

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

par
JOHANNE FORTIN

L'ADAPTATION DES APPRENANTS-ADULTES LORS
DU RETOUR AUX ETUDES: UNE EXPLORATION
DE FACTEURS CONSIDERABLES



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Il convient d'exprimer notre reconnaissance à M. Gilles A. Bonneau, professeur au Département des Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a oeuvré comme directeur de ce mémoire. Son écoute, sa disponibilité et ses bons conseils ont facilité la réalisation de l'étude.

Il nous plaît également de remercier M. Samuel Amégan, professeur au Département des Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi qui s'est greffé en cours de route, pour ses recommandations et ses opinions judicieuses quant à la réalisation de l'étude.

Nous voulons remercier en plus toutes les personnes qui ont répondu au questionnaire en nous révélant l'expérience de leur vécu comme apprenant-adulte.

Et enfin, Mme Jacinte Fortin pour son support moral et son aide technique pendant la rédaction de la recherche.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIERES	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE: ELEMENTS CONTEXTUELS DE LA RECHERCHE	5
CHAPITRE I: La problématique	6
1.1 Considérations générales: l'appren- tissage chez les adultes	6
1.2 L'adulte en développement continu	9
1.2.1 Le développement vocationnel	12
1.2.2 La trajectoire continue	13
1.2.3 Le rôle positif de l'échec	14
1.3 Le vécu et les acquis expérientiels	16
1.3.1 La reconnaissance des acquis	18
1.3.2 L'expérience antérieure	20
1.4 Besoins et facteurs de formation	21
1.4.1 Besoins de formation	23
1.4.2 Processus de formation	24
1.5 Propositions et questions de recherche	27
CHAPITRE II: Le cadre théorique	29
2.1 L'adaptation au changement	29
2.2 La motivation	34
2.3 Au sujet du processus d'apprentissage	38
2.3.1 L'adulte en situation d'apprentissage	39
2.3.2 Les émotions, le stress et l'anxiété chez l'adulte	41
2.3.3 La perception et l'organi- tion du temps chez l'adulte	43

2.4	Processus de détermination des valeurs	44
2.5	La position humaniste et le concept de soi	46
2.6	Le modèle andragogique	50
CHAPITRE III: Le cadre méthodologique		54
3.1	Le type de recherche	54
3.2	Le choix de la population à l'étude	55
3.3	La méthode de cueillette des données	56
3.4	Le traitement et l'analyse des données	57
DEUXIEME PARTIE: PRESENTATION ET DISCUSSION DES DONNEES RECUEILLIES		59
CHAPITRE IV: Présentation des données recueillies		60
4.1	Les acquis antérieurs	61
4.1.1	Souvenirs émotifs et cognitifs	61
4.1.2	Environnement familial	65
4.1.3	Niveau scolaire des parents	67
4.2	L'environnement scolaire	69
4.2.1	Retour et environnement familial	70
4.2.2	L'encadrement scolaire	71
4.3	L'adaptation scolaire	74
4.3.1	Comportements et Attitudes	74
4.3.2	Rendement pédagogique	77
4.3.3	Obstacles et Difficultés	81
CHAPITRE V: Discussion des données recueillies		86
CONCLUSION		101
ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES		104
ANNEXE: QUESTIONNAIRE		107

Liste des tableaux

1	Appréciation de l'école	62
2	Qualité du souvenir de l'école	62
3	Motifs de l'arrêt de l'école	64
4	Encouragement de la famille à aller à l'école	65
5	Encouragement de la famille à poursuivre des études	66
6	Niveau scolaire des parents (père et mère)	68
7	Importance accordée au retour à l'école	70
8	Depuis le retour aux études, encouragement de la famille	71
9	Perception de l'image du système de l'éducation aux adultes	72
10	Encadrement scolaire: besoins de l'apprenant-adulte	73
11.1	Perception face à l'intégration dans le milieu	75
11.2	Perception face à la motivation	75
11.3	Perception face à l'attitude positive	76
11.4	Perception face à l'appréciation de soi-même	77
12.1	Perception face à l'autonomie dans l'apprentissage	78
12.2	Perception face à l'effort dans les travaux scolaires	78
12.3	Perception face à la progression sur le plan académique	79
12.4	Perception face à l'acquisition d'habiletés de travail	80
13	Obstacles et difficultés rencontrés pendant les études	82

RESUME

La recherche a pour but d'explorer et de mieux cerner le processus d'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études. La population étudiée est composée de personnes adultes inscrites en formation générale à l'Education des Adultes. L'objectif général est d'examiner l'environnement scolaire de l'apprenant-adulte lors du retour aux études. De plus, la recherche a comme objectifs spécifiques de décrire le vécu actuel de l'apprenant-adulte à travers ses attentes, ses comportements, ses attitudes, la qualité de son rendement scolaire, les obstacles et les difficultés rencontrés.

La recherche est appuyée par les concepts de changement, de motivation, du processus d'apprentissage, de détermination des valeurs, du concept de soi et du modèle andragogique. Les données proviennent de questionnaires distribués aux étudiants. Les informations recueillies réfèrent au vécu antérieur de l'apprenant-adulte avant le retour, et plus spécifiquement, à son vécu actuel pendant ses études.

Les résultats démontrent que l'apprenant-adulte est confronté à des obstacles et à des difficultés qui peuvent affecter son adaptation scolaire pendant ses études. Ces

obstacles et ces difficultés peuvent influencer ses comportements et ses attitudes, et par le fait même, la qualité de son rendement scolaire.

L'étude se veut exploratoire. L'objectif étant celui d'enquêter sur les facteurs d'adaptation des apprenants-adultes, lors du retour aux études. Elle permet toutefois de situer quelques facteurs dont certains méritent de faire l'objet d'autres investigations. Ces facteurs sont relatifs à l'idée que les apprenants-adultes se font d'eux-mêmes, aux comportements et aux attitudes qu'ils adoptent pendant leur cheminement scolaire, à la qualité de leur rendement scolaire, et enfin, aux obstacles et aux difficultés qu'ils rencontrent.

INTRODUCTION

La recherche vise à explorer le processus d'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études. Elle a pour objectif d'identifier des facteurs pouvant influencer l'adaptation des apprenants-adultes dans leur nouvel environnement scolaire.

La recherche postule 1) que le vécu antérieur d'un individu peut avoir une influence sur son adaptation lorsqu'il est de retour aux études; 2) que l'apprenant-adulte éprouve des difficultés d'adaptation si l'environnement scolaire ne répond pas suffisamment à ses attentes; 3) que la qualité de l'expérience de l'apprenant-adulte dans son nouveau milieu, détermine son adaptation ou son inadaptation.

Pour encadrer la recherche, nous faisons référence aux concepts de changement, de motivation, du processus d'apprentissage, de détermination des valeurs, du concept de soi et du modèle andragogique.

Le concept de changement réfère à l'apprenant-adulte lui-même et à une remise en question de sa condition. Le deuxième, celui de la motivation, concerne l'adulte qui est désireux d'améliorer sa condition et par le fait même, retourner aux études dans le but de satisfaire des besoins essentiels.

Un de ces besoins est le besoin d'apprendre. Les pressions qui incitent l'adulte à entreprendre un apprentissage proviennent de facteurs externes comme l'emploi, et internes, comme le besoin de croissance personnelle. La personne qui apprend se trouve donc sollicitée au point de vue intellectuel et au point de vue de ses émotions.

Le quatrième concept, celui de détermination des valeurs, réfère au phénomène de crise d'identité au stade adulte. L'adulte remet en question le fondement de ses valeurs, par rapport à son identité personnelle et culturelle.

Le cinquième concept est le concept de soi. Les humanistes le définissent comme l'ensemble de tout ce qui distingue une personne d'une autre. Quant au concept de soi, ce serait l'image que la personne se fait d'elle-même, détermine ses comportements et influence sa capacité de croissance et de développement.

Enfin, le dernier concept est celui du modèle andragogique où Knowles (1990) tient compte de l'identité de l'adulte avant tout. L'expérience personnelle de l'adulte est aussi importante que les connaissances et les compétences qu'il doit acquérir lors de ses apprentissages. Ces dernières se révéleront bénéfiques s'il estime qu'il peut les appliquer à des situations réelles.

Le choix d'une méthodologie descriptive est lié au but de la recherche qui est d'explorer le processus d'adaptation à partir de l'ensemble des données portant sur le vécu antérieur et le vécu actuel des apprenants-adultes. Les données proviennent de questionnaires identiques et anonymes, distribués aux répondants.

L'analyse de ces données démontre que l'expérience antérieure de l'adulte peut avoir une incidence sur son adaptation pendant le retour aux études. Par exemple les souvenirs d'autrefois à propos des problèmes d'argent et la faiblesse de ses résultats scolaires, indisposent l'adulte qui retourne aux études.

Enfin, lorsque l'adulte est de retour aux études, il est confronté à des obstacles et à des difficultés qui peuvent affecter son adaptation scolaire. Par exemple le manque de temps pour les travaux scolaires, la peur de l'échec et la difficulté de comprendre la matière. Ce sont des situations que peut rencontrer l'adulte pendant son cheminement scolaire. Ces obstacles et ces difficultés traduisent l'expérience que vit l'apprenant-adulte dans son nouveau milieu.

Le présent mémoire rend compte de l'investigation effectuée. Il comporte cinq chapitres regroupés en deux parties. La première présente le contexte de recherche en faisant état de la problématique (chapitre 1), du cadre théorique (chapitre 2) et de l'approche méthodologique (chapitre 3). La seconde partie consiste en la présentation et la discussion des données (chapitres 4 et 5).

PREMIERE PARTIE

ELEMENTS CONTEXTUELS DE LA RECHERCHE

W

CHAPITRE I

La problématique

Ce chapitre traite de la situation problématique de l'apprenant-adulte en voie d'adaptation lorsqu'il effectue un retour aux études secondaires après un temps d'arrêt prolongé. Il identifie l'adulte et donne une vision de ses étapes de développement, l'influence que peuvent avoir son vécu et ses acquis expérimentiels. Apparaissent aussi les besoins et les facteurs de formation chez l'apprenant-adulte.

1.1 Considérations générales: l'apprentissage chez les adultes

Thorndike (1928) a été l'un des premiers à investiguer dans le champ de l'éducation des adultes visant à élargir les connaissances sur l'apprenant-adulte par le biais d'enquêtes rigoureuses et souvent expérimentales. Les éducateurs disposaient dès lors de données à l'effet que les adultes étaient capables d'apprendre et que leurs centres d'intérêts et leurs facultés différaient de ceux des enfants (Knowles, 1990). Pour sa part, Lindeman (1926) déclare que l'éducation des adultes devrait être envisagée sous l'angle des

situations et non sous celui des personnes. Le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêts de l'élève. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie de famille, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation (Knowles, 1990).

Lindeman (1926) mentionne également que l'éducation des adultes doit être perçue comme une approche nouvelle favorable à l'apprentissage et qui peut être aussi essentielle pour un diplômé d'université que pour un ouvrier analphabète. Il s'agit d'un processus par lequel l'adulte apprend à prendre conscience de son expérience et à l'évaluer. Il doit porter son attention sur les situations qu'il vit et sur des problèmes qui font obstacle à son propre épanouissement (Knowles, 1990).

Ces problèmes affectent les adultes dans leur adaptation lorsqu'ils effectuent un retour aux études. Les difficultés à survenir se traduisent par la crainte des dépenses supplémentaires, le temps qu'il faut prendre pour l'obtention d'un diplôme, le peu de certitude de trouver un emploi, la peur de la difficulté à apprendre, les difficultés à se concentrer, l'organisation du temps d'étude et le surplus de fatigue occasionné par les cours (Turcotte et al., 1992).

Les formations dispensées au secondaire apparaissent

longues à compléter pour plusieurs adultes qui ont peu fréquenté l'école, l'inquiétude se fait sentir lorsqu'ils pensent qu'un tel cheminement ne donnera pas la certitude que celles-ci amélioreront les conditions de vie et surtout de travail (Turcotte et al., 1992).

De plus, les adultes traînent toujours avec eux leurs souvenirs d'école qui les rendent souvent passifs et dépendants de l'éducateur. Peu d'entre eux acceptent spontanément de prendre le temps d'analyser leurs besoins ou de préciser leurs objectifs quand ils veulent apprendre. L'éducation des adultes se trouve donc en présence d'adultes qui semblent peu enclins à revendiquer un rôle premier dans leurs apprentissages (Giguère et al., 1985).

D'après M. Cornaton (1979), il faut privilégier, à l'intérieur même du processus de formation, les aspects psychologiques et psychosociologiques, sans méconnaître pour autant le contexte socio-économique des rapports de pouvoir. Dans notre type de société, la lutte pour la formation, et plus largement, pour l'éducation permanente, est inséparable de la lutte des classes. La formation n'est qu'un compromis, provisoire, entre des forces historiques.

1.2 L'adulte en développement continu; étapes de développement

Il n'y a pas longtemps, quand les psychiatres s'occupaient de la vie adulte, ils s'intéressaient essentiellement aux problèmes, aux perturbations graves, mais le changement et la quotidienneté de la vie n'étaient que rarement abordés (Sheehy, 1983). Pourtant tous les événements de notre existence nous affectent. Ces événements clefs sont les jalons concrets de notre vie. Une phase de développement ne se définit pas en termes d'événements clefs; elle se définit par les changements qui s'amorcent en nous. Les périodes de crise, de rupture ou de changement constructif sont souhaitables et souvent prévisibles. Elles peuvent permettre la croissance psycho-sociale (Sheehy, 1983).

Un des premiers psychologues à considérer que la vie humaine pouvait être régie par des cycles fut E. Frenkel-Brunswick [1930]. L'originalité de sa pensée consiste à essayer de lier la psychologie et la sociologie. D'après elle, chaque personne passe par cinq périodes bien délimitées. Ces mêmes périodes préfigurent les huit phases (dont trois pour l'âge adulte) du cycle de la vie telles que devait les concevoir plus tard E. Erikson (1959, voir Sheehy, 1983).

C'est en effet ce dernier qui a contribué à clarifier et à populariser la notion du "cycle de la vie". Erikson (1959) élaborera un tableau des séquences de la vie humaine. Chaque période est marquée par une crise; le mot crise n'impliquant pas une catastrophe, mais un tournant, une période cruciale (Sheehy, 1983).

Pour Levinson (1976), l'adulte se développe par périodes, chaque période se caractérisant par une tâche spécifique à accomplir. Plusieurs changements peuvent avoir lieu au cours de chacune de ces phases, mais on ne peut passer de l'une à l'autre qu'en accomplissant les tâches spécifiques de chacune d'elles. Selon l'auteur, si les tâches d'une période ne sont pas accomplies, elles se compliqueront ou viendront se cumuler avec celles de la période suivante (Sheehy, 1983). L'adulte serait donc plus facilement réceptif aux possibilités d'apprentissage durant les périodes de stabilité qui jalonnent son développement, que durant les périodes de "crises" où son énergie se trouve presque entièrement mobilisée par l'adaptation au changement (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

Selon certains chercheurs et chercheuses comme Riverin-Simard (1984) et ceux mentionnés précédemment; Sheehy (1983), Erikson (1959) et Levinson (1976), chaque stade ou étape de la vie correspond à des événements intérieurs (c'est-à-dire

personnels) et extérieurs (c'est-à-dire qui affectent la relation entre la personne et son milieu), ainsi que des tâches précises à accomplir autant du point de vue personnel que du point de vue social. A ces diverses étapes sont également associés des objets d'apprentissage précis. L'accomplissement de ces tâches préparerait la personne à l'étape subséquente de son développement. D'après eux, on ne pourrait escamoter ces tâches, sous peine, tôt ou tard, de devoir revenir en arrière (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

Parallèlement, Bernard (1980) nous mentionne que la vie de l'adulte est faite de séquences ou de stades, où chaque stade est caractérisé par une crise; celle-ci étant un point crucial fait de possibilités et de vulnérabilité. Au moment de toute crise, il y a soit un progrès soit un retour en arrière. Les crises généralement identifiées sont prévisibles et favorisent habituellement un épanouissement. De ce fait, chaque stade de la vie comporte des tâches spécifiques à réaliser.

Riverin-Simard (1984) nous explique que la conception de la vie adulte incluant des changements nombreux et constants, justifie à elle seule de délimiter des étapes aussi brèves que cinq ans afin d'obtenir davantage de possibilités pour mieux observer ou étudier le processus du développement. Une durée de cinq ans pour chaque étape est donc apparue avantageuse pour l'étude de l'évolution vocationnelle de l'adulte. Le

développement vocationnel est de plus en plus une réalité permanente, donc qui se présente presque tout au long de la vie. En regard de la période adulte, cette évolution signifie que ce dernier peut vivre plus ou moins régulièrement des changements intra-individuels, minimes ou manifestes, qui le rendent sans cesse vocationnellement différent au fil des âges.

1.2.1 Le développement vocationnel

D'après les nouvelles conceptions du développement vocationnel de l'adulte énoncées par des théories psychologiques du choix (Riverin-Simard, 1984), le choix vocationnel s'effectue grâce à une variable centrale qui est l'individu lui-même. Le choix vocationnel s'expliquerait entre autres par les traits de la personnalité, les aspirations et intérêts, la pratique d'un métier ou d'une profession, la concrétisation de son identité vocationnelle, des modèles de prises de décision, les processus psychologiques et les motivations. De même, et par contre, des variables reliées au milieu ont été mises en évidence par des théories dites non-psychologiques du choix et postulent que le choix vocationnel est essentiellement un produit de l'intervention du milieu et s'expliquerait par le système socio-économique existant ou la loi de l'offre et de la demande, le degré d'investissement

personnel et social lors de la formation de l'étudiant, l'effet du hasard et les rôles prescrits par la société.

1.2.2 La trajectoire continue

A l'intérieur de chaque individu existe une poussée naturelle qui commande une évolution vocationnelle constante. Selon Heikkinen (1981), la poussée intrinsèque continue serait une force naturelle qui fait constamment pression sur l'adulte afin que ce dernier soit régulièrement confronté à un mandat impératif de poursuivre son développement vocationnel (Riverin-Simard, 1984)). Celui-ci se réalise par la passation successive et fréquente entre des périodes de questionnement (stades de transition). Durant les périodes de réorganisation (stades de structuration), l'individu est engagé dans son cheminement vocationnel. C'est alors que des événements extérieurs, inclus dans la marche continue du temps, interviennent avec l'évolution du monde intérieur de l'adulte (valeurs, intérêts, habiletés, besoins, nature et intensité des défis vocationnels). Cette interaction "évoluante" entre un milieu occupationnel lui-même en transformation (permanence du changement dans le monde socio-économique actuel) et un moi vocationnel également en progression (modification des intérêts, des habiletés, des valeurs au fil des âges) amène un

début de malaise qui grandit de façon graduelle et de plus en plus accentuée. Ce malaise produit une dissonance cognitive et émotive ascendante qui conduit l'individu à une période de questionnement comportant des choix à reformuler ainsi que des besoins, intérêts et compétences à redéfinir ou à réévaluer en fonction des facteurs de réalité (Riverin-Simard, 1984).).

1.2.3 Le rôle positif de l'échec

Parmi les événements qui semblent revêtir une grande importance, il y en a un qui ressort d'une façon marquée. Il s'agit de l'échec car il peut occuper une large place dans le quotidien vocationnel de l'adulte. L'échec a un rôle positif et capital à jouer dans le développement vocationnel car il provoque souvent l'adulte à délaisser une période de réorganisation pour se resituer à nouveau dans une période de questionnement. Un échec amène souvent l'adulte à redéfinir les situations, les événements et les attentes afin de fixer de nouveaux buts. Autrement dit, l'échec ferait non seulement partie intégrante du quotidien occupationnel de l'adulte mais s'avérerait, selon le cas, un facteur majeur d'activation vocationnelle. Une constante du processus global de socialisation veut que l'échec, ainsi que le stress et l'anxiété qui y sont associés, soient des entités consistantes

et intégrales de l'expérience de la vie adulte. Les événements dissonants ou réorganisateurs ont un rôle majeur à jouer dans le développement vocationnel. La signification accordée à ces événements, selon les âges, est un facteur qui semble avoir priorité sur le rôle de la nature de l'événement lui-même. Parmi les événements les plus significatifs, l'échec peut jouer un rôle essentiel dans le développement vocationnel de l'adulte (Riverin-Simard, 1984).

Albrecht et Gift (1975) nous soulignent de surcroît, que les adultes ne sont pas bien préparés pour l'échec; et cet échec est beaucoup plus qu'un simple événement, il constitue fréquemment un processus. Ils affirment que l'échec signifie, tout d'abord, être incapable de réaliser le but poursuivi. Et, lorsqu'un individu doit se confronter à un échec réel ou un échec prévu, il peut redéfinir les situations, les événements et les attentes afin que l'échec ne soit pas perçu ou vécu comme un échec. Albrecht et Gift concluent que, pour éviter l'échec, il s'agit non seulement de l'accepter dans son cheminement mais de l'incorporer à ce cheminement ([21],p.339).

Il semble qu'on retrouve souvent certaines attitudes chez l'adulte qui retourne aux études. Quel que soit son passé scolaire ou professionnel, il a peur de l'échec. Par

conséquent, l'adulte peut se sentir tellement menacé par le défi de ses croyances antérieures qu'il devient incapable d'apprendre [Brochure; 1983].

1.3 Le vécu et les acquis expérimentiels

Quand on parle de vécu, on parle d'acquis expérimentiels. Dans le domaine de l'éducation des adultes, l'expérience acquise est d'une importance primordiale. D'après Watzlawick (1972), l'adulte, à qui on refuse le sens de son expérience est amené, consciemment ou non, à se remettre en question. L'expérience est en fait "l'influence permanente du passé dans toute action présente". Toutes les expériences ont une valeur ou des valeurs même si ce n'est (même si ce ne sont) pas la (les) même(s) pour chacun de nous car chaque personne a un passé. Que ces valeurs soient positives ou négatives, elles contribuent à former la personnalité d'un individu et l'image qu'il a de lui-même. Cette image de soi qu'il s'est formée au fil de ses expériences tend à se cristalliser, à l'âge adulte, en un portrait relativement complet et stable; contrairement à l'enfant ou à l'adolescent qui en est encore à accumuler les expériences qui forment sa personnalité (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

L'expérience qu'une personne a accumulée structure sa façon d'approcher la réalité et détermine les moyens, les valeurs, les habiletés et les savoirs qui seront utilisés pour affronter toute situation nouvelle. Ainsi, l'expérience acquise devient-elle une composante essentielle et inévitable de tous les apprentissages de l'adulte et de plus, ces expériences peuvent se révéler aussi bien un facteur favorisant l'apprentissage qu'un facteur limitatif. Utiliser l'expérience acquise et la mettre en relation avec l'apprentissage en cours représentent pour plusieurs adultes, un problème. Ils n'arrivent pas toujours à établir facilement les liens nécessaires. Quel que soit leur âge ou leur expérience, les adultes n'ont pas nécessairement tous les préalables indispensables pour réussir un apprentissage donné. Tout dépend de l'expérience acquise et des antécédents scolaires.

Quand ils apprennent, les adultes réfèrent toujours, consciemment ou non, à ces façons de voir, de faire ou d'être qui sont devenues les leurs (Giguère et al., 1985). Des raisons qui peuvent expliquer que des adultes recouvrent difficilement à leur expérience pour apprendre, ce sont les habitudes prises à l'école où ils ont appris à apprendre sans se référer à leur expérience. Vient ensuite un équilibre à préserver, c'est-à-dire la stabilité de l'univers intérieur où l'adulte éprouve des hésitations à changer. En troisième lieu, il y a

l'influence du milieu où les adultes valorisent certains types d'expérience au détriment d'autres types d'expérience et enfin, il y a la difficulté d'intégrer son expérience, la cause étant des facteurs personnels, sous l'influence de l'environnement social (Giguère et al., 1985).

1.3.1 La reconnaissance des acquis

Plusieurs adultes qui ont quitté l'école avant d'avoir terminé leur cours secondaire hésitent à retourner aux études. Ils ont acquis, au cours des années, de l'expérience, des connaissances, des compétences et l'idée de recommencer à zéro les décourage. La reconnaissance des acquis est le processus par lequel un individu pourra se voir reconnaître des unités de formation pour des apprentissages réalisés dans des établissements de formation reconnus et pour des apprentissages expérientiels, c'est-à-dire des apprentissages réalisés à travers les expériences de travail et de vie, l'étude personnelle, la participation à des cours formels dispensés par des associations, et encore diverses formes d'engagement socio-culturel (Barrette et Plourde, 1989).

Le retour sur l'expérience antérieure en vue de déterminer ce qui a été appris apporte une compréhension supplémentaire et permet à l'adulte de donner une signification

nouvelle à son expérience. La personne découvre qu'elle connaît et peut faire des choses et que ses connaissances et ses capacités sont reconnues par la société. Elle en retire souvent une nouvelle image d'elle-même. L'évaluation individuelle sert de base à la planification de carrière, à la réorientation de l'individu devenue nécessaire suite à des changements technologiques ou à des modifications de sa situation personnelle. La reconnaissance des acquis remplit une fonction de motivation. Motivation des individus à augmenter leur productivité comme travailleurs et leur compétence comme citoyens à partir de leur potentiel. Enfin, la reconnaissance des acquis, à l'origine outil simple et direct de classement et d'obtention d'unités, est devenue un service à objectifs multiples visant le développement des adultes (Barrette et Plourde, 1989).

Malgré l'importance de la question, il faut déplorer le peu d'études sur le sujet. Les recherches sur la reconnaissance des acquis expérientiels (extrascolaires) sont très récentes et s'attachent plus à faciliter l'admission dans des plans de formation qu'à véritablement mettre à profit l'expérience acquise dans une situation d'apprentissage. Il se dégage néanmoins de ces recherches une constante: l'âge n'est plus un critère valable pour juger de la valeur ou de la pertinence des expériences d'une personne; dans ce domaine, c'est la

démonstration des compétences acquises qui est importante. De même, la durée de l'occupation d'un poste n'est pas un critère plus fiable que l'âge d'une personne (Modules d'auto-formation, 1991-1992). Une autre constante se dégage de ces recherches, celles-ci montrent clairement que l'adulte souhaite non seulement que son expérience soit reconnue, mais aussi qu'elle soit exploitée. Cette problématique pose en fait les questions de l'acceptation globale de la personne et de sa compétence personnelle (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

1.3.2 L'expérience antérieure

Le retour sur l'expérience antérieure en vue de déterminer ce qui a été appris, amène à situer l'expérience dans un cadre d'analyse et lui donne une signification nouvelle. La personne découvre quelque chose à son propre sujet. Elle découvre qu'elle connaît et peut faire des choses n'ayant pas été reconnues auparavant, et dans la plupart des cas, cette nouvelle image de soi permet de se rehausser dans sa propre estime. De plus, la nécessité de retourner aux études et de procéder par conséquent à un inventaire des connaissances et capacités acquises est due au fait que la personne est en pleine période de transition. Cela veut dire que l'évaluation sert de base à la planification de carrière, carrière pas

seulement entendue au sens de nouveaux rôles au travail, mais carrière entendue dans un sens plus large comme repenser sa vie et les valeurs qu'on lui attribue (Keeton, 1986).

Finalement, la société a besoin de citoyens plus compétents que par le passé. Nous nous trouvons donc dans une situation où elle doit motiver les gens à augmenter leur productivité comme travailleurs et leur compétence comme citoyens à partir de leur potentiel. La reconnaissance des acquis, lorsqu'elle est utilisée par des établissements d'enseignement général, peut également assumer cette fonction. La reconnaissance des acquis aurait donc pour effet de motiver les adultes à poursuivre leur formation (Keeton, 1986).

En somme, les adultes font constamment référence à leur vécu et ils ont, la plupart du temps, un terrain d'expérimentation où ils peuvent rapidement mettre à l'essai la nouvelle connaissance qu'ils viennent d'acquérir et ainsi l'évaluer. Aussi, se montreront-ils plus critiques envers tout type d'apprentissage qui ne vient pas combler un besoin qu'ils ont souvent eux-mêmes défini.

1.4 **Besoins et facteurs de formation**

Quelles sont les raisons qui motivent l'adulte à apprendre? D'après les théoriciens de la motivation comme

Maslow (1970), Knowles (1970) et Dufresne-Tassé (1981), "la motivation à apprendre serait déterminée par plusieurs facteurs tant intrinsèques qu'extrinsèques qui reposent sur des bases individuelles". Les théories nous apprennent également que les divers besoins de la personne sont hiérarchisés et qu'on ne peut penser libérer son énergie pour la satisfaction des besoins supérieurs de la hiérarchie, si ceux des niveaux inférieurs ne sont pas comblés. Dufresne-Tassé (1981) propose un modèle qui s'articule autour des divers niveaux de la hiérarchie des besoins de Maslow (1970) et qu'elle adapte à la situation d'apprentissage.

La hiérarchie proposée comporte six types de besoins: les "besoins physiologiques" tels que la satisfaction de la faim, de la soif et du sommeil, les "besoins de sécurité" qui correspondent à un besoin d'ordre et de stabilité, les "besoins d'appartenance" qui sont essentiellement une recherche de relations interpersonnelles satisfaisantes et gratifiantes, besoins qui se traduisent, dans la situation d'apprentissage, par un désir d'affiliation qui ne peut être satisfait que par le soutien du groupe, les "besoins d'estime" qui se manifestent autant par le désir d'être valorisé par le groupe et par le formateur que par celui de se valoriser lui-même, les "besoins de pouvoir" autant sur soi-même que sur son environnement qui amènent l'adulte à vouloir que son apprentissage lui permette

d'accroître son prestige sur les autres et son habileté à les influencer. Et enfin, les "besoins d'actualisation" qui est le désir de se réaliser pleinement. C'est parmi les "besoins d'actualisation" que se situe la motivation à apprendre; pour qu'elle s'actualise totalement, les besoins de niveaux inférieurs doivent être en grande partie satisfaits, sinon l'énergie de la personne sera détournée de l'apprentissage et ira vers la satisfaction de ces besoins de niveaux inférieurs.

En fait, la motivation à apprendre chez l'adulte, est liée à ses besoins véritables, parce que c'est la conscience de se diriger vers le but à atteindre ainsi que la constatation de ses progrès vers ce but qui maintient cette motivation. Ainsi, du succès découle un sentiment de satisfaction qui entretient la motivation et, de l'échec, un sentiment d'insatisfaction qui, s'il est maintenu trop longtemps ou répété trop fréquemment, inhibe tout désir d'apprendre (Dufresne-Tassé, 1981).

1.4.1 Besoins de formation

D'après Maslow (1970, 1972), on a suffisamment montré que l'être humain possède, inscrits dans sa nature, non seulement des besoins physiologiques, mais encore de véritables besoins psychologiques. On peut les considérer comme des

déficiences ou des impératifs qui demandent à être comblées par l'environnement. Ces besoins ou valeurs sont liés entre eux en une structure hiérarchique, par ordre de force et de priorité. La sécurité est un besoin plus urgent, plus fort, plus pressant, plus vital que l'amour par exemple; le besoin physiologique est généralement le plus fort de tous. De plus, on peut considérer tous ces besoins fondamentaux comme de simples étapes sur le chemin de la réalisation de soi, auxquelles ils sont subordonnés. Si l'on tient compte de ces faits, on peut résoudre de nombreux problèmes concernant les valeurs. Il semble qu'il y ait une unique et ultime valeur pour l'humanité, un but éloigné vers lequel tendent tous les hommes. Cette valeur unique en soi peut être définie comme: développement de soi, réalisation de soi, individuation, autonomie, créativité, etc. Il s'agit en fait de réaliser les potentialités de la personne, possibilité offerte à tout individu.

1.4.2 Processus de formation

L'acte de formation se situe dans la mesure où les capacités acquises de l'adulte pourront être mises en oeuvre dans la vie sociale, qu'elles pourront s'incorporer durablement à la personnalité; inversement, l'absence de conditions et de

luttres pour la mise en oeuvre et la reconnaissance des capacités acquises risquent de ruiner - au moins partiellement - les résultats de l'acte de formation. Cette problématique des mécanismes individuels de l'apprentissage des adultes a l'énorme avantage de présenter l'acte de formation comme un processus dialectique. Ce processus s'établit comme suit: remise en cause de l'univers culturel ancien et des certitudes établies (déculturation), appropriation de nouveaux éléments culturels impliquant l'apprentissage de nouvelles relations sociales (acculturation), mise en oeuvre et consolidation des capacités nécessitant une lutte pour leur reconnaissance (transculturation). Ces trois moments de la formation lient étroitement les processus cognitifs, les manifestations affectives et les conditions sociales. Pouvoir bénéficier de la condition nécessaire au développement des capacités (la formation) est un des meilleurs moyens de comprendre qu'il y manque, dans les rapports sociaux capitalistes, les conditions suffisantes (conditions de travail, démocratie, etc.).

Plus précisément on peut considérer les besoins de formation comme des processus dialectiques impliquant et articulant trois moments essentiels correspondant aux trois définitions suivantes: les besoins de formation comme résultats hypothétiques des perspectives économiques et notamment des prévisions d'évolution des emplois et des qualifications.

Deuxièmement, les besoins de formation comme représentations et motivations des individus dans un processus de détermination d'objectifs. Et en troisième lieu, les besoins de formation comme pratiques différenciées des diverses catégories sociales à l'égard de la formation et de son utilisation professionnelle et sociale. Cette troisième définition des besoins implique la mise en relation des situations collectives et des stratégies individuelles, des contraintes de l'environnement économique et des projets de développement personnel (Dubar, 1980).

Le développement plus cohérent de l'éducation des adultes suscite une réflexion centrée sur les caractéristiques des publics adultes, qui sont peut-être victimes d'une formation scolaire défectueuse ou encore qui doivent compenser les lacunes de leur scolarité. Pour faciliter l'acquisition de notions ou de comportements nouveaux, pour favoriser des changements d'attitudes ou des prises de conscience, il convient de mieux connaître l'apprenant-adulte dans son nouveau milieu, identifier quels sont les obstacles et les difficultés qu'il rencontre au long de son cheminement scolaire et la façon dont lui, il les perçoit.

En regard des aspects mentionnés tels que les étapes de développement chez l'adulte, des acquis expérimentiels, des besoins et des facteurs de formation, nous voulons prendre en considération que l'apprenant-adulte vit une période de

réflexion (ou de transition) qui précède le retour aux études. Pendant ce retour aux études, l'apprenant-adulte s'engage dans un processus d'adaptation manifeste ou non. Cette constatation de base inspire nos propositions de recherche de même que nos questions spécifiques de recherche.

1.5 Les propositions et les questions de recherche

Les propositions de recherche découlent d'une situation de base selon laquelle l'apprenant-adulte, après une période de réflexion, s'engage dans un retour aux études et un processus d'adaptation. Le cadre, dans lequel l'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études est abordée, est, en effet, délimité par les propositions suivantes.

Première proposition:

Le vécu antérieur d'un individu peut avoir une influence sur son adaptation lorsqu'il est de retour aux études.

Deuxième proposition:

L'apprenant-adulte éprouve des difficultés d'adaptation si l'environnement scolaire ne répond pas suffisamment à ses attentes.

Troisième proposition:

La qualité de l'expérience de l'apprenant-adulte dans son nouveau milieu, détermine son adaptation ou son inadaptation.

Les questions de recherche s'inspirent et découlent des trois propositions de recherche.

Première question:

Quelles sont les raisons qui peuvent affecter l'adaptation scolaire de l'apprenant-adulte? (première proposition)

Deuxième question:

Est-ce que l'encadrement scolaire est adapté aux besoins de l'apprenant-adulte? (deuxième proposition)

Troisième question:

Quel impact, le nouveau contexte scolaire de l'apprenant-adulte a-t-il sur sa motivation et sa réussite scolaire? (troisième proposition).

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Ce chapitre traite des concepts et du modèle qui servent de cadre à la recherche. Il y est question de l'adaptation au changement et de la motivation, du processus d'apprentissage et de détermination des valeurs, du concept humaniste, du concept de soi et du modèle andragogique.

2.1 L'adaptation au changement

Le concept de "changement" signifie une modification, un remaniement, une variation, un déplacement dans la nature ou la direction d'une structure ou d'un processus. "Développement", à la différence de "changement", implique un changement continu dans le temps. Les idées de "changement" et de "développement" ne définissent pas plus la direction exacte du déplacement, qu'elles n'indiquent si cette direction ou modification est "bonne" ou "mauvaise". Elles désignent simplement un degré de transformation qui apparaît au cours des activités "d'être" et de "devenir" de la personne (Perlman, 1973). Comment se produit un changement à l'âge adulte? Ou

plus, peut-on l'amener à se produire et quelles forces commandent le changement? Pour H. Perlman (1973), les gens sont incités à changer par différentes forces motrices. L'une d'elles joue quand ils veulent ou désirent quelque chose de plus, de mieux ou de différent de ce qu'ils ont. Un autre, quand ils craignent de perdre quelque chose à quoi ils tiennent profondément. Une troisième, quand ils se trouvent dans une situation ou des circonstances qui leur sont suffisamment inhabituelles pour sembler mettre en jeu leur intégrité physique ou psychologique. Dans chacun de ces cas, les sentiments de la personne seront profondément impliqués. Et cette tension d'énergie commande ses motivations et ses mécanismes de changement. Quand les besoins alimentaires et certaines conditions humaines et sociales sont satisfaits, l'adulte est appelé à enrichir sa vie ou à développer ses capacités de multiples façons.

C'est dans l'ordre des choses qu'il y ait des crises capables d'ébranler jusque dans leurs fondements les habitudes et les comportements profondément ancrés. Puisque la vie même est un processus d'adaptation aux modifications apportées par l'âge, les circonstances et les relations, la vie adulte comprend des phases que l'on sent particulièrement éprouvantes ou cruciales, parce que ce sont des moments clefs, des points de non-retour, où ce que l'on fait ou ne fait pas entraînera

une série complète de conséquences. Ce sont des moments où l'adulte peut être induit à changer en tout ou en partie son comportement habituel, ses sentiments et ses conceptions (Perlman, 1973).

Toujours selon l'auteure, l'incitation au changement dans la vie adulte réside dans la stimulation de la personne à utiliser ses capacités au maximum. La personne sera menée par ses aspirations si elle ressent de l'inquiétude ou du mécontentement à propos de ce qu'elle est ou de ce qu'elle a, qu'à ceci s'ajoute l'espoir d'avoir en elle les forces et de pouvoir trouver à l'extérieur les ressources qui lui permettront de changer. Le changement réside également dans les circonstances ou événements qui sont des crises effectives et dans ceux qui sont ressentis comme des moments clefs, présentant un risque potentiel. Le premier type de crise, la crise réelle, est une atteinte imprévue aux processus et aux espérances normales de la vie, ou l'éclatement d'un problème qui s'envenimait depuis longtemps et qui apparaît critique, parce que les personnes concernées sont privées des moyens d'en venir à bout, que ce soit à l'intérieur d'elles-mêmes ou dans leurs ressources naturelles. Le second type de crise, la crise du moment clef, est d'habitude une phase ou une période de changement dans la vie, qui se produit comme une étape naturelle du processus vital; mais elle peut prendre une

intensité accrue, parce ce qui se passe alors, la façon dont la personne en cause affronte les réadaptations ou les changements de son style de vie qui doivent en découler, tout ceci déterminera si les conséquences de la crise entraîneront la personne sur une voie montante ou descendante.

Des études portant sur l'impact des nouveaux environnements amènent à penser que les "moments d'aptitude à apprendre" les plus forts se trouvent au début de l'expérience d'un moment clef ou, dans la phase initiale d'un nouveau jeu de circonstances. C'est ainsi que les personnes sont conduites, stimulées et dirigées par de multiples besoins et motivations, certains inconscients, d'autres semi-conscients, d'autres enfin clairement présents à leur esprit. Ces derniers ont été faits selon le modèle du milieu psycho-social et culturel et amènent les personnes à modeler et modifier leurs actions, leurs attitudes, pour s'adapter et manoeuvrer les événements. La détermination et la décision mêmes de changer ses façons d'agir et de réagir sont, par elles-mêmes, un grand pas vers le changement. Cela suppose l'évaluation de soi. La personnalité qui s'établit au long des années adultes, trouve des tâches où elle s'engage, des influences qui la touchent, des échanges avec les forces vivantes de l'extérieur, qui modifieront et reformeront les dispositions de son comportement. La quête de l'amour et de la considération sociale, l'espoir de se

réaliser, les exigences que posent les événements cruciaux de la vie, sont des moteurs et des stimulants du changement dans la vie adulte et se trouvent dans les rôles majeurs de l'âge adulte (Perlman, 1973).

D'après G. Sheehy (1983), tous les événements de notre existence: obtention de diplômes, mariage, naissance d'un enfant, divorce, situation obtenue ou perdue, nous affectent. Ces événements clefs sont les jalons concrets de la vie. Mais une phase de développement ne se définit pas en termes d'événements clefs; elle se définit par les changements qui s'amorcent en nous. Une tendance latente au changement sera présente, qu'elle soit ou non manifeste dans un événement clef ou accentuée par celui-ci.

D'une part, Bernard (1980) indique que tout changement fait peur, engendre un certain déséquilibre et est marqué soit par la régression, soit par l'accommodation, soit par l'intégration. D'autre part, Riverin-Simard (1984) présente le changement comme un processus et un phénomène naturel. Un cycle de changement est caractérisé par une période de remise en question et une période de relative stabilité. Durant ce cycle, la personne passe généralement par les étapes suivantes: a) exploration, étape où elle examine les éléments de sa situation; b) cristallisation, étape où elle se fait une idée générale de sa situation et choisit une direction générale de

changement; c) spécification, étape où elle décide de sa direction en tenant compte à la fois de ce qu'elle veut et de ce qu'elle peut; d) réalisation, étape d'engagement dans l'action où le plan arrêté est mis en pratique; e) établissement, étape où la personne s'établit dans un changement de vie et en poursuit l'actualisation; f) maintien, étape de consolidation du changement; g) dissonance, étape où la personne atteint un plateau dans l'actualisation du changement et se prépare à vivre une nouvelle période de remise en question, parce que les structures établies par le dernier changement ne répondent plus à ses besoins actuels.

2.2 La motivation

La motivation naît du désir de satisfaire des besoins essentiels. D'après Tough (1979), si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleurs emplois et salaires, promotions et autres), ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction professionnelle, estime de soi, qualité de vie et autres). Tough déclare que tout adulte normalement constitué est motivé pour progresser et se développer, mais que cette motivation est souvent bloquée par des obstacles tel que par exemple, un concept de sa qualité d'étudiant.

L'adulte sera motivé à participer à une activité d'apprentissage organisée s'il se rend compte que cela l'aidera à résoudre un problème personnel, social ou professionnel. C'est pourquoi les formes d'étude qu'il sera porté à rechercher correspondront à ses "intérêts dominants", et varieront selon les impératifs particuliers à son âge (Lowe, 1984). D'après l'auteur, les trois sources de motivations seraient la profession, le développement personnel et les relations sociales. Les motivations relatives à la profession exerceraient une influence particulièrement forte sur les adultes de dix-huit à quarante ans. Le développement personnel constituerait une vaste catégorie et jouerait un rôle dans les motifs de participation de presque tout le monde. Et le facteur social, contribuerait pour certains adultes, l'occasion d'établir des contacts sociaux.

Selon Dufresne-Tassé (1981), la motivation est avant tout l'affaire de l'étudiant. Lorsque l'apprentissage est réussi par exemple, il y a apparition chez l'individu, d'impressions ou de sentiments divers: participation, compétence, aisance, si l'apprentissage vise surtout la réalité extérieure; l'impression de fonctionnement heureux, s'il s'agit d'apprentissages centrés sur soi. Donc, plus l'individu est capable d'apprentissage, plus il a du pouvoir. Et ce pouvoir devient alors un puissant facteur de motivation à

l'apprentissage.

D'après certains théoriciens de la motivation comme Maslow (1970), Knowles (1970), Dufresne-Tassé (1981), etc., la motivation d'une personne est sa tendance à adopter un comportement organisé permettant une réponse efficace d'adaptation à son environnement, en vue d'accroître son autonomie. La motivation à apprendre serait déterminée par plusieurs facteurs tant intrinsèques qu'extrinsèques qui reposent sur des bases individuelles d'où la justification de l'emploi de méthodes d'enseignement et d'apprentissage multiples (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

Plusieurs facteurs peuvent venir influencer la motivation de l'adulte à s'engager dans les activités d'apprentissage. Ces facteurs constituent une sorte de chaîne de réponses qui conduit l'adulte à s'engager ou non dans des activités éducatives. Parmi ces facteurs, on retrouve l'évaluation que l'adulte se fait de lui-même (image de soi) et ses attitudes face à l'éducation antérieure. Ces attitudes sont influencées à la fois par son expérience et les attitudes des autres personnes qui l'entourent. Ces deux premiers facteurs interreliés constitueraient la base de l'intérêt de l'adulte à poursuivre des activités d'apprentissage (Miller, 1984). Viennent ensuite l'importance des buts visés et les chances de les atteindre; les différents stades de la vie de l'adulte où

se produisent des changements et des adaptations; les possibilités de formation et de perfectionnement. Les étudiants adultes posséderaient des motivations différentes et des intérêts plus immédiats (Dufresne-Tassé, 1981).

De plus, des principales variables influenceraient directement ou indirectement l'apprentissage scolaire et par le fait même, la motivation. Même si l'apprentissage découle de la relation pédagogique qui s'établit entre l'apprenant, l'enseignant et la matière, il est également influencé par un grand nombre de variables extérieures à cette relation, à savoir les variables relatives à la famille, les variables relatives à l'apprenant-adulte lui-même, les variables relatives à l'institution, les variables relatives à l'enseignement et les variables relatives à la société.

Selon Viau (1994), le concept de perspective future peut également aider à comprendre pourquoi, en général, les adultes qui retournent aux études sont motivés. En effet, ceux-ci aspirent souvent à des conditions de vie meilleures. Cependant, il y a des adultes qui sont peu motivés à entreprendre certaines activités, ils les jugent peu utiles. Le manque de motivation pourrait s'expliquer par le fait que certains ont peur de ne pas réussir, ou qu'ils n'ont pas pris conscience de l'importance des apprentissages qu'ils font parce qu'ils n'ont qu'un seul but: obtenir un diplôme pour augmenter

leur salaire ou encore, pour certains adultes, les activités d'apprentissage ne constituent pas une priorité parce qu'il y a le travail et la famille avant tout.

Au surplus, A. de La Garanderie (1991) mentionne que le renoncement à toute motivation dans la conscience de l'individu n'est en définitive que le contre-effet de la politique de sélection que la société pratique, et surtout de l'esprit dans lequel elle l'exerce. L'absence de motivation n'aurait alors pas forcément son origine dans des problèmes relevant seulement de la psychologie individuelle (Viau, 1984).

2.3 Au sujet du processus d'apprentissage

Rogers (1976) énonce les postulats suivants: 1) les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre, 2) un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels, 3) l'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi, ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister, 4) ces apprentissages qui sont menaçants pour le moi, sont plus facilement perçus et assimilés lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum, 5) lorsque la menace contre le moi est faible, l'expérience vécue peut être perçue dans ses

nuances et l'apprentissage peut avoir lieu, 6) on apprend beaucoup et valablement dans l'action, 7) l'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode, 8) un enseignement autodéterminé qui engage la personne tout entière - avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence - est celui qui pénètre plus profondément et qui est retenu le plus longtemps, 9) l'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire, 10) dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement.

2.3.1 L'adulte en situation d'apprentissage

Au contraire de l'enfant ou l'adolescent où les apprentissages sont davantage orientés vers l'acquisition de connaissances, l'adulte en situation d'apprentissage fait davantage un apprentissage de "transformation". L'expérience acquise au cours de sa vie tend à structurer, favoriser ou limiter ses nouveaux apprentissages. L'apprentissage a, en

effet, comme objectif la transformation, l'adaptation, l'élargissement ou la mise à jour de connaissances, de valeurs ou d'habiletés déjà acquises. Les pressions qui incitent l'adulte à entreprendre un apprentissage proviennent également, à la fois de facteurs externes (par exemple: l'emploi) et internes (besoins de croissance personnelle). Ainsi toute activité éducative est influencée directement et indirectement par le contexte particulier dans lequel elle se déroule. Donc, certaines variables qui tiennent à la spécificité même de l'adulte influenceront-elles son apprentissage (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

Cette constatation amène certains théoriciens de l'éducation des adultes à soutenir l'idée suivante: l'apprentissage de l'adulte diffère à la fois qualitativement et quantitativement de l'apprentissage de l'enfant ou de l'adolescent (Knowles, 1970). Riverin-Simard (1980) voit plutôt un développement vocationnel qualitativement différent et évoluant sans cesse vers des stades supérieurs selon les époques de vie d'un adulte. En effet, les adultes qui ont une image positive d'eux-mêmes manifestent plus de confiance, sont de meilleurs apprenants et acceptent plus facilement le changement alors que ceux qui ont une image négative d'eux-mêmes se sentent souvent menacés par toute situation nouvelle. Pour tout adulte, l'apprentissage représente la plupart du

temps une situation nouvelle qui risque de déstabiliser l'image qu'il a de lui-même. Cette image que toute personne a d'elle-même n'est cependant pas figée. Elle évolue et se modifie au fil des expériences. Chaque nouveau rôle assumé par l'adulte affectera donc l'image qu'il a de lui-même et déterminera ses besoins d'apprentissages. De plus, l'image idéalisée que la personne se fait d'elle-même (ce qu'elle voudrait devenir) imprime une direction à ses actes. L'adulte interprétera donc l'information qu'il reçoit à la lumière de ce qu'il est (selon sa personnalité) et sera plus préoccupé de changer ou d'apprendre en fonction de ce qu'il veut devenir, qu'en fonction d'objectifs fixés par d'autres ou d'objectifs qui lui seraient étrangers. Le statut d'apprenant n'est pas un statut de dépendance, c'est plutôt une période d'adaptation au changement (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

2.3.2 Les émotions, le stress et l'anxiété chez l'adulte

L'apprentissage est un processus qui exige l'engagement de tout l'être. La personne qui apprend se trouve donc sollicitée non seulement du point de vue intellectuel ou psychomoteur, mais également dans ses émotions. Emotions, stress et anxiété accompagnent toute situation d'apprentissage et l'influencent. En effet, l'adulte aborde généralement

l'apprentissage avec une certaine anxiété. On peut déceler chez l'adulte trois grands facteurs d'anxiété: peur de ne plus être capable d'apprendre; peur de devoir avouer qu'il ignore des choses qu'il devrait savoir, compte tenu de sa situation ou de son âge, cette peur étant liée à la préservation de l'image qu'il a de lui-même; peur de devoir changer ses façons de faire dans son travail, dans sa vie personnelle, etc., cette peur pouvant, elle aussi, être rattachée à la volonté de préserver l'image qu'il a de lui-même. L'anxiété c'est aussi la façon de réagir aux divers facteurs de stress présents durant l'apprentissage (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

Ces facteurs de stress sont nombreux et n'ont pas la même influence sur toutes les personnes. Comme facteurs de stress liés à l'apprentissage, il y a la nouveauté de la situation, la crainte de l'échec, la peur de manquer de temps, la peur de l'évaluation, le fait de devoir développer et mettre à l'essai des habiletés nouvelles, la surcharge d'informations, etc. Ces divers facteurs produisent des effets différents: bénéfiques pour les uns, désastreux pour les autres. Chacun et chacune y réagit selon sa personnalité. La tension qui accompagne sa motivation à apprendre peut donc souvent entraîner chez l'adulte des comportements émotifs qui expriment un mécanisme de défense (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

2.3.3 La perception et l'organisation du temps chez l'adulte

Chaque personne perçoit le temps à sa façon et est animée d'un rythme qui lui est propre (Hall, 1982). L'adulte se représente le temps d'une façon différente de l'enfant ou de l'adolescent. Ces derniers envisagent l'avenir comme illimité; chez eux, l'acquisition du concept futur précède celui du concept passé. L'adulte, par contre, envisage les trois dimensions du passé, présent et futur de façon différente; pour lui, le passé est une réalité sans cesse coissante, le présent est de plus en plus fugitif et l'avenir de plus en plus limité à mesure qu'il vieillit. Cette façon de percevoir le temps n'est pas sans conséquences sur son organisation et provoque chez l'adulte un sentiment d'urgence. Ce dernier conditionne en quelque sorte l'adulte à vouloir apprendre rapidement pour pouvoir résoudre le plus vite possible ses problèmes immédiats et aller de l'avant. Le facteur temps a, sur l'apprentissage, une influence analogue à celle exercée par les facteurs émotions, stress et anxiété. Des pressions temporelles trop fortes peuvent créer un état de stress qui se manifeste principalement de deux façons selon les personnes: chez certaines, cet état se traduira par une tendance à la super-productivité qui amène un épuisement rapide; chez les autres,

par une tendance à l'improductivité qui entraînera une perte de dynamisme, une altération de la confiance en soi et, finalement, l'apathie. Des pressions temporelles trop exigeantes peuvent avoir un effet fâcheux sur l'apprentissage et sur la motivation (Modules d'auto-formation, 1991-1992).

2.4 Processus de détermination des valeurs

D'après Rogers (1976), il existerait dans l'être humain un fondement organismique qui rendrait possible la détermination des valeurs. Ce processus contribuerait réellement à l'épanouissement personnel dans la mesure où l'être humain est ouvert à l'expérience qui se déroule en lui. Il y aurait chez les personnes qui deviennent plus ouvertes à leur expérience personnelle un commun dénominateur organismique dans le choix des valeurs. Cette orientation commune dans le choix des valeurs est telle qu'elle contribuerait au développement de la personne elle-même, au développement des autres au sein de la communauté et à la survie ainsi qu'à l'évolution de l'espèce. L'individu possède en lui-même un fondement organismique qui lui permettrait de porter un jugement de valeur. Dans la mesure où il gardera libre le contact avec ce processus d'évaluation qui se trouve en lui, il se comportera selon des modes qui l'épanouiront.

Du même coup, la dissonance ressentie par l'individu par rapport aux valeurs qui lui ont été introjectées a cessé d'être ressentie comme coupable et n'est plus entachée de la même menace d'abandon; elle peut désormais, en se déployant, apparaître comme un premier pas vers la recherche d'un nouveau fondement des valeurs qui soit digne de confiance. Le modèle qui avait prétendu s'identifier à l'essence de l'homme et s'imposer à l'individu dès le début de son existence étant remis en question, c'est à l'individu lui-même que revient la responsabilité de découvrir sa propre essence. Car, dans cet interrègne de valeurs, "il n'y a pas d'autre solution que de se tourner vers l'intérieur, vers le soi comme lieu des valeurs" (Maslow, 1972).

C'est donc de l'interaction de ces deux facteurs, l'un culturel, l'autre endogène, que naît le phénomène de crise d'identité au stade adulte. Il apparaît alors comme une remise en question de l'identité culturelle et l'amorce d'un processus d'élaboration d'une identité personnelle. Parce que son identité culturelle est en train de perdre la stabilité que lui conféraient les valeurs de référence du modèle de la société, l'individu voit s'ouvrir une voie d'accès à des richesses intérieures méconnues ou négligées par sa culture. Mais il réalise d'instinct que s'engager dans cette voie représente pour lui une tâche onéreuse: il va lui falloir renoncer aux

repères que constituent pour lui des thèmes d'adaptation depuis longtemps élaborés, aborder des situations nouvelles sans pouvoir se référer à des modèles d'interprétation déjà éprouvés, renoncer à un mode de fonctionnement au sein duquel il a connu une relative sécurité. On voit alors s'amorcer en lui un mouvement de recul. L'atténuation des résistances culturelles fait apparaître d'autres résistances qui proviennent d'une peur de quitter le connu pour affronter l'inconnu (Gérard, 1985).

2.5 La position humaniste et le concept de soi

D'après les humanistes, le comportement d'un individu n'est pas déterminé par des forces extérieures ou de pressions intérieures. Il est la conséquence d'un choix que les individus peuvent faire librement. Cette notion de liberté et d'autonomie ne signifie pas pour autant que le comportement est un pur effet du hasard, non contrôlé, ne subissant aucune influence de l'hérédité ou du milieu. Les êtres humains peuvent au contraire faire des choix personnels significatifs, dans les limites des contraintes imposées par leur hérédité, leur histoire personnelle et leur environnement. La force d'un individu libre d'agir peut favoriser des changements qui contribueront à l'amélioration de sa vie (Viau, 1984).

Les humanistes définissent le moi comme l'ensemble de tout ce qui distingue une personne d'une autre: attitudes, corps, valeurs, sentiments, intellect, etc. On souligne ainsi le caractère unique de l'individu. Selon les psychologues humanistes, le concept de soi est fondamental. Il s'agit de l'image que la personne a d'elle-même; le moi est ce qu'elle est réellement; quant au concept de soi, il détermine le comportement et influe sur la capacité de croissance et de développement. Comme nous l'avons mentionnée auparavant, la théorie de la motivation humaine de Maslow est fondée sur une hiérarchie des besoins (besoins physiologiques, besoins de sécurité, de protection, etc., la propriété, le besoin d'affection, le besoin d'estime). Le dernier, une fois les besoins précédents partiellement satisfaits ou insatisfaits, est celui de l'actualisation de soi, qui se manifeste par un désir de s'accomplir et de devenir ce que permet son potentiel. La perception constitue un autre concept clé de l'humanisme car elle explique le comportement. Le comportement manifeste d'une personne, ses attitudes, ses sentiments, ses croyances et ses valeurs sont des produits de la perception individuelle (Viau, 1984).

Cette perception individuelle découle de perceptions générales de soi parce qu'elles correspondent finalement aux perceptions qu'une personne a de ses compétences, de ses

valeurs, de ses préférences, de ses buts, de ses aspirations, etc. Dans ce sens, le concept de soi doit être considéré comme un concept multidimensionnel (self-concept) (L'Ecuyer, 1978). Il a une fonction dynamique, celle de régir les comportements d'une personne, c'est également le portrait général qu'une personne se fait d'elle-même et qui lui permet de contrôler ses actions.

Parmi les perceptions générales, on retrouve aussi l'estime de soi (self-esteem). Cette perception de soi concerne les jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. Les psychologues du XXe siècle mettent de l'avant l'importance de la perception, le concept de soi et l'actualisation du moi. On retrouve un grand nombre de ces théories dans l'application de l'humanisme à un contexte éducatif (Dufresne-Tassé, 1981).

L'éducation humaniste place la responsabilité de l'apprentissage entre les mains de l'apprenant qui est aussi libre d'apprendre ce qu'il veut et comme il le veut. Un professeur peut guider ou faciliter le processus, mais l'apprentissage est plus important que l'enseignement et l'apprenant, plus que l'enseignant. Dans le processus d'apprentissage humaniste, la motivation est intrinsèque plutôt qu'extrinsèque, ce qui caractérise les apprenants-adultes (Dufresne-Tassé, 1981).

Riverin-Simard (1980) rattache son modèle du développement vocationnel de l'individu aux théories humanistes ou affectives du développement (Maslow, Rogers, etc.). Ces théoriciens soutiennent que le développement de l'apprenant se réalise grâce à un environnement riche et efficace pour la croissance. Et cette croissance s'identifie en termes d'auto-réalisation et d'actualisation de soi. Le modèle du développement vocationnel de l'adulte se rattache également aux théories du développement en termes de stades (Piaget, Erikson). Par exemple, Brimm (1976) affirme que l'évidence démontre qu'au cours des années, l'adulte se transforme en apparence, en mode de vie sociale, en termes d'intérêts, c'est-à-dire ses façons d'expérimenter et d'exprimer ses émotions, ses motivations et ses préoccupations.

Cette conception de l'adulte en développement constant implique qu'il faut songer à un ensemble de mini-carrières dans la vie d'un individu plutôt qu'à un choix de longue haleine pour toute la vie dans lequel les niveaux de besoin de réalisation de soi ou de besoins sociaux sont mal pourvus. Le postulat de la poussée intrinsèque et continue du développement vocationnel rejoint un des principes essentiels du courant humaniste, à savoir l'actualisation de soi en tant que finalité première de la personne.

En somme, le développement de tout individu s'identifie à une croissance visant l'auto-réalisation ou l'actualisation de

soi et se réaliserait grâce à un environnement riche et efficace (conceptions humanistes). En second lieu, le développement consisterait en une régularité dans le changement de l'individu à partir de ses composantes internes et de son potentiel de réaction aux facteurs de l'environnement (Lerner, 1976). Ces composantes et ce potentiel de réaction se modifieraient au fur et à mesure de l'évolution de l'individu à travers les stades de la vie. Cette évolution graduelle signifie la passation continue d'un stade à un autre en se détachant des structures établies antérieurement pour les réorganiser d'une façon plus complexe (conceptions du développement en termes de stades) (Riverin-Simard, 1984).

2.6 Le modèle andragogique

Pour Malcom Knowles (1970), l'orientation humaniste convient parfaitement à l'éducation des adultes; ce courant théorique correspond essentiellement aux valeurs de la société du XXe siècle. Knowles propose de désigner l'éducation des adultes par le terme "andragogie". Selon lui, l'andragogie, art et science d'aider les adultes à apprendre, s'oppose à la pédagogie, l'éducation des jeunes (Elias et Merriam, 1983). Le modèle andragogique se base sur des fondements de base à savoir que les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils apprennent

quelque chose avant d'entreprendre une formation. Ils ont conscience également d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Une fois qu'ils en sont conscients se développe en eux un profond besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer.

De plus, les adultes arrivent dans une formation avec à la fois plus d'expérience que les jeunes et un autre genre d'expérience. Le simple fait d'avoir vécu plus longtemps leur a permis d'accumuler les expériences, mais celles-ci sont également d'un autre type que celles qu'ils ont fait dans leur jeunesse. L'identité des apprenants est tout aussi importante car l'adulte tient son identité de sa propre expérience, ce qui signifie pour l'éducation que, à chaque fois que l'on met ou que l'on sous-estime leur expérience, les adultes ont l'impression que ce n'est pas seulement celle-ci que l'on rejette, mais aussi toute leur personne. L'adulte a aussi la volonté d'apprendre si ces connaissances et ces compétences lui permettent de mieux affronter des situations réelles. Il investira de l'énergie pour apprendre s'il estime que cela l'aidera à affronter des tâches et à résoudre des problèmes qu'il rencontre dans sa vie quotidienne. Les adultes assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes si celles-ci sont présentées dans le contexte

de leur mise en application à des situations réelles (Knowles, 1990).

En définitive, Knowles (1990) mentionne que la société tout comme l'adulte, ne prévoient pas que le rôle de l'apprentissage soit une composante "essentielle" de la vie d'un adulte. La société et l'adulte lui-même ne considèrent donc pas l'adulte comme un apprenant. Cette absence d'intériorisation du rôle d'apprenant comme élément central du moi réduit considérablement l'exploitation par l'adulte de son potentiel d'apprentissage. Si un adulte pense que l'étude, l'apprentissage et l'aventure intellectuelle sont autant partie prenante dans sa vie que ne le sont son activité professionnelle et ses obligations familiales, il aura plus de chances d'accroître ses facultés intellectuelles. Knowles suggère en somme que le potentiel existe, mais qu'il a besoin du soutien de la société et du moi pour se réaliser. De même, il affirme que le sens de la découverte tend à disparaître à l'âge adulte. Fidèle à la loi du moindre effort, l'adulte a tendance à choisir la facilité dans la répétition, à tomber dans la routine et semble limiter progressivement sa capacité à faire face aux sollicitations intellectuelles de son environnement. Si un adulte pouvait ajouter à ses propres attentes à l'égard de la formation continue une image de lui-

même sur le chemin de la découverte, il pourrait accroître ses capacités à apprendre et à s'informer.

CHAPITRE III

Le cadre méthodologique

Ce chapitre présente la méthodologie choisie pour la réalisation de l'étude. Il traite du type de recherche, du choix de la population à l'étude, de la méthode de cueillette des données et finalement, porte un regard sur le traitement et l'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

La recherche est exploratoire et a comme but de cerner le plus possible les paramètres (dimensions) d'un phénomène, en l'occurrence celui de l'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études. Cette exploration s'est fait à partir du "vécu antérieur" des apprenants-adultes avant leur retour aux études, c'est-à-dire les souvenirs d'école, tant au point de vue émotif que cognitif. L'exploration s'est fait également à partir de leur "vécu actuel" pendant leurs études. Ces vécus actuels se rapportant à l'environnement familial et scolaire ainsi qu'à l'adaptation scolaire, c'est-à-dire les comportements, les attitudes, la qualité du rendement pédagogique, les obstacles et les difficultés.

En regard de ces aspects, nous avons opté pour la méthode descriptive, caractérisée pour son approche générale de recherche: c'est-à-dire que l'intérêt du chercheur y est de présenter ou de décrire l'état d'une situation (Gauthier, 1993). Cette méthode présente et décrit de façon systématique une situation de façon positive et objective (Ouellet, 1991-1994), à savoir: une population spécifique étudiant à l'Education des Adultes après un temps d'arrêt.

3.2 Le choix de la population à l'étude

La population retenue pour l'étude est constituée de 85 sujets choisis parmi la clientèle étudiant à l'Education des Adultes, à Chicoutimi (Saguenay), au cours de l'année scolaire 1994-1995. Ils sont répartis comme suit: 34 personnes de sexe féminin et 51 de sexe masculin, leur âge se situant entre 20 et 50 ans. Ces adultes répondent à un critère essentiel: ils effectuent un retour aux études après un temps d'arrêt. Ils sont venus compléter leur formation générale de base en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

3.3 La méthode de cueillette des données

Le questionnaire écrit est l'instrument qui a été choisi comme méthode de cueillette des données. Il a été bâti d'après la référence aux propositions de recherche. Il y est question de "thèmes" correspondant au vécu antérieur des apprenants-adultes avant leur retour et, à leur vécu actuel pendant leurs études.

Le questionnaire se délimite comme suit:

1ere partie: Vécu antérieur - Dimension socio-pédagogique

- A) Profil du répondant
- B) Profil éducatif
- C) Profil - Expérience de travail
- D) Profil - Environnement familial

2e partie: Vécu actuel - Dimension psycho-pédagogique

- E) Profil éducatif
- F) Profil - Environnement familial
- G) Profil - Environnement scolaire
- H) Profil - Adaptation scolaire

Le questionnaire comprend donc deux parties et vingt-huit questions. Au point de vue de la forme, le questionnaire comprend en majorité des questions fermées et quelques questions ouvertes. Les questions fermées sont formulées de façon à ce que l'étudiant réponde par un "choix de réponses". Le lecteur retrouvera en annexe une copie du questionnaire.

Le questionnaire a d'abord été distribué à deux étudiants comme "pré-test" pour s'assurer de la validité des questions. Il a été distribué par la suite à des groupes réunis en un endroit, soit le Centre de formation de l'Education des Adultes à Chicoutimi. Les étudiants ont répondu au questionnaire au début du cours et le chercheur était présent afin de répondre à d'éventuelles questions de compréhension. L'identité des sujets n'était pas requise: l'anonymat et la confidentialité furent soulignés.

3.4 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement s'est fait à partir des données individuelles des sujets. Seize questions, sur l'ensemble du questionnaire écrit, ont été retenues pour le traitement et douze questions ont été éliminées. Les questions retenues ont fait l'objet de traitement en raison de la pertinence des questions de recherche. Les questions éliminées ont été non systématiquement traitées, présentant tantôt un nombre de

réponses insuffisantes tantôt des ambiguïtés, rendant l'analyse peu significative.

En ce qui a trait aux questions retenues, le traitement s'est fait à partir des réponses obtenues. Notez que les réponses des sujets sont fournies en tenant compte du sexe (H/F) et du groupe d'âge d'appartenance (20-29 ans, 30-39 ans, 40-50 ans).

Le retrait de certaines questions (et des éléments manquants ou ambigus des réponses) ainsi que le caractère exploratoire de l'étude, nous ont conduit à ne pas réaliser de contrôle statistique de signification des résultats obtenus.

Etant donné que la recherche est une étude descriptive, le traitement des données a été fait dans le but unique de répondre aux questions de recherche. Il a permis également d'établir certaines relations entre les composantes spécifiques des propositions de recherche et les concepts du cadre théorique. Ces résultats sont décrits dans la deuxième partie de la recherche et, présentés également sous forme de tableaux.

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION
ET
DISCUSSION DES DONNEES RECUEILLIES

CHAPITRE IV

Présentation des données recueillies

Le présent chapitre examine le phénomène d'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études, à partir des "vécus antérieur et actuel" de ceux-ci.

Les données de ce chapitre se rapportent au questionnaire élaboré. Elles font échos aux propositions et questions de recherche. L'ordre de présentation a été respecté dans le sens où la première question de recherche est présentée ainsi que les thèmes permettant d'établir les liens. Il en est ainsi pour les deux autres questions de recherche et les thèmes s'y rattachant. Cependant, un thème peut être relié, par exemple, à deux questions de recherche. Les données recueillies sont également présentées sous forme de tableaux, qui suivent chaque thème énuméré.*

* Généralement les résultats exposés proviennent des 85 sujets (34 femmes et 51 hommes). Pour chaque question, le taux de non-réponse est indiqué.

Les premières constatations se réfèrent au "vécu antérieur" de l'apprenant-adulte et à la première proposition de recherche, délimitée par une question de recherche à savoir: Quels sont les motifs ou raisons qui peuvent affecter l'adaptation future de l'apprenant-adulte?

4.1 Les acquis antérieurs

Les acquis antérieurs réfèrent à "l'expérience personnelle" des apprenants-adultes avant un retour aux études. Cette expérience se base sur leurs souvenirs émotifs et cognitifs et leur environnement familial.

4.1.1 Souvenirs émotifs et cognitifs

Ce thème réfère à la question de savoir s'ils aimaient l'école ou non, la qualité du souvenir que les apprenants-adultes en ont gardée et les motifs de l'arrêt.

Environ quarante-quatre pour cent (43,54%) ont répondu qu'ils aimaient peu l'école, plus de vingt-neuf pour cent (29,42%) ont répondu qu'ils n'aimaient pas du tout l'école et vingt-cinq pour cent (24,71%) environ, ont répondu qu'ils aimaient beaucoup l'école (voir tableau 1).

Tableau 1: Réponses à la question:
"Aimiez-vous l'école?",
selon le sexe et le groupe d'âge .

62

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) beaucoup:	N	5	5	4	4	1	2	10	11	21
	%	5,88	5,88	4,71	4,71	1,18	2,35	11,77	12,94	24,71
b) peu:	N	12	7	9	8	1	-	22	15	37
	%	14,12	8,24	10,59	9,41	1,18	-	25,89	17,65	43,54
c) pas du tout:	N	8	4	9	2	1	1	18	7	25
	%	9,41	4,71	10,59	2,35	1,18	1,18	21,18	8,24	29,42
d) NIL:	N	1	1	-	-	-	-	1	1	2
	%	1,18	1,18	-	-	-	-	1,18	1,18	2,36

Tableau 2: Réponses à la question:
"Quelle est la qualité du souvenir que
vous conservez de l'école?"
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) très bon:	N	4	4	2	3	2	1	8	8	16
	%	4,71	4,71	2,35	3,53	2,35	1,18	9,41	9,42	18,83
b) bon:	N	19	9	7	9	-	1	26	19	45
	%	22,35	10,59	8,24	10,59	-	1,18	30,59	22,36	52,95
c) mauvais:	N	7	3	6	2	1	1	14	6	20
	%	8,24	3,53	7,06	2,35	1,18	1,18	16,48	7,06	23,54
d) NIL:	N	2	1	-	-	1	-	3	1	4
	%	2,35	1,18	-	-	1,18	-	3,53	1,18	4,71

Une bonne partie des apprenants-adultes, environ cinquante-trois pour cent (52,95%), en gardent tout de même un bon souvenir, plus de vingt-trois pour cent (23,54%) en gardent un mauvais souvenir et presque dix-neuf pour cent (18,83%), un très bon souvenir. Même si la majorité ont répondu qu'ils aimaient peu l'école, ils en gardent quand même un bon souvenir (voir tableau 2).

Pour ceux qui ont répondu qu'ils n'aimaient pas du tout l'école, les hommes sont en majorité avec un peu plus de vingt et un pour cent (21,18%). En ce qui a trait à la qualité du souvenir, il y a plus d'hommes qui en conservent un mauvais, environ seize pour cent (16,48%).

Pour vérifier la qualité du souvenir, nous avons demandé aux répondants de nous dire pourquoi ils avaient arrêté l'école. Les résultats sont énumérés par le degré d'importance qu'ils accordaient aux motifs. Un peu plus de trente-six pour cent (36,47%) ont répondu "les problèmes d'argent" et dix-neuf pour cent (18,84%) environ, ont répondu "leurs résultats scolaires". Environ quatorze pour cent (14,13%) ont répondu "une matière scolaire en particulier" et presque treize pour cent (12,95%) ont répondu "d'autre(s) problème(s)". Nous ne leur avons pas demandé de dire quel était le genre des autres problèmes. Plus de douze pour cent (12,93%) ont répondu "les professeurs", environ onze pour cent (10,59%) ont répondu "la méthode d'enseignement traditionnelle" et enfin, un peu plus de huit pour cent (8,24%) ont répondu "toutes les matières scolaires". Une partie des apprenants-adultes, presque douze pour cent (11,77%) n'ont pas répondu à cette question (voir tableau 3).

Tableau 3: **Réponses à la question:**
"Quels sont les motifs de l'arrêt de l'école?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) professeurs:	N	5	-	2	2	2	-	9	2	11
	%	5,88	-	2,35	2,35	2,35	-	10,58	2,35	12,93
b) toutes les matières scolaires:	N	4	1	2	-	-	-	6	1	7
	%	4,71	1,18	2,35	-	-	-	7,06	1,18	8,24
c) une matière scolaire:	N	4	2	4	1	-	1	8	4	12
	%	4,71	2,35	4,71	1,18	-	1,18	9,42	4,71	14,13
d) méthode d'enseignement traditionnelle:	N	5	2	1	1	-	-	6	3	9
	%	5,88	2,35	1,18	1,18	-	-	7,06	3,53	10,59
e) résultats scolaires:	N	9	4	1	1	-	1	10	6	16
	%	10,59	4,71	1,18	1,18	-	1,18	11,77	7,07	18,84
f) problèmes d'argent:	N	9	2	8	7	3	2	20	11	31
	%	10,59	2,35	9,41	8,24	3,53	2,35	23,53	12,94	36,47
g) autre(s) problème(s):	N	3	3	1	4	-	-	4	7	11
	%	3,53	3,53	1,18	4,71	-	-	4,71	8,24	12,95
h) NIL:	N	5	4	-	1	-	-	5	5	10
	%	5,88	4,71	-	1,18	-	-	5,88	5,89	11,77

"Les problèmes d'argent" et "les résultats scolaires" sont les motifs d'arrêt les plus importants. Les problèmes d'argent réfèrent plus à un souvenir d'ordre émotif et les résultats scolaires à un souvenir cognitif. Cela explique probablement pourquoi la majorité aimaient peu l'école même s'ils disent en garder un bon souvenir.

4.1.2 Environnement familial

Ce thème réfère aux encouragements que les répondants recevaient de leur famille lorsqu'ils allaient à l'école. Environ cinquante-deux pour cent (51,77%) des répondants disent avoir reçu beaucoup d'encouragement de leurs proches. Un peu plus de trente-six pour cent (36,47%) disent qu'ils ont été plus ou moins encouragés par leurs proches, et environ sept pour cent (7,07%), disent n'avoir pas reçu du tout d'encouragement. La majorité de ceux qui auraient été plus ou moins encouragés se situe chez les hommes, environ vingt-cinq pour cent (24,70%) (voir tableau 4).

Tableau 4: Réponses à la question:
"Est-ce que vous aviez de l'encouragement
de votre famille, à aller à l'école?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) beaucoup:	N	23	11	2	7	1	-	26	18	44
	%	27,06	12,94	2,35	8,24	1,18	-	30,59	21,18	51,77
b) plus ou moins:	N	8	5	11	4	2	1	21	10	31
	%	9,41	5,88	12,94	4,71	2,35	1,18	24,70	11,77	36,47
c) pas du tout:	N	1	-	1	3	1	-	3	3	6
	%	1,18	-	1,18	3,53	1,18	-	3,53	3,54	7,07
d) NIL:	N	-	1	1	-	-	-	1	1	2
	%	-	1,18	1,18	-	-	-	1,18	1,18	2,36

Parallèlement, environ quarante-sept pour cent (47,06%) disent avoir reçu beaucoup d'encouragement à poursuivre des études plus tard. Un peu plus de trente-quatre pour cent (34,13%) disent qu'ils ont été plus ou moins encouragés à poursuivre des études plus tard et environ quinze pour cent (15,31%), disent n'avoir pas reçu du tout d'encouragement à poursuivre des études plus tard (voir tableau 5).

Tableau 5: **Réponses à la question:**
"Est-ce que vous aviez de l'encouragement
de votre famille, à poursuivre des études plus tard?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) beaucoup:	N	21	10	1	4	2	2	24	16	40
	%	24,71	11,76	1,18	4,71	2,35	2,35	28,24	18,82	47,06
b) plus ou moins:	N	9	5	7	6	1	1	17	12	29
	%	10,59	5,88	8,24	7,06	1,18	1,18	20,01	14,12	34,13
c) pas du tout:	N	1	1	6	4	1	-	8	5	13
	%	1,18	1,18	7,06	4,71	1,18	-	9,42	5,89	15,31
d) NIL:	N	1	1	1	-	-	-	2	1	3
	%	1,18	1,18	1,18	-	-	-	2,36	1,18	3,54

La majorité ont reçu beaucoup d'encouragement de leurs proches à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard.

4.1.3 Niveau scolaire des parents

Il peut être intéressant de voir quel est le niveau scolaire atteint des parents. On peut supposer que plus les parents ont fréquenté l'école, plus ils encourageaient leurs enfants à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard.

Globalement (hommes et femmes inclusivement), c'est chez les 20-29 ans, que le niveau scolaire atteint des parents est le plus élevé. Chez la mère, un peu plus de quinze pour cent (15,29%) ont fait leur 2e cycle du secondaire (11e-12e année). Chez le père, environ onze pour cent (10,59%) ont fait également leur 2e cycle du secondaire (11e-12e année).

Chez les 30-39 ans, chez la mère, le niveau scolaire atteint le plus élevé est le présecondaire (1ère à 7e année) avec presque treize pour cent (12,94%). Chez le père, c'est le présecondaire (1ère à 7e année) également avec plus de seize pour cent (16,47%).

Même chose pour les 40-50 ans, pour la mère et le père, c'est le présecondaire (1ère à 7e année) qui est le niveau scolaire atteint le plus élevé avec presque quatre pour cent (3,53%) (voir tableau 6).

Tableau 6:

Réponses à la question: "Quel est le niveau scolaire des parents (père et mère) ?", selon le sexe et le groupe d'âge.

20-29 ans

	Hommes	
	Père	Mère
Présecondaire (lère à 7e):	N 7	4
	% 8,24	4,71
1er cycle du secondaire (8e-9e-10e):	N 1	1
	% 1,18	1,18
2e cycle du secondaire (11e-12e):	N 7	10
	% 8,24	11,76
Cegep:	N 2	1
	% 2,35	1,18
Université:	N 4	4
	% 4,71	4,71
NIL:	N 11	12
	% 12,94	14,12

Femmes

	Femmes	
	Père	Mère
Présecondaire (lère à 7e):	N 2	4
	% 2,35	4,71
1er cycle du secondaire (8e-9e-10e):	N 1	2
	% 1,18	2,35
2e cycle du secondaire (11e-12e):	N 2	3
	% 2,35	3,53
Cegep:	N 4	2
	% 4,71	2,35
Université:	N 2	-
	% 2,35	-
NIL:	N 6	-
	% 7,06	-

30-39 ans

	Hommes	
	Père	Mère
Présecondaire (lère à 7e):	N 5	5
	% 5,88	5,88
1er cycle du secondaire (8e-9e-10e):	N 2	2
	% 2,35	2,35
2e cycle du secondaire (11e-12e):	N 1	-
	% 1,18	-
Cegep:	N -	-
	% -	-
Université:	N 1	1
	% 1,18	1,18
NIL:	N 6	7
	% 7,06	8,24

Femmes

	Femmes	
	Père	Mère
Présecondaire (lère à 7e):	N 9	6
	% 10,59	7,06
1er cycle du secondaire (8e-9e-10e):	N 1	4
	% 1,18	4,71
2e cycle du secondaire (11e-12e):	N 2	-
	% 2,35	-
Cegep:	N 1	-
	% 1,18	-
Université:	N -	2
	% -	2,35
NIL:	N 1	1
	% 1,18	1,18

40-50 ans

	Hommes	
	Père	Mère
Présecondaire (lère à 7e):	N 2	1
	% 2,35	1,18
1er cycle du secondaire (8e-9e-10e):	N -	-
	% -	-
2e cycle du secondaire (11e-12e):	N 1	1
	% 1,18	1,18
Cegep:	N -	-
	% -	-
Université:	N -	1
	% -	1,18
NIL:	N 1	1
	% 1,18	1,18

Femmes

	Femmes	
	Père	Mère
Présecondaire (lère à 7e):	N 1	2
	% 1,18	2,35
1er cycle du secondaire (8e-9e-10e):	N -	-
	% -	-
2e cycle du secondaire (11e-12e):	N 1	-
	% 1,18	-
Cegep:	N 1	1
	% 1,18	1,18
Université:	N -	-
	% -	-
NIL:	N -	-
	% -	-

Il est à noter que les 20-29 ans étaient beaucoup encouragés à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard.

Donc, les 20-29 ans ont des parents qui ont le plus haut niveau scolaire atteint et ce sont eux qui ont été le plus encouragés à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard.

Les prochaines constatations font référence au "vécu actuel" de l'apprenant-adulte depuis qu'il est de retour aux études, et se réfèrent à la deuxième proposition de recherche. Cette proposition est délimitée par la question de recherche suivante: Est-ce que l'encadrement scolaire est adapté aux besoins de l'apprenant-adulte?

4.2 L'environnement scolaire

L'environnement scolaire réfère à la situation vécue par l'apprenant-adulte depuis le retour. Les thèmes mentionnés sont le retour, l'environnement familial et l'encadrement scolaire (environnement scolaire).

4.2.1 Retour et environnement familial

Dans plus de quatre-vingt-huit pour cent (88,22%) des cas, les personnes interrogées accordent beaucoup d'importance au fait de retourner à l'école (voir tableau 7).

Tableau 7: **Réponses à la question:**
"Est-ce que vous accordez de l'importance
à votre retour à l'école?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) beaucoup:	N	27	16	14	13	2	3	43	32	75
	%	31,76	18,82	16,47	15,29	2,35	3,53	50,58	37,64	88,22
b) plus ou moins:	N	2	1	-	1	1	-	3	2	5
	%	2,35	1,18	-	1,18	1,18	-	3,53	2,36	5,89
c) pas du tout:	N	-	-	-	-	1	-	1	-	1
	%	-	-	-	-	1,18	-	1,18	-	1,18
d) NIL:	N	3	-	1	-	-	-	4	-	4
	%	3,53	-	1,18	-	-	-	4,71	-	4,71

Depuis le retour, presque soixante-six pour cent (65,88%) sont beaucoup encouragés par leur entourage familial. Environ dix-neuf pour cent (18,82%) le sont plus ou moins. Et un peu plus de neuf pour cent (9,42) ne le sont pas du tout (voir tableau 8).

Tableau 8: Réponses à la question:
"Depuis le retour, est-ce que vous êtes encouragés
par votre famille dans vos études?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) beaucoup:	N	22	12	6	10	3	3	31	25	56
	%	25,88	14,12	7,06	11,76	3,53	3,53	36,47	29,41	65,88
b) plus ou moins:	N	5	3	5	3	-	-	10	6	16
	%	5,88	3,53	5,88	3,53	-	-	11,76	7,06	18,82
c) pas du tout:	N	3	1	3	1	-	-	6	2	8
	%	3,53	1,18	3,53	1,18	-	-	7,06	2,36	9,42
d) NIL:	N	2	1	1	-	1	-	4	1	5
	%	2,35	1,18	1,18	-	1,18	-	4,71	1,18	5,89

Si on compare l'encouragement de la famille à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard avant l'arrêt de l'école, il y a une augmentation pour ceux qui étaient beaucoup encouragés à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard: ils le sont en effet beaucoup plus depuis le retour. Par contre, ceux qui étaient plus ou moins encouragés dans le passé, le sont encore moins aujourd'hui depuis le retour.

4.2.2 L'encadrement scolaire

Plus de soixante-seize pour cent (76,47%) des répondants, considèrent que le système d'éducation aux adultes correspond à l'image qu'ils s'en faisaient (voir tableau 9).

Tableau 9: Réponses à la question:
"Est-ce que le système d'éducation aux adultes
correspond à l'image que vous vous en faisiez?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) oui:	N	23	16	9	12	2	3	34	31	65
	%	27,06	18,82	10,59	14,12	2,35	3,53	40,00	36,47	76,47
b) non:	N	7	1	5	1	1	-	13	2	15
	%	8,24	1,18	5,88	1,18	1,18	-	15,30	2,36	17,66
c) NIL:	N	2	-	1	1	1	-	4	1	5
	%	2,35	-	1,18	1,18	1,18	-	4,71	1,18	5,89

Nous avons demandé aux répondants de nous dire si l'encadrement scolaire était adapté à leurs besoins scolaires. Les résultats sont présentés par degré de correspondance (adaptation) aux besoins. 1) les "matières scolaires enseignées": environ quatre-vingt-un pour cent (81,17%), 2) les "professeurs": plus de soixante-seize pour cent (76,49%), 3) le "groupe" dans lequel ils sont: presque cinquante-huit pour cent (57,65%), 4) les "personnes-ressources": un peu plus de cinquante-six pour cent (56,46%), 5) les "consignes": environ cinquante-trois pour cent (52,95%) et 6) le "matériel didactique": presque quarante-cinq pour cent (44,71%) (voir tableau 10).

Tableau 10: Réponses à la question:
"L'encadrement scolaire est-il adapté à vos besoins
en ce qui a trait au(x)...?", selon le sexe et le groupe
d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) consignes:	N	15	11	7	10	1	1	23	22	45
	%	17,65	12,94	8,24	11,76	1,18	1,18	27,07	25,88	52,95
b) matières scolaires:	N	26	15	13	11	2	2	41	28	69
	%	30,59	17,65	15,29	12,94	2,35	2,35	48,23	32,94	81,17
c) professeurs:	N	24	15	12	12	1	1	37	28	65
	%	28,24	17,65	14,12	14,12	1,18	1,18	43,54	32,95	76,49
d) personnes-ressources:	N	16	10	11	10	-	1	27	21	48
	%	18,82	11,76	12,94	11,76	-	1,18	31,76	24,70	56,46
e) groupe:	N	17	11	11	7	1	2	29	20	49
	%	20,00	12,94	12,94	8,24	1,18	2,35	34,12	23,53	57,65
f) matériel didactique:	N	13	8	7	9	-	1	20	18	38
	%	15,29	9,41	8,24	10,59	-	1,18	23,53	21,18	44,71
g) NIL:	N	2	1	1	1	1	-	4	2	6
	%	2,35	1,18	1,18	1,18	1,18	-	4,71	2,36	7,07

Les matières scolaires enseignées et les professeurs viennent en premier et deuxième lieu quant à leur adaptation aux besoins des adultes. Les matières sont obligatoires et ils n'ont pas le choix des professeurs avec lesquels ils sont. Pour ce qui est du matériel didactique, il est tout à fait normal de le voir classer en dernier puisque bien souvent, il est insuffisant et inadéquat.

Les constatations suivantes se réfèrent à l'adaptation scolaire de l'apprenant-adulte pendant son retour aux études, et à la troisième proposition de recherche. La question de recherche permettant de vérifier cette proposition est: Quel impact, le nouveau contexte scolaire de l'apprenant-adulte a-t-il sur sa motivation et sa réussite scolaire?

4.3 L'adaptation scolaire

L'adaptation scolaire de l'apprenant-adulte réfère aux comportements et aux attitudes qu'il adopte, au rendement pédagogique qu'il effectue et enfin, aux obstacles et aux difficultés qu'il rencontre pendant son retour.

4.3.1 Comportements et Attitudes

Environ soixante-sept pour cent (67,06%) considèrent que leur intégration dans le milieu est bonne et presque vingt-cinq pour cent (24,72%), la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "bonne intégration", les hommes sont en majorité (voir tableau 11.1).

Tableau 11.1 Réponses à la question:
"Comment percevez-vous votre intégration dans
le milieu?", selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	20	12	11	9	2	3	33	24	57
	%	23,53	14,12	12,94	10,59	2,35	3,53	38,82	28,24	67,06
b) moyenne:	N	7	4	4	5	1	-	12	9	21
	%	8,24	4,71	4,71	5,88	1,18	-	14,13	10,59	24,72
c) passable:	N	1	1	-	-	1	-	2	1	3
	%	1,18	1,18	-	-	1,18	-	2,36	1,18	3,54
d) NIL:	N	4	-	-	-	-	-	4	-	4
	%	4,71	-	-	-	-	-	4,71	-	4,71

Plus de cinquante-sept pour cent (57,65%) considèrent que leur motivation est bonne, environ trente-quatre pour cent (34,12%) la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "moyenne motivation", les hommes sont en majorité (voir tableau 11.2).

Tableau 11.2: Réponses à la question:
"Comment percevez-vous votre motivation?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	11	12	9	12	3	2	23	26	49
	%	12,94	14,12	10,59	14,12	3,53	2,35	27,06	30,59	57,65
b) moyenne:	N	17	3	5	2	1	1	23	6	29
	%	20,00	3,53	5,88	2,35	1,18	1,18	27,06	7,06	34,12
c) passable:	N	1	2	1	-	-	-	2	2	4
	%	1,18	2,35	1,18	-	-	-	2,36	2,35	4,71
d) NIL:	N	3	-	-	-	-	-	3	-	3
	%	3,53	-	-	-	-	-	3,53	-	3,53

Plus de cinquante-sept pour cent (57,64%) considèrent qu'ils ont une bonne attitude positive, environ trente-cinq pour cent (35,29%) la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "attitude moyenne", les hommes sont en majorité (voir tableau 11.3).

Tableau 11.3 Réponses à la question:
"Comment percevez-vous votre attitude?",
selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	14	11	10	8	3	3	27	22	49
	%	16,47	12,94	11,76	9,41	3,53	3,53	31,76	25,88	57,64
b) moyenne:	N	13	5	5	6	1	-	19	11	30
	%	15,29	5,88	5,88	7,06	1,18	-	22,35	12,94	35,29
c) passable:	N	2	1	-	-	-	-	2	1	3
	%	2,35	1,18	-	-	-	-	2,35	1,18	3,53
d) NIL:	N	3	-	-	-	-	-	3	-	3
	%	3,53	-	-	-	-	-	3,53	-	3,53

Environ cinquante-quatre pour cent (54,12%) considèrent que leur appréciation de soi est bonne. Un peu plus de trente-six pour cent (36,47%) la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "bonne et moyenne appréciation de soi", les hommes sont en majorité (voir tableau 11.4).

Tableau 11.4: Réponses à la question:
"Comment percevez-vous votre appréciation de
vous-même?", selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	15	9	9	8	3	2	27	19	46
	%	17,65	10,59	10,59	9,41	3,53	2,35	31,77	22,35	54,12
b) moyenne:	N	13	6	5	5	1	1	19	12	31
	%	15,29	7,06	5,88	5,88	1,18	1,18	22,35	14,12	36,47
c) passable:	N	1	2	1	1	-	-	2	3	5
	%	1,18	2,35	1,18	1,18	-	-	2,36	3,53	5,89
d) NIL:	N	3	-	-	-	-	-	3	-	3
	%	3,53	-	-	-	-	-	3,53	-	3,53

4.3.2 Rendement pédagogique

Presque cinquante-neuf pour cent (58,82%) considèrent que leur autonomie dans l'apprentissage est bonne tandis que trente-trois pour cent (32,95%) environ, la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "moyenne autonomie dans l'apprentissage", les hommes sont en majorité (voir tableau 12.1).

Un peu plus de cinquante pour cent (50,59%) considèrent que leur régularité dans l'effort est bonne et environ trente-cinq pour cent (35,30%) la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "moyenne régularité dans l'effort", les hommes sont en majorité (voir tableau 12.2).

Tableau 12.1: Réponses à la question:

"Comment percevez-vous votre autonomie dans l'apprentissage?", selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	16	11	9	11	1	2	26	24	50
	%	18,82	12,94	10,59	12,94	1,18	2,35	30,59	28,23	58,82
b) moyenne:	N	13	4	4	3	3	1	20	8	28
	%	15,29	4,71	4,71	3,53	3,53	1,18	23,53	9,42	32,95
c) passable:	N	-	1	1	-	-	-	1	1	2
	%	-	1,18	1,18	-	-	-	1,18	1,18	2,36
d) NIL:	N	3	1	1	-	-	-	4	1	5
	%	3,53	1,18	1,18	-	-	-	4,71	1,18	5,89

Tableau 12.2: Réponses à la question:

"Comment percevez-vous votre effort par rapport à vos travaux scolaires?", selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-60 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	13	11	4	11	1	3	18	25	43
	%	15,29	12,94	4,71	12,94	1,18	3,53	21,18	29,41	50,59
b) moyenne:	N	11	4	9	3	3	-	23	7	30
	%	12,94	4,71	10,59	3,53	3,53	-	27,06	8,24	35,30
c) passable:	N	4	1	1	-	-	-	5	1	6
	%	4,71	1,18	1,18	-	-	-	5,89	1,18	7,07
d) NIL:	N	4	1	1	-	-	-	5	1	6
	%	4,71	1,18	1,18	-	-	-	5,89	1,18	7,07

Presque cinquante-trois pour cent (52,94%) considèrent que leur progression sur le plan académique est bonne. Plus de trente et un pour cent (31,76%) la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "bonne et moyenne progression sur le plan académique", les hommes sont en majorité (voir tableau 12.3).

Tableau 12.3: Réponses à la question:
"Comment percevez-vous votre progression sur le
plan académique?", selon le sexe et le groupe
d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	14	10	9	9	1	2	24	21	45
	%	16,47	11,76	10,59	10,59	1,18	2,35	28,24	24,70	52,94
b) moyenne:	N	10	5	3	5	3	1	16	11	27
	%	11,76	5,88	3,53	5,88	3,53	1,18	18,82	12,94	31,76
c) passable:	N	4	-	2	-	-	-	6	-	6
	%	4,71	-	2,35	-	-	-	7,06	-	7,06
d) NIL:	N	4	2	1	-	-	-	5	2	7
	%	4,71	2,35	1,18	-	-	-	5,89	2,35	8,24

Environ cinquante-trois pour cent (52,94%) considèrent qu'ils ont acquis de bonnes habiletés de travail. Un peu plus de trente-cinq pour cent (35,30%) la considèrent moyenne. En ce qui a trait à une "moyenne acquisition d'habiletés de travail", les hommes sont en majorité (voir tableau 12.4).

Tableau 12.4: Réponses à la question:
"Comment percevez-vous l'acquisition de vos habiletés de travail?", selon le sexe et le groupe d'âge.

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) bonne:	N	9	12	10	11	1	2	21	25	46
	%	10,59	14,12	11,76	12,94	1,18	2,35	23,53	29,41	52,94
b) moyenne:	N	17	4	2	3	3	1	22	8	30
	%	20,00	4,71	2,35	3,53	3,53	1,18	25,88	9,42	35,30
c) passable:	N	3	1	2	-	-	-	5	1	6
	%	3,53	1,18	2,35	-	-	-	5,88	1,18	7,06
d) NIL:	N	3	-	1	-	-	-	4	-	4
	%	3,53	-	1,18	-	-	-	4,71	-	4,71

4.3.3 Obstacles et Difficultés

Les obstacles et les difficultés rencontrés sont présentés selon le degré d'importance que l'apprenant-adulte leur accordait. 1) le "manque de disponibilité pour les travaux scolaires": presque dix-huit pour cent (17,65%), 2) la "peur de l'échec" et 3) la "difficulté de compréhension de la matière": plus de seize pour cent (16,47%), 4) le "manque de méthode de travail": environ treize pour cent (12,95%), 5) "autre(s) problème(s)": plus de onze pour cent (11,78%), 6) le "stress": un peu plus de sept pour cent (7,06%), 7) la "gêne": un peu plus de sept pour cent (7,05%), 8) le "manque de soutien": presque cinq pour cent (4,70%) et 9) le "manque d'outils d'outils didactiques": plus de deux pour cent (2,36%). Il y a une absence de réponses de cinquante pour cent (50,58%) environ (voir tableau 13).

Tableau 13:

Réponses à la question:

"Quels sont les obstacles et les difficultés que vous rencontrez pendant vos études?", selon le sexe et le groupe d'âge.

82

		20-29 ans		30-39 ans		40-50 ans		Sous-Ensembles		TOTAL
		H	F	H	F	H	F	H	F	
a) gêne:	N	2	2	2	-	-	-	4	2	6
	%	2,35	2,35	2,35	-	-	-	4,70	2,35	7,05
b) stress:	N	1	3	-	2	-	-	1	5	6
	%	1,18	3,53	-	2,35	-	-	1,18	5,88	7,06
c) manque d'outils didactiques:	N	-	1	-	1	-	-	-	2	2
	%	-	1,18	-	1,18	-	-	-	2,36	2,36
d) manque de méthode de travail:	N	9	1	-	1	-	-	9	2	11
	%	10,59	1,18	-	1,18	-	-	10,59	2,36	12,95
e) manque de soutien:	N	2	-	2	-	-	-	4	-	4
	%	2,35	-	2,35	-	-	-	4,70	-	4,70
f) manque de disponibilité pour les travaux scolaires:	N	7	2	3	3	-	-	10	5	15
	%	8,24	2,35	3,53	3,53	-	-	11,77	5,88	17,65
g) difficultés de compréhension de la matière:	N	6	4	2	2	-	-	8	6	14
	%	7,06	4,71	2,35	2,35	-	-	9,41	7,06	16,47
h) peur de l'échec:	N	5	4	3	2	-	-	8	6	14
	%	5,88	4,71	3,53	2,35	-	-	9,41	7,06	16,47
i) autre(s) problème(s):	N	4	2	1	1	1	1	6	4	10
	%	4,71	2,35	1,18	1,18	1,18	1,18	7,07	4,71	11,78
j) NIL:	N	16	8	8	6	3	2	27	16	43
	%	18,82	9,41	9,41	7,06	3,53	2,35	31,76	18,82	50,58

En regard de l'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études, les résultats obtenus dans les tableaux indiquent que les facteurs les plus considérables sont: "les motifs de l'arrêt" avant le retour et "les obstacles et les difficultés rencontrés" pendant le retour aux études.

En ce qui a trait aux motifs de l'arrêt, "les problèmes d'argent": plus de trente-six pour cent (36,47%) et "les résultats scolaires": presque dix-neuf pour cent (18,84%) sont les plus importants. Il est à noter que douze pour cent (11,77%) environ n'ont pas répondu à cette question.

Quant aux obstacles et aux difficultés rencontrés, "le manque de disponibilité pour les travaux scolaires": plus de dix-sept pour cent (17,65%), "la peur de l'échec" et "la difficulté de compréhension de la matière": un peu plus de seize pour cent (16,47%) sont les plus importants. Il faut mentionner qu'environ cinquante pour cent (50,58%) n'ont pas répondu à cette question.

"Le manque de temps pour les travaux scolaires" pourrait être dû au fait que les adultes doivent travailler en même temps que leurs études. Le motif de "problèmes d'argent" est donc toujours présent.

"La peur de l'échec" et "la difficulté de comprendre la matière" pourraient être reliées également au souvenir de "mauvais résultats scolaires", obtenus antérieurement, avant l'arrêt de l'école. Tout bien considéré, ils en sont peut-être la conséquence. Rappelons également que le troisième motif d'arrêt mentionné le plus important était "une matière scolaire" en particulier, un peu plus de quatorze pour cent (14,13%).

Les résultats se rapportant "aux comportements et aux attitudes" adoptés pendant les études et "la qualité du rendement pédagogique", sont aussi des facteurs à considérer.

En ce qui a trait aux comportements et aux attitudes adoptés pendant les études, la "majorité" des adultes déclarent qu'ils se sont "bien intégrés dans le milieu", que leur "motivation est bonne", qu'ils ont une "bonne attitude positive" et une "bonne appréciation d'eux-mêmes", malgré les obstacles et les difficultés rencontrés.

De plus, ils considèrent que la qualité de leur rendement pédagogique est satisfaisante. Cette qualité du rendement était définie par les thèmes suivants: autonomie dans l'apprentissage, régularité dans l'effort, progression sur le plan académique et acquisition d'habiletés de travail. Encore

là, la "majorité" ont répondu que la qualité de leur rendement était bonne, malgré les obstacles et les difficultés rencontrés.

CHAPITRE V

Discussion des données recueillies

Le présent chapitre propose la discussion des données recueillies sous l'angle de facteurs significatifs. Nous considérons d'abord leur rapport avec les concepts théoriques, et ensuite, les données sont mises en relation avec les questions de recherche.

Les résultats liés au cadre théorique

Si on se réfère au cadre théorique, nous disions qu'avant le retour aux études, l'apprenant-adulte vit une période de réflexion. Il s'agit d'une étape normale qui précède le "changement d'état et de statut" de la personne. A la vie adulte, il y a des périodes cruciales, des moments décisifs, des points de non-retour, où ce que l'on fait ou ne fait pas entraînera des conséquences. La personne sera incitée au changement si ce qu'elle est ou ce qu'elle a ne la satisfait plus ou si des circonstances ou des événements l'y obligent. Nous supposons donc que l'adulte qui s'est engagé dans un retour aux études a mûri sa décision et a accepté de modifier sa condition. Il faut rappeler que l'ensemble de la population

étudiée, lors de cette enquête, avait arrêté l'école avant d'effectuer un retour. C'est donc dire que l'adulte a maintenant acquis un statut d'apprenant-adulte.

D'après les résultats obtenus, la majorité d'entre eux ont déclaré qu'ils retournaient à l'école pour obtenir leur diplôme d'études secondaires et qu'ils accordaient beaucoup d'importance au retour à l'école. L'importance accordée à ce retour et à la poursuite des études en vue de l'obtention d'un diplôme permet de voir que l'adulte accepte un "changement" puisqu'il désire modifier sa condition.

Se référant au concept de la "motivation", nous observons que les adultes qui retournent aux études sont motivés par des raisons extérieures telles que, obtenir un diplôme d'études secondaires, obtenir de meilleurs emplois ou de meilleures conditions de travail. Tough (1979) déclare que ce sont les pressions intérieures, par exemple "l'estime de soi", qui est le plus grand facteur de motivation. Nous croyons que l'acquisition du diplôme durement gagné doit améliorer grandement l'estime de soi. En ce qui a trait à la motivation, la majorité considèrent que leur motivation est bonne malgré les difficultés rencontrées pendant les études. Nous disions précédemment que l'adulte retournait à l'école pour obtenir son diplôme d'études secondaires. Pour obtenir ce diplôme, il doit

réussir les examens certes mais, il doit aussi accepter certaines conditions et certaines exigences de l'institution d'enseignement. Afin de vérifier si l'encadrement scolaire était approprié, on demandait aux adultes de nous dire si les attentes, en rapport avec les conditions et les exigences de l'institution d'enseignement, étaient satisfaisantes. Les adultes ont classé, par degré d'importance, "les matières scolaires enseignées" et les "professeurs" en premier et deuxième lieu respectivement. Les "personnes-ressources", le "groupe", les "consignes" et le "matériel didactique", les satisfaisaient moins.

Est-ce que ces facteurs peuvent toucher la motivation de l'apprenant-adulte? Peut-on dire que les attentes les moins satisfaites ont une influence sur sa motivation? Cela est possible. Néanmoins, des facteurs plus importants tels que les "obstacles et difficultés rencontrés" ont une plus grande influence sur la motivation. Ces facteurs sont surtout le "manque de disponibilité pour les travaux scolaires", la "peur de l'échec" et la "difficulté de compréhension de la matière". Ces constatations rejoignent les propos de Tough (1979) selon lesquels la motivation est souvent bloquée par des "obstacles" tels qu'un concept négatif de sa qualité d'étudiant. Nous croyons donc que si l'apprenant-adulte travaille dans un groupe dérangement, si les consignes ne sont pas bien comprises ou pas

bien respectées, si le matériel est inadéquat, si la relation entre l'apprenant et les personnes-ressources n'est pas bonne, et de surcroît, s'il éprouve de la difficulté à comprendre la matière et anticipe l'échec ou la peur de ne pas réussir et, ne consacre pas assez de temps dans ses apprentissages parce qu'il travaille en plus à l'extérieur et a des responsabilités familiales, l'apprenant peut devenir de moins en moins motivé.

Dufresne-Tassé (1981) partage la pensée de Tough. Selon elle, si les apprentissages ne sont pas réussis ou si les conditions sont défavorables, la motivation de l'apprenant-adulte en sera affectée. D'autres facteurs peuvent venir influencer la motivation de l'adulte à accomplir des activités d'apprentissage. Par exemple, l'image que l'on a de soi, réfère à l'expérience personnelle de l'individu et aux motifs qui lui ont fait arrêter l'école. La majorité des apprenants-adultes ont répondu qu'ils aimaient peu l'école mais et qu'ils ont arrêté parce qu'ils avaient des problèmes d'argent et de mauvais résultats scolaires. Le souvenir de mauvais résultats scolaires peut rejaillir sur la personne parce qu'elle peut éprouver la peur de ne pas réussir de nouveaux apprentissages et de ne pas remplir certaines exigences pour l'obtention du diplôme. Les problèmes d'argent sont toujours présents. Des personnes ont arrêté l'école parce qu'elles devaient travailler. Aujourd'hui, ces personnes sont retournées à

l'école, mais en plus de leurs études, elles doivent travailler pour arriver à joindre les deux bouts. Responsabilités familiales et survie obligent.

De plus, l'adulte en situation d'apprentissage verra son activité éducative (ses apprentissages) influencée par le contexte particulier dans lequel elle se déroule. C'est ainsi que certains facteurs qui tiennent à la spécificité même de l'adulte influenceront-ils son apprentissage. Ces facteurs peuvent se traduire par des émotions, du stress, de l'anxiété. D'après les résultats, la perception et l'organisation de leur temps pour leurs apprentissages, et le stress, sont reconnus comme étant des obstacles présents durant le retour à l'école. Le stress peut être lié à la peur de l'échec ou la peur de ne pas réussir, à la surcharge d'informations, d'où la difficulté de comprendre la matière. Cependant, les données recueillies ne nous permettent pas d'évaluer l'organisation du temps chez l'adulte. L'apprenant-adulte peut éprouver un sentiment d'urgence face à ses apprentissages en vue de l'obtention du diplôme. Le facteur temps est important puisque celui-ci peut envisager l'avenir de plus en plus limité à mesure qu'il vieillit. Dufresne-Tassé (1981) nous dit également que des pressions temporelles trop fortes peuvent créer un état de stress qui se manifeste par une super-productivité ou une improductivité. Nos résultats démontrent que l'adulte est

confronté au fait qu'il manque de temps pour les travaux scolaires. Le facteur "temps" peut donc créer des pressions qui, par le fait même, peuvent avoir un effet fâcheux sur la qualité de ses apprentissages et sur sa motivation.

En somme, on réfère constamment à l'expérience vécue de l'apprenant-adulte. D'après Rogers (1976), l'adulte entame un processus d'évaluation de lui-même ou un jugement des valeurs qui lui sont propres. Ce jugement ou cette évaluation de soi l'inciterait à modifier ses attitudes, ses comportements et ses actions. Des facteurs tels que la société et ses exigences face aux études et à l'emploi, une remise en question chez l'adulte, face aux valeurs que lui imposent la société et, des valeurs face à lui-même et à sa situation personnelle, peuvent amener l'adulte à une "période de reflexion avant le retour aux études". Le futur apprenant entreprend alors un processus de changement et de tout ce qui en découle (situation nouvelle, nouveau statut, nouveaux apprentissages, nouvelles actions, degré de motivation, réussite scolaire).

Selon les propos de Riverin-Simard (1980), qui fait référence à Maslow, à Rogers, et à Erikson, le développement de l'adulte consisterait en une adaptation dans le changement de l'individu à partir, entre autres, de son potentiel de réaction face aux facteurs de l'environnement. Parallèlement, un

environnement riche et efficace permettrait à celui-ci de se réaliser. On parle alors de réalisation de soi. De "retour aux études", les données recueillies indiquent que la majorité considère qu'ils ont une bonne attitude positive, une bonne appréciation d'eux-mêmes, une bonne motivation et qu'ils se sont bien intégrés dans leur nouveau milieu. Ces résultats réfèrent aux comportements et aux attitudes qu'ils adoptent dans leur nouvel environnement et pourraient se référer également à l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. En second lieu, et toujours du point de vue de l'environnement scolaire, il était question de qualité au niveau du rendement pédagogique de l'apprenant-adulte. La majorité estime qu'ils ont acquis une bonne autonomie dans leurs apprentissages, maintiennent une bonne régularité dans l'effort, ont une bonne progression sur le plan académique et qu'ils ont acquis de bonnes habiletés de travail. Ces résultats pourraient se situer, vraisemblablement, au niveau de la réalisation de soi.

De même, on a vu que l'expérience antérieure de l'adulte pouvait avoir une incidence sur son adaptation lorsqu'il est de retour aux études. Dans le sens où c'est quelque chose qui ne s'oublie pas. Par exemple, les mauvais résultats scolaires et d'autres souvenirs au sujet de l'école seraient deux causes majeures de l'arrêt de l'école. Nous avons dit également qu'une période de réflexion, chez l'apprenant-adulte, précède le

retour aux études. Qu'ils avaient un but: obtenir un diplôme d'études secondaires; ils sont conscients qu'avec ce diplôme, ils auront plus de chance d'obtenir un meilleur emploi et/ou un meilleur salaire. En fait, la situation réelle de l'apprenant-adulte est la suivante: l'adulte a arrêté l'école à cause de problèmes d'argent, de souvenirs pénibles au sujet de l'école et de ses piètres résultats scolaires. De retour aux études, il est confronté à des contraintes de toutes sortes: difficulté de comprendre la matière, manque de temps et de gérance pour les travaux scolaires, peur de l'échec, stress. Ces contraintes sont omniprésentes pendant qu'il effectue ses apprentissages.

Problèmes d'argent, travail en même temps que les études, responsabilités familiales; tel est le lot de plusieurs étudiants. Ils considèrent néanmoins que le retour à l'école est important et que celui-ci améliorera peut-être leur qualité de vie.

Les facteurs importants et les questions de recherche

La recherche avait comme point de départ la situation problématique de l'apprenant-adulte en voie d'adaptation lors du retour aux études. Ce retour aux études étant précédé d'une période de réflexion qui engage l'apprenant vers un changement.

Nous avons pris en considération que l'adaptation lors du retour aux études englobait un tout: l'encadrement scolaire et les attentes de l'apprenant, la qualité de l'expérience vécue qui concerne son adaptation scolaire, c'est-à-dire ses comportements, ses attitudes et la qualité de son rendement pédagogique. Enfin, l'environnement scolaire et les obstacles et les difficultés rencontrés, face à sa nouvelle situation et à son nouveau statut.

Les questions de recherche au seuil de notre exploration étaient les suivantes: "Quelles sont les raisons qui peuvent affecter l'adaptation scolaire de l'apprenant-adulte?"; "Est-ce que l'encadrement scolaire est adapté aux besoins de l'apprenant-adulte?" et; "Quel impact, le nouveau contexte scolaire de l'apprenant-adulte a-t-il sur sa motivation et sa réussite scolaire?". Nous discutons ici ces interrogations à la lumière des principaux faits que notre étude a permis de relever.

La première question de recherche concernait les raisons qui peuvent affecter l'adaptation scolaire de l'apprenant-adulte. Les données tendent à démontrer que les acquis antérieurs (expérience personnelle de l'apprenant-adulte) et les souvenirs émotifs et cognitifs (qualité du souvenir qu'il a conservée de l'école et motifs de l'arrêt), peuvent affecter

l'adaptation de l'adulte lorsqu'il recommence des études. Environ quarante-quatre pour cent (43,54%) ont répondu qu'ils aimaient peu l'école, par contre, presque cinquante-trois pour cent (52,95%) en gardent tout de même un bon souvenir. Pour vérifier la qualité du souvenir qu'ils ont conservée de l'école, nous avons demandé aux répondants de nous dire pourquoi ils avaient arrêté l'école. Les motifs les plus importants étaient les problèmes d'argent, presque trente-sept pour cent (36,47%) et les résultats scolaires, avoisinant les dix-neuf pour cent (18,84%). Cela explique pourquoi la majorité aimaient peu l'école même s'ils disent en garder un bon souvenir.

Enfin, l'environnement familial ne semble pas un facteur pouvant nuire à l'adaptation de l'adulte lors du retour puisque la majorité ont reçu beaucoup d'encouragement de leur famille à aller à l'école, environ cinquante-deux pour cent (51,77%), et à poursuivre des études plus tard, un peu plus de quarante-sept pour cent (47,06%). On peut supposer également que les parents qui ont un niveau scolaire plus élevé, encourageaient plus leur(s) enfant(s) à aller à l'école et à poursuivre des études plus tard. Selon les résultats obtenus, les 20-29 ans ont les parents les plus scolarisés et ce sont eux qui ont reçu le plus d'encouragement.

La deuxième question de recherche concernait les besoins (ou les attentes) de l'apprenant-adulte par rapport à son encadrement scolaire. Environ quatre-vingt-huit pour cent (88,22%) disaient accorder beaucoup d'importance à leur retour à l'école. De plus, nous notons une augmentation par rapport aux encouragements de la famille à aller à l'école et à poursuivre des études. Depuis le retour, ceux qui ont été le plus encouragés antérieurement, avant l'arrêt de l'école, le sont encore plus maintenant.

En ce qui a trait à la question de savoir si "l'image du système de l'éducation aux adultes" correspond à ce qu'ils pensaient, la majorité ont répondu "oui" avec un peu plus de soixante-seize pour cent (76,47%).

Finalement, l'encadrement scolaire référait aux besoins et aux attentes de l'apprenant-adulte. Un peu plus de quatre-vingt-un pour cent (81,17%) nous ont dit que les matières scolaires enseignées les satisfaisaient, plus de soixante-seize pour cent (76,49%) se disaient satisfaits des professeurs, plus de cinquante-sept pour cent (57,65%) se disaient satisfaits face à leur groupe, un peu plus de cinquante-six pour cent (56,46%) se disaient satisfaits par rapport aux personnes-ressources, presque cinquante-trois pour cent (52,95%) face aux consignes et environ quarante-cinq pour cent (44,71%) par

rapport au matériel didactique.

Les matières scolaires enseignées et les professeurs sont classés en premier et deuxième lieu, selon le degré d'importance que l'apprenant-adulte accordait à ses besoins ou à ses attentes.

La troisième question de recherche référait au nouveau contexte scolaire de l'apprenant-adulte et l'impact qu'il a sur son adaptation scolaire, plus spécifiquement sur sa motivation et sa réussite scolaire. L'adaptation scolaire faisait référence aux comportements et aux attitudes qu'ils adoptaient pendant le retour et pendant leurs apprentissages; à la qualité de leur rendement pédagogique et; aux obstacles et aux difficultés qu'ils rencontraient.

Les comportements et les attitudes étaient traduits par les quatre thèmes suivants: intégration dans le milieu, motivation, attitude positive et appréciation de soi.

La majorité des apprenants-adultes, environ soixante-sept pour cent (67,06%), ont considéré leur intégration dans le milieu comme bonne. Plus de cinquante-sept pour cent (57,65%) ont admis avoir une bonne motivation, presque cinquante-huit pour cent (57,64%) ont admis avoir une bonne attitude positive

et, environ cinquante-quatre pour cent (54,12%), ont considéré que leur appréciation d'eux-mêmes était bonne.

En second lieu, la qualité du rendement pédagogique référait aux quatre thèmes suivants: autonomie dans l'apprentissage, régularité dans l'effort, progression sur le plan académique et acquisition d'habiletés de travail.

La majorité des apprenants-adultes, presque cinquante-neuf pour cent (58,82%), ont mentionné que leur autonomie dans l'apprentissage était bonne, un peu plus de cinquante pour cent (50,59%) ont considéré que leur régularité dans l'effort était bonne. Environ cinquante-trois pour cent (52,94%) ont mentionné que leur progression sur le plan académique était bonne et qu'ils ont acquis de bonnes habiletés de travail.

Par la suite, l'adaptation scolaire se référait aux obstacles et aux difficultés que les apprenants-adultes rencontraient pendant leurs études. Selon les résultats obtenus, les plus importants étaient le manque de disponibilité pour les travaux scolaires: environ dix-huit pour cent (17,65%), la peur de l'échec et la difficulté de compréhension de la matière: plus de seize pour cent (16,47%). D'autres obstacles ou difficultés sont à considérer également: le manque de méthode de travail, environ treize pour cent (12,95%), et

autres problèmes non spécifiés avec une proportion d'environ douze pour cent (11,78%).

Somme toute, nous croyons que des raisons précises peuvent affecter l'adaptation scolaire de l'apprenant-adulte ainsi que des obstacles et des difficultés, auxquels il est confronté pendant son retour à l'école et tout le long de son cheminement scolaire.

Ces raisons peuvent provenir de souvenirs antérieurs tels que les problèmes d'argent et de mauvais résultats scolaires. En ce qui a trait aux obstacles et difficultés rencontrés pendant le retour, le manque de disponibilité pour les travaux scolaires, la peur de l'échec et la difficulté de compréhension de la matière sont les plus importants.

Par conséquent, il est permis de croire que les raisons évoquées (mauvais souvenirs d'école) et les obstacles et difficultés rencontrés pendant le retour, sont en étroite relation. En effet, les problèmes d'argent sont toujours présents puisque l'apprenant-adulte doit travailler en même temps que ses études d'où le manque de disponibilité pour les travaux scolaires. Par ailleurs, le souvenir de mauvais résultats scolaires peut engendrer la peur de l'échec et des difficultés à comprendre une matière.

Ces affirmations nous ont permis de répondre à nos questions de recherche précédemment posées et rejoignent dans l'ensemble les propositions de recherche qui concernaient l'adaptation scolaire des apprenants-adultes, par rapport à l'influence que peuvent avoir leur vécu antérieur, la qualité de leur environnement scolaire et la qualité de leur expérience vécue dans un nouveau milieu.

CONCLUSION

Au départ, on mentionnait que l'adulte vit une période de réflexion avant le retour aux études. Cette période amenait une adaptation en vue d'un changement, d'un nouveau statut, celui d'apprenant-adulte. L'apprenant-adulte retournait aux études pour combler certains besoins spécifiques: un meilleur emploi et un meilleur salaire mais aussi pour améliorer sa qualité de vie et son estime de soi.

De retour aux études, l'apprenant-adulte entreprend une phase de réalisation de soi dans son nouvel environnement scolaire. Nous avons demandé aux répondants de nous dire si l'encadrement scolaire dans lequel ils évoluaient, correspondait à leurs attentes. On entendait par leurs attentes les matières scolaires enseignées, les professeurs, les personnes-ressources, le groupe, les consignes et le matériel didactique. Nous en avons conclu que ces attentes satisfaites ou partiellement satisfaites pouvaient avoir une influence sur la motivation et la réussite scolaire de l'apprenant-adulte.

Par la suite, nous avons demandé aux répondants de donner un jugement de valeur en termes d'évaluation de soi et d'auto-réalisation, par rapport aux comportements et aux attitudes qu'ils adoptaient et par rapport au degré de la qualité de leur rendement pédagogique, pendant leur cheminement scolaire. La majorité des apprenants-adultes ont répondu qu'ils avaient de bons comportements et de bonnes attitudes. On faisait

référence à l'intégration dans le milieu, la motivation, une attitude positive et une appréciation de soi. Quant à la qualité du rendement pédagogique, on faisait référence à l'autonomie dans l'apprentissage, la régularité dans l'effort, leur progression sur le plan académique et l'acquisition d'habiletés de travail.

Enfin, nous avons demandé aux répondants de nous indiquer la qualité de leur expérience vécue pendant leur cheminement scolaire par rapport aux obstacles et aux difficultés qu'ils rencontraient. Les principaux obstacles et/ou difficultés étaient le manque de temps pour les travaux scolaires, la peur de l'échec et la difficulté de compréhension de la matière. Rappelons toutefois que cinquante pour cent des répondants n'ont pas répondu à cette question. Ces obstacles rejoignent dans l'ensemble des concepts du cadre théorique tels que les émotions, le stress et la perception du temps chez l'apprenant-adulte.

Peut-on conclure d'après les résultats obtenus, qu'ils se sont adaptés complètement à leur nouveau milieu, à leur nouvelle situation? Nous ne le pensons pas. Il semble que les apprenants-adultes ont peut-être surévalué l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes face à leurs comportements, à leurs attitudes et à la qualité de leur rendement pédagogique: l'identification d'obstacles et difficultés rencontrés dans leur nouveau contexte scolaire vient atténuer leur évaluation d'eux-mêmes.

Tout au plus, pouvons-nous prétendre que les "obstacles et les difficultés rencontrés", d'après les résultats obtenus, détermineraient mieux le degré d'adaptation ou d'inadaptation de l'apprenant-adulte dans son nouveau milieu que la perception qu'ils ont d'eux-mêmes .

Cette recherche était avant tout une recherche exploratoire. Elle désirait situer le mouvement d'adaptation des apprenants-adultes suite à un rappel de leur vécu antérieur (qualité du souvenir de l'école et motifs de l'arrêt) et plus, particulièrement, un examen de leur vécu actuel (attentes, comportements, attitudes, obstacles, difficultés) "d'étudiants-adultes".

Nous pensons que l'adaptation scolaire ne se fait pas sans heurts et qu'elle englobe de nombreux facteurs tant intrinsèques qu'extrinsèques. Ces facteurs sont intimement liés à la qualité de l'expérience vécue de l'apprenant-adulte et par le fait même, à son adaptation lors du retour aux études.

C'est sur cette note que nous aimerions voir aboutir d'autres recherches, qui incluraient le sexe et le groupe d'âge mais aussi, la fréquentation scolaire (temps plein/temps partiel). Par ailleurs, ces recherches pourraient s'effectuer à l'aide de questionnaires distribués aux répondants mais également par des études de cas et des entrevues. Enfin, elles pourraient s'étendre sur une plus grande échelle, c'est-à-dire s'effectuer par différentes institutions d'enseignement de niveaux secondaire, collégial et universitaire.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

BARRETTE, Lise T. et PLOURDE, Lucie (1989). *Retour aux études. Groupe interaction. Cégep de Jonquière. Ateliers « Retour aux études »*. Service de reconnaissance des acquis.

BERNARD, Jean-Louis (1981). *Le cycle de la vie adulte et le changement*. Andragogie. Faculté des Sciences de l'Education.

CORNATON, Michel (1979). *« La transformation permanente ». Pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation*. France.

DUBAR, Claude (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. France: Editions Sociales. Problèmes.

DUFRESNE-TASSE, Colette (1981). *L'apprentissage adulte essai de définition*. Montréal: Editions Vivantes.

DUFRESNE-TASSE, Colette (1981). *Motiver des étudiants: une intervention clinique?* Montréal: Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'Education.

DUFRESNE-TASSE, Colette (1981). *Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'Education.

ELIAS, John et MERRIAM, Sharan (1983). *Penser l'éducation des adultes*. Montréal: Guérin.

GAUTHIER, Benoît (1993). *Recherche sociale*. 2e édition. Québec: Presses de l'Université du Québec.

GERARD, Artaud (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Editions de l'Université d'Ottawa.

GIGUERE, Paul-André et al. (1985). *« Quand un adulte veut apprendre »*. Dossiers d'andragogie. Ottawa: Novalis; Université St-Paul.

KEETON, Morris T. (1986). *La reconnaissance des acquis hier, aujourd'hui et demain*. Etudes et Réflexions.

- KNOOWLES, Malcom (1990). *L'apprenant adulte*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LOWE, John (1984). *L'éducation des adultes: perspectives mondiales*. UNESCO.
- MASLOW, Abraham H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Fayard: L'Expérience Psychique.
- MASLOW, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality*. Second Edition. Late, Brandeis University.
- MILLER, François (1984). *L'enseignement aux adultes*. Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- « Un moment de reflexion sur le contexte du retour aux études ». (1983). Brochure. Montréal.
- OUELLET, André (1994). *Processus re recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, André (1991). *Processus de recherche. Une approche systémique*. Préface de Maurice Goulet. Presses de l'Université du Québec.
- PERLMAN, Helen H. (1973). *La personne; l'évolution de l'adulte et de ses rôles dans la vie*. Le Centurion. Sciences Humaines. Collection SocioGuides.
- Recueil de textes. [1993]. Documents 2.1 à 2.5: Méthodes quantitatives. Auteurs mentionnés: G. de LANDSHEERE, FORTIN et al., R. LAVOIE.
- RIVERIN-SIMARD, Danielle (1984). *Etapes de vie au travail*. Editions St-Martin.
- RIVERIN-SIMARD, Danielle (1980). *Développement vocationnel de l'adulte: vers un modèle en « escalier »*. Revue des Sciences de l'Éducation, v.I (2), pp.325-351.
- ROGERS, Carl R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Sciences de l'Éducation. Préface et traduction de Daniel Lebon.
- « S'entraîner à former des adultes ». (1991-1992). Modules d'auto-formation. Module 1: les caractéristiques des adultes. Module 2: l'apprenant: essai de portrait psychosocial. Québec.

SHEEHY, Gail (1983). *Les passages de la vie; les crises prévisibles de l'âge adulte*. Ottawa: Editions de Mortagne.

TURCOTTE, Claire et al. (1992). *Une formation adaptée: qu'en pensent les adultes et le personnel?* Québec: Conseil supérieur de l'Education.

VIAU, Rolland (1984). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Editions du Renouveau pédagogique.

ANNEXE:
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL
APPRENANT-ADULTE

1ère PARTIE: VECU ANTERIEUR
DIMENSION SOCIO-PEDAGOGIQUE

L'objectif de ce questionnaire est de connaître le vécu antérieur d'adultes avant leur retour aux études.

Procédure: vous répondez aux questions et vous cochez un ou des "X" là où il y a "choix de réponses".

Répondez au mieux de vos connaissances.

Ce questionnaire est anonyme. Il n'implique personne en particulier. Il sert tout simplement à établir des statistiques en vue d'un sondage.

Johanne Fortin
Etudiante au 2e cycle
Maîtrise en Education.

QUESTIONNAIRE

=====

A) PROFIL DU REpondANT

1- Age:

- | | | | |
|----|---------------------|---|---|
| a) | entre 16 et 19 ans: | [|] |
| b) | entre 20 et 29 ans: | [|] |
| c) | entre 30 et 39 ans: | [|] |
| d) | entre 40 et 49 ans: | [|] |
| e) | 50 ans et plus: | [|] |

2- Sexe:

- | | | | |
|----|-----------|---|---|
| a) | masculin: | [|] |
| b) | féminin: | [|] |

3- Etat civil:

- | | | | |
|----|-----------------------|---|---|
| a) | marié(e): | [|] |
| b) | célibataire: | [|] |
| c) | divorcé(e)/séparé(e): | [|] |
| d) | enfant(s) à charge: | [|] |

4- Statut:

- | | | | |
|----|---|---|---|
| a) | employé(e): | [|] |
| b) | chômeur(se): | [|] |
| c) | assisté(e) social(e): | [|] |
| d) | accidenté(e) de travail
(CSST-RAAQ): | [|] |
| e) | autre (spécifiez): | [|] |
-
-

B) PROFIL EDUCATIF

ANTECEDENTS SCOLAIRES

5- Vers quel âge avez-vous arrêté l'école?

6- Est-ce que ce fut un arrêt:

- | | | | |
|----|-------------|---|---|
| a) | temporaire: | [|] |
| b) | définitif: | [|] |

7- Lors de l'arrêt définitif, à part la fréquentation de l'école régulière, avez-vous suivi un stage ou une formation quelconque? Si oui, le(s)quel(s) ou la(les)quelle(s)? Enumérez le principal.

SOUVENIRS EMOTIFS & COGNITIFS

8- Est-ce que vous aimiez l'école?

- | | | | |
|----|--------------|---|---|
| a) | beaucoup: | [|] |
| b) | peu: | [|] |
| c) | pas du tout: | [|] |

9- Quelle est la qualité du souvenir que vous gardez de l'école?

- | | | | |
|----|--------------------|---|---|
| a) | très bon souvenir: | [|] |
| b) | bon souvenir: | [|] |
| c) | mauvais souvenir: | [|] |

10- Quels sont les motifs qui vous ont fait arrêter l'école?

- a) le(s) professeur(s): []
 b) toutes les matières scolaires: []
 c) une matière scolaire (spécifiez): []

- d) la méthode d'enseignement "traditionnelle": []
 e) les résultats scolaires: []
 f) les problèmes d'argent (ex.: besoin de gagner sa vie): []
 g) autre(s) raison(s): []

C) PROFIL - EXPERIENCE DE TRAVAIL

11- Pendant combien de temps avez-vous travaillé entre la période d'arrêt de l'école et celle de l'Education des Adultes?

- a) 15 à 20 ans: []
 b) 10 à 14 ans: []
 c) 5 à 9 ans: []
 d) 4 ans et moins: []

12- Combien d'emplois différents avez-vous eu pendant cette période?

- a) environ une dizaine: []
 b) environ 5 à 9: []
 c) environ 2 à 4: []
 d) un emploi: []

13- Pouvez-vous nommer les principaux?

D) PROFIL - ENVIRONNEMENT FAMILIAL

14- Est-ce que votre famille vous encourageait à aller à l'école?

- | | | | |
|----|----------------|---|---|
| a) | beaucoup: | [|] |
| b) | plus ou moins: | [|] |
| c) | pas du tout: | [|] |

15- Est-ce que votre famille vous encourageait à poursuivre vos études plus tard?

- | | | | |
|----|----------------|---|---|
| a) | beaucoup: | [|] |
| b) | plus ou moins: | [|] |
| c) | pas du tout: | [|] |

16- Quel est le niveau scolaire atteint par vos parents?

Le père? _____

La mère? _____

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL
APPRENANT-ADULTE

2e PARTIE: VECU ACTUEL
DIMENSION PSYCHO-PEDAGOGIQUE

L'objectif de ce questionnaire est de connaître le vécu actuel d'adultes pendant leurs études.

Procédure: vous répondez aux questions et vous cochez un ou des "X" là où il y a "choix de réponses".

Répondez au mieux de vos connaissances.

Ce questionnaire est anonyme. Il n'implique personne en particulier. Il sert tout simplement à établir des statistiques en vue d'un sondage.

Johanne Fortin
Etudiante au 2e cycle
Maîtrise en Education.

QUESTIONNAIRE

=====

E) PROFIL EDUCATIF

PROFIL DE FORMATION

17- Fréquentation:

- | | | | |
|----|----------------|---|---|
| a) | temps plein: | [|] |
| b) | temps partiel: | [|] |

18- Quelle importance accordez-vous à votre retour à l'école?

- | | | | |
|----|------------------------|---|---|
| a) | beaucoup d'importance: | [|] |
| b) | plus ou moins: | [|] |
| c) | pas beaucoup: | [|] |

RAISONS DU RETOUR

19- Quels sont les motifs qui vous ont incité à revenir à l'école?

- | | | | |
|----|--|---|---|
| a) | désir de poursuivre vos études: | [|] |
| b) | désir d'obtenir un sec. IV ou V: | [|] |
| c) | désir personnel (estime de soi): | [|] |
| d) | exigé par un organisme gouvernemental: | [|] |

F) PROFIL - ENVIRONNEMENT FAMILIAL

20- Depuis votre retour à l'école, est-ce que votre entourage familial vous encourage dans vos études?

- | | | | |
|----|----------------|---|---|
| a) | beaucoup: | [|] |
| b) | plus ou moins: | [|] |
| c) | pas beaucoup: | [|] |

21- Est-ce que vous êtes le ou la seul(e) de votre famille à retourner aux études? Si non, combien êtes-vous?

G) PROFIL - ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

22- D'après vous, est-ce que le système de l'Education aux Adultes correspond à l'image que vous vous en faisiez?

- a) oui: []
 b) non: []

23- Est-ce que selon vous, l'encadrement scolaire est adapté à vos besoins en ce qui a trait au(x):
 (Un "X" veut dire oui).

- a) consignes: []
 b) matières scolaires: []
 c) professeurs: []
 d) personnes-ressources: []
 e) groupe dans le(la)quel(le) vous êtes: []
 f) matériel didactique: []

H) PROFIL - ADAPTATION SCOLAIRE

Cotes d'évaluation: 1- Bon (B)
 2- Moyen (M)
 3- Passable (P)

24- Encerclez la cote qui correspond à chaque item énuméré ci dessous:

COMPORTEMENTS ET ATTITUDES

- | | | | | |
|----|-----------------------------|---|---|---|
| a) | Intégration dans le milieu: | B | M | P |
| b) | Motivation: | B | M | P |
| c) | Attitude positive: | B | M | P |
| d) | Appréciation de soi: | B | M | P |

- 25- Encerclez la cote qui correspond à chaque item énuméré ci-dessous:

RENDEMENT PEDAGOGIQUE

- | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|---|---|
| a) | Autonomie dans l'apprentissage: | B | M | P |
| b) | Régularité dans l'effort: | B | M | P |
| c) | Progression sur le plan académique: | B | M | P |
| d) | Acquisition d'habiletés de travail: | B | M | P |

OBSTACLES ET DIFFICULTES

- 26- Y a-t-il des obstacles ou des difficultés par rapport à votre adaptation (retour à l'école)?

- | | | | |
|----|------|---|---|
| a) | oui: | [|] |
| b) | non: | [|] |

- 27- Si oui, cochez celui ou ceux qui s'applique(nt) à vous, dans la liste ci-dessous.

- | | | | |
|----|--|---|---|
| a) | gêne: | [|] |
| b) | stress: | [|] |
| c) | manque d'outils didactiques: | [|] |
| d) | manque de méthode de travail: | [|] |
| e) | manque de soutien
(ex.: encouragement): | [|] |
| f) | manque de disponibilité pour
les travaux scolaires: | [|] |
| g) | difficulté de compréhension
de la matière: | [|] |
| h) | peur de l'échec
(ex.: travaux - examens): | [|] |
| i) | autre(s) (spécifiez): | [|] |

- 28- S'il y a lieu, écrivez un commentaire sur ce retour à l'école.
