage à des fins pédagogiques que de classement (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006a, p. 61).

Il semblerait que les tests de classement soient effectivement moins fréquents depuis quelques années (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004). Ce déclassement est souvent une source de découragement et peut inciter certains adultes à quitter l'école (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004). Pour les adultes interrogés, le déclassement signifie un recommencement à zéro, un recommencement de ce qu'ils avaient déjà fait, qui prolonge la durée de leur formation et provoque une baisse de confiance en soi, ce que corrobore l'étude de Bélanger et al. (2004). D'ailleurs, selon le personnel interrogé lors de cette dernière étude, ce déclassement est un des principaux obstacles au retour aux études. Par exemple, quelques-uns de nos participants, étant donné leurs

difficultés en français dues à la dyslexie, ont été placés en classe d'alphabétisation, malgré une 6^e année primaire complétée.

Par ailleurs, la reconnaissance des acquis est un axe majeur de la politique de l'éducation des adultes, car elle permet aux adultes d'éviter de suivre des cours inutilement (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Ministère de l'Éducation, 2002b). Les SARCA assurent cette reconnaissance. Toutefois, les procédures semblent très différentes d'un CEA à un autre et les règles qui régissent les différents tests de reconnaissance des acquis semblent très variés (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire & Réginald Grégoire inc., 2006a). Ce bilan semble donc très arbitraire. La *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue* spécifie d'ailleurs qu'il devrait y avoir une harmonisation de reconnaissance entre les ordres d'enseignement et les différents établissements (Ministère de l'Éducation, 2002b). Bourdon et al. (2004) notent que ce bilan des compétences acquises par l'adulte devrait être plus détaillé, qu'elles aient été acquises dans des établissements scolaires ou par des expériences de travail. D'autres auteurs affirment qu'il devrait y avoir une amélioration dans l'offre de ce service et un perfectionnement des conseillers en reconnaissance des acquis (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Centrale des syndicats du Québec, 2007; TRÉAQFP, 2001).

Selon les adultes ayant participé à notre étude, aucune mesure d'aide ne leur a été offerte lors du test de classement. Or, plusieurs études affirment que les élèves ayant des problèmes d'apprentissage ont besoin de mesures adaptatives afin de réussir des évaluations (Department for Education and Employment, 2000; Fowler & Scarborough, 1993; Lenz, Sturomski, & Corley, 1998; Mellard, Hall, & Leibowitz, 1997). Par exemple, certains d'entre eux ont besoin d'une prolongation de temps et d'outils technologiques, tel que l'ordinateur et des correcteurs informatiques. En l'absence de telles mesures, certains adultes ont des résultats en dessous de leurs capacités réelles. En effet, un élève dyslexique ne performera pas aussi bien si on ne lui accorde aucune mesure adaptative. Pourtant, au secteur des jeunes, la sanction des

études permet des mesures d'adaptation des conditions de passation des épreuves ministérielles si le dossier de l'élève témoigne de problème d'apprentissage et un plan d'intervention a été élaboré (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008a). De plus, des outils d'aide à l'écriture sont aussi permis lors d'épreuves ministérielles d'écriture dans le cas des élèves présentant un trouble d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006a). Depuis novembre 2009, les directives ministérielles relatives à l'utilisation de ces outils s'adressent de façon explicite au secteur adulte (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009b), mais ces pratiques semblent peu fréquentes. Le manque de temps pour terminer des évaluations est nommé par neuf des répondants et la limite de temps prescrite crée également une anxiété génératrice de contre-performance chez ces personnes, ce que confirme Bélanger et al. (2004).

Caractère normatif du système et rigidité des règlements

D'ailleurs, le caractère normatif du système de l'éducation des adultes est un obstacle mentionné par la moitié des participants. On pourrait supposer que les CEA sont gérés de façon à faire réussir la majorité des élèves. Toutefois, il n'existe présentement aucune donnée attestant de cette réussite (voir section 2.2.1). D'autre part, les adultes ayant des problèmes d'apprentissage ne font pas partie de cette majorité et, à la lumière de nos analyses, il semble difficile pour eux de réussir dans le système actuel. La rigidité de certains règlements, par exemple, le temps prescrit pour terminer les modules, le nombre maximum d'absences et de retards acceptés et les horaires peu flexibles, leur pose souvent problème.

