

L'ADULTE EN TRANSITION ET SON PROJET : TÉMOIGNAGES DE QUATRE LIEUX D'EXPÉRIMENTATION

Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)

Recherche-action sur les SARCA



Coordination

Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
Secteur du développement pédagogique et du soutien aux élèves

Commission scolaire De La Jonquière

Jacynthe Bond, Directrice des Services éducatifs et responsable des SARCA à la commission scolaire;
Sonia Côté, Conseillère en formation scolaire aux SARCA;
Ann Dombrowski, Conseillère en orientation au CFGA;
Denise Gagnon, Directrice du CSE;
Martin Hudon, Coordonnateur de la FP, de la FGA et des SARCA;
Aline Laforge, Directrice du CFGA;
Nathalie Larouche, Conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences;
Yves Néron, Directeur adjoint du CFPJ;
Sandra Tremblay, Conseillère d'orientation au CFPJ.

Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

Pierre Cholette, directeur de centre
Cyndie Dubé, conseillère d'orientation
Lyne Valade, conseillère pédagogique

Commission scolaire de Laval

Andrée Allard, secrétaire à l'accueil de premier niveau, Guichet conseil
Élaine Brunette, conseillère pédagogique
Natalie Dufour, directrice de centre, Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne;
Myriam Duhamel, conseillère en orientation, Guichet conseil
Maxime Labelle, conseiller en formation, Centre d'éducation des adultes L'Impulsion
Louise Lacoste, directrice par intérim, Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle
Judith Matte, secrétaire à l'accueil de premier niveau, Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne
Patrick Pierard, directeur de centre, Centre d'éducation des adultes L'Impulsion
France Robitaille, enseignante en vente conseil, centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne

Commission scolaire Western Québec

Ruth Ahern, directrice, Services éducatifs
Nicole Gravelle, consultante
Hélène Leboeuf, consultante
Debra Madill, enseignante et responsable des SARCA (Val d'Or)
Beth Mulville, enseignante et responsable des SARCA (Maniwaki)
Lenny Prost, enseignant et responsable des SARCA (Pontiac)
Liora Richler, conseillère en orientation

Collaboration

Élisabeth Mainka, consultante
Jean-Pierre Boutinet, professeur émérite à l'Institut de Psychologie et de Sociologie Appliquées, Université catholique de L'Ouest, chercheur associé à l'Université Paris X (France) et professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada)

Édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications
du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Pour tout renseignement:

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère : www.mels.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014

ISBN 978-2-550-67494-8 (PDF)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-68921-8)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Table des matières

Avant-propos	1
Chapitre 1 Une recherche-action pour expérimenter des démarches de projet avec des adultes.....	3
1.1 Nature et objectifs de la recherche-action.....	5
1.2 Le choix des commissions scolaires.....	6
1.3 Les projets des commissions scolaires.....	7
1.4 Le déroulement de la recherche-action	9
1.4.1 L'accompagnement des commissions scolaires durant le projet	9
1.4.2 L'édification de la réflexion durant cet accompagnement	10
Chapitre 2 Au-delà de l'absentéisme, la dynamique de projet comme recherche de sens chez l'adulte en formation	13
Introduction	15
2.1 Contexte de la recherche-action à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands ..	16
2.1.1 Les SARCA dans la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands	16
2.1.2 Contexte socioéconomique du milieu.....	17
2.1.3 Contexte situationnel	18
2.2 Émergence du projet de recherche-action	19
2.3 Recherche-action	21
2.3.1 Expérimentation préliminaire.....	21
2.3.2 Modification du projet d'entrée en formation	22
2.4 Les constats provisoires	25
2.4.1 Les effets de la recherche-action	25
2.4.2 Le déroulement de la recherche	25
2.4.3 Les retombées non prévues.....	26
2.5 Diffusion possible	27
2.6 Recommandations	28
2.6.1 Pour les acteurs mêmes du projet.....	28
2.6.2 Pour la Commission scolaire.....	29
2.6.3 Pour les autres SARCA	29
2.7 Perspectives.....	29
2.8 Remerciements	30
Annexe 1 : Extrait du journal de la conseillère d'orientation	31
Annexe 2 : Description des ateliers offerts durant l'Entrée en formation (SEF)	32
Annexe 3 : Appréciation de la première expérimentation par le personnel	34

Annexe 4 : Appréciation de la première expérimentation par les adultes (réponses de 35 personnes).....	37
Chapitre 3 Mise en place d'un partenariat interne au service des adultes de la Commission scolaire De La Jonquière pour favoriser un projet d'accompagnement de l'adulte accueilli.....	45
Introduction	47
3.1 Contexte situationnel du projet à la commission scolaire de la Jonquière.....	48
3.1.1 Des SARCA déployés avec les partenaires du milieu	48
3.1.2 Vers un déploiement interne : constat avant la recherche-action	49
3.1.2.1 Les SARCA et le CFGA.....	50
3.1.2.2 Les SARCA et le CFPJ.....	50
3.1.2.3 Les SARCA et le CSE	51
3.1.2.4 Recommandations et transmission de l'information.....	51
3.1.3 Résumé du contexte actuel.....	52
3.2 Historique du projet	52
3.2.1 Les acteurs concernés et leur mode d'organisation	53
3.2.2 Les objectifs du projet et les hypothèses de travail	55
3.2.2.1 Objectif général	55
3.2.2.2 Hypothèse de travail.....	55
3.2.2.3 Objectifs spécifiques	56
3.3 Déroulement de la recherche-action.....	60
3.3.1 Portrait de la population adulte visée	60
3.3.2 La démarche réalisée dans ses principales étapes.....	60
3.3.3 L'expérimentation d'une approche de groupe	63
3.3.3.1 Conception d'un modèle pédagogique	64
3.3.3.2 Expérimentation au CFPJ.....	65
3.3.3.3 Expérimentations au CFGA.....	66
3.3.3.4 Expérimentation au CSE	69
3.4 Constats provisoires.....	70
3.4.1 Les effets obtenus auprès des adultes.....	70
3.4.2 Le profil des adultes rencontrés en groupe	72
3.4.3 Les effets obtenus auprès de l'organisation	77
3.4.4 La diffusion possible de l'expérimentation.....	80
3.4.4.1 À l'intérieur des SARCA, dans la Commission scolaire.....	80
3.4.4.2 Dans les autres SARCA	81
3.4.4.3 Chez les partenaires	81
3.5 Évaluation provisoire	82
3.5.1 Pour les membres de l'équipe.....	82
3.5.2 Pour les adultes concernés.....	83
3.5.3 Pour les partenaires internes	83

3.6	Recommandations pour la suite du projet et des services concernés pour les adultes et les SARCA	83
3.6.1	Pour les acteurs mêmes du projet.....	83
	Conclusion	84
	Annexe 1 Invitation à une rencontre.....	87
	Annexe 2 Cahier du participant	88
	Annexe 3 Ressources des SARCA	101
	Annexe 4 La philosophie des SARCA	104
	Annexe 5 Appréciation de la formation donnée par les SARCA	107
	Références bibliographiques.....	109
	Chapitre 4 Passeport et portfolio pour faciliter la mise en mouvement des adultes et l'émergence de leur projet dans un processus SARCA.....	111
4.1	Contexte du projet de la commission scolaire de Laval	113
4.2	Historique du projet	116
4.2.1	Les adultes bénéficiaires des SARCA.....	116
4.2.2	Les outils	119
4.2.3	Les participants.....	121
4.3	Le déroulement de la recherche-action	125
4.3.1	Le démarrage	125
4.3.1.1	Centre L'Impulsion	125
4.3.1.2	Centre Paul-Émile-Dufresne.....	127
4.3.1.3	Le Guichet conseil.....	128
4.3.1.4	Les organismes partenaires	129
4.3.2	Difficultés, occasions et ajustements	130
4.4	Constats provisoires.....	133
4.4.1	Centre L'Impulsion.....	133
4.4.2	Centre de formation Paul-Émile-Dufresne.....	135
4.4.3	Le Guichet conseil	136
4.4.4	Les organismes partenaires.....	137
4.4.5	Les retombées non prévues.....	137
4.5	Évaluation sommaire	138
4.6	Recommandations pour la suite	140
	Conclusion	141
	Annexe 1 : Fiche résumé de l'accueil orientant	142
	Annexe 2 : Formulaire de suivi pour la première collecte de données.....	143
	Annexe 3 : Questionnaire du Guichet conseil pour la deuxième collecte de données	144
	Annexe 4 : Questionnaire pour la deuxième collecte de données	146
	Annexe 5 : Lettre incluse dans les pochettes pour les participants des organismes externes	148

Annexe 6 : Lettre remise avec le passeport aux participants rencontrés au Guichet conseil ...	149
Annexe 8 : Portfolio SARCA.....	153
Références bibliographiques.....	154
Chapitre 5 Vers des démarches de projet avec des adultes en situation de vie précaire.....	155
5.1 Projet de recherche-action de la Commission scolaire Western Québec.....	157
5.1.1 Le contexte de la recherche.....	157
5.1.2 Notre projet.....	158
5.1.3 L'organisation et les groupes d'adultes ciblés	158
5.1.4 L'équipe de coordination.....	159
5.1.5 Les projets des centres.....	160
5.1.6 La démarche commune	160
5.2 Projet de Low	161
5.2.1 Le contexte	161
5.2.2 Le groupe des adultes ciblés	162
5.2.3 Les objectifs du projet.....	162
5.2.4 Les principales étapes de la démarche.....	162
5.2.5 L'expérience vécue dans le projet – Nos apprentissages.....	163
5.3 Projet de Maniwaki	165
5.3.1 Le contexte	165
5.3.2 Le groupe des adultes ciblés	166
5.3.3 L'objectif du projet.....	166
5.3.4 L'expérience vécue dans le projet.....	166
5.3.4.1 Une tournure inattendue.....	166
5.3.4.2 Des changements, des occasions et des difficultés.....	166
5.3.4.3 Les apprentissages effectués au cours de la démarche	167
5.3.4.4 Le matériel élaboré au cours de la démarche.....	168
5.3.5 Des retombées imprévues	168
5.3.6 L'état actuel du projet.....	169
5.4 Projet du Pontiac.....	169
5.4.1 Le contexte	169
5.4.2 Le groupe des adultes ciblés	170
5.4.2.1 Les traits caractéristiques du groupe cible.....	170
5.4.3 Les objectifs du projet de recherche-action.....	170
5.4.4 Les principales étapes de la démarche.....	171
5.4.5 L'expérience vécue dans le projet de recherche-action.....	172
4.5.1 Le matériel élaboré	172
5.5 Projet de Val-d'Or.....	173
5.5.1 Le contexte	173
5.5.2 La description des adultes visés	173
5.5.3 Les objectifs du projet de recherche-action.....	174

5.5.4	Les principales étapes de la démarche.....	174
5.5.4.1	Rencontres avec les partenaires	174
5.5.4.2	Rencontres hebdomadaires avec le groupe de femmes autochtones...176	
5.5.4.3	L'expérience vécue dans la recherche-action.....	177
5.6	Réflexion sur notre démarche.....	183
5.7	Recommandations générales pour les SARCA	185
5.7.1	Les acteurs du projet	185
5.7.2	L'équipe des SARCA	186
5.7.3	La mise en œuvre d'un projet régional.....	186
5.7.4	La démarche de projet.....	186
Annexe 1 : Les SARCA à la Commission scolaire Western Québec		187
Annexe 2 : Triades du projet de recherche-action de la Commission scolaire Western Québec.....		188
Annexe 3 : Plan de la rencontre avec nos partenaires		189
Annexe 4 : Plan d'action — Projet du groupe de femmes autochtones de Val-d'Or		190
Références bibliographiques.....		191
Chapitre 6 Inciter des adultes en transition à se mettre en projet, pourquoi et à quelles conditions?		193
6.1	La culture des SARCA à l'épreuve de quatre préoccupations.....	196
6.1.1	Tenter de joindre ces adultes que l'on ne peut toucher dans leur isolement	197
6.1.2	Savoir en entrée accueillir les adultes pour les aider à trouver la bonne porte de sortie.....	197
6.1.3	Accompagner l'adulte dans sa formation, dès son accueil et jusqu'à sa sortie, à l'aide d'outils appropriés	199
6.1.4	Par la démarche de projet se soucier de créer des niveaux de sociabilité interdépendants	201
6.2	Les incontournables de la démarche de projet proposée.....	204
6.2.1	La singularité de la situation dans laquelle se déploie tout projet	204
6.2.2	Les acteurs adultes au sein du projet.....	206
6.2.2.1	Du projet individuel de l'adulte accueilli au projet d'équipe des professionnels	207
6.2.2.2	Le projet à l'épreuve de son évaluation ou la démarche de projet comme création de valeur	208
6.3	Qui sont ces adultes qui gravitent autour des SARCA?	211
6.3.1	Les adultes accueillis.....	211
6.3.2	Les professionnels adultes	213
6.4	À partir de cette exploration, quelles préconisations?	213
Perspectives		217

ANNEXES GÉNÉRALES DU RAPPORT	219
ANNEXE 1 Que signifie <i>être adulte aujourd'hui</i> ?.....	221
ANNEXE 2 L'adulte dans ses projets	229
ANNEXE 3 Lignes de force des recherches-actions en cours de réalisation dans les quatre commissions scolaires.....	237
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	241



Avant-propos

La présente publication rend compte d'un projet de recherche-action initié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans quatre commissions scolaires. Cette expérimentation devait mettre en relief l'importance à accorder au projet de l'adulte et demandait aux commissions scolaires d'en explorer les dimensions théoriques et pratiques afin d'adopter des façons d'intervenir qui en favoriseraient l'émergence et la reconnaissance.

Le but recherché était de constituer des laboratoires d'expériences dont les autres commissions scolaires pourraient bénéficier en s'en inspirant pour apporter des changements dans leur façon d'accompagner l'adulte dans son projet, particulièrement dans les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), mais aussi en continuité avec les autres services, dont ceux de formation. Durant la réalisation de leur expérimentation, les commissions scolaires ont reçu le soutien d'un chercheur, monsieur Jean-Pierre Boutinet, qui jouit d'une grande notoriété dans le champ de la connaissance de l'adulte et de sa démarche dans un projet.

L'objectif de la présente publication est de rapporter le déroulement et les constats de ces expérimentations pour que l'ensemble des commissions scolaires puisse profiter de cette contribution et de l'éclairage qu'elles apportent sur l'adulte et la mise en marche de son projet. Celle-ci comprend les rapports des quatre commissions scolaires, expliquant l'origine de leur projet, la démarche mise en œuvre par l'équipe de praticiens-chercheurs, les outils, actions ou démarches proposés aux adultes ainsi que les apprentissages réalisés par les auteurs et les acteurs de ces recherches.

De plus, dans le premier chapitre, le Ministère présente le cadre et le processus de la recherche-action, alors que dans le dernier, Jean-Pierre Boutinet fait une synthèse qui met en relief les principaux enseignements à tirer des quatre expériences et fait état des perspectives de développement possibles. Enfin, des documents de travail produits durant cette recherche figurent en annexe et fourniront au lecteur certains repères notionnels sur les thèmes majeurs, ceux de l'adulte et de son projet.

Le Ministère tient à remercier les personnes qui ont travaillé au sein des différentes équipes de recherche-action des commissions scolaires pour leur contribution et tout particulièrement pour leur apport à cette publication.

Chapitre 1



**Une recherche-action pour expérimenter
des démarches de projet avec des adultes**

Le vaste chantier de transformation des services d'accueil et de référence des commissions scolaires en services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) entrepris par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre des mesures du plan d'action qui accompagnait la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 comporte plusieurs volets de mise en œuvre. L'un d'eux vise à proposer aux commissions scolaires de nouvelles façons de faire afin de faciliter l'introduction de changements concrets dans leur organisation et leurs interventions auprès des adultes, ainsi qu'avec le milieu. Comme l'un des aspects importants de cette transformation consiste à centrer les interventions des SARCA sur le projet de l'adulte, c'est-à-dire à l'accompagner dans l'élaboration d'un projet qui a du sens pour lui et dans sa réalisation, le Ministère souhaitait soutenir les commissions scolaires dans l'appropriation de ces notions et la concrétisation de pratiques conséquentes. C'est ainsi qu'il s'est engagé dans une recherche-action en sollicitant des commissions scolaires comme lieux d'expérimentation.

1.1 Nature et objectifs de la recherche-action

Dans cette recherche-action, le Ministère demandait aux commissions scolaires d'introduire ou d'actualiser, dans des pratiques conséquentes des personnes qui travaillent dans les SARCA, l'importance à accorder au projet de réorientation de l'adulte en liaison avec les aspects notionnels et pratiques présentés par la personne-ressource engagée par le Ministère à cet effet. Ces aspects notionnels se rapportaient à deux thématiques particulières : celle de l'adulte et celle du projet de l'adulte :

- Qu'est-ce qu'être adulte aujourd'hui dans nos contextes de vie? Adulte femme et adulte homme, adulte au travail, adulte inactif... Comment entre-t-on dans la vie adulte? Y a-t-il des modèles dominants de vie adulte dans lesquels se retrouveraient les usagers des SARCA?
- Utilité et sens d'une démarche de projet : quels sont les préalables pour conduire un projet? Quels sont les repères à prendre en compte pour accompagner un adulte dans son projet? Comment faire cohabiter le projet d'accompagnement du professionnel avec le projet de l'adulte accompagné?

De plus, les commissions scolaires devaient avoir la capacité d'apporter des modifications en cours de réalisation pour pouvoir s'ajuster à ce que l'expérience mettrait en relief. Elles devaient aussi documenter leur expérience selon les besoins de la recherche et accepter de la partager avec les autres commissions scolaires à son terme.

Le projet de recherche-action dont il est question dans ce rapport recouvre donc deux niveaux de réalité :

- celui, général, du Ministère, qui a lancé le projet et assuré son déroulement dans ses grandes lignes, son encadrement et sa cohérence, tout en se préoccupant de mettre à

profit les leçons de ces expériences dans l'ensemble des commissions scolaires. Ce projet se manifeste particulièrement dans les chapitres un et six du présent rapport;

- celui, particulier, de chacune des commissions scolaires expérimentatrices dont l'expérience touche certains lieux et acteurs bien déterminés, ce dont rendent compte les chapitres deux à cinq de cette publication.

1.2 Le choix des commissions scolaires

Le choix des quatre commissions scolaires pour participer à la recherche-action reposait sur les critères suivants :

- une commission scolaire dans laquelle tous les points de service des SARCA se trouvent exclusivement dans les centres;
- une commission scolaire dont les SARCA comportent un point de service centralisé (dont les fonctions peuvent être variables) qui s'ajoute aux autres points de service qui sont dans les centres;
- une commission scolaire de milieu urbain qui dispose de plusieurs centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle;
- une commission scolaire de petite taille située en région;
- une commission scolaire qui bénéficie du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans;
- une commission scolaire anglophone.

Les quatre commissions scolaires qui se sont engagées dans ce projet sont les suivantes :

- la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands, en particulier le Centre d'éducation des adultes Jean-XXIII;
- la Commission scolaire De La Jonquière, dans l'ensemble des points de service des SARCA de la Commission scolaire et des centres de formation;
- la Commission scolaire de Laval, en particulier son service centralisé (le Guichet conseil), le Centre d'éducation des adultes L'Impulsion et le Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne;
- la Commission scolaire Western Québec, en particulier les centres de Maniwaki, de Val-d'Or, de Pontiac et la Commission scolaire elle-même dans ses démarches de concertation avec des acteurs de la municipalité de Low.

1.3 Les projets des commissions scolaires

Le sujet de recherche-action choisi par chaque commission scolaire était motivé par des difficultés ou des problèmes observés auxquels elle souhaitait apporter des solutions. Toutefois, l'angle de travail adopté au point de départ a évolué dans le temps, dans la plupart des cas, au fur et à mesure des actions menées. Les rapports de chacune des commissions scolaires font état de cette évolution, la description des projets dans la présente introduction n'en résumant que l'intention de manière générale.

De façon assez inattendue, mais compréhensible, les quatre sujets abordent des dimensions différentes, voire complémentaires, des SARCA et couvrent ainsi une grande variété de situations qui sont le lot de toute commission scolaire.

- *Au-delà de l'absentéisme, la dynamique de projet comme recherche de sens chez l'adulte en formation*

Au moment où le projet de recherche-action s'est présenté, la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands s'apprêtait à introduire des cours d'entrée en formation dans différents centres, dans le but de contrer l'abandon ou l'absentéisme jugés trop importants. Le Centre Jean-XXIII a tiré profit de cette initiative et y a ajouté progressivement des dimensions permettant, d'une part, à l'adulte d'habiter son projet et de lui donner du sens et, d'autre part, à l'équipe-centre de s'investir dans une prise en charge collective de conseil vis-à-vis du projet de l'adulte.

- *Les SARCA et la constitution d'un groupe professionnel coopératif pour l'accueil d'adultes en quête d'un projet*

Forte de son expérience de partenariat avec des organismes de son milieu dans les SARCA, la Commission scolaire De La Jonquière a cherché à mettre à profit cette approche en travaillant à déployer les SARCA à l'interne, particulièrement sous l'angle de l'accueil (ces derniers n'étant pas présents dans tous les centres de la Commission scolaire), afin que plus d'adultes puissent avoir accès à une démarche de projet. La concertation entre les directions des centres, menée par les services éducatifs de la Commission scolaire, a permis un travail de coopération entre le personnel professionnel en exercice dans tous les points de service, ce qui a rendu possible un changement dans leurs interventions avec les adultes.

- *Le passeport et le portfolio pour faire émerger le projet de l'adulte*

Pour répondre à une problématique de continuité d'intervention avec des adultes et de consolidation de projet de leur part, la Commission scolaire de Laval envisageait l'utilisation de deux outils, un passeport et un portfolio. C'est donc naturellement qu'elle a choisi de les expérimenter dans le contexte de la recherche-action sur les SARCA.

- *Comment aller chercher ces adultes en situation d'isolement que personne n'arrive à atteindre?*

La Commission scolaire Western Québec s'est intéressée, pour sa part, à tous ces adultes, en situation de précarité, qui ne sont pas touchés par les SARCA et a cherché, de concert avec un réseau de partenaires locaux, à en repérer et à en mobiliser certains en leur offrant la possibilité d'effectuer une démarche vers la réalisation d'un projet collectif ou individuel. La particularité de ce projet par rapport aux trois autres réside dans le fait que, comme la Commission scolaire couvre un très vaste territoire, les quatre lieux qui ont entrepris un projet ont élaboré leur propre recherche-action à partir de leur réalité et de celle de leur milieu. Cela fait qu'en fin de compte ce sont quatre projets différents qui ont été réalisés par cette commission scolaire, même si une seule équipe centrale en assurait la coordination et le soutien.

1.4 Le déroulement de la recherche-action

1.4.1 L'accompagnement des commissions scolaires durant le projet

Deux personnes associées au Ministère ont assuré l'accompagnement et le soutien des commissions scolaires tout au long de la réalisation de la recherche-action. Jean-Pierre Boutinet¹, qui s'est généreusement montré disponible et intéressé, avait pour responsabilité d'apporter son expertise issue de ses champs de recherche, que sont l'adulte (sa psychologie, ses transitions) et la conduite de projets, pour en faire bénéficier les équipes de recherche des commissions scolaires. Élisabeth Mainka, pour sa part, sous la responsabilité de Lino Mastroiani, de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, avait pour tâches de coordonner le projet, d'en assurer la logistique et surtout la cohérence avec la progression de l'implantation des SARCA dans les commissions scolaires.

L'accompagnement offert par le Ministère aux commissions scolaires a revêtu deux formes : des rencontres collectives avec les quatre commissions scolaires et des rencontres. Dans ce dernier cas, les deux personnes du Ministère se déplaçaient pour s'entretenir avec les équipes de projet dans chacune des commissions scolaires. Il était prévu, à l'origine, de lancer et de clore les recherches-actions des commissions scolaires par une rencontre collective et d'insérer, entre les deux, trois rencontres individuelles. Mais, en raison de l'interaction extrêmement profitable qui s'est produite entre les équipes, une troisième rencontre collective a été ajoutée à mi-parcours.

Le calendrier de cet accompagnement a été le suivant :

- Les 9 et 10 avril 2008 : rencontre collective de démarrage avec quatre commissions scolaires; deux d'entre elles se sont désistées par la suite et ont été remplacées.
- Mai-juin 2008 : rencontres de deux jours dans deux commissions scolaires présentes au démarrage pour définir leur projet de recherche-action et rencontre d'initiation de deux jours dans une nouvelle commission scolaire.
- Octobre 2008 : rencontres de deux jours dans chacune des quatre commissions scolaires (démarrage dans la nouvelle commission scolaire, définition du projet dans la deuxième, suivi et interaction dans les deux autres).
- Février 2009 : rencontre collective de suivi.
- Mars 2009 : rencontres allant d'une journée à une journée et demie dans les quatre commissions scolaires.
- Juin 2009 : rencontre collective de clôture.

¹ Jean-Pierre Boutinet est professeur émérite à l'Université catholique de l'Ouest (Angers, France), professeur associé à l'Université de Sherbrooke et à l'Université Paris X, et auteur de plusieurs livres importants sur l'adulte, le projet et l'accompagnement de l'adulte en projet.

- Juin et octobre 2009 : deux rencontres individuelles de suivi avec la Commission scolaire De La Jonquière, rendues nécessaires à cause de son entrée tardive dans le projet.
- Automne 2009 : début de la rédaction des rapports d'expérimentation.

1.4.2 L'édification de la réflexion durant cet accompagnement

La rencontre de démarrage, qu'elle ait été individuelle ou collective, comprenait une présentation par Jean-Pierre Boutinet de notions théoriques concernant l'adulte et le projet de l'adulte. Ces propos ont été consignés dans des documents de travail et remis aux quatre équipes pour leurs fins propres. Ces deux documents constituent les annexes 1² et 2³ de la présente publication. Ces notions ont été reprises autant durant les rencontres individuelles que dans les rencontres collectives, les projets en marche dans les quatre commissions scolaires servant de démonstration pour confirmer ou illustrer certaines des avancées théoriques.

La deuxième rencontre commune de février 2009 a constitué un temps fort dans l'évolution du groupe et de la recherche ainsi que pour chacun des projets. Axée sur la mise en commun des quatre projets et l'interaction entre les équipes, cette rencontre a donné lieu à un réel enrichissement de chacun des projets. De plus, une certaine communauté de vision et de sensibilité par rapport à l'adulte et à son projet en a émergé. Le document de travail produit après cette rencontre, en mettant en relief les lignes de force des différents projets, fournit des éléments pour qualifier cette vision et la compréhension qui ressort du champ d'intervention à couvrir dans les SARCA. Le lecteur trouvera ce texte à l'annexe 3⁴.

La dernière rencontre de juin 2009 marquait la fin du projet et ouvrait dans deux directions opposées, l'une plus tournée vers le passé pour prendre la mesure de ce qui a été réalisé et consigner l'expérience dans un rapport dont toutes les commissions scolaires pourraient bénéficier, et l'autre, ouverte sur l'avenir pour ancrer cette expérience dans la vie courante et réinvestir ce qui a été appris. Les leçons à tirer de ces expériences font l'objet du dernier chapitre de cette publication intitulé Inciter des adultes en transition à se mettre en projet : pourquoi et à quelles conditions? Mentionnons simplement ici quelques aspects très généraux reliés à la démarche de projet des équipes elles-mêmes :

- La notion de projet a été une valeur ajoutée pour tous les projets; elle a transformé le regard porté sur les adultes.
- L'engagement des membres des équipes dans la recherche-action s'est renforcé à mesure que chacun constatait que ce qu'il faisait avait une importance pour le projet de

² Annexe 1 : Que signifie être adulte aujourd'hui?

³ Annexe 2 : L'adulte dans ses projets.

⁴ Annexe 3 : Lignes de force des recherches-actions en cours de réalisation dans les quatre commissions scolaires.

l'adulte; plus largement, la mise en projet des équipes a non seulement facilité la mise en projet des adultes eux-mêmes mais en a constitué une condition.

- Les bénéfices à tirer de ces expériences découlent autant, sinon plus, de la démarche mise en œuvre par chaque commission scolaire pour réaliser sa recherche-action que des résultats tangibles obtenus, avec ou pour les adultes, durant le temps qu'a duré la recherche.
- Le contexte de recherche-action a permis d'expérimenter des avenues que les commissions scolaires n'osaient pas nécessairement ouvrir, ce qui a été très bénéfique pour elles comme pour les adultes qu'elles accueillent.

Chapitre 2



**Au-delà de l'absentéisme,
la dynamique de projet comme recherche de sens
chez l'adulte en formation**

Centre Jean-XXIII

Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

Instigateurs du projet de recherche-action

Pierre Cholette, directeur de centre
Cyndie Dubé, conseillère d'orientation
Lyne Valade, conseillère pédagogique

Accompagnateurs

Élisabeth Mainka et Jean-Pierre Boutinet

Introduction

L'équipe du Centre Jean-XXIII, de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands, a élaboré un projet de conseillancé à partir de l'accueil des adultes en formation. Comment accueillir l'adulte dans un contexte de SARCA? Comment développer le partenariat? Comment guider les adultes vers leur « sortie de formation »? Comment accompagner le jeune adulte dans son projet? Voilà quelques-unes des questions auxquelles nous avons tenté de répondre tout au long du déroulement de cette recherche-action.

Pour faire suite à une rencontre proposée par M. Michel Laurendeau, directeur du Service éducatif aux adultes et à la formation professionnelle de l'époque, avec les cinq centres de formation générale et professionnelle en juin 2008, nous avons décidé de nous joindre à cette recherche, alimentés par le désir de comprendre la notion de projet d'un adulte en formation.

Avant de connaître l'historique du projet, il serait important de comprendre les spécificités du Centre Jean-XXIII. En effet, le projet vient du Centre, de ses besoins, de ses difficultés, de ses limites et du questionnement de ses enseignants. La préoccupation éducative avait été soulevée, l'isolement de l'adulte dans son projet était aussi mis en question ainsi que le développement de partenariats externe et interne.

C'est ainsi que notre recherche-action a pris naissance. Le contexte de ces changements a donné lieu à des modifications majeures dans le quotidien des apprenants, autant que dans celui de ses différents acteurs (enseignants, conseillère d'orientation, technicienne en éducation spécialisée, agente de réadaptation, secrétaire, concierge, conseillère pédagogique, directeur du Centre). L'expérience réalisée (et toujours en cours) démontre que nous ne pouvons pas obliger des intervenants en éducation ou des apprenants à changer, à s'engager dans un projet. Pour obtenir des résultats, certaines conditions doivent présider à l'accompagnement par rapport à ce que nous désirons voir se réaliser. Toutes les personnes doivent être accompagnées, et même nous, les accompagnateurs, nous nous devons d'être engagés dans la réussite du projet. Nous pourrions ainsi rétroagir avec l'équipe et assurer un suivi des démarches entreprises.

2.1 Contexte de la recherche-action à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

2.1.1 Les SARCA dans la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

En 2005-2006, comme la majorité des commissions scolaires, la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands a dû rédiger un plan d'action en vue de planifier le renouvellement de ses services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement. Ce qui l'a menée à l'embauche, en décembre 2005, de la première conseillère d'orientation aux services éducatifs aux adultes et à la formation professionnelle.

En juin 2006, une personne-ressource a été engagée afin d'aider à la rédaction du plan d'action. Cette personne est devenue, en 2006-2007, coordonnatrice de l'implantation des SARCA. En 2008-2009, du personnel de soutien a également été ajouté afin d'aider les personnes conseillères.

Pour faire suite au plan d'action, et considérant la grandeur du territoire de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands et la quasi-absence de transport en commun, le Service éducatif aux adultes et à la formation professionnelle (SEAFP) a choisi de décentraliser les SARCA et d'offrir les services dans les centres de formation générale avec les ressources déjà en place, c'est-à-dire un conseiller en information scolaire et une conseillère d'orientation. Depuis l'implantation, le SEAFP a misé sur la restructuration des tâches, la formation du personnel et le partage de la philosophie des SARCA à la suite de l'écriture du plan d'action.

Il importe également de savoir que le SEAFP a priorisé les adultes de nos centres de formation. En ce sens, des relances sont faites par les secrétaires de chacun des centres de formation générale aux adultes sur une base régulière afin de joindre les élèves du secondaire qui ont abandonné leur formation en cours d'année scolaire. Les centres ont aussi tenu à améliorer l'accueil du premier et du second niveau en ciblant mieux les personnes à rencontrer et en faisant des séances d'information de groupe, ce qui a permis de donner l'information générale plus rapidement aux adultes qui souhaitent poursuivre leur formation.

Jusqu'à présent, le renouvellement des SARCA progresse lentement, mais sûrement. Le changement de personnel et les personnes en congé de maternité ou de maladie non remplacées expliquent la lenteur de la mise en place des SARCA à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands. Néanmoins, cela n'empêche pas les centres de formation générale d'être créatifs et de demeurer sensibles aux besoins de la population. Le Centre de formation générale Jean-XXIII a mis au point, au fil du temps, une approche centrée sur le projet de l'adulte. Il tente d'accompagner les adultes qui se présentent en leur offrant un accueil personnalisé, centré sur leur projet. Cette nouvelle approche est le fruit de la réflexion concertée de l'équipe-école. Elle prend sa source dans la recherche-action et le travail de remise en question des actions observées par les équipes tout au long de la démarche de recherche lors des différentes entrées en formation. Le personnel du Centre mène des actions

concrètes afin d'aider les adultes : rencontres de groupe, information scolaire, démarche d'orientation, bilan des acquis, relation d'aide, etc. Qui plus est, afin de les aider à trouver la motivation pour poursuivre leur projet, les acteurs du projet ont mis sur pied un service d'entrée en formation pour tous les nouveaux arrivants, en occurrence au Centre Jean-XXIII, au Centre du Nouvel-Envol et dans certains programmes de la formation professionnelle.

2.1.2 Contexte socioéconomique du milieu

Le Centre Jean-XXIII est situé à Ormstown, en Montérégie, petit village dans la vallée du Haut-Saint-Laurent, à proximité des villes de Huntingdon, de Salaberry-de-Valleyfield et de Châteauguay. L'agriculture est sa principale activité économique, et sa population est d'environ 5 000 habitants, divisée également entre francophones et anglophones.

Le nombre d'adultes qui ont fréquenté le Centre Jean-XXIII en 2008-2009 est de 161. Ils se répartissent en quatre strates d'âge : les 16-18 ans (70 adultes en formation), les 19-24 ans (35), les 25-30 ans (6) et les 31 ans ou plus (20). Les adultes de ce dernier groupe se retrouvent, pour la plupart, en intégration socioprofessionnelle, c'est-à-dire en formation préparatoire au marché du travail et en alphabétisation.

La plus grande partie des de ces adultes est en formation au deuxième cycle du secondaire. Un bon groupe est cependant en insertion socioprofessionnelle ou en alphabétisation. Une vingtaine de ces jeunes adultes viennent du Centre local d'emploi, c'est-à-dire qu'ils sont subventionnés pour terminer une formation.

Le milieu social qui compose le territoire desservi par le Centre est rural ou semi-urbain. Les jeunes adultes inscrits en formation viennent de l'école secondaire Arthur-Pigeon, du territoire du Haut-Saint-Laurent en Montérégie. Ils ont quitté l'école secondaire depuis moins de deux ans. Leur difficulté scolaire principale est le français. Leurs attentes sont vagues et leurs intentions de réussite sont fragiles. Les habitudes de travail sont minces, voire inexistantes. La plupart ont décroché ou étaient en voie de décrochage au secondaire.

La méconnaissance des centres d'éducation des adultes par les écoles secondaires laisse penser que tout est plus facile en formation aux adultes, mais elle apporte son lot de déceptions et de nouveaux échecs. Cette pensée magique des jeunes adultes laisse des traces dans l'estime de soi et le comportement scolaire ultérieur. Une grande partie de l'intervention auprès des adultes en formation porte sur le travail à effectuer et les exigences de haut niveau auxquelles ils devront répondre tout au long de leur formation.

La situation économique de la région est fragile; le chômage est en forte croissance et les possibilités d'emploi sont minces. Toutes les usines de textile de la région ont fermé, ce qui a créé un grand vide économique. Le chômage saisonnier (fermes laitières, grands vergers et entreprises touristiques), entre 15 et 25 %, est très présent dans les différents villages de la région.

La sous-scolarisation et les emplois précaires sont nombreux. Le milieu socioéconomique de la région a vécu de sérieuses secousses qui ont ébranlé les assises de son économie. La fermeture des usines de textile Cleyne and Tinker a mis fin à plus de 800 emplois, sans compter ceux des sous-traitants. Le milieu du textile ne demandait pas de spécialisation. Les employés étaient sous-scolarisés. Lorsqu'ils ont perdu leur emploi, plusieurs n'avaient pas la formation minimale pour d'autres emplois (un diplôme d'études secondaires) ou les préalables nécessaires à une formation professionnelle.

L'économie de la région en a payé le prix, avec les pertes d'emplois dans les services et l'exode de familles à l'extérieur de la région. Pour tenter de sauver la mise, il y a eu l'arrivée d'entreprises de remplacement, qui offraient des emplois précaires, avec des rémunérations moindres (salaire minimum ou un peu plus). L'instabilité du marché du travail de la région crée une insécurité dans les familles, mais ce qui est plus important encore, les jeunes en formation ont une perception pessimiste du milieu de l'emploi.

Le secteur de l'agriculture est le deuxième créneau économique en importance du milieu. Il a été également ébranlé par des achats massifs de fermes par de grands propriétaires terriens qui ont déraciné des familles de leur milieu et réduit l'employabilité.

Étant donné la sous-scolarisation du milieu familial, un retour à l'école n'est pas envisagé comme un moyen d'améliorer sa situation sociale et professionnelle.

2.1.3 Contexte situationnel

En 2007-2008, l'équipe du Centre Jean-XXIII a fait une analyse de situation qui l'a amenée à revoir sa façon de faire et à réfléchir sur ses actions. Le premier constat que nous avons fait, c'est que notre capacité de rétention des nouveaux effectifs était faible. Le taux d'absentéisme et le nombre d'abandons étaient en effet dramatiquement élevés. L'autre situation qui soulevait des interrogations était celle des départs du Centre après cinq jours consécutifs d'absence et le retour au Centre la semaine suivante, sans véritable mise au point ou révision du profil scolaire.

Du point de vue scolaire, nous nous retrouvions avec des échéanciers de fin de cours qui dépassaient les 200 % du temps alloué (à l'extrême : 1 200 %). Cette situation pour le moins incroyable semblait « normale ». Dans notre pratique courante, les profils scolaires étaient établis à l'entrée au Centre pour la durée totale de la formation de l'adulte. Ainsi, certains s'échelonnaient sur plusieurs mois, voire plusieurs années. La lourdeur de ces profils suggérés aux adultes créait un sentiment de découragement. Ce qui nous a amenés à réfléchir à nos interventions et à notre accompagnement dans la mise en place d'un projet de formation personnalisée. Un changement important dans l'accueil et la prise en charge du projet par l'adulte en formation fut la proposition du profil de formation. Il fallait faire en sorte que cet exercice ne devienne pas un outil de découragement, mais qu'il soit plutôt un plan de formation en développement. Le profil de formation se bâtissait en cours de formation. Il ne consistait plus

seulement en une liste de codes de cours à suivre, mais il fournissait un portrait de l'évolution du projet de l'adulte en formation.

L'arrivée de jeunes adultes (16-19 ans) a également forcé une considération de nos pratiques et de nos habitudes au Centre. Ils ont été le déclencheur d'une réflexion en profondeur sur nos habitudes, nos modèles d'enseignement et notre façon de conseiller. Nous cherchions un mode de conseil⁵ qui correspondrait aux caractéristiques de ceux et celles qui fréquentent le Centre Jean-XXIII.

Au-delà de toutes les situations précédemment citées, nous avons, en tant qu'équipe-centre, un questionnement relativement à nos interventions dans la démarche de réinsertion des adultes dans un réseau non pas scolaire, mais de formation qui tiendrait compte du fait qu'ils sont adultes. Comment le Centre pouvait-il prendre une place dans cette démarche? Quelle est sa place? Qui peut ou doit aider les adultes dans leur démarche de réflexion et d'orientation? Toutes ces questions nous amenaient à revoir notre rôle comme intervenants. Chacun des membres de l'équipe-centre, de la secrétaire au directeur en passant par la conseillère d'orientation, devait comprendre sa place et être disponible à ce changement de paradigme quant à la conseil des adultes en formation au Centre.

Finalement, que pouvions-nous offrir comme solution de remplacement à un adulte qui ne peut atteindre les objectifs scolaires inscrits dans son profil? Ce profil scolaire qui est la pierre d'assise de la démarche de scolarisation de l'adulte en formation prend beaucoup d'importance. Doit-il prendre toute la place dans la démarche de réflexion et de réussite de l'adulte en formation?

2.2 Émergence du projet de recherche-action

Notre réflexion est partie de l'équipe-centre qui, elle-même, critiquait l'accueil, la conseil, l'accompagnement, etc. La situation était la suivante : nous avons une problématique d'absentéisme des adultes en formation; la conscientisation sur cette problématique ne semblait pas prendre forme. Nous cherchions un fil conducteur entre les adultes et les intervenants du Centre qui dépasserait l'aspect uniquement scolaire. Malgré la décentralisation, nous n'étions pas interpellés par le projet SARCA. L'équipe de recherche nous a amenés à structurer, à encadrer les changements que nous voulions voir se produire. Avant toute chose, nous devons signaler qu'en aucun temps nous n'avons mis les SARCA dans l'équation de notre réflexion sur la problématique et la solution à y trouver. La réalité de notre centre n'avait pour nous aucun

⁵ Un élément clé dans la modification des habitudes du Centre. En utilisant ce mot, nous modifions notre façon de percevoir le rôle de la conseillère d'orientation. Elle devient une source d'information pour les intervenants; elle propose des outils et des lectures qui pourront donner des réponses. Son rôle consiste plus à faire le portrait de l'adulte en formation, à lui offrir un temps de qualité basé sur la création et la confirmation de son projet personnel et professionnel. La conseil est un acte d'équipe auprès des adultes en formation.

lien avec la démarche des SARCA, même si nous avions décidé de les décentraliser, car nous ne comprenions pas les SARCA. Nous ne les voyions que comme un acronyme supplémentaire au Ministère.

Accueil, orientation, entrée en formation, choix de carrière, parcours scolaire, autant d'éléments qui nous poussaient à remettre en question nos habitudes de travail par rapport à l'adulte qui prenait la décision de s'inscrire en formation à notre centre. Nous voulions, en tant qu'équipe-centre, nous donner un plan de travail qui nous permettrait d'offrir une période de transition entre le passé (départ du réseau scolaire, perte d'emploi, etc.) et le retour en formation. Cette avenue nous amenait à revoir nos méthodes de travail, nos interventions auprès des adultes en formation, une conscientisation plus grande au sujet de ces nouveaux apprenants et une approche qui prendrait en considération leurs attentes.

Tous ces éléments nous interpellaient en tant qu'équipe et nous poussaient à revoir nos façons de faire, surtout à jeter un regard sur les différentes problématiques que présentaient les adultes décrocheurs. Malgré ces intentions, l'absentéisme prenait toute la place. Pourquoi une personne qui décide de retourner à l'école s'absente-t-elle et se met-elle de nouveau en position d'échec? Cette problématique a pris tellement de place qu'elle a occulté le véritable problème.

La fin de l'année scolaire 2007-2008 nous a conduits à un devoir de réflexion. Il ne fallait pas nous donner un projet hors d'atteinte, mais bien un projet que nous pourrions mener à terme avec des réalisations et des actions concrètes dans le quotidien. Il fut décidé de travailler sur l'accueil et l'organisation du Centre en tant que milieu de formation. Ces deux chantiers serviraient à nous donner des prises sur l'amélioration de la présence au Centre (diminution des absences) et à répondre de façon plus adéquate aux échéanciers de formation (les profils scolaires).

C'est ainsi que le service d'entrée en formation (SEF) a fait son arrivