

UNIVERSITÉ DU QUEBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUEBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE ÈS ARTS (M.A.)

par

JEAN-MARC FLYNN

L'ADAPTATION D'ADULTES AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES:
UNE ÉTUDE DES FORCES EN PRÉSENCE CHEZ DES ÉTUDIANTS
INSCRITS À UN ENSEIGNEMENT EN HISTOIRE DE L'ART, À
L'UNIVERSITÉ DU QUEBEC À CHICOUTIMI.



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

Une telle recherche découle de la contribution de plusieurs personnes. Qu'il nous soit permis de les remercier.

Il convient en premier lieu 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 support, sa disponibilité et ses conseils ont facilité la réalisation de l'étude.

Il convient aussi de remercier le co-directeur de ce mémoire, M. Rodolphe Gagnon, professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour la richesse et l'originalité de ses suggestions.

Enfin, nous voulons remercier toutes les personnes qui ont accepté de collaborer à cette recherche en nous confiant une partie de leur vécu.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE IV Les forces qui influencent la décision	p. 45
1. Les situations vécues	p. 46
2. Les visualisations de compensation	p. 49
3. Les composantes de la décision	p. 54
CHAPITRE V Les objectifs personnels et les règles	p. 57
1. Les règles institutionnelles des programmes	p. 59
2. Les règles et les choix	p. 61
3. Les examens et l'évaluation	p. 65
CHAPITRE VI L'adaptation et l'état de la personne	p. 68
1. L'adaptation et le contenu des études	p. 70
2. Evolution de la communication	p. 71
3. La philosophie éducative	p. 73
4. Le jugement sur soi	p. 76
TROISIEME PARTIE: DISCUSSION FINALE	p. 78
CHAPITRE VII Le jeu des forces en présence	p. 79
1. Les motivations et les écueils	<u>7</u> p. 80
2. Les situations particulières	p. 81
3. Les ressources de l'individualité	p. 82
4. Les limites de l'individualité	p. 83
CHAPITRE VIII Les limites de l'étude	p. 86
CONCLUSION	p. 94
ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	p. 98

Note

Dans ce texte, l'emploi exclusif du genre masculin a pour but unique d'alléger la lecture. Il ne faut y voir aucune connotation restrictive.

RESUME

La recherche veut faciliter la compréhension d'un problème, celui de l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires. Elle a pour objectif d'identifier les forces qui s'exercent et qui constituent des facteurs d'influence. La recherche est encadrée par les concepts d'adaptation, d'apprentissage, de pouvoir et d'individualisation.

La recherche s'appuie sur les quatre propositions suivantes: 1) la décision de poursuivre des études universitaires provient d'une démarche librement consentie dans laquelle s'entremêlent des éléments rationnels et des éléments émotionnels; 2) l'adaptation des étudiants adultes aux études universitaires est influencée par des forces répulsives entre les objectifs personnels de l'étudiant et d'autres objectifs propres à l'organisation institutionnelle qui apparaissent plus ou moins éloignés des vues de l'étudiant adulte; 3) l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires est conditionnée par la capacité de ce dernier de s'adapter à des règles qu'il perçoit comme des obstacles; 4) l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires résulte en un état de la personne, cet état variant au fur et à mesure que la personne découvre les avantages à travers les contraintes.

Le choix de la méthodologie qualitative est lié au but de la recherche qui est de faciliter la compréhension d'un phénomène à partir des objectifs personnels des individus. Les données proviennent d'entrevues semi-structurées et l'analyse de ces données s'appuie sur des travaux pratiquant le découpage et la triangulation.

Les données présentées et discutées ont pour but de mettre en lumière les motifs en jeu dans la décision de suivre une formation à l'Université. Elles permettent aussi de cerner les principales difficultés vécues par les étudiants adultes, issues de l'enseignement, du professeur ou de l'établissement universitaire. Elles permettent enfin d'examiner les principales actions, les principaux modes par lesquels l'individu s'adapte au contexte choisi.

VII

Les résultats mettent en évidence des liens entre les aspirations des individus et les contraintes organisationnelles de l'institution. D'autre part, il est aussi démontré que la philosophie éducationnelle d'un enseignement et l'intervention du professeur peuvent partiellement neutraliser ces mêmes contraintes.

INTRODUCTION

La recherche a pour but de faciliter la compréhension d'un problème, celui de l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires. La population étudiée est composée de personnes adultes inscrites à une formation en histoire de l'art, sous l'autorité d'un professeur qui est l'auteur du présent mémoire. L'objectif général est d'examiner les forces qui s'exercent et qui constituent des facteurs d'influence. En plus de cet objectif général, la recherche a comme objectifs spécifiques de décrire le vécu de l'étudiant adulte, de faire ressortir les motivations et les contraintes qui s'exercent sur lui, et aussi d'identifier les attitudes, les comportements avec lesquels l'étudiant adulte équilibre la poursuite de ses préoccupations personnelles. L'enseignement dont il est question étant celui du chercheur, un autre objectif est de me permettre de mieux comprendre la situation à l'intérieur de laquelle évoluent les personnes auxquelles je m'adresse.

Le mémoire comprend trois parties.

La première partie présente les assises de la recherche. Elle comprend un chapitre traitant de la problématique, un

chapitre consacré au cadre théorique où sont définis les concepts et qui se termine par la formulation des propositions et des questions de recherche. Un troisième chapitre est consacré au cadre méthodologique.

La deuxième partie du mémoire présente et discute les données recueillies. Ces dernières sont disposées dans l'ordre des propositions de recherche auxquelles elles sont rattachées. La troisième partie du mémoire est constituée d'une discussion élargie sur des questions relevant des forces en présence considérées dans leur ensemble. Cette dernière partie discute aussi des limites de la recherche.

La recherche est appuyée sur les concepts d'adaptation, de pouvoir et d'individualisation. Les données proviennent d'entrevues semi-structurées obtenues auprès d'étudiants inscrits au même enseignement.

Les informations recueillies touchent trois catégories d'influence qui sont: 1) les éléments liés aux vécus particuliers des personnes; 2) les éléments liés à la discipline étudiée et à la philosophie éducationnelle qui la sous-tend; 3) les éléments liés à la pratique éducative dans son application spécifique à la situation étudiée.

La recherche évite le réductionnisme méthodologique et privilégie une démarche inductive. L'objectif étant de faciliter la compréhension d'une situation donnée, l'étude n'a aucune prétention de généraliser les résultats obtenus.

PREMIERE PARTIE

LES ASSISES DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

La problématique

Ce chapitre traite de la situation problématique de l'étudiant adulte en voie d'adaptation aux études universitaires. Il considère l'étudiant adulte dans le contexte situationnel choisi et identifie les forces d'influence liées aux vécus, à la valorisation des individus et aux philosophies éducationnelles.

1. Historique et considérations générales

L'arrivée de l'étudiant adulte dans l'Université québécoise se situe dans la troisième phase de l'éducation des adultes au Québec. Bourgeault (1982)⁽¹⁾ situe la première phase entre 1850 et 1900 et l'appelle la période des expériences spontanées. Au cours de la deuxième phase, entre 1900 et 1950, on voit poindre une certaine organisation

⁽¹⁾ Pour tous les éléments bibliographiques de ce mémoire, la synthèse de la pensée de l'auteur a été préférée aux citations.

sociale de ces expériences. La troisième phase débute vers 1950 et est caractérisée par l'institutionnalisation de l'éducation des adultes. Une étude de Pichette (1979) traite de l'augmentation du nombre d'étudiants adultes et des normes modifiées d'admission. En 1974, commandité par le Conseil des Universités, le rapport Daoust-Bélanger met en relief un aspect de la mission universitaire: la promotion collective. Ces auteurs constatent une évolution significative en ce qui a trait au statut de l'étudiant adulte à l'Université, à son passage de la marginalisation à la consolidation de sa présence.

La nouvelle situation met en lumière des besoins particuliers et des difficultés propres aux adultes. Le Conseil Supérieur de l'Education (1986) mentionne les problèmes suivants: l'accessibilité des études universitaires, l'admissibilité aux mêmes études, l'adaptation des méthodes d'enseignement, le problème de la valeur et de la reconnaissance des diplômes. Le CSE se penche plus particulièrement sur l'adaptation de l'enseignement, l'accueil, l'encadrement et la mixité "jeunes et adultes". D'autres

études (Brunet, 1982; ACDEAULF, 1976) relèvent des difficultés dans les programmes et dans la définition des objectifs. On y mentionne la vulnérabilité de l'étudiant adulte face aux incohérences des programmes et à tout ce qui peut toucher sa promotion personnelle, sa valorisation en tant qu'individu.

2. La valorisation de l'individu.

Les études de Brunet (1982) et de l'ACDEAULF (1976) traitent de l'importance du vécu personnel de chacun dans l'appréciation d'une vision éducative. Brunet observe que le cheminement de vie particulier d'un individu donne à ce dernier, avant même son inscription à l'Université, une certaine vision de l'éducation, de ses finalités, de ses valeurs fondamentales. Les deux études mentionnées soulignent qu'aux yeux de l'adulte, l'éducation joue un rôle influent sur l'acquisition de son autonomie et sur ses capacités de construire puis de maintenir des relations fonctionnelles avec l'environnement. Une étude menée en Belgique par Chevrolet (1977) tend à démontrer que pour l'adulte, la première finalité de l'Université est de fonder l'utilisation de la connaissance sur l'autonomie de

jugement et sur la conscience individuelle. Toutes ces études établissent un lien entre la véracité de ces faits et l'adaptation de l'étudiant adulte, entre la confirmation de ces attentes et le bien-être de l'étudiant adulte.

Brunet (1982) voit l'adulte en voie d'adaptation aux études universitaires à travers une relation entre le phénomène de l'adaptation et trois réalités liées à la valorisation de l'individu. Ces trois réalités sont la signification de l'entrée à l'Université, l'utilisation des ressources du vécu, la portée des apprentissages en tant qu'expérience progressive.

2.1 La signification de l'entrée à l'Université

Les études de Brunet (1982) et de l'ACDEAULF (1976) établissent un lien entre l'adaptation et la signification de l'entrée à l'Université aux yeux de l'adulte. Les deux études soulignent l'existence d'une sorte d'osmose entre des besoins pratiques et des aspirations plus profondes, entre les impératifs du marché du travail et les besoins

d'épanouissement personnel. Les deux études démontrent l'influence de l'environnement culturel et social. Un effet de stimulation est créé par la perspective d'améliorer un statut professionnel. L'étude de Brunet démontre que cette signification spéciale qu'a aux yeux de l'adulte l'entrée à l'Université n'est pas nécessairement altérée lorsque cette entrée est le résultat d'une contrainte. L'auteur (1982) arrive à la conclusion qu'un retour forcé n'est pas nécessairement accueilli défavorablement. L'adaptation peut être favorisée si le retour aux études permet d'investir des énergies dans un domaine déjà envisagé à une phase antérieure de la vie. Pour Brunet (1982), cette possibilité favorise l'adaptation dans certains cas où le retour aux études est forcé.

2.2 Les ressources du vécu

Le deuxième élément mentionné dans l'étude de Brunet (1982) est l'utilisation des ressources du vécu. D'autres études (ACDEAULF, 1976; Knowles, 1970 et 1989) traitent de l'importance des ressources du vécu dans le cheminement de l'adulte en situation d'apprentissage. Pour

Brunet (1982) les attentes face à l'apprentissage ont leur origine dans un ensemble d'expériences vécues qui deviennent des sources d'interrogations dont les réponses ont une influence sur l'adaptation. Pour Knowles (1970 et 1989) ce ne sont pas les attentes face à l'apprentissage mais plutôt l'apprentissage lui-même qui est en cause . Selon cet auteur, l'adulte ne commence pas par étudier des "sujets" dans l'espoir que l' "information" devienne utile. L'étudiant adulte donne son attention aux situations dans lesquelles il se retrouve lui-même, aux problèmes incluant les obstacles rencontrés dans son propre cheminement.

2.3 L'expérience progressive

Pour Brunet (1982), le troisième élément de valorisation individuelle ayant une influence sur l'adaptation consiste en une expérience progressive. Pour cet auteur, l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires se fait parallèlement à une prise de confiance en ses possibilités et cette "prise de confiance" est qualifiée de progressive. Plusieurs facteurs interviennent dont le contenu des enseignements, leur réception et les agents

transmetteurs incluant le professeur et l'ensemble des techniques éducatives. D'autres études (Pichette, 1979; Bourgeault, 1982; Knowles, 1970 et 1989) soulignent aussi l'importance des mêmes éléments sur l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires. Les travaux de Pichette (1979) et ceux de Brunet (1982) traitent la première phase vécue par l'étudiant adulte à l'Université. Concernant le rôle du professeur, les conclusions de Knowles (1989) et celles de Brunet (1982) mentionnent l'idée de tolérance concernant les attentes de l'étudiant adulte quant aux exigences du professeur et quant à la compréhension qu'il manifeste.

Les conclusions de Knowles (1989) portent surtout sur les comportements, sur les attitudes du professeur en ce qui a trait à l'influence sur l'adaptation. Pour Brunet (1982), l'importance du professeur en tant que facteur d'influence sur l'adaptation touche plus particulièrement ce qu'il appelle le handicap du langage universitaire. Knowles (1970 et 1989) donne au langage une

dimension proche de l'attitude lorsqu'il désigne un certain degré de retrait ou de participation du professeur au cheminement individualisé de l'étudiant adulte. L'auteur soutient que dans ce cheminement, les expériences personnelles et leurs significations sont influencées par les attitudes du professeur dont le langage est une composante (Knowles, 1970).

L'expérience progressive est aussi influencée par des pratiques éducatives touchant l'utilisation des divers savoirs. Une étude de Bourgeault (1982) fait voir l'importance de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité auprès des étudiants adultes. Selon cette étude, les réalités académiques mentionnées correspondent aux besoins de l'esprit adulte en quête de compensation étant donné le grand champ de vision qu'elles autorisent en comparaison avec les disciplines traditionnelles plus restrictives.

3. L'adaptation et les philosophies éducationnelles.

En éducation des adultes, les philosophies éducationnelles sont à distinguer dans leurs oppositions et dans leurs juxtapositions. Elias et Merriam (1980) distinguent six courants philosophiques de l'éducation des adultes.

Selon Elias et Merriam (1980), les principales philosophies éducationnelles en éducation des adultes se distinguent par les caractéristiques suivantes:

- l'humanisme classique met l'accent sur la formation générale, l'organisation de la connaissance et sur le développement des facultés intellectuelles;
- le courant progressiste en éducation des adultes se rattache au mouvement progressiste qui s'appuie sur la théorie du changement social;
- le courant behavioriste de l'éducation des adultes met l'accent sur le contrôle, la modification du comportement, l'apprentissage par renforcement et la gestion par objectifs;
- l'humanisme contemporain en éducation des adultes se rattache à la philosophie existentielle et à la psychologie humaniste avec pour thèmes centraux la liberté, l'autonomie, la confiance, la coopération active et l'auto-apprentissage;
- le courant radical de l'éducation des adultes est rattaché aux différents mouvements radicaux apparus au cours des trois derniers siècles tels l'anarchisme, le marxisme, le socialisme et l'aile gauche du freudisme;

- quant à lui, le courant analytique de l'éducation des adultes puise ses origines dans le positivisme logique, le positivisme scientifique et la philosophie analytique anglaise.

Lawson (1975) et Paterson (1978), pour leur part, croient que selon les critères de l'activité éducative tels que définis par la tradition analytique de la philosophie, l'humanisme classique en éducation des adultes constitue la seule forme valable.

Les différents courants mentionnés appartiennent au patrimoine commun de l'éducation, en ce sens que les dénominations appartiennent au vocabulaire de l'éducation dans son sens le plus général. Dans cette étude, elles désignent des "philosophies éducationnelles" de l'éducation des adultes.

3.1 L'adaptation et les savoirs.

Pour Elias et Merriam (1980), l'adulte en apprentissage est confronté à l'obligation d'acquérir des savoirs plus ou moins rattachés à une tradition de formation générale. Pour Hutchins (1953), la formation générale se rattache

à une conception particulière de la nature humaine, à une vision de l'Homme considéré comme au-dessus des changements produits par le temps et la culture. Pour Elias et Merriam (1980), cette vision de l'Homme entraîne pour l'éducation de l'étudiant adulte des visées éducatives qui s'accomplissent dans la tradition de l'humanisme classique des adultes. Selon Elias et Merriam (1980), la tradition de l'humanisme classique définit la connaissance comme étant la compréhension systématique d'un sujet, d'une discipline ou d'un champ d'étude. L'adaptation de l'étudiant adulte touche quatre composantes de la formation générale. Ce sont l'éducation rationnelle ou intellectuelle, les valeurs morales, une dimension spirituelle ou religieuse et un sens esthétique (Elias et Merriam, 1980).

L'étudiant adulte en voie d'adaptation aux études universitaires reçoit une formation qui le confronte constamment avec ces composantes de l'humanisme classique qui sont: une conception de l'Homme et de la société, une théorisation du réel, une vision de la connaissance, une théorie des valeurs et une attitude face au changement social (Elias et Merriam, 1980). L'adaptation de l'étudiant adulte aux

études universitaires est éprouvée par des contraintes s'exerçant au niveau de l'esprit. D'autres contraintes s'exercent au niveau des comportements.

3.2 L'adaptation et les comportements.

Si les différentes philosophies éducatives déterminent des savoirs privilégiés, elles déterminent aussi des comportements, des attitudes (Knowles, 1970 et 1989; Elias et Merriam, 1980). Les comportements peuvent être sociaux ou individuels.

3.2.1 Les comportements sociaux.

Indépendamment du contenu des savoirs, les choix concernant les savoirs privilégiés et les philosophies éducationnelles qui sous-tendent ces choix constituent des comportements auxquels l'étudiant adulte s'adapte (Van Doren, 1943; Friedenberg, 1956; Elias et Merriam, 1980). Pour Friedenberg (1956) et Kallen (1962), une éducation aux adultes inspirée de la philosophie éducationnelle appelée l'humanisme classique des adultes constitue un comportement social à l'endroit de l'étudiant adulte. L'adaptation à ce comportement mène, selon ces auteurs, à un

épanouissement de l'individu, à une sorte de prise de conscience d'une plus grande dignité humaine. Elias et Merriam (1980) font remarquer que l'étudiant adulte est sensible au comportement de la société à son endroit en ce qui concerne les aspirations élevées et éternelles de l'adulte en quête de compensation, à la recherche d'un idéal inassouvi d'élévation de l'esprit. L'humanisme classique des adultes peut constituer un comportement de la société à l'en droit de l'étudiant adulte par son accent sur les études des humanités, le savoir organisé et le développement des capacités intellectuelles (Elias et Merriam, 1980). Ce comportement peut constituer un facteur motivationnel sur l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires.

3.2.2 Les comportements individuels

Si les comportements sociaux jouent un rôle dans l'adaptation, les comportements individuels influencent aussi l'étudiant adulte en voie d'adaptation. Ces comportements sont quelquefois les plus importants (Knowles, 1970). Pour Elias et Merriam (1980), ces comportements sont aussi liés aux philosophies éducatives et aux jeux d'oppositions

qui se font lorsque plusieurs traditions se juxtaposent dans les cheminements individuels. Une tentative d'orienter un comportement individuel peut constituer une contrainte. Selon Elias et Merriam (1980), la forte orientation behavioriste d'une grande partie de l'éducation des adultes, par son besoin de formuler des objectifs de comportement, peut heurter l'étudiant adulte. Selon les mêmes auteurs (1980), il en va ainsi lorsque le comportement individuel est dirigé par des pressions venant de milieux professionnels aux vues axées sur le développement des compétences et sur des décisions orientées vers l'emploi.

Abraham Maslow (1976) et Carl R. Rogers (1969) croient qu'en éducation des adultes, les contraintes exercées sur les comportements individuels sont causées par l'emphase mise sur l'information plutôt que sur l'apprenant. Ces auteurs proposent d'éliminer ces contraintes en redonnant aux individus leur liberté pleine et entière que leur ont enlevée les fondements de l'humanisme classique. Pour Rogers (1969), l'adaptation vient par la découverte de la dignité humaine et cette dernière s'accomplit dans l'entièr(e) liberté

d'apprentissage qui génère tous les comportements de l'apprenant. Pour Rogers (1969), les comportements individuels sont illimités et découlent de l'apprentissage qui se fait dans toutes les directions et qui repose entre les mains de l'apprenant. Cet auteur voit l'adaptation de l'étudiant adulte dans son développement complet, dans l'épanouissement de toutes les composantes intellectuelles et affectives de la personnalité. Selon Elias et Merriam (1980), ce courant appelé humanisme contemporain constitue avec l'humanisme classique les deux pôles entre lesquels s'exercent les forces d'influence sur les comportements individuels aptes à modifier l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Ce chapitre traite des concepts et du modèle qui servent de cadre à la recherche. Il y est successivement question de l'adaptation et de l'apprentissage, du pouvoir, de l'individualisation et du modèle andragogique.

1. Adaptation et apprentissage

Pour Hartmann (1968), le concept d'adaptation embrasse des dimensions biologiques, psychologiques et sociologiques. Il affirme qu'aucune discipline ne peut définir à elle seule le concept sans tenir compte des "droits" que détient chacune des autres disciplines. Le trait commun des diverses vues est l'existence affirmée d'une relation entre l'individu et un environnement. De cette relation résulte un effort de l'individu en vue d'accorder, par une assimilation de modes et de comportements, son état ou ses objectifs à un ensemble prescrit ou toléré sans

lequel l'individu fait face à un rejet. C'est l'environnement qui, en quelque sorte, fixe les règles de l'adaptation dont le succès semble être l'objectif de l'individu.

Pour Hartmann (1968) et Munn (1966), la psychologie introduit la dimension des conflits de valeur et de leur hiérarchisation. Hartmann voit aussi un conflit de conceptualisation causé par l'approche interdisciplinaire où la dimension sociologique est touchée. Ainsi, la sociologie posera une ambiguïté en reconnaissant, d'une part, la psychologie des conflits d'adaptation mais en ne les envisageant, d'autre part, que dans la mesure où ces conflits deviennent des processus se traduisant en conduites sociales. C'est l'adoption de hiérarchies de valeurs qui sert de lien entre le psychologique et le sociologique, entre l'adaptation individuelle et la fonction de l'individu dans le maintien des systèmes sociaux. L'adaptation n'est pas la soumission passive aux buts du groupe mais une collaboration active qui peut aussi viser à modifier cette société. Dans leurs références biologiques, psychologiques et sociales, les apprentissages jouent sur l'adaptation. Ils constituent des facteurs d'adaptation personnelle mais aussi des agents de socialisation de l'individu.

En éducation, adaptation et apprentissage sont souvent deux volets d'une même réalité. Par l'assimilation de modes de comportement et dans leurs buts prescrits, les apprentissages sont des relations privilégiées entre un individu et un environnement. Hartmann (1968) ajoute la dimension de mésadaptation pour l'éventualité d'échec. Munn (1966) quant à lui voit dans la motivation et la nécessité de susciter cette dernière la source de toutes les adaptations souhaitables résultant de l'éducation. La vision de Tardif (1992) en ce qui a trait à l'enseignement stratégique se situe dans la continuité de cette pensée.

Dans sa dimension sociale, l'éducation des adultes touche l'adaptation au monde extérieur déjà constitué de même que l'adaptation au monde extérieur anticipé et futur. Pour Elias et Merriam (1980), l'opposition de pensée entre Cyril Houle (1955 et 1956) et Malcolm S. Knowles (1970 et 1977) concernant la spécificité de l'éducation des adultes est à l'image des difficultés que pose la spéculation sur l'apprentissage adulte. Elias et Merriam voient dans toutes les philosophies éducationnelles touchant l'adulte, une dimension sociale et politique, une

poursuite d'objectifs sociaux plus ou moins associés à l'apprentissage adulte d'où la description problématique des modèles.

Pour Colette Dufresne-Tassé (1981), l'apprentissage adulte n'est pas accompli dans ce que décrivent les théories. Elle juge inadéquates la théorie cognitive et la théorie behavioriste. Elle affirme le besoin d'un modèle nouveau, plus apte à refléter la réalité complexe du processus d'apprentissage. Elle rejette le concept d'apprentissage adulte, très répandu en éducation, et qui repose sur une croyance selon laquelle l'adulte n'apprend que par des essais répétés ou par ses erreurs. Elle juge cette croyance erronée.

Pour Knowles (1989), l'adulte ne commence pas par étudier des "sujets" dans l'espoir que l'information devienne utile. Selon Knowles (1977 et 1989), l'étudiant adulte donne son attention, au début, aux situations dans lesquelles il se retrouve lui-même, aux problèmes incluant les obstacles rencontrés dans son propre cheminement.

Pour Brunet (1982), la question du vécu aux sources de l'apprentissage est perçue autrement. L'auteur se

démarque de la vision de Knowles en soutenant que ce n'est pas l'apprentissage lui-même mais plutôt les attentes face à l'apprentissage qui ont leur origine dans un ensemble d'expériences vécues et qui deviennent des sources d'interrogation.

En résumé : il y a un lien que les auteurs établissent entre l'adaptation, l'apprentissage adulte et le vécu. Si, pour Munn (1966), l'adaptation se manifeste dans une sorte de "distribution" de l'effort pendant un apprentissage, il ressort, pour l'ensemble des auteurs mentionnés, que le lien est fondé ou non fondé mais demeure dans tous les cas une préoccupation d'importance majeure.

2. Le pouvoir

Face à la question de l'apprentissage adulte, Colette Dufresne-Tassé (1981) remet en cause la validité des modèles connus et opte pour le concept de pouvoir. L'apprentissage de l'adulte devient l'acquisition d'un pouvoir. Pour l'auteur⁶, il s'agit d'un pouvoir nouveau résultant d'un échange avec la réalité. Dufresne-Tassé situe ce pouvoir au cœur de l'apprentissage et soutient qu'il est une acquisition mais pas forcément l'utilisation de cette acquisition.

Les connaissances et les habiletés contribuent conjointement à donner du pouvoir (Dufresne-Tassé, 1981). L'apprentissage aboutit à l'acquisition de ce pouvoir et ce dernier se traduit par une capacité quelconque dont la possession se manifeste par une impression de puissance, d'aisance ou de connivence avec l'environnement (Dufresne-Tassé, 1981). Deux aspects de la réalité sont visés: soi et le monde extérieur. L'individu lui-même, dans ses façons de penser et d'agir, est un élément de la réalité qui fait l'objet d'apprentissages importants (Dufresne-Tassé, 1981). L'auteur soutient que s'il en est ainsi, c'est parce que l'adulte a comme premier besoin de savoir qui il est. L'auteur soutient aussi que si l'on peut distinguer deux aspects de la réalité, on peut aussi distinguer deux directions ou deux catégories dans l'objet d'apprentissage: l'individu lui-même, dans sa façon d'être ou d'agir, et le monde qui l'entoure.

Pour Brunet (1982), le concept de pouvoir n'est pas mentionné mais l'auteur souligne l'influence d'une "sensation" qui est en état d'évolution. Pour Brunet, la portée des apprentissages est une expérience en devenir. Les attentes de l'adulte ne sont exprimées que de façon

très imprécise. Elles se clarifient au fur et à mesure que l'adulte s'en rapproche et qu'il en distingue les contours (Brunet, 1982).

3. L'individualisation

Leclerc (1977) situe l'individualisation comme issue du courant de psychologie humaniste qui donne naissance à une pédagogie non directive. Pour Leclerc (1977) et Knowles (1989), l'individualisation est définie comme étant toute démarche qui consiste à adapter le processus éducatif aux différences individuelles entre les étudiants. Pour Leclerc (1977), les différences peuvent se manifester par des aptitudes, des méthodes de travail, des techniques d'étude, un rythme de travail et d'assimilation, un profil d'apprentissage, des objectifs personnels, des valeurs. Une étude de l'ACDEAULF portant sur dix-huit programmes individualisés (ACDEAULF, 1982) cherche l'influence de l'individualisation sans parvenir à démontrer la corrélation entre le degré d'individualisation et le degré d'autonomisation. Cette étude se réfère à des modèles expérimentés à la North East London Polytechnic et à l'Université de Lancaster. La même étude se réfère aussi à Illich (1971) qui donne à l'étudiant le choix des objectifs de l'apprentissage ainsi que le choix des moyens pour les atteindre.

Leclerc (1977) donne au concept d'individualisation deux directions, considérant qu'elle peut être envisagée au niveau des programmes ou au niveau de la démarche d'apprentissage. Partant du concept d'individualisation, Malcolm S. Knowles (1977 et 1989) propose le concept d'andragogie et donne les bases du modèle andragogique.

3.1 Le modèle andragogique

Pour Knowles (1977 et 1989), le modèle andragogique dérive du terme "andragogie" par lequel l'auteur propose de désigner l'éducation des adultes. Pour Knowles (1970), l'andragogie est l'art et la science d'aider les adultes à apprendre. Pour le même auteur (1989), l'andragogie est aussi l'application d'un cadre théorique.

3.1.1 Postulat de base du modèle

Le modèle andragogique de Knowles (1989) est construit sur un postulat selon lequel il est difficile, voire impossible de définir "a priori" un véritable programme pour adultes car un tel programme est constitué d'un mélange trop important de théorie et de pragmatisme. En opposition avec un autre modèle appelé "modèle pédagogique", l'auteur élabore le "modèle andragogique".

3.1.2 Description des modèles

Pour Knowles (1989), le modèle pédagogique repose essentiellement sur une certaine docilité. un abandon candide entre les mains de l'autorité enseignante. L'étudiant apprend, stimulé par des motifs "extérieurs" tels le succès, le diplôme, l'approbation du professeur, les pressions familiales. C'est l'enseignement au sens traditionnel du terme.

Le modèle andragogique (Knowles, 1989) repose essentiellement sur une énergie définie par l'auteur comme une énergie "interne" habitant l'individu. L'adulte jouit d'une certaine auto-suffisance face aux responsabilités de sa vie et, pour Knowles, cette auto-suffisance crée ce que l'auteur appelle le besoin initial. Ce besoin initial est ainsi défini par Knowles comme étant le besoin de comprendre l'importance d'apprendre telle ou telle matière mais de comprendre aussi l'inutilité d'apprendre telle ou telle autre matière. Pour Knowles (1970, 1977 et 1989), comme tout part du vécu personnel et unique de chacun, les adultes arrivant avec des vécus différents créent le besoin d'individualisation dans l'apprentissage et dans les stratégies éducatives. Knowles suppose que l'apprenant va tout

naturellement vers ce qui est impérieux pour lui, vers ses obligations, ses ambitions. Pour l'auteur, le modèle andragogique va de pair avec le développement de la technologie éducationnelle qui en facilite l'utilisation de façon progressive (Knowles, 1989).

3.1.3 Examen du modèle andragogique

Knowles construit son modèle andragogique sur quatre concepts qui sont le concept de soi, le concept d'accumulation, le concept de motivation intrinsèque et, en quatrième lieu, le besoin d'application immédiate (Knowles, 1977 et 1989). Elias et Merriam (1980) partagent avec Knowles certaines définitions et précisent certaines réalités du modèle andragogique. Elias et Merriam (1980) reconnaissent la validité du mot concept pour désigner le premier élément du modèle (le concept de soi) mais suggèrent plutôt l'emploi du mot principe pour désigner les trois derniers éléments. Nous faisons état ici des deux visions parfois parallèles du modèle andragogique eu égard aux concepts ou principes qui le sous-tendent.

Pour Elias et Merriam (1980), le premier concept du modèle (le concept de soi) est un concept de la psychologie humaniste. Knowles (1977) donne au concept de soi la

dimension de maturité et soutient que cette maturité constitue un passage de la dépendance à l'autonomie. Pour l'auteur, ce passage repose sur le climat d'apprentissage et sur le respect de l'étudiant. Pour Knowles (1977), l'auto-diagnostic des besoins et l'auto-évaluation de l'apprentissage sont des composantes importantes de la pratique éducative des adultes rattachées au concept de soi propre à l'andragogie.

Le deuxième principe, celui de l'accumulation concerne l'accumulation des expériences de vie. Knowles (1977) suggère l'utilisation des expériences des adultes comme ressources, l'apprentissage étant fondé sur l'expérience et sur la participation. Pour Elias et Merriam (1980), ce respect du caractère unique d'une personne et de ses expériences constitue un principe rattaché au modèle humaniste de l'éducation des adultes.

Pour Elias et Merriam (1980), le troisième principe est lui aussi un élément du modèle humaniste de l'éducation des adultes. Knowles (1977) partage avec les humanistes la croyance en la motivation intrinsèque, cette dernière étant pour les trois auteurs mentionnés, le lien entre la volonté d'apprendre d'un adulte et la tâche qu'il a à assumer à un stade précis de sa vie. Pour Elias et

Merriam (1980), le quatrième principe est humaniste puisque Knowles (1977) aboutit à l'affirmation d'un besoin d'application immédiate de la connaissance, par opposition à l'application différée des jeunes.

À la lumière de leurs ouvrages mentionnés, Knowles, Elias et Merriam voient dans le modèle andragogique une mise en valeur de l'épanouissement du potentiel humain fondé sur l'autonomie et sur la motivation intrinsèque. L'effort de l'étudiant adulte comme outil pour son adaptation aux études universitaires, effort que nous voulons prendre en considération, découle de ces besoins d'épanouissement et inspire nos propositions de recherche de même que nos questions spécifiques de recherche.

4. Les propositions et les questions de recherche

Les propositions de recherche découlent d'un postulat selon lequel l'étudiant adulte fournit un effort en vue d'assurer son adaptation aux études universitaires. Le cadre dans lequel l'adaptation des étudiants adultes aux études universitaires est abordée dans la recherche est délimité par les quatre propositions suivantes.

Première proposition

La décision de poursuivre des études universitaires provient d'une démarche librement consentie dans laquelle s'entremêlent des éléments rationnels et des éléments émotionnels.

Deuxième proposition

L'adaptation des étudiants adultes aux études universitaires est influencée par des forces répulsives entre les objectifs personnels de l'étudiant et d'autres objectifs propres à l'organisation institutionnelle qui apparaissent plus ou moins éloignés des vues de l'étudiant adulte.

Troisième proposition

L'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires est conditionnée par la capacité de ce dernier de s'adapter à des règles qu'il perçoit comme des obstacles.

Quatrième proposition

L'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires résulte en un état de la personne, cet état variant au fur et à mesure que la personne découvre les avantages à travers les contraintes.

Les questions de recherche sont:

Première question:

Quels sont les motifs en jeu dans la décision de suivre une formation à l'Université ?

Deuxième question:

Quelles sont les principales difficultés vécues par les étudiants adultes, issues de l'enseignement, du professeur ou de l'établissement universitaire ?

Troisième question:

Quels sont les principales actions, les principaux modes par lesquels l'individu s'adapte au contexte choisi ?

Quatrième question:

Y a-t-il adaptation effective ?

CHAPITRE III

Le cadre méthodologique

Ce chapitre présente la méthodologie choisie pour la réalisation de l'étude. Il traite du type de recherche, de la sélection de la population étudiée, de l'instrument de cueillette des données et, finalement, du traitement et de l'analyse des données.

1. Le choix de la méthodologie qualitative

L'objectif premier étant celui de faciliter la compréhension d'un phénomène à partir des objectifs personnels des individus, nous avons opté pour une méthode de "cas par cas" orientée sur l'observation et la mesure des attitudes et comportements décisionnels des étudiants adultes. Les propositions et les questions de recherche énoncées dans le chapitre traitant du cadre théorique s'appuient sur les ressources spécifiques de chacun des individus et sur les contraintes qui pèsent aussi sur chacun. La méthodologie qualitative, approche qui cherche à comprendre la conduite humaine à partir de la perspective de l'observé,

s'intègre aux objectifs de l'étude et au cadre théorique sur lequel elle s'appuie. Plusieurs études font valoir la pertinence d'une méthodologie qualitative lorsque le phénomène à l'étude touche des attitudes et lorsque la démarche s'inscrit dans une optique de compréhension de phénomène (Glaser et Strauss, 1967; Lincoln et Guba, 1985; Lofland, 1971). Le point de départ est une sélection d'étudiants adultes inscrits à un enseignement universitaire en histoire de l'art, enseignement dispensé par le chercheur à l'Université du Québec à Chicoutimi.

2. Le choix de la population

La recherche a été effectuée auprès de vingt-deux personnes, dix-neuf de sexe féminin et trois de sexe masculin. Neuf de ces personnes possédaient les trois caractéristiques suivantes: elles ne possédaient aucun diplôme de niveau post-secondaire, elles avaient eu une vie familiale avec au moins un enfant et elles avaient abandonné les études pendant au moins dix ans. Sept autres personnes possédaient les trois caractéristiques suivantes: elles avaient un diplôme post-secondaire de niveau D.E.C., elles avaient interrompu leurs études pendant au moins cinq ans

et vivaient de façon autonome depuis au moins six ans. Quatre personnes possédaient le diplôme d'études collégiales (D.E.C.) et n'avaient jamais abandonné les études tout en ayant au moins une des deux caractéristiques suivantes: elles avaient quitté leur famille pour étudier dans une autre ville (Chicoutimi) ou elles avaient la responsabilité d'un enfant au moins. Enfin, deux personnes avaient une expérience du marché du travail depuis au moins quinze ans tout en ayant une scolarité d'au moins seize ans (premier cycle universitaire complété) mais avaient vécu beaucoup de changements de situation dans leur expérience de travail.

Au total, quinze étudiants étaient inscrits à un baccalauréat du domaine des arts visuels et sept étaient inscrits à un certificat formé de cours plus ou moins répartis à l'intérieur du même baccalauréat. Pour le certificat comme pour le baccalauréat, le cours d'histoire de l'art constituait un support théorique et culturel devant compléter une formation pratique en arts visuels.

Cinq étudiants en étaient à leur première session et quatre autres, à leur deuxième. Les autres étudiants

avaient fait plus de deux sessions. Dix étudiants suivaient quatre ou cinq cours pendant une session. Sept étudiants suivaient deux ou trois cours tandis que cinq étudiants ne suivaient qu'un seul cours pendant la session.

Sans prétendre généraliser ces caractéristiques, les répartitions mentionnées donnent un reflet assez révélateur de la situation rencontrée par l'auteur de ce mémoire durant les années d'enseignement qui ont inspiré cette recherche. L'étendue de la population a été délimitée ici par la saturation. Selon Glaser et Strauss (1967), la saturation est obtenue lorsque le chercheur juge que les entretiens n'apportent plus suffisamment d'informations additionnelles ou complémentaires pour justifier la poursuite d'entretiens auprès des mêmes ou d'autres sujets. Dans une logique de saturation, la limite est la redondance plutôt que le nombre. Ayant jugé après le vingt-deuxième sujet que la saturation était atteinte, nous avons mis fin aux entretiens.

3. La cueillette des données

Les données ont été obtenues par un seul outil de cueillette: l'entretien semi-structuré. Ce dernier devait

comporter deux parties d'une durée égale, la première consistant à prendre comme toile de fond les activités à accomplir pour interroger la personne sur les difficultés et les contraintes, tandis que la deuxième phase de l'entretien avait pour toile de fond les difficultés mentionnées et les contraintes décrites dans la première partie, les questions posées par le chercheur durant le récit portant sur les activités. Nous avons, pendant chacun des entretiens, procédé à une première phase de triangulation. Les deux parties de chacun des entretiens permettaient la confrontation et l'identification d'éventuelles contradictions. Nous avons éliminé par la suite ce qui était contradictoire mais nous avons conservé les contenus qui présentaient des contradictions déjà entendues auprès d'autres sujets pour une deuxième phase de triangulation auprès de six personnes auxquelles nous avons demandé un second entretien pour leur faire part des résultats de notre recherche. Ces six personnes, par contre, ont été choisies pour leur constance lors du premier entretien (absence de contradiction entre les deux phases de l'entretien).

Les deux phases de l'entretien comportaient des éléments touchant la perception d'une philosophie éducative, l'engagement de la personne interrogée dans son cheminement,

les motivations et les contraintes avec lesquelles la personne doit vivre et, finalement, la perception de son adaptation comme réussite ou comme échec. L'entretien était construit autour des six thèmes suivants:

- 1) les activités intellectuelles de l'étudiant adulte, les obligations qui en découlent et la perception des obligations par la personne interrogée
- 2) les contraintes institutionnelles qui s'exercent sur la personne interrogée
- (3) l'évaluation que fait la personne interrogée de sa situation et de sa satisfaction ou de son insatisfaction eu égard à cette situation
- 4) les possibilités d'action de la personne interrogée face à sa situation
- 5) les manifestations qu'elle perçoit dans ses propres attitudes et qui lui apparaissent comme des signes d'adaptation
- 6) l'aspect évolutif de sa situation

Les six thèmes ont un lien avec le concept d'adaptation. Le premier et le troisième ont un lien avec la quatrième proposition de recherche ("L'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires résulte en un état de la personne, cet état variant au fur et à mesure que la

personne découvre les avantages à travers les contraintes.").

Le sixième thème de l'entretien est aussi en relation avec cette quatrième proposition de recherche tandis que pris isolément le premier thème fait le lien avec la troisième question de recherche (" Quelles sont les principales actions et quels sont les principaux modes par lesquels l'individu s'adapte au contexte choisi ? Pour sa part, pris isolément, le troisième thème de l'entretien fait le lien avec la première proposition de recherche (" La décision de poursuivre des études universitaires provient d'une démarche librement consentie dans laquelle s'entremêlent des éléments rationnels et des éléments émotionnels.") et avec la première question de recherche ("Quels sont les motifs en jeu dans la décision de suivre une formation à l'Université ?"). Le deuxième thème de l'entretien fait le lien avec la deuxième proposition ("L'adaptation des étudiants adultes aux études universitaires est influencée par des forces répulsives entre les objectifs personnels de l'étudiant et d'autres objectifs propres à l'organisation institutionnelle qui apparaissent plus ou moins éloignés des vues de l'étudiant adulte."). Le quatrième thème de l'entretien fait le lien avec la troisième proposition ("L'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires est conditionnée

par la capacité de ce dernier de s'adapter à des règles qu'il perçoit comme des obstacles") Quant au cinquième thème de l'entretien, il fait le lien avec la deuxième question de recherche (" Quelles sont les principales difficultés vécues par les étudiants adultes, issues de l'enseignement, du professeur ou de l'établissement universitaire ?").

Les personnes ont d'abord été sollicitées pour "accorder" au chercheur un entretien que celui-ci désirait obtenir. L'entretien s'est toujours tenu dans un local où le chercheur était seul avec la personne qui accordait l'entretien. Les vingt-deux entretiens ont été enregistrés avec le consentement de chaque personne.

4. Le traitement et l'analyse des données

Le traitement et l'analyse des données s'appuient sur les travaux de Miles et Huberman (1984), Van der Maaren (1987) et Deslauriers (1987). Les données sont soumises à une analyse thématique. Nous avons procédé ainsi pour les six thèmes que nous avons retenus. Ceci a permis d'établir des recoulements entre les messages et de les envisager dans leurs différences et leurs similitudes.

Ceci permet aussi, comme le soutient Lahaie (1991), de tenter des identifications de sous-groupes. Ces premières impressions permettent de suggérer un modèle préliminaire des forces en présence dans l'adaptation de l'étudiant adulte aux études universitaires.

L'analyse thématique ayant permis de classer les propos des informateurs en différentes catégories, les relations établies par catégorisation ont servi à interpréter les attitudes manifestées par les étudiants adultes dans la poursuite de leur adaptation aux études universitaires.

Dans les entrevues de triangulation, nous avons repris, auprès des six personnes sélectionnées, les six thèmes des conversations enregistrées. Nous leur avons demandé de comparer les résultats obtenus avec leurs propres propos tenus lors du premier entretien. La triangulation portait sur la vérification des propositions de recherche et sur la cohérence des deux parties de chacun des vingt-deux entretiens. Pour chacun des six thèmes, la question de recherche pertinente a été reformulée afin de réduire les risques de méprise quant à la question du contenu de la triangulation.

DEUXIEME PARTIE

PRESENTATION
ET
DISCUSSION DES DONNEES RECUEILLIES

Dans cette partie sont présentées et discutées les données recueillies qui ont été regroupées en thèmes et sous-thèmes. Les propositions et les questions de recherche, mentionnées dans le cadre méthodologique, font le lien entre les données qui touchent toutes une ou plusieurs composantes de ces propositions et questions. L'ordre de présentation a été respecté dans la mesure où un thème pouvait être rattaché à une seule proposition ou question tandis que les thèmes rattachés à plusieurs propositions ou questions ont été insérés de façon à faciliter la lecture des données considérées dans leur ensemble.

Dans cette deuxième partie, les thèmes et sous-thèmes sont nettement délimités. Les réflexions qui devaient tenir compte de toutes les forces en présence et qui portaient sur l'ensemble de la situation sont contenues dans la troisième partie de ce mémoire.

CHAPITRE IV

Les forces qui influencent la décision

Le présent chapitre examine le phénomène décisionnel eu égard à la poursuite d'études universitaires. Tentant de faire ressortir l'écart entre le rationnel et l'émotionnel, nous examinons la façon dont les participants envisagent leur vécu, source d'insatisfaction, et contemplent le retour aux études avec son rôle compensatoire. Ce chapitre décrit la façon dont ces éléments rationnels et émotionnels s'entremêlent sans chercher toutefois à établir des prédominances.

La similitude des cas observés nous a amené à opter pour les mêmes éléments descripteurs. C'est à partir de ces descripteurs que nous pouvons noter des attitudes variables. Lorsqu'elles ont été observées, elles sont identifiées. Nous présentons, en premier lieu, les situations vécues puis nous décrivons les visualisations de compensation que font les personnes interrogées. Nous terminons en identifiant les composantes de la décision.

1. Les situations vécues

Les situations vécues ont une raisonnance sur l'univers personnel et intime de chacun. Ce monde personnel comporte une dimension sociale que nous tenons toutefois à distinguer d'une autre réalité que nous appelons l' "entourage" de la personne. Ainsi, dans le vécu de la personne se distinguent une composante personnelle, incluant un volet social, et une composante extra-personnelle constituée par l'entourage.

1.1 La personne et sa situation personnelle

La personne est, dans les cas observés, l'agent premier de l'entreprise éducative. Elle est en proie quotidiennement avec sa situation non satisfaisante et c'est elle qui amorce le processus de décision en identifiant ses insatisfactions. Que ses références et ses informations soient vérifiées ou non, l'individu prend conscience de son insatisfaction en se situant dans un statut à la dimension sociale, statut qu'il découvre à travers sa famille, ses amis, ses relations, ses conversations. Cette prise de conscience amène une visualisation de situations plus intéressantes et du rôle des études dans l'accession à ces autres situations.

Les deux témoignages suivants sont révélateurs et témoignent de situations souvent rencontrées:

- J'avais peur de parler, de paraître ridicule. J'étais la moins instruite du groupe. Tous les autres avaient fait des études supérieures.
- Sans études, il est impossible d'obtenir un emploi intéressant.

L'insatisfaction de l'individu, dans ce qu'elle a de très intime, est partiellement liée au travail et la prise de conscience d'une situation sociale vue comme inférieure est un élément significatif à travers lequel l'individu se perçoit face à son environnement. C'est une sorte de dispositif par lequel il constate la mise en place d'une certaine richesse distributive répartie inégalement entre tous. Il voit la part qui lui a été donnée aussi bien que celle qu'il n'a pas mais qui lui semble accessible:

- Certains ont un diplôme universitaire parce qu'ils ont eu de la chance. Ils n'étaient pas meilleurs.
- Ma situation pourrait être meilleure. J'avais autant d'aptitudes que bien d'autres.

En définitive, l'individu croit que la distribution n'a pas été révélatrice des possibilités de tous et que la société doit compenser. Dans les situations rencontrées, les individus ont entre leurs mains les leviers de décision. Si une décision doit être prise, l'étudiant adulte est

seul à la prendre et en assume seul la responsabilité.

D'autre part, les conséquences de la décision peuvent être vécues par d'autres personnes, en particulier l'entourage immédiat.

1.2 Les effets psychologiques de l'entourage

Les personnes interrogées reconnaissent que l'entourage peut tantôt stimuler, tantôt constituer un important facteur de tension nerveuse. L'importance du lien avec la personne est déterminante. L'appui du conjoint est important tandis que son désaccord crée des tensions. En revanche, le désaccord d'une personne qu'on ne connaît que par un lien d'amitié peut stimuler. Des enfants parvenus à l'âge des études universitaires ou même adolescents peuvent aussi créer des tensions à l'étudiant adulte et diminuer sa confiance. Ces réalités apparaissent clairement dans les réflexions qui suivent et qui sont caractéristiques:

- Ma décision était prise mais j'avais besoin de son accord et de celui des enfants.
- Ils sont à l'âge des études. Ils sont les mieux placés pour évaluer mes chances. S'ils n'avaient pas été d'accord, ma décision aurait été la même mais la tension aurait été pire encore.

2. Les visualisations de compensation

Les décisions et les actions entreprises résultent de besoins avoués, centrés sur deux points: le désir d'améliorer son statut social et le besoin de valorisation.

Les personnes interrogées établissent un lien entre la formation universitaire et l'emploi, d'une part, et d'autre part, entre la même formation et la promotion vers les emplois les plus intéressants. Toutefois, cette perspective n'est pas un objectif à court terme et les interrogés acceptent, pour une période indéterminée, une position intermédiaire voire même stationnaire mais pour laquelle l'espérance d'amélioration à long terme joue le rôle de compensation. Beaucoup affirment qu'ils ne posent aucune limite de temps pour l'amélioration de leur sort:

- Il faudra le temps qu'il faudra. Rien ne presse.
Je sais que je suis sur la bonne voie.
- Ce n'est pas le temps qui compte mais la progression.
Je m'améliore en prenant les bonnes décisions.

En définitive, ce n'est pas tellement la garantie d'une échéance comme l'assurance d'une progression qui justifie l'aventure. Cette réalité est liée au fait qu'au-delà du statut social, il y a un besoin très fort de valorisation personnelle. L'amélioration du statut social n'est

qu'un élément d'un besoin plus profond, celui de l'estime de soi. Dans certains cas, c'est l'Université elle-même qui est valorisante parce qu'elle représente un sommet dans les institutions éducatives. Dans d'autres témoignages, la valorisation repose essentiellement sur le fait de se prouver que l'on peut entreprendre quelque chose par soi-même et réussir:

- Il fallait que je leur prouve quelque chose. Je ne pouvais plus en rester là où j'étais.
- Je sentais que je n'étais pas vraiment égale à eux. Je n'avais pas de défi à relever.

La plupart du temps, la valorisation désirée est rattachée à un aspect particulier. Les témoignages nous amènent à distinguer trois types de valorisation recherchée au moment de prendre la décision de retourner aux études. Nous identifions la valorisation liée aux connaissances, la valorisation liée à un certain besoin de pouvoir et la valorisation liée aux difficultés à surmonter. La même personne peut témoigner de plus d'une forme de valorisation.

2.1 La valorisation liée aux connaissances

Les individus ont à se situer, à un moment ou à un autre, par rapport aux connaissances qu'ils possèdent et

pour lesquelles ils établissent un niveau d'appréciation, source d'insatisfaction. Si les individus sont conscients du fait que l'acquisition de connaissances est possible en dehors des cadres institutionnalisés d'un programme académique, ils reconnaissent aussi le côté valorisant de la diplômation universitaire et de la sanction sociale qui y est rattachée.

Beaucoup de personnes ont reconnu que la perspective de se voir décerner un diplôme de l'Université les stimulait. Certains témoignages sont très près de cette réalité et mettent en évidence le prestige que revêt l'Université aux yeux de ceux qui n'ont pas encore entrepris leur cheminement:

- Je voyais l'Université comme une institution de prestige, réservée à l'élite.
- Je ne pensais pas que c'était possible pour moi d'avoir accès à une institution si importante.

Une autre réalité importante, en ce qui a trait à la valorisation liée aux connaissances est le fait que beaucoup des personnes sont sensibles à l'intérêt que leur porte leur entourage, intérêt nouveau suscité par la soudaine importance d'une initiative qui va apporter à la à la personne concernée des connaissances que ne possède pas l'entourage. Plusieurs affirment toutefois que cet

aspect est sans importance ou d'importance secondaire, en ce qui a trait à la question des connaissances, bien que le prestige auprès de l'entourage garde une certaine place mais pour des raisons autres que les connaissances et que nous considérons dans une autre section de ce mémoire.

Il y a, par ailleurs, une vague importante qui touche les connaissances pour la personne elle-même et sa valorisation intérieure. Il s'agit ici de la connaissance dans ce qu'elle a de plus désintéressé, indépendamment de toute sensation de force ou de pouvoir:

- Je voulais retourner aux études pour moi, parce que j'en ressentais le besoin. J'avais envie d'apprendre des choses que j'ignorais.
- Plus jeune, j'avais envie de faire des études mais je n'avais pas les moyens. Ce fut un besoin pour moi de compenser car j'en ai beaucoup souffert. Je sais que je peux apprendre et je veux ces connaissances pour moi.

2.2 La valorisation liée au pouvoir

Plusieurs personnes interrogées reconnaissent qu'au moment de la décision du retour aux études, une certaine forme de pouvoir les préoccupait bien que le mot pouvoir fasse quelquefois l'objet de certaines réticences. Le mot pouvoir est associé, dans leur pensée, à une certaine autonomie de jugement, à une certaine capacité d'évaluer un

contenu intellectuel. En général, les personnes interro-gées ne font pas allusion au savoir-faire. Le mot pouvoir touche la culture. Face à la possibilité d'apprendre, une certaine idée de pouvoir les séduit mais il s'agit d'une vague appréhension. La prise de conscience d'un véritable pouvoir ne se fait pas à ce moment et la discussion de cette question est l'objet d'un autre chapitre. L'aspect particulier de cette notion de pouvoir, son rattachement à un contenu plutôt culturel, du moins à ce stade du cheminement, celui de la prise de décision, est bien identifié dans ces témoignages caractéristiques:

- Je savais qu'en apprenant l'histoire de l'art je serais davantage capable de comprendre ce que je fais en art et ce que les autres font.
- Je savais qu'avec les connaissances que j'allais chercher, je deviendrais plus fort.

2.3 La valorisation liée aux difficultés

Le besoin de prouver quelque chose est réel et ce besoin est important au moment de la prise de décision. Le retour aux études apparaît comme une forme de compen-sation pour d'autres défis qui n'ont pas été relevés et qui auraient été parsemés d'embûches. N'avoir jamais ren-contré de difficultés donne la sensation de n'avoir rien accompli de valable. Or le retour aux études comporte des

difficultés et l'adaptation qui en découle est étudiée plus loin. Nous ne mentionnons ici qu'une certaine visualisation de difficultés non vraiment identifiées mais présentes à l'esprit au moment de la prise de décision, réellement vécues et constituant un facteur de valorisation.

Vaincre des difficultés pour accomplir un exploit dans une vie, tel semble être l'objectif que décrivent les témoignages suivants:

- Je n'avais jamais entrepris quelque chose qui demandait de traverser des difficultés. Tout ce que j'ai fait était facile.
- Je n'ai jamais eu à fournir un effort pour accomplir quelque chose. Je savais que je pouvais affronter ma part de difficultés et réussir.

L'insatisfaction ressentie avant le retour aux études a une composante liée à l'idée d'abandon, ou quelquefois, s'il n'y a pas eu décrochage au sens strict du mot, à l'idée du manque d'accomplissement. La personne veut dépasser un certain seuil de difficulté et la réussite d'études devient un exploit dont les difficultés sont par elles-mêmes une source de valorisation.

3. Les composantes de la décision

La décision d'entreprendre des études universitaires est librement consentie. Les personnes interrogées ont pris leur décision, seules, sans subir de pressions. Si

des interventions ont été faites, elles venaient de l'en-tourage immédiat et étaient dirigées à l'encontre de la décision. Les objections entendues touchaient l'incapacité, les difficultés, et tendaient à ancrer davantage la personne dans son insatisfaction face à elle-même.

Il appert, à partir des éléments envisagés précédemment, que notre première proposition se vérifie. Le besoin de postuler un emploi ou d'obtenir éventuellement un meilleur emploi peuvent être, dans une certaine mesure, associés à une certaine rationalité. Il en va de même des opinions émises par les personnes interrogées quant au lien direct entre le marché du travail et les études supérieures, lien qui s'établit sans être nécessairement associé à une perspective personnelle, du moins pas à court terme. C'est au niveau de la valorisation et de la recherche de compensation face à une certaine insatisfaction qu'interviennent certaines composantes émotionnelles de la décision.

Dans le phénomène de décision, des composantes rationnelles et des composantes émotionnelles ont été mises en relief. Les éléments émotionnels peuvent être un stimulant mais il appert qu'ils seraient par eux-mêmes insuffisants. Il faut des perspectives d'améliorer son sort dans la vie pour amener une décision. C'est toutefois dans la lutte

de l'individu pour réussir son adaptation que se prolongeront les forces en présence ou que d'autres apparaîtront. Il était nécessaire, pour en analyser les véritables dimensions, de bien comprendre la genèse d'une démarche, afin d'évaluer dans quelle mesure la lutte pour l'adaptation sera faite autour des mêmes forces ou en fonction d'une situation évolutive.

CHAPITRE V

Les objectifs personnels et les règles

Ce chapitre présente et discute les données relatives à la deuxième et à la troisième proposition de recherche. Il y a lieu de distinguer les contraintes résultant de problèmes structurels et les règles exigées par le cheminement proprement intellectuel de l'individu. Le professeur est à la fois un élément de la structure organisationnelle et un intervenant d'importance majeure dans le cheminement intellectuel de l'étudiant adulte. C'est par l'intermédiaire du professeur que l'institution révèle à l'individu des objectifs spécifiques qui peuvent paraître éloignés des buts ou des préoccupations de la personne. C'est toute l'institution qui se manifeste à travers cet intervenant privilégié. Mais c'est aussi par le professeur que passe l'aventure personnelle de l'individu, le vécu intellectuel lié aux contraintes de l'organisation mais aussi filtré par une complicité privilégiée entre deux individus.

Si l'adaptation est fonction d'un horaire et d'obligations plus ou moins flexibles qui se rattachent aux activités d'études, elle est aussi fonction des professeurs dont les exigences varient. Les personnes ressentent beaucoup plus d'angoisse devant les difficultés d'adaptation au professeur que devant les contraintes d'organisation comme en témoignent ces propos:

- J'arrive toujours à me plier aux obligations. Le seul obstacle sérieux, c'est de ne pas comprendre ce que le prof dit.
- Je sentais qu'il ne me comprenait pas. C'était très angoissant. J'avais peur de ne pas pouvoir poursuivre le cours.

C'est au niveau de la durée de l'adaptation que la personne perçoit davantage la dimension intellectuelle de son aventure et la place du professeur avec son double rôle mentionné plus tôt. La première session est pionnière et constitue la phase la plus angoissante de l'adaptation. Beaucoup soutiennent que toute la première année est difficile et que l'adaptation, pour ceux qui l'ont entièrement vécue, s'est poursuivie même au-delà.

Nous avons recueilli des propos tels:

- Je ne pensais jamais que j'y arriverais. Il m'a fallu toute la première année pour mettre fin à mes doutes.
- J'ai peine à croire que j'ai réussi cette première session. Je ne sais pas si je pourrais revivre l'inquiétude de cette session.

L'adaptation et le rôle qu'y jouera éventuellement le professeur sont sous la dépendance de règles, certaines étant institutionnelles, d'autres étant liées aux individus. C'est ce que nous nous proposons de discuter.

1. Les règles institutionnelles des programmes

L'étudiant adulte vit des déceptions face à des questions techniques de programme et de choix de cours. Il est prévu que certains cours sont obligatoires tandis que d'autres sont optionnels. Beaucoup avouent qu'ils ne seraient pas ennuyés par un nombre accru de cours obligatoires mais posent en revanche, comme condition, le respect d'une certaine logique dans l'organisation d'ensemble du programme. Il leur est difficile d'admettre qu'un cours supposant l'acquisition d'un pré-requis doive être suivi avant le cours pré-requis, ne serait-ce qu'exceptionnellement, simplement parce que des contraintes budgétaires ou administratives diverses l'exigent. Les personnes ont la sensation que l'on ne se préoccupe pas de leurs besoins mais qu'une machine administrative doit fonctionner indépendamment de ce qui serait normalement le contenu d'un programme.

Certains témoignages contiennent de l'indignation:

- Nous avons déjà tellement de difficultés, pourquoi devons-nous endurer ces absurdités ?
- Comment est-ce possible, dans une institution qui s'appelle l'Université, une telle incohérence ?

Ce n'est pas le fait qu'un cours soit obligatoire ou optionnel qui crée l'insatisfaction, dans la plupart des cas. Plusieurs affirment que cette question n'a pas d'influence sur leur adaptation et qu'ils s'accommoderaient facilement des cours obligatoires même si tous les cours devaient l'être pourvu que les incohérences découlant de contraintes administratives soient éliminées. L'adaptation et les angoisses qui lui sont rattachées proviennent des heurts au niveau des contenus et au niveau des structures d'ensemble du cheminement.

En définitive, il appert que ce qui résulte de la structure organisationnelle s'ajoute aux tensions que vit l'individu dans son adaptation. Il appert aussi que le tout concourt à créer un climat d'insécurité quelque peu angoissant où s'opposent des forces exercées par des objectifs et d'autres forces contraignantes, liées à la structure organisationnelle et qui semblent éloignées des vues des personnes interrogées.

Il y a très peu ou pas du tout d'intervention possible à ce niveau. C'est la contrainte dans ce qu'elle a de plus difficile à modifier, du moins au niveau de l'individu. C'est dans l'adaptation en fonction de règles fixées par le professeur, à l'intérieur d'un cours donné, que

sont identifiées des difficultés reliées aux exigences proprement intellectuelles et que peuvent poindre des possibilités de décision en vue de réaliser l'adaptation. Dans cette perspective, la règle désigne toute prescription, toute décision du professeur relative à l'accomplissement de travaux ou d'activités reliées à l'apprentissage de connaissances nouvelles. Le reste de ce chapitre est consacré à la discussion de cet aspect.

2. Les règles et les choix

Sont considérés ici les choix auxquels les personnes interrogées étaient confrontées tout en évoluant dans les limites de règles clairement édictées. Les opinions des personnes interrogées quant aux limites des choix varient. Certains trouvent que les choix ne portent que sur des éléments secondaires, le professeur ayant déjà fixé les règles à l'intérieur desquelles l'étudiant doit évoluer. Pour certains il n'y a jamais de choix significatif tandis que pour d'autres il y a des choix à l'intérieur d'un éventail très limité sans qu'il y ait, pour autant, possibilité de modifier la forme de l'exigence. Cette variété dans les opinions est visible dans les témoignages suivants:

- Nous avons le choix d'accepter ou de nous en aller. Il n'y a pas d'autre choix.

- Nous devions remettre un travail écrit et la longueur du travail était déterminée. Même la période de l'Histoire était imposée. Nous avions le choix de l'artiste.
- Je pouvais choisir mon sujet de lecture mais je n'avais pas le choix quant à la forme du rapport.

Il apparaît donc que le professeur, dans beaucoup de cas, présente un choix d'éléments à l'intérieur d'une activité déterminée mais ne laisse pas le choix à l'étudiant de modifier la substance de l'exigence.

Une fois admis le principe de l'autorité du professeur, c'est sur le cheminement intellectuel que repose quelque peu le choix que font les personnes à l'intérieur d'un cours. Ce témoignage est caractéristique:

- Je choisis en fonction de mes goûts mais aussi en fonction du contact que j'ai avec le prof et de l'aide qu'il pourra m'apporter sur certains points précis.

Selon les témoignages entendus, les lectures constituent une importante activité et jouent un grand rôle dans l'adaptation de l'étudiant adulte. Elles sont un important facteur de motivation et cette dernière est primordiale dans la décision de poursuivre ou d'abandonner l'aventure. C'est le professeur qui est l'intervenant premier et qui dicte les premières règles. Il joue un rôle déterminant en choisissant en fonction du niveau et des besoins des étudiants. Le choix des lectures par l'étudiant est limité

par le choix du professeur de sorte qu'un premier système d'encadrement se constitue. Les personnes interrogées font valoir cet état de fait dans des propos tels:

- C'est dans mes lectures que j'ai appris à composer avec mon prof. J'ai compris en lisant. J'ai su ce que j'étais venu apprendre.
- Mes lectures m'ont permis de chasser la nervosité. J'ai vu que la matière était accessible, que je pouvais la maîtriser. Le professeur avait fait le bon choix.

C'est dans la continuité du suivi et dans la progression de la motivation que la personne apprend à mesurer son adaptation.

(Un autre volet de l'adaptation consiste dans les travaux.) Si l'apprenant doit encore composer avec le professeur, il doit aussi composer avec ses camarades, du moins avec quelques-uns d'entre eux pour les travaux en équipe. Cette formule est généralement bien accueillie. Beaucoup avouent avoir pris conscience pour la première fois, pendant un travail d'équipe, que leur situation n'était pas unique mais vécue par la majorité de leurs camarades. Le travail d'équipe favorise l'adaptation et beaucoup de personnes interrogées admettent qu'elles ont appris à identifier leurs difficultés pendant l'accomplissement d'un travail d'équipe:

- Avant, je ne savais pas vraiment pourquoi je faisais certaines choses. Après avoir travaillé en équipe, j'ai changé d'attitude et j'évalue beaucoup mieux ce que j'ai à faire.
- Je croyais que les autres n'affrontaient pas les mêmes difficultés. En travaillant avec les autres, j'ai vu que nous avions tous les mêmes problèmes.

Par ailleurs, les informateurs sont sensibles au besoin d'exécuter des travaux pour eux-mêmes et non pour justifier des caprices de regroupement ou encore contribuer à créer des techniques de contrôle et d'évaluation. Les personnes interrogées ne refusent pas toutefois une certaine contribution qui va de soi quant à l'organisation de l'évaluation ou de la bonne marche du cours. De même, elles ne refusent pas l'autorité du professeur quant à la décision de faire exécuter un travail. En revanche, beaucoup estiment qu'elles auraient pu avoir plus de liberté pour le contenu du travail. Les opinions vont dans le même sens pour ce qui est de la présentation ou de la forme du travail.

Beaucoup de personnes interrogées font la distinction entre le travail écrit et la recherche. Elles soutiendront que le travail peut comporter une recherche mais que cette dernière doit se distinguer du travail pris dans son ensemble et orienté vers une production écrite. C'est au

chapitre de la recherche que se manifeste un net besoin d'autonomie, comme dans ce témoignage:

- C'est dans la recherche que se trouve l'intimité de ma vie intellectuelle. Je ne peux avoir de "maître" dans cette dimension de ma vie."

En revanche, la plupart voient dans le professeur, un guide précieux. Certains se sentent à l'aise avec le besoin de liberté dans la recherche et l'obligation rigoureuse de produire des rapports dans des règles strictes. L'essentiel est de posséder son petit univers à soi, un petit quelque chose d'intouchable comme dans ce témoignage:

- L'important c'est que ce soit moi qui pense. Je peux vivre avec certaines règles en autant que mon travail me permet d'être moi-même.

C'est lorsqu'il est question de recherche que certains sont réticents au sujet du travail d'équipe. Les uns voudraient que dans la présentation du travail, leur partie personnelle soit bien identifiée comme telle, comme étant une contribution unique.

3. Les examens et l'évaluation

Les opinions diffèrent quant aux examens et quant à l'évaluation. Il en va de même quant au facteur d'adaptation, la nervosité étant quelquefois incontrôlable. En

général, les personnes ont tendance à reconnaître l'importance d'une évaluation traditionnelle avec examen pour une discipline humaniste comme l'histoire de l'art par exemple. En revanche, les disciplines orientées vers le savoir-faire pourraient, selon certains, faire l'objet d'un contrôle continu. Cette réalité semble aller de pair avec l'acceptation d'une certaine idée d'autorité intellectuelle du professeur sur le "savoir" inscrit dans les disciplines spéculatives. L'autorité est vue différemment dans l' "appréciation" d'un savoir-faire plus personnalisé : plus près du vécu de chacun. Ces réalités sont perceptibles dans ces témoignages :

- En histoire de l'art, il est normal d'avoir un examen car c'est une matière théorique.
- C'est nous qui apprenons. Nous devrions pouvoir dire notre mot dans l'évaluation, lorsque la matière n'est pas trop théorique.
- C'est le prof qui a le savoir. La plupart d'entre nous n'avons aucune connaissance en histoire de l'art. C'est à lui de juger s'il faut un examen et quel genre d'examen il faut.
- Lorsque j'apprends une technique d'utilisation, je suis le seul à vraiment juger si j'ai progressé ou non. Le prof est là pour me montrer comment faire mais c'est moi qui utiliserai ce savoir-faire.

Cette vision des étudiants adultes illustre la distinction que font ces derniers entre le théorique et le pratique. Nous reviendrons, dans la troisième partie de

ce mémoire, sur certains aspects qui exigent une discussion élargie eu égard aux forces envisagées dans cette recherche mais considérées dans leur ensemble.

CHAPITRE V I

L'adaptation et l'état de la personne

Ce chapitre présente et discute les données relatives au problème de l'adaptation considéré en fonction d'une évolution, soit celle de la situation de la personne interrogée. Cette évolution de la situation dépend des découvertes personnelles de l'individu face à la mission éducative de l'institution. L'adaptation est ici envisagée en relation avec des sujets dont prend conscience l'individu mais qui étaient inconnus de lui avant sa venue à l'Université. Sont considérées ici des caractéristiques touchant les contenus éducatifs, le développement de la personne et la philosophie de l'éducation. Le point de vue envisagé est celui formulé dans notre quatrième proposition de recherche. Ce qui dépasse ce strict point de vue pour embrasser les forces en présence considérées dans cette recherche et prises dans leur ensemble est discuté dans la troisième partie de ce mémoire.

Les personnes interrogées sont conscientes du fait qu'une importante évolution se fait dans l'intérieurité de l'être à mesure que les études progressent. L'étudiant adulte sait que ses apprentissages dépassent le contenu d'un cours ou d'un programme. La personne apprend à être, à penser, à voir le monde, et aussi à se situer dans un monde lui-même en évolution. Il en résulte qu'une confiance grandissante enveloppe toute la personne qui découvre ces choses, à mesure qu'un cours progresse ou qu'un programme s'accomplice. Ce témoignage est caractéristique:

- Il y a la matière que nous apprenons mais, en même temps, c'est autre chose que la matière du programme. C'est un état intérieur. C'est une manière d'être et de penser. Je ne suis plus la même personne qu'avant.

Une autre personne parle d'un "courant qui passe" et se situe en même temps, d'une certaine façon, en dehors des activités propres au programme:

- Il m'a fallu attendre d'avoir complété plusieurs cours avant de comprendre que la connaissance de moi-même était plus importante que la connaissance du contenu. C'est un courant qui passe et qui nous transforme.

→ L'adaptation est un phénomène continu et la réussite des études est pour plusieurs personnes le meilleur signe d'adaptation, le meilleur témoignage de son accomplissement. Certains affirment que la réussite de leurs études

est une grande satisfaction. Ce témoignage résume assez bien ce que pensent les personnes interrogées:

- Lorsqu'on réussit, on sent tout de suite que les sacrifices consentis en valaient la peine.

L'adaptation semble, de ce point de vue, une capacité de voir disparaître certaines bonnes choses, mais sans regret, dans la conviction qu'une suppléance plus valorisante s'accomplit mais dans la conviction aussi d'en comprendre l'importance.

1. L'adaptation et le contenu des études

Certaines personnes sont venues à l'Université, croyant y acquérir un savoir-faire et ont suivi, en lieu et place, un enseignement théorique qui a développé leur capacité de penser et de situer l'importance des choses dans leurs véritables dimensions. Certains parmi eux avouent qu'ils ont vu une compensation et que, non seulement ils n'étaient pas déçus mais ils croyaient au contraire avoir été favorisés par le sort:

- J'ai vécu une sorte de méprise mais je n'ai pas été perdant. Ce fut, bien au contraire, une heureuse découverte.

Cette sorte de méprise qui se transforme en satisfaction peut constituer, en fait, le premier signe important

d'adaptation. Les découvertes font naître de nouvelles attentes et ces dernières sont, par la motivation qu'elles nourrissent, une contribution importante dans le processus d'adaptation.

2. Evolution de la communication

Un aspect important de l'adaptation, en tant que phénomène en évolution, est l'amélioration progressive de la communication avec le professeur. Certains avouent ne pas oser communiquer verbalement avec le professeur mais compenser par une autre forme de dialogue soit une sorte d'adhésion progressive à certains schèmes de pensée auxquels ils s'habituent. Naît ainsi une certaine familiarité dans un échange non verbal avec lui, réalité que nous avons déjà soulignée dans ce mémoire mais considérée d'un autre point de vue, eu égard à des particularités d'ordre institutionnel.

La communication, si elle devient une initiative du professeur, constitue un très important facteur d'adaptation. Si le professeur est conscient que toutes les formes de communication, même les plus discrètes, sont importantes, la force qu'il exerce sur l'adaptation est déterminante. Certains témoignages particulièrement significatifs nous

donnent une bonne reproduction des différentes révélations concernant la communication avec le professeur:

- C'est une complicité agréable. On sent qu'il s'intéresse à nous.
- Plus il communiquait sa matière en l'adaptant à nos besoins, plus je sentais qu'il s'intéressait à nous.
- Il n'était pas nécessaire que je le rencontre. En donnant son cours, il s'est soudain arrêté et il a dit, en me regardant, " Vous, vous devriez lire ce livre qui traite de votre sujet" J'ai vu alors qu'il me suivait dans ce que je faisais. J'ai été à l'aise avec lui par la suite.

L'état évolutif que nous décrivons est, en somme, une complicité agréable faite de compréhension tacite. Certains voient dans le seul intérêt qu'un professeur porte à sa matière une marque d'amitié à leur endroit, pourvu que l'attitude ne choque pas. Les personnes savent voir dans le travail intellectuel du professeur, par une sorte d'intuition difficile à définir, la conscience professionnelle du don de soi, la générosité de l'acte d'enseignement à la seule condition qu'il soit authentique. S'il ne l'est pas, la même intuition permettra aux étudiants de découvrir immédiatement le manque de générosité du professeur. Ce dernier peut, à lui seul, rendre l'adaptation très sécurisante ou très difficile. Ce témoignage est éloquent et laconique à la fois:

- Il n'y a rien de plus angoissant qu'un professeur dont l'esprit est ailleurs qu'avec nous.

Par ailleurs, un professeur condescendant et trop permissif ou encore, un professeur qui abaissera la qualité de son enseignement pour faciliter le travail de l'étudiant peut perdre la confiance de ce dernier. Cet autre témoignage est également caractéristique:

- C'est l'Université que nous avons choisie. Pas n'importe quoi. Être compréhensif ne veut pas dire oublier que le niveau doit demeurer élevé.

Tout repose sur un besoin de respect. L'égoïsme et la facilité sont deux formes différentes d'un manque de respect dont l'effet est néfaste sur l'adaptation. Le doigté du professeur est l'élément capital.

3. La philosophie éducative

Une fois le "dialogue" facilité avec le professeur, l'apprenant découvre plus qu'un savoir. C'est toute une philosophie éducative qui encadre une discipline telle l'histoire de l'art. L'étudiant adulte reconnaît spontanément l'importance de vues éducatives élevées qu'il associe au respect dont doit faire preuve le système à son endroit. Or il se trouve que l'histoire de l'art n'a pas comme vocation de dispenser des savoir-faire d'utilisation immédiate. L'histoire de l'art a, comme vocation éducative, l'enrichissement de l'esprit.

Les témoignages recueillis tendent à confirmer que le respect désiré passe par des principes de philosophie éducative :

- Il est important que les cours donnés aux adultes soient enrichissants pour l'esprit.
- L'enrichissement désintéressé de l'esprit est ce qu'il y a de plus important pour nous. De plus, il est plus ou moins exact de dire que c'est désintéressé car cet enrichissement rend les gens meilleurs.
- Je n'avais jamais réfléchi à cet aspect de mes études. Je sais maintenant que c'est encore plus important que ce que j'étais venu apprendre.

Une fois admise l'importance du caractère désintéressé de l'éducation, les personnes ont souvent tendance à rejeter une certaine dimension du "désintéressement" mais c'est un renforcement de leur conviction. Les vues élevées en éducation rendent les gens meilleurs et ont, par le fait même, leur utilité.

Un aspect de cette réalité apparaît dans quelques témoignages peut-être plus reliés aux vécus personnels immédiats. Des personnes ont en effet révélé que l'histoire de l'art avait éveillé en elles le sens du vrai et du beau. Par ailleurs ces mêmes personnes avaient tendance à croire que cet éveil n'était pas le fruit d'une mission désintéressée de l'éducation mais plutôt quelque chose d'utile

qui les aidait dans leurs autres apprentissages. La plupart du temps, ces personnes n'avaient pas réfléchi à ces questions avant de dé~~couvrir~~vrir les réalités propres aux enseignements spéculatifs dont l'histoire de l'art fait partie. Certaines personnes ont déclaré qu'elles seraient désormais incapables d'accepter que l'éducation soit privée de ces éléments. Les témoignages suivants sont révélateurs des idées entretenues:

- L'histoire de l'art m'a apporté des connaissances qui me sont utiles dans mes autres apprentissages.
- Je ne vois plus l'art comme avant. Il est clair qu'il a toujours été lié aux valeurs des différentes époques. La compréhension de cette réalité m'aide dans ce que j'apprends et dans ce que je fais.
- Si je n'avais pas suivi ces cours en histoire de l'art, je n'aurais jamais pris conscience que l'art est aussi, comme la philosophie et l'histoire, la conscience d'une culture.

Malgré certaines réticences sur les mots utilisés, les personnes ont tendance à accepter, avec un certain dosage, le caractère de "désintéressement". L'adaptation à cette réalité doit être considérée, à la lumière des témoignages cités, comme constituant une force positive dans l'ensemble du phénomène d'adaptation tel qu'envisagé dans ce mémoire.

4. Le jugement sur soi

À la lumière des témoignages recueillis, il semble évident que l'adaptation est parallèle à une sorte de jugement que la personne porte sur elle-même pendant son cheminement. Il semble évident aussi que ce jugement évolue. Ce jugement correspond à une sorte de senti, à un état intérieur apparenté à la satisfaction de se voir grandi.

Les personnes se sentent plus fortes qu'avant et prétendent quelquefois que cette sensation provient à la fois du savoir et de la victoire qu'elles ont remportée sur les obstacles qu'elles ont affrontés.

Il semble y avoir place pour une sorte de victoire morale difficile à décrire. Ce témoignage est caractéristique:

- Je me sens mieux qu'avant. Mes études m'ont fait prendre conscience que je valais plus que ce que j'étais. Moi aussi maintenant je peux émettre quelquefois des opinions devant n'importe qui et elles valent celles de n'importe qui.

Il appert que c'est dans l'image que les personnes ont d'elles-mêmes et celle qu'elles veulent faire voir aux autres qu'il y a lieu de mentionner l'aspect évoltif. L'image évolue, embellit, s'identifie à un idéal en train de s'accomplir. L'adaptation est facilitée si

cette image correspond aux attentes. L'adaptation est plus difficile si la personne n'est pas réconfortée par cette sensation d'accomplissement.

Dans l'optique qui était celle de cette deuxième partie du mémoire, nous croyons avoir traité ce qui était relatif à la quatrième proposition de recherche. L'état évolutif de l'adaptation à la lumière des concepts de "pouvoir" et d'"individualisation" demeure toutefois problématique. Comme d'autres aspects relevant des propositions de recherche examinées dans les chapitres précédents, il requiert un examen qui embrasse dans leur totalité les forces en présence dans la situation étudiée.

TROISIEME PARTIE

DÉSCUSSION FINALE

CHAPITRE VII

Le jeu des forces en présence

Dans ce chapitre, l'adaptation de l'étudiant adulte est envisagée sous l'aspect des forces en présence, discutées dans les chapitres précédents, mais considérées ici dans leur ensemble et sous l'angle d'une critique des concepts que nous avions choisis pour délimiter notre recherche. Les concepts de pouvoir et d'individualisation, en particulier, constituaient des éléments importants du cadre théorique de cette recherche. Nous ne pouvons conclure que le choix était pertinent que dans la mesure où les personnes interrogées jouissaient d'une marge d'initiative suffisante pour atteindre certains objectifs d'accomplissement personnel. Il importe de revoir sous cet angle spécifique les éléments à partir desquels nous avons tenté de vérifier les quatre propositions de recherche.

Il importe de confronter nos observations avec des particularités qui caractérisent l'action individuelle. Dans un chapitre antérieur, le retour aux études a été vu comme une démarche librement consentie tandis que, dans un

sous-traitement de cette question, il nous apparaissait que l'événement du retour aux études s'effectuait dans un contexte où se mêlaient des éléments rationnels et des éléments émotionnels. Le présent chapitre prend aussi comme point de départ cette double réalité mais veut analyser, à la lumière des concepts de pouvoir et d'individualisation, les éléments rationnels et émotionnels comme étant au cœur de l'action individuelle, tantôt en harmonie, tantôt en conflit.

1. Les motivations et les écueils

Une certaine ténacité des personnes interrogées a été vérifiée. Lorsqu'une difficulté se présente, la personne a tendance à chercher à sauver son projet au prix de compromis. L'analyse a aussi démontré que les solutions ne sont pas illimitées et que les choix dépendent des difficultés rencontrées. Si les personnes observées sont unanimes à reconnaître qu'il a fallu des compromis et que ceux-ci ont souvent été négociés, il faut affirmer qu'il y a dans ce jeu de forces une résultante qui constitue à la fois une démonstration de pouvoir, un témoignage d'individualité et un verdict positif d'une première complicité sociale de l'action individuelle.

Par ailleurs, d'autres réalités sont également démontrées. La tentation d'abandonner vaincue, l'aveu si répété

de découragement, de frustrations, de difficultés révèle que l'émotion a souvent eu le dernier mot. Les efforts déployés afin de réaliser coûte que coûte cette adaptation problématique démontrent que les contraintes sont très importantes, que le succès relève de l'individualisation du combat entrepris et qu'une partie importante de ce jeu constitue un réel pouvoir acquis, celui de composer avec l'encadrement social de l'action individuelle. Cette réalité constitue elle-même une force qui doit être identifiée. Les éléments qui la constituent ne sont, par ailleurs, pas identiques d'un individu à l'autre. Dans une action individuelle, l'explication des comportements pose nécessairement l'obligation d'identifier des motivations. Le premier écueil est une incompatibilité évidente entre la nouvelle aventure et le maintien d'un certain ordre de vie existant préalablement. Inconsciemment, un pouvoir se développe, celui de changer l'ordre des choses et d'en créer un autre, sous l'influence des motivations.

2. Les situations particulières

C'est dans les situations particulières que les personnes interrogées nous révèlent leur pouvoir sur les contraintes, leur instinct qui commande un comportement par choix privilégiés. Les informations fournies démontrent qu'en

fait, la démarche progressive de l'individu implique l'adaptation à de nouvelles dépendances en même temps qu'à de nouvelles situations. C'est un autre aspect du pouvoir individuel tantôt accru, tantôt diminué d'une façon plus ou moins consentie. Il y a à la fois multiplicité et limite. Une sorte de nivellation des facteurs émotifs et rationnels constitue un facteur d'adaptation. La multiplicité des actions individuelles est en opposition avec la limite du temps. L'individu met à l'épreuve un pouvoir insoupçonné qu'il possède, le pouvoir de composer avec le cadre social qui fixe les règles du jeu, règles sur lesquelles l'individu a peu de pouvoir quant à l'obligation de s'y conformer.

3. Les ressources de l'individualité

La multiplicité des actions individuelles repose sur un ensemble d'aptitudes ou de capacités de s'acquitter de ses obligations dans des balises déterminées. C'est ce qui ressort des informations recueillies. Les cadres sociaux ou organisationnels permettent en fait, l'utilisation ou le développement des aptitudes de l'individu en autant que ce dernier en use pour répondre à des exigences.

Il y a, en premier lieu, le talent naturel qui amènera l'individu à opter pour tel ou tel modèle d'action

car il n'y a pas, à proprement parler, de modèle spécifique. Chaque situation prévoit, en quelque sorte, une possibilité d'individualiser un choix grâce auquel la personne développera le pouvoir de fonctionner au maximum de ses capacités. Le choix constitue, de ce point de vue, un intermédiaire entre le pouvoir individuel et les règles organisationnelles.

Les choix sont des formes de règles négociées dont les contours sont flous. La nature et la qualité des actions qui en découlent ont une influence directe sur l'adaptation. C'est ce dernier élément qui nous permet de découvrir, d'autre part, les limites de l'individualité.

4. Les limites de l'individualité

Nos résultats nous ont permis d'identifier un lien permanent entre les actions individuelles et les formes d'encadrement. Si le lien est parfois apparu comme étant conflictuel, à la source de comportements contradictoires, irrationnels, deux volets doivent être distingués. Le premier se rapporte à la nature individuelle de la démarche entreprise vers la structure d'encadrement. Le second touche la dynamique sociale de la structure d'encadrement qui filtre les motivations et produit des résultats collectifs

provenant de la somme des participations individuelles. Telle semble être la limite de l'individualité. Par la suite, le perpétuel combat contre une certaine irrationalité, le compromis permanent entre l'individu et les forces qui le dépassent vont créer une succession ininterrompue d'actions privilégiées qui caractériseront encore l'individualité dans sa conquête de pouvoir.

C'est dans l'histoire personnelle de chacun, dans l'élaboration de ses objectifs et dans les compromis consentis pour les réaliser que réside l'individualité de l'action. Mais dans la mesure où l'action est une adhésion à une structure d'encadrement, elle-même dépendante de valeurs sociales et politiques, il y a dans l'action individuelle une part de conformisme très large. Pour des raisons personnelles, celles que nous avons identifiées dans la vérification de nos propositions, l'individu décide de renoncer à ce qui serait la forme la plus individualiste de l'aventure intellectuelle, la voie autodidacte, pour adhérer à ce qu'il y a de plus structuré, de plus rigide et de plus éloigné de la créativité personnelle. C'est l'adhésion qui est personnelle. Elle relève du passé de l'individu comme le révèle notre étude. Dès la première inscription, la personne entreprend sa lutte pour s'affranchir, pour retrouver sa liberté perdue par consentement.

Dans la sélection des épreuves, où elle négocie constamment la forme que prendra son investissement d'efforts et de sacrifices consentis, la personne maximise les satisfactions tout en tentant de minimiser les dégâts. C'est dans la stabilisation de ces règles et dans les limites qu'elles imposent au pouvoir individuel que se fait l'adaptation. Elle s'accomplira dans la mesure où se réaliseront des objectifs assujettis à la limite du pouvoir individuel mais appartenant toujours à la seule individualité.

Ainsi nous apparaît la résultante de toutes les forces en présence.

CHAPITRE VIII

Les limites de l'étude

Les données présentées et discutées étaient reliées à un problème d'adaptation dont la perception était, dans une certaine mesure, limitée à des variables observables. L'adaptation touchait un ensemble de faits, d'attitudes, de comportements et d'obligations susceptibles d'entraîner un jugement de valeur, une sorte de verdict global de réussite ou d'échec devant une aventure qui constituait une expérience nouvelle.

Il nous apparaît que ces faits posent les limites de notre étude et déterminent le caractère problématique des données recueillies. La fragilité du contenu est liée au fait que l'adaptation est considérée dans cette recherche comme un ensemble de facteurs physiques, psychologiques et sociaux dont l'interdépendance doit constituer une harmonie. Il n'est pas certain que les personnes interrogées

avaient cette connaissance théorique de l'adaptation.

Nous avons tenté de diminuer les risques d'égarement en identifiant dans nos propos ces différents éléments de l'adaptation mais nous n'avons pas pour autant solutionné le problème de la confusion possible entre adaptation et difficultés.

L'adaptation ne se définit pas comme une absence de difficultés. Il n'y aurait pas de conquête en vue d'une adaptation s'il n'y avait pas de difficultés. L'adaptation est précisément une aptitude à vivre avec ces difficultés, à les assimiler à la vie en les ajoutant à celles qui existaient déjà et de maintenir l'ensemble comme s'il devait constituer le cycle normal de la vie. Le contraire de l'adaptation serait une incapacité d'opérer le processus d'assimilation des nouvelles difficultés. Or cette incapacité mentionnée résulterait tôt ou tard en un échec, un abandon de l'aventure. Aucune personne interrogée n'a abandonné d'où la difficulté de comparer adaptation et inadaptation.

D'autre part, l'individu peut aussi, au prix de sacrificices éventuellement disproportionnés, poursuivre l'aventure

en sacrifiant son entourage et les obligations de la vie.

Il ne s'agit en fait que d'un cas très théorique, puisque dans la réalité qui nous préoccupe, aucune personne interrogée n'a vécu cette expérience. Les difficultés vécues ont été assimilées à un ensemble constituant une vie nouvelle.

Il n'en demeure pas moins que, par leur insistance à parler de succès, les informateurs démontrent une certaine instabilité dans la maîtrise des mots et de leur signification. Succès académique et adaptation peuvent, dans une certaine mesure, avoir été parfois confondus. Nous avons compensé en présentant le succès comme un facteur d'adaptation mais nos données provenaient d'entretiens accordés par des personnes qui ont pu quelquefois s'égarer.

Une autre source d'égarement possible, résultant elle aussi du pouvoir de séduction des mots, concerne l'écart entre le théorique et le pratique. Selon que l'étudiant adulte vit plus ou moins intensément ses découvertes, les valeurs éducatives d'une discipline lui apparaissent mais ne le rendent pas nécessairement apte à faire toutes les nuances que le vocabulaire nouveau exigerait. Nous avons noté, à la fin du cinquième chapitre, qu'il y avait intérêt à examiner dans une vue élargie les forces envisagées dans cette recherche.

Nous comprenons que l'étudiant adulte en quête de compensation peut éprouver des difficultés devant ce que nous lui décrivons comme étant "désintéressé". Les étudiants adultes que nous avons interrogés sont conscients qu'une part de cette réalité est exacte. Les propos que nous avons alors reproduits en témoignaient. D'autre part, la préoccupation constante de corriger et d'ajouter la dimension utilitaire des connaissances théoriques peut aussi signifier, chez ces personnes, que le "savoir être" et le savoir-faire sont trop près d'un vécu quotidien pour constituer des réalités absolument distinctes et qu'il faudrait constamment concevoir comme telles. En définitive, il n'y a pas à proprement parler de doute sérieux sur le sens des nuances des personnes interrogées mais tout au plus, un besoin de tenir le lien étroit avec la réalité vécue et la spontanéité qui y est attachée.

C'est avec cette même spontanéité que l'étudiant adulte semble parfois s'abandonner complètement au sort que lui réserve le professeur. Il nous est apparu parfois que le professeur devenait à lui seul la personnification d'une institution au point où il pouvait rendre l'étudiant très confiant et persuadé d'être sur la bonne voie, ou

le garder dans une phase prolongée d'angoisse incontrôlable. Dans le premier cas, les incohérences de programme et les insécurités s'estompaient. Dans le second cas, toutes les contraintes organisationnelles de l'institution pesaient sur la personne. C'est cette importance démesurée du professeur qui rend problématiques les distinctions que nous avons faites entre les différentes contraintes institutionnelles. Il y a problème dans la mesure où notre recherche a voulu séparer des éléments qui sont peut-être indissociables. Ce que nous appelons ici la personnalification d'une institution réside dans le fait que, chaque cours créant ses règles du jeu, le professeur est l'unique intervenant dans une aventure limitée à un cours. De là à soutenir que le professeur est l'institution dans son entité, le pas est franchi lorsque, par son attitude, il prend sur lui de supprimer les fardeaux et de faciliter la réussite.

En revanche, la pertinence de nos questions de recherche est plus claire. L'intervention du professeur, l'orientation que donne ce dernier sur les principales actions d'adaptation au contexte choisi et son rôle privilégié dans l'établissement sont d'une importance primordiale.

Ces dernières réflexions nous entraînent à réfléchir encore sur les concepts de pouvoir et d'indivisualisation. Le pouvoir en tant qu'état de bien-être et de satisfaction est plus qu'une simple possibilité de compétitivité par rapport à autrui. Il est la maîtrise d'un destin, d'une situation en devenir et qui rendra l'individu plus fort, plus accompli face à lui-même. C'est une composante indissociable de ce que nous avons appelé spontanéité de l'étudiant adulte. Ce rôle utilitaire de la connaissance, l'étudiant le ressent en lui, dans son être. Voilà la vraie nature du pouvoir dont nous avions fait état dans notre cadre théorique.

D'autre part, l'individualisation en tant que procédé pédagogique faisant reposer les contenus éducatifs sur les caractéristiques de la personne plutôt que sur les matières est aussi partiellement touchée. Certes, une discipline comme l'histoire de l'art, discipline appartenant à la tradition éducative de l'humanisme classique, peut, à première vue, paraître à l'opposé de l'individualisation. C'est l'intervention privilégiée du professeur qui fait de l'individualisation une possibilité réelle en dépit du contenu traditionnel. Les données que nous avons recueillies ont démontré que les lectures et les travaux

étaient des outils privilégiés dont le professeur pouvait se servir dans l'établissement de la communication avec l'étudiant adulte. Là où nous sentons que notre recherche touche une limite, quant à la possibilité de l'intervention privilégiée du professeur, c'est au niveau du programme sur lequel ce dernier n'a aucune emprise. De même, notre étude ne nous a pas permis de mesurer quel pouvait être le jeu de sélection du professeur à l'intérieur du programme commandé par l'institution. Nous touchons ici une dimension institutionnelle sur laquelle l'étudiant adulte ne nous est pas apparu attentif. Dans une certaine mesure, sa "spontanéité" a pu l'empêcher de chercher ce qui, dans les exigences du professeur, pouvait être changé et ce qui ne pouvait pas être changé.

En définitive, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les informateurs étaient conscients d'une part, qu'ils vivaient un phénomène d'individualisation, et d'autre part, que ce phénomène d'individualisation ne pouvait survenir que dans un contexte de possibilité limitée à la fois par un programme qu'il aurait peut-être fallu modifier, et par des exigences de contenu reliées à la discipline académique et à sa tradition éducative.

Il nous resterait aussi à revenir sur certains éléments de notre problématique pour lesquels nous nous référions à Rogers (1969). Il y était question d'une découverte de la dignité humaine, cette dernière devant s'accomplir dans l'entièrre liberté. Le même auteur voyait aussi l'adaptation de l'étudiant adulte dans son développement complet, dans l'épanouissement de toutes les composantes intellectuelles et affectives de la personnalité. Il semble que cette recherche touchait parfois ces questions mais que tout resterait à faire.

Telles nous apparaissent les limites de cette recherche. Elles sont reliées à la nature même du vécu adulte. Elles semblent aussi liées à la psychologie de l'adulte dans ce que ce dernier a de plus fragile, dans ce qui serait peut-être son innocence bien à lui, une sorte d'enfance inachevée de l'être humain.

CONCLUSION

Cette recherche avait comme constat de départ, la situation problématique de l'étudiant adulte en voie d'adaptation aux études universitaires. Nous avons pris en considération certains faits historiques et identifié des besoins propres aux étudiants tels le besoin de valorisation et celui de promotion sociale. Nous avons étudié une situation particulière à l'intérieur d'un enseignement donné et dépendant d'une philosophie éducative bien identifiée.

Les comportements individuels et les comportements institutionnels ont-ils été confrontés, dans notre recherche, dans une optique qui correspondait à la réalité vécue ? Les concepts sur lesquels nous avons construit le cadre de cette recherche permettaient-ils une vision juste du problème de recherche ? Nous sentons le besoin de revenir sur certains concepts et de les revoir dans l'optique spécifique de nos propositions de recherche.

Le concept d'adaptation embrassait des dimensions psychologiques et sociologiques qui nous semblent avoir été présentes dans la vérification de notre première proposition de recherche. La situation personnelle et les

effets psychologiques de l'entourage étaient bien délimités dans le concept d'adaptation. Le concept de pouvoir touchait des aspects de la valorisation présents dans la même hypothèse. Quant aux composantes de la décision du retour aux études, le concept d'adaptation et celui de pouvoir touchaient ce que nous avons identifié comme une juxtaposition d'éléments rationnels et d'éléments émotionnels.

Dans la vérification de la deuxième et de la troisième proposition de recherche, le concept d'adaptation et celui d'individualisation permettent de situer la lutte de l'étudiant adulte obligé de manœuvrer entre des objectifs personnels et des règles. Si l'individualisation semble un concept problématique, compte tenu de la nature de l'enseignement dispensé, l'importance des interventions personnalisées justifie la référence au modèle andragogique d'individualisation. Le concept d'adaptation sert de référence pour situer l'effort de l'étudiant adulte qui veut composer avec les règles des programmes.

Une quatrième proposition de recherche concernait l'état de la personne. Cette proposition a été, pour sa part entièrement encadrée par la dimension psychologique du concept d'adaptation mais aussi, par l'importance du phénomène d'adaptation à un contenu éducatif, elle touche à

dans une certaine mesure l'individualisation. La philosophie éducative qui sous-tend la discipline enseignée influence beaucoup moins ici car la part d'individualisation concernée portait plutôt sur la découverte intérieure de l'individu, une fois assimilé le contenu éducatif comme tel.

C'est dans les questions spécifiques de recherche, questions que nous avions formulées autour des difficultés vécues, de l'intervention privilégiée du professeur et des principales actions aptes à favoriser l'adaptation au contexte choisi, que nous avons obtenu les données les plus significatives. C'est là que se joue l'adaptation aux apprenissements. C'est là que se joue aussi l'adaptation aux obligations nouvelles qui touchent la réorganisation de la vie. Le caractère effectif de l'adaptation (quatrième question) est lié à une limite d'intervention très particulière et quelque peu fragile parce qu'elle est toujours marquée par le caractère solitaire de l'aventure.

L'étude n'a pas permis de mesurer la limite des sacrifices consentis en vue de réaliser l'adaptation. Elle ne permet donc pas de prédire le seuil au-delà duquel le caractère démesuré du contenu sacrifié pour assurer la

réussite transformerait, à coup sur, toute réussite en exploit purement performant, ce dernier n'étant rien d'autre chose que le prix du naufrage causé dans une vie. Ce cas demeure hypothétique mais il aurait été intéressant d'en appréhender la menace, dans certaines situations vécues par nos informateurs.

C'est sur cette voie que nous aimerais voir démarrer d'autres recherches. Il serait intéressant d'étendre aussi à d'autres types d'enseignement que le nôtre les questionnements qui nous avaient inspiré cette recherche.

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ACDEAULF (1976)

L'avenir de l'éducation des adultes dans les Universités canadiennes de langue française

Mont-Orford

ACDEAULF (1982)

L'individualisation dans les programmes universitaires

Bourgeault, Guy (1982)

Les pratiques d'éducation permanente au Québec et les Universités: émergences et convergences

Université de Montréal: Faculté de l'Education permanente

Brunet, Roland et collaborateurs (1982)

Être étudiant adulte à l'Université

UQUAM

✓

Chevrolet, Daniel (1977)

L'Université et la formation continue

Casterman

Conseil Supérieur de l'Education (1986)

Les adultes dans les programmes réguliers de l'Université

Québec

Daoust, G. et Bélanger, P. (1974)

L'Université dans une société éducative

Montréal

Deslauriers, J.P. (1987)

" L'analyse en recherche qualitative" dans

L'autre sociologie: cahiers de recherche socioologique
vol. 5 no. 2 pp. 145-152

Dufresne-Tassé, Colette (1981)

L'apprentissage adulte: essai de définition

Montréal: Etudes Vivantes

✓

Elias, J.L. et Merriam, S. (1980)

Philosophical Foundations of Adult Education

Huntington, New York: Robert E. Krieger Publishing

Friedenberg, Edgar (1956)

"Liberal education and the fear of failure"
dans Leader Digest vol. 3

Washington: Adult Education Association

- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967)
The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research
Chicago: Aldine Pub
- Hartmann, H. (1968)
La psychologie du Moi et le problème de l'adaptation
Paris: P.U.F.
- Houle, C. (janvier 1955)
How useful is a liberal education dans Adult Leadership
- Houle, C. (1956)
The University, the citizen and World Affairs
Washington: American Council on Education
- Hutchins, R. (1953)
The conflict in Education in a Democratic Society
New York: Harper and Row
- Illich, Y. (1971)
Une société sans école
Paris: Seuil
- Kallen, H. (1962)
Philosophical Issues in Adult Education
Springfield: Charles C. Thomas
- Knowles, M.S. (1970)
The Modern Practice of Adult Education
New York: Association Press
- Knowles, M.S. (1977)
The History of the Adult Education Movement in the United States
New York: Krieger
- Knowles, M.S. (1989)
The making of an adult educator
San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Lahaie, L. Lessard, C. Tardif, M. (1991)
"L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative " dans Revue de l'association pour la recherche qualitative vol. 4 pp. 105-124

Lawson, K.H. (1975)

Philosophical Concepts and Values in Adult Education
Nottingham, England: Barnes and Humby

Leclerc, J.M. (1977)

Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, techniques
Université de Montréal: Service pédagogique

Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985)

Naturalistic Inquiry
Beverly Hills, Ca: Sage

Lofland, J. (1971)

Analysing social settings: a guide to qualitative
observation and analysis
Belmont,Ca: Wadsworth

Maslow, A. (1976)

"Education and Peak Experience" dans
Courtney D. Schlosser The Person in Education
New York: Mac Millan

Miles, M.B. et Huberman, M.A. (1984)

Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods
Beverly Hills, Ca: Sage

Munn, N.L. (1966)

Les principes fondamentaux de l'adaptation humaine
Paris: Payot

Paterson, R.W.K. (1978)

Values, Education and the Adult
Boston: Routledge and Kegan Paul

Pichette, M. (1979)

L'Université pour Qui ?
Montréal: Editions "Nouvelle Optique"

Rogers, C. R. (1969)

Freedom to Learn
Columbus, Ohio: Charles E. Merrill

Sherman, E. (1987)

Meaning in mid-life transitions
Albany,NY: State University of New York Press

Tardif, J. (1992)

Pour un enseignement stratégique. L'apport de la
psychologie cognitive
Montréal: Les Editions Logiques

Van der Maren, J.M. (1987)
Méthodes qualitatives de recherche en éducation
Conférences données au CIRADE
Montréal: CIRADE et Université de Montréal

Van Doren, M. (1943)
Liberal Education
Boston: Beacon