Ça l'a été un peu, quand j'avais pas d'auto et je travaillais. J'arrivais en retard, et après tant de retards, on avait des problèmes à l'école, aux adultes. Il y avait des règles, je pense, après trois absences, trois heures d'absence, c'était un cours que tu manquais. Faque comme j'arrivais des fois plus tard, ça me pénalisait. D'ailleurs, à un moment donné, c'est ça qui a fait en sorte que j'ai pas pu continuer dans un cours. (Martin)⁴

⁴ Le chercheur juge pertinent de citer une deuxième fois cet extrait.

Nous croyons que cette rigidité n'affecte pas seulement les adultes ayant des problèmes d'apprentissage, mais les adultes en général. Ceux-ci ont de multiples responsabilités, qu'elles soient familiales ou professionnelles, et leurs horaires quotidiens sont souvent bien remplis. Il peut donc sembler normal que plusieurs imprévus les empêchent d'arriver à l'heure ou même de se présenter à l'école. Il serait intéressant de vérifier cette hypothèse auprès de la totalité des adultes participant à des activités d'éducation. Plusieurs auteurs affirment que les programmes de formation devraient être plus flexibles et conciliables avec les horaires de travail (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Violette, 1991). D'ailleurs, les intervenants des CEA notent un manque de marge de manœuvre à cet égard (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007). En réalité, le fait d'importer le modèle du secteur des jeunes semble critiquable, car ce système ne semble pas fondé sur les besoins et les caractéristiques spécifiques des adultes.

6.4. Obstacles intrinsèques

Le cadre conceptuel des obstacles proposé par Cross (1981) et utilisé par de nombreux chercheurs permet d'analyser la grande majorité des obstacles à la persévérance scolaire. Toutefois, tel que mentionné à la section 3.4.3, nous avons constaté que certains obstacles observés dans le cadre de notre pratique professionnelle ne pouvaient s'insérer dans aucune des trois catégories conceptualisées par Cross. Cette incomplétude limitait par conséquent l'analyse de nos entrevues. Nous avons donc créé une quatrième catégorie d'obstacles : les obstacles de nature intrinsèque. Les éléments de cette nouvelle catégorie sont en fait des caractéristiques personnelles qui définissent l'état d'un individu et qui font obstacle à sa participation et à son apprentissage. Ces éléments persistent dans le temps et peuvent devenir permanents. Parmi ceux-ci, nous retrouvons les problèmes de santé mentale, de santé physique, de dépendance, de fatigue chronique et les problèmes d'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, les problèmes d'apprentissage ont été nommés par tous les participants et certains d'entre eux ont

aussi mentionné les problèmes de santé et la dépression. Il n'est pas surprenant que l'obstacle que constitue le fait d'avoir un problème d'apprentissage soit ressorti de nos analyses, car cette caractéristique individuelle était au départ un critère de sélection des participants. Néanmoins, d'autres éléments intéressants sont ressortis de notre étude et pourraient être examinés plus en profondeur.

6.4.1 Problèmes d'apprentissage

Bélangier et al. (2007) ont relevé également les problèmes d'apprentissage comme motif d'abandon. Nos participants expliquent cet obstacle de différentes façons. Pour la majorité, l'obstacle est surtout relié aux difficultés de lecture et d'écriture. Certains notent que puisqu'ils n'apprennent pas de la même façon que la majorité des gens, il leur est difficile d'apprendre dans un contexte où la pédagogie est orientée de façon à faire réussir la majorité. Ils soulignent leurs besoins particuliers suite à leur problème d'apprentissage. Tel que discuté précédemment, les problèmes d'apprentissage peuvent provoquer d'autres obstacles. Plusieurs obstacles dispositionnels découlent du fait d'avoir des problèmes d'apprentissage : mauvaises expériences passées, baisse de motivation, impression de ne pas être capable d'atteindre ses objectifs et baisse de confiance en soi (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004). De plus, la discussion portant sur les obstacles institutionnels témoigne également des obstacles pédagogiques, administratifs et d'encadrement reliés au fait d'avoir des problèmes d'apprentissage.

6.4.2 Autres obstacles intrinsèques

Bien que seulement deux personnes nous aient mentionné des problèmes de santé (physique et mentale), nous sommes convaincus que plusieurs autres obstacles intrinsèques interfèrent avec la réussite des élèves adultes qui fréquentent les CEA.

7. CONCLUSION

Il nous apparaît clair que cette recherche comporte certaines limites. Premièrement, le faible nombre de personnes interrogées, leur jeune âge lors de leur passage au secteur adulte et le fait qu'il y ait peu de parents dans notre échantillon rend ce dernier moins représentatif de l'ensemble des adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Deuxièmement, étudiant ou ayant étudié dans une école adaptée à leurs difficultés, les participants ont pu identifier des obstacles que d'autres adultes n'auraient pas mentionnés. Toutefois, cet élément nous semble être un point positif, car la comparaison de deux systèmes différents permet peut-être aux répondants de poser un regard plus réaliste sur la situation. Finalement, cette recherche se voulant exploratoire, plusieurs aspects mériteraient d'être approfondis. Malgré ces limites, nous croyons que cette étude aura une portée scientifique non négligeable et permettra des retombées pratiques.

D'abord, l'ajout de la catégorie des obstacles de nature intrinsèque au cadre conceptuel de Cross (1981) nous semble extrêmement pertinent. Plusieurs barrières à la participation jusque là oubliées pourront dorénavant être analysées et interprétées. Certes, l'ajout de cette catégorie s'est avéré indispensable à l'atteinte de nos objectifs de recherche. Nous croyons cependant que cet ajout permettra d'enrichir l'état des connaissances actuelles sur la participation des adultes aux activités d'éducation en général. De plus, la division des obstacles institutionnels en trois sous-catégories a également permis d'approfondir l'analyse des obstacles relevant de l'institution et pourra peut-être servir dans le cadre d'autres recherches.

Par ailleurs, la création d'une catégorie d'obstacles intrinsèques nous a permis de réaliser que le fait de vivre avec un problème d'apprentissage engendrait d'autres obstacles. Un problème d'apprentissage étant une caractéristique permanente de l'individu, il est important de prendre conscience de cette permanence et, par conséquent, de trouver des stratégies afin de favoriser la réussite de ces adultes malgré cet obstacle intrinsèque. Selon le MELS (2009c), le taux de diplomation des

élèves EHDAA après sept années d'études est de 24% et ce taux est de 34% pour les élèves ayant un retard scolaire. À la lumière de ces statistiques, l'identification des adultes ayant des problèmes d'apprentissage au secteur adulte devient une nécessité. D'autre part, il est essentiel que la transmission des dossiers scolaires du secteur jeune au secteur adulte devienne une procédure de routine afin d'outiller les intervenants de ce secteur.

L'interprétation de nos résultats et l'état des connaissances actuelles portant sur la participation des adultes à des programmes d'éducation nous permettent d'émettre plusieurs hypothèses. Considérant qu'un des objectifs du MELS est de lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (Ministère de l'Éducation, 2002b), considérant que la première orientation de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* stipule que « toute citoyenne et tout citoyen du Québec qui en a la capacité devrait avoir une formation de base satisfaisant aux normes sociales » (p. 8) et que « les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent [cette] norme sociale de référence » (p. 9), certaines modifications du système de l'éducation des adultes devraient être étudiées. Nous croyons que la modification de certains éléments institutionnels pourrait lever plusieurs barrières empêchant la réussite des adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Bref, nos résultats et notre expérience professionnelle en adaptation scolaire nous laissent croire que le seul pouvoir direct que nous puissions exercer repose sur l'institution.

D'abord, il nous semble difficile de croire que nous puissions agir sur les obstacles dispositionnels vécus par les adultes. La plupart réfèrent à des expériences passées qui ont eu lieu à l'école primaire et secondaire. Nous ne pouvons malheureusement pas modifier le parcours scolaire de ces personnes. Les mauvaises expériences, les échecs répétés et les retards scolaires ne peuvent pas être effacés. Toutefois, nous croyons qu'agir sur le présent, en leur faisant vivre des réussites lors de leur passage au secteur de l'éducation des adultes, permettrait en partie de rehausser leur confiance en eux. La mise en place de mesures de support leur permettant de pallier leurs

problèmes d'apprentissage s'avère nécessaire. De plus, la présence d'orthopédagogues et d'orthophonistes ainsi que le transfert automatique des dossiers scolaires permettraient de dépister ces élèves qui ont vécu des problèmes d'apprentissage dans le passé. Il est important d'insister sur le fait qu'afin de faire vivre des réussites à ces élèves, le nivellement par le bas n'est pas la solution. Le niveau des apprentissages et des évaluations doit demeurer le même. Nous intervenons auprès d'adultes intelligents et conscients des exigences nécessaires à l'obtention d'un diplôme. Par conséquent, nous devons mettre en place des mesures qui aideront ces adultes à réaliser les tâches demandées afin d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Un plan d'intervention consignerait ces mesures. Plusieurs mesures adaptatives existent déjà à l'école primaire et à l'école secondaire : prolongation du temps prescrits pour les évaluations, isolement pour la passation d'épreuves, accompagnateur, ordinateur, etc. À l'heure actuelle, il ne s'agit plus seulement d'autoriser l'utilisation de ces mesures au secteur adulte. Il est essentiel d'entreprendre une refonte en profondeur des pratiques institutionnelles présidant à leur organisation, afin d'en généraliser l'application à l'ensemble des élèves adultes qui sont susceptibles d'être autorisés à en bénéficier.

Afin d'éliminer certains obstacles situationnels, nous croyons qu'une réflexion portant sur des adaptations possibles s'impose. Par exemple, un meilleur appui financier aiderait plusieurs adultes à persévérer dans leurs études et permettrait de diminuer le nombre d'heures travaillées à l'extérieur. L'institution pourrait également s'adapter à la réalité situationnelle des adultes qui la fréquentent. Par exemple, la réalité des travailleurs précaires (les employeurs parfois peu flexibles et compréhensifs, le nombre d'heures de travail variable et quelquefois trop élevé, le travail sur appel, de nuit ou saisonnier) est parfois difficilement conciliable avec un horaire d'études rigide. Nous croyons que l'école devrait trouver des modalités d'adaptation, afin de permettre une certaine flexibilité. Pour ce qui est des responsabilités familiales, il serait important d'offrir des services de garde sur place et certaines mesures devraient être prises en regard des règlements portant sur les retards et les absences.

En fait, nous croyons qu'une adaptation et une diversification des pratiques dans le secteur de l'éducation des adultes, plus particulièrement dans le secteur de la formation générale, permettrait la réussite d'un plus grand nombre de personnes, entre autres les personnes avec des problèmes d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2009). *Aspect canadien des troubles d'apprentissage*, <http://www.pacfold.ca>
- Association québécoise des troubles d'apprentissage. (2010). *Association québécoise des troubles d'apprentissage*, <http://www.aqeta.qc.ca>
- Beudet, G., Sénéchal, G., & Stephen, J. (1997). *Aperçu des tendances en éducation et en formation au Canada (1985-1995). Rapport du Canada pour la préparation de CONFINTEA V*, <http://catalogue.cdeacf.ca>
- Beder, H. (1990). Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal: CIRDEP, Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, P., Voyer, B., & Wagner, S. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal: CIRDEP, Université du Québec à Montréal.
- Bélisle, R. (1991). *Franchir les barrières: forum pour favoriser l'exercice des droits des personnes analphabètes*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bernèche, F., & Perron, B. (2005). *La littéracie au Québec en 2003: faits saillants. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Québec: Institut de la statistique du Québec, Direction santé Québec.
- Bernier, C., & Mastriani, L. (2009). *PrioritAIRE (accueil-information-référence-évaluation) : les interventions d'accueil dans un centre d'éducation des adultes rapport de recherche-action, 2008-2009*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903155>
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal Postschool Outcomes of Youth with Disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-413.
- Boisvert, R., & Mastriani, L. (2009). *Sortir du cadre : recherche-action sur la proactivité rapport de recherche action, 2008-2009*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1903161>
- Bourdon, S., Roy, S., & Bélisle, R. (2004). *J'embarque quand ça me ressemble : le plaisir d'apprendre*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Centrale des syndicats du Québec. (2007). *Augmenter l'offre en éducation des adultes*.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec: Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'éducation.

- Charest, D., & Roy, S. (2001). *Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Coulombe, I., & Roy, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec : données sur les services de la formation générale des adultes*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/49703>
- Cross, P. K. (1981). *Adult as Learners: Increasing Participation and facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: Harper & Row.
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- Department for Education and Employment. (2000). *Freedom To Learn: Basic Skills for Learners with Learning Difficulties and/or Disabilities. The Report of the Working Group Looking into the Basic Skills Needs of Adults with Learning Difficulties and Disabilities*: Department for Education and Employment, London (England).
- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, & Réginald Grégoire inc. (2006a). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec : analyse et synthèse des résultats d'une enquête*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, & Réginald Grégoire inc. (2006b). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec : résumé d'une étude*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Doray, P., Bélanger, P., & Labonté, A. (2004). *Les contours de la demande insatisfaite de formation, Note 5*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Dunn, C. (1996). A Status Report on Transition Planning for Individuals with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 17-30.
- Fowler, A. E., & Scarborough, H. S. (1993). *Should Reading-Disabled Adults Be Distinguished from Other Adults Seeking Literacy Instruction? A Review of Theory and Research*.: National Center on Adult Literacy, Philadelphia, PA.
- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal: Fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Gerber, P. J., & Ginsberg, R. J. (1990). *Identifying Alternate Patterns of Success in Highly Successful Adults with Learning Disabilities*. Richmond: Virginia Commonwealth University.
- Gobeil, I. (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité, avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec: Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*, www.adaptationscolaire.org

- Janosz, M., & Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention de décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Montréal: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et institut de recherche pour le développement social des jeunes.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Éditions études vivantes.
- Lapointe, L., Vézina, G., & Rousseau, Y. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & 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: Université du Québec à Rimouski.
- Learning Disabilities Association of America. (2010). *Learning Disabilities Association of America*, <http://www.ldanatl.org/>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lenz, B. K., Sturmski, N. A., & Corley, M. A. (1998). *Serving Adults with Learning Disabilities: Implications for Effective Practice*: National Adult Literacy and Learning Disabilities Center, Washington, DC.
- Long, H., & Taylor, L. (2002). *Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs: A National Study. Stage One: Interviews from Across Canada. Stage Two: Survey of Attitudes, Perceptions, and Preferences Regarding Adult Basic Education Programs*: ABC Canada, Toronto (Ontario).
- Malcolm, C. B., & al. (1990). A Descriptive Study of Adults with Suspected Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 518-520.
- Mellard, D., Hall, J., & Leibowitz, R. (1997). *Research Report on the Nature, Extent and Outcomes of Accommodations in Adult Education Programs*. Washington: Kansas University.
- Mellard, D. F., & Patterson, M. B. (2008). Contrasting Adult Literacy Learners with and without Specific Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 29(3), 133-144.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2004a). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2004b). *Vers un renouvellement des services : accueil, référence, conseil et accompagnement dans les commissions scolaires document de réflexion et d'orientation*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/49401>

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006a). *Info Sanction 480*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006b). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/55025>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008a). *Info Sanction 554*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008b). *Statistiques de l'éducation: éditions 2008*, <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *Indicateurs de l'éducation: édition 2009*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *Info Sanction 09-10-018*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009c). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009d). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes: cadre de référence*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1940810>
- Myers, K., & de Broucker, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*, <http://www.rcrpp.org>
- National Institute for Literacy. (1999). *Bridge to Practice. A Research-based Guide for Literacy Practitioners Serving Adults with Learning Disabilities*. Washington.
- OCDE. (2003). *Au delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Patry, J., Désilets, M., & Racine, A. (2008). *Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage document de référence*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1761947>
- Patry, J., & Jasmin, J. (2004). *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage, alphabétisation, présecondaire, secondaire : document de référence*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Patton, J. R., & Polloway. (1992). Learning Disabilities: The Challenges of Adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 410-415.
- Peters, V. (2004). *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*, <http://www.statcan.gc.ca>
- PGF Consultants Inc. (1997). *Franchir le seuil: étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation*. Toronto: Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario.
- Quigley, B. A., & Arrowsmith, S. (1997). The Non-Participating of Undereducated Adults. *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study* (pp. 101-129). Paris et Hambourg: Pergamon Press.
- Ransby, M. J., & Swanson, H. L. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 538-555.

- Roy, S., Coulombe, I., & Charest, D. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes.
- Ryan, A., & Rice, L. (1993). Learning Disabilities in Adult Basic Education: A Survey of Current Practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 10(3), 31-40.
- Shafir, U., & Siegel, L. S. (1994). Subtypes of Learning Disabilities in Adolescents and Adults. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 123-134.
- Sherman, J. M. (1990). Change Theory and Increasing Participation in Adult Basic Education. *Journal of Adult Education*, 18(2), 19-30.
- Shessel, I., & Reiff, H. B. (1999). Experiences of Adults with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316.
- Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord: perspectives internationales*. Ottawa: Ministère de l'Industrie.
- Taymans, J. M., Swanson, H. L., Schwarz, R. L., Gregg, N., Hock, M., & Gerber, P. J. (2009). Learning to Achieve: A Review of the Research Literature on Serving Adults with Learning Disabilities. *National Institute for Literacy*.
- Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner*: National Literacy Secretariat, Ottawa. British Columbia Ministry of Advanced Education, Training and Technology, Victoria.
- TRÉAQFP. (2001). *Mémoire sur la proposition gouvernementale intitulée: Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Montréal: La table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commission scolaires du Québec.
- Tuijnman, A., & Belanger, P. (1997). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. New York: Elsevier Science Inc.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Vogel, S. A., & Reder, S. (1998). *Learning Disabilities, Literacy and Adult Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wilson, A. M., & Lesaux, N. K. (2001). Persistence of Phonological Processing Deficits in College Students with Dyslexia who Have Age-appropriate Reading Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 394-400.

ANNEXE I

Université de Montréal
Vanessa Lemire
M.A. éducation comparée et fondements de l'éducation
Directeur de recherche : Marc-André Deniger

Obstacles à la participation aux études chez les adultes éprouvant des problèmes d'apprentissage

SCHÉMA D'ENTREVUE

28 Avril 2009

Toutes les informations recueillies à l'aide de cette entrevue seront traitées de manière confidentielle

Quelques jours avant l'entrevue, le formulaire de consentement et les questions générales de l'entrevue seront envoyés au répondant.

Consignes

- Tout d'abord, je dois m'assurer que l'interviewé(e) ait bien signé la lettre de consentement.
- Je dois prendre le temps de m'assurer que l'interviewé(e) est à l'aise et je dois répondre à ses questions si tel est le cas.
- Je dois rappeler au répondant que cette entrevue est confidentielle et qu'il (elle) peut refuser de répondre à une question s'il (elle) ne se sent pas à l'aise d'y répondre. Cependant, je dois lui rappeler que sa collaboration est précieuse.
- Ne pas oublier d'enregistrer l'entretien.
- Ne pas oublier de remercier le répondant pour sa participation.

Bonjour!

Premièrement, merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue. J'apprécie grandement le temps que tu m'accordes.

L'entrevue portera sur ton cheminement scolaire en général et plus particulièrement sur ton cheminement à l'éducation des adultes du réseau public. Plusieurs questions te seront posées.

On commence!

Cheminement scolaire personnel

Je vais d'abord te poser des questions sur ton parcours scolaire, de ton entrée à l'école primaire jusqu'au moment où tu as arrêté au secondaire. J'aimerais connaître les grandes lignes de ce parcours, avec ses bons moments et ses moins bons moments.

1. Pourrais-tu me décrire ton parcours scolaire, depuis ton entrée au primaire jusqu'à ton passage au secondaire?

- Quels ont été les points positifs? Quels éléments t'ont aidé?
- Quels ont été les points négatifs? Quels éléments t'ont nui?
- Avais-tu des difficultés d'apprentissage connus?
- As-tu reçu les services d'un orthopédagogue?
Est-ce quelqu'un t'apportait une aide particulière à l'extérieur de la classe ou en classe?
- As-tu redoublé une ou plusieurs année(s)? Laquelle (lesquelles)?
- As-tu reçu le soutien d'un psychologue? D'un orthophoniste?

2. Pourrais-tu me décrire ton parcours scolaire, de ton entrée au secondaire jusqu'à ton arrêt du secondaire (ou jusqu'à ton transfert à l'éducation des adultes)?

- Quels ont été les points positifs? Quels éléments t'ont aidé?
- Quels ont été les points négatifs? Quels éléments t'ont nui?
- Avais-tu des difficultés d'apprentissage?
- As-tu fait partie des classes de cheminement particulier?
Étais-tu dans une classe spéciale, avec moins d'élèves?
- As-tu reçu les services d'un orthopédagogue? D'un psychologue?
D'un orthophoniste?
- As-tu redoublé une ou plusieurs année(s)? Laquelle (lesquelles)?

3. Pourrais-tu m'expliquer les raisons qui ont fait en sorte que tu arrêtes l'école secondaire (ou les raisons qui ont fait en sorte que tu transfères au secteur de l'éducation des adultes)?

- Reformulation : Pourquoi as-tu arrêté d'aller au secondaire?
- Quel âge avais-tu lorsque tu as arrêté d'aller au secondaire?
- Lorsque tu as arrêté (ou transféré), en quelle année étais-tu rendu?

Parcours à l'éducation des adultes

À présent, je te poserai des questions sur ton retour à l'école (ou ton transfert) au secteur public de l'éducation des adultes. Par secteur public, je fais référence aux centres d'éducation des adultes du réseau public. L'école Saint-Martin n'est pas une école pour adultes du secteur public. La première question portera essentiellement sur ton parcours scolaire, de ton entrée au secteur adulte jusqu'au moment où tu as arrêté.

4. Pourrais-tu me décrire ton parcours au secteur public de l'éducation des adultes?

- À quel âge t'es-tu inscrit au secteur adulte?
- Qu'est-ce qui t'a poussé à retourner à l'école?
(Qu'est-ce qui t'a poussé à transférer au secteur adulte?)
- Quel était ton but, ton objectif?
Pourquoi t'es-tu inscrit au centre d'éducation des adultes?
- Y a-t-il eu des événements marquants lors de ton passage aux adultes?
- En quelle année étais-tu inscrit au départ?
- À quel cours étais-tu inscrit?
- As-tu réussi des cours? Si oui, lesquels?
- À quel moment de l'année as-tu arrêté?
- As-tu tenté de retourner? Si oui, combien de fois?
- Combien de temps as-tu été inscrit au secteur adulte public?
- Travaillais-tu?

Certains adultes ont changé plusieurs fois de centre d'éducation des adultes ou ont arrêté et repris plusieurs fois leur éducation au secteur adulte public. Dans ces cas-ci, voici des questions à poser à chaque arrêt ou changement :

- Pourquoi as-tu arrêté (ou changé de centre)?
- Combien de temps as-tu été inscrit à ce centre?

Obstacles à leur participation

Maintenant, je te poserai des questions en lien avec ton arrêt du secteur public de l'éducation des adultes.

5. Qu'est-ce qui t'a empêché de poursuivre tes études au secteur adulte?

- Reformulation : Pourquoi as-tu arrêté?
Quels obstacles as-tu rencontrés?

L'objectif de l'intervieweur est de faire ressortir le maximum d'obstacles possible, sans toutefois nommer des obstacles.

Questions de relance :

- Est-ce que d'autres éléments t'ont empêché de continuer?
- Est-ce qu'il y a autre chose qui a pu entrer en jeu?
- ...

Si l'intervieweur juge que le répondant a ressorti peu d'obstacles, il pourra utiliser certains passages précédents de l'entrevue. Par exemple, il pourra demander au répondant si tel obstacle vécu au secondaire était également un obstacle au secteur adulte.

Lorsque le répondant aura répondu aux questions de relance, l'intervieweur utilisera une stratégie plus directive. Il remettra au répondant un tableau présentant des obstacles accompagnés d'une échelle dichotomique. Les éléments de cette grille seront lus à haute voix par l'intervieweur. Si l'interviewé(e) ne comprend pas un élément, l'intervieweur pourra l'expliquer et il pourra également répondre aux questions de l'interviewé(e).

Je vais maintenant te remettre une grille d'obstacles possibles. J'aimerais que tu me dises si ces différents éléments ont été pour toi des obstacles à la poursuite de tes études. On cochera donc oui si l'élément a été pour toi un obstacle à la poursuite de tes études au secteur adulte, et non si l'élément n'a pas été un obstacle pour toi. N'hésite pas à demander des explications si un élément ne te semble pas clair ou à poser des questions.

*L'interviewé(e) peut expliquer les obstacles vécus s'il en sent le besoin. De plus, l'intervieweur peut questionner ce dernier : **En quoi (tel obstacle) a été un obstacle pour toi? Pourrais-tu m'expliquer?***

L'intervieweur finit l'entrevue en posant cette question :

- 6. Si tu avais pu changer quelque chose afin de pouvoir continuer tes études au centre d'éducation des adultes, qu'aurais-tu changé?**

Questions personnelles (seulement si l'intervieweur n'a pas déjà ces informations dans le dossier scolaire de l'élève)

Je vais maintenant te poser des questions personnelles. N'oublie pas que les réponses resteront confidentielles.

1. Quel âge as-tu?
2. As-tu des enfants? Quand les as-tu eus?
3. Quel était ton statut social lors de ton passage au centre d'éducation des adultes?
4. As-tu des problèmes de santé? Avais-tu des problèmes de santé lorsque tu as fréquenté le réseau de l'éducation des adultes public?
5. Habitais-tu chez tes parents lorsque tu as fréquenté le(s) centre(s) d'éducation des adultes?
6. As-tu vécu un événement marquant lors de ton passage au(x) centre(s) d'éducation des adultes?

L'entretien est maintenant terminé. Je te remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer et d'avoir partagé ton expérience scolaire avec moi.

Les éléments suivants ont-ils été un obstacle pour vous?		
• Penser être trop vieux pour être à l'école	Oui _____	Non _____
• Avoir eu des mauvais résultats par le passé	Oui _____	Non _____
• Avoir eu des mauvaises expériences à l'école par le passé	Oui _____	Non _____
• Avoir trop peu d'énergie, être fatigué	Oui _____	Non _____
• Manquer de confiance en ses capacités, penser ne pas être capable	Oui _____	Non _____
• Ne pas avoir d'objectif final précis, de but à atteindre	Oui _____	Non _____
• Penser ne pas être capable d'atteindre ses objectifs	Oui _____	Non _____
• Dépression(s), être mal dans sa peau	Oui _____	Non _____
• Consommation de drogues et/ou d'alcool	Oui _____	Non _____
• Ignorer quel cours prendre	Oui _____	Non _____
• Avoir des difficultés d'apprentissage	Oui _____	Non _____
• Avoir de la difficulté à se concentrer	Oui _____	Non _____
• Grossesse	Oui _____	Non _____
• Avoir des problèmes de santé	Oui _____	Non _____
• Manquer de motivation	Oui _____	Non _____
• Travail (emploi)	Oui _____	Non _____
• Mortalité	Oui _____	Non _____
• Quelqu'un dépendait de toi	Oui _____	Non _____
• Raisons d'ordre judiciaire	Oui _____	Non _____
• Avoir des responsabilités familiales	Oui _____	Non _____
• Déplacements ou transport	Oui _____	Non _____
• Coûts (\$)	Oui _____	Non _____
• Ne pas vouloir diminuer son « train de vie »	Oui _____	Non _____
• Manquer de temps	Oui _____	Non _____
• Manquer d'endroit pour étudier	Oui _____	Non _____
• Manque de soutien de la part de la famille	Oui _____	Non _____
• Manque de soutien de la part des amis	Oui _____	Non _____
• Manquer de soutien de la part de l'école (enseignants, administration, personnel, etc.)	Oui _____	Non _____
• Ne pas être intéressé au contenu des cours	Oui _____	Non _____
• Trouver le(s) cours difficile(s)	Oui _____	Non _____
• Enseignement magistral	Oui _____	Non _____
• Enseignement par module, individualisé	Oui _____	Non _____
• Être assis toute la journée	Oui _____	Non _____

• Attendre trop longtemps pour des explications	Oui _____	Non _____
• Manquer d'interactions (intellectuelles, pairs, etc.)	Oui _____	Non _____
• Horaires des cours	Oui _____	Non _____
• Enseignants	Oui _____	Non _____
• Personnel non enseignant (secrétaire, administration, conseillers, etc.)	Oui _____	Non _____
• Règlements des centres d'éducation des adultes	Oui _____	Non _____
• Nombre d'élèves par classe (Ratio élève-enseignant)	Oui _____	Non _____
• Manque de ressources en orientation professionnelle Orienteur, conseiller en orientation	Oui _____	Non _____
• Manquer de temps pour terminer les évaluations	Oui _____	Non _____
• Manque de ressources psychologiques	Oui _____	Non _____
• Manque de ressources orthopédagogiques	Oui _____	Non _____

- 2. Quels sont vos commentaires sur le déroulement de l'entrevue?** (ambiance générale, limites de l'entrevue, état d'âme du répondant)

- 3. Quels sont vos commentaires sur le schéma d'entretien?**

ANNEXE II

Informations pour les participants

Titre de la recherche : Obstacles à la participation aux études chez les adultes éprouvant des problèmes d'apprentissage

Chercheure : Vanessa Lemire, étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Marc-André Deniger, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche consiste à analyser les obstacles vécus par les adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors d'un retour à l'école à la formation de base, au secteur de l'éducation des adultes du réseau public.

2. Participation à la recherche

Selon votre disponibilité, nous fixerons un rendez-vous où vous aurez à répondre à des questions lors d'une entrevue touchant votre vécu scolaire à l'éducation des adultes. Vos réponses seront enregistrées sur un support audio.

Lieu : École Saint-Martin

Moment : En après-midi ou en début de soirée

Mois de mars, avril ou mai

Durée : environ 1h30

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheure aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements seront détruits 7 ans après la fin du projet :

seules les données ne permettant pas de vous identifier seront gardées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les adultes ayant des problèmes d'apprentissage et à l'avancement des connaissances sur les adultes ayant des problèmes d'apprentissage fréquentant des institutions scolaires de l'éducation des adultes du réseau public. Vous pourrez également mieux vous connaître.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience vous amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'intervieweur.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites.

6. Indemnité

Si l'entrevue a lieu à un autre moment que celui de votre horaire habituel, une compensation financière de 6\$ vous sera versée après l'entrevue à laquelle vous aurez participé afin de couvrir vos frais de transport.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche vous seront transmis lors d'une rencontre à laquelle tous les participants seront invités.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissances des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans avoir à justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour d'autres projets de recherche de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui _____ Non _____

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Vanessa Lemire, au numéro de téléphone : 514-680-3243

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

ANNEXE III

Code	Fréquence	% Codes
Dispostionnel	145	22,6%
Situationnel	56	8,7%
Institutionnel	363	56,5%
Individuel	47	7,3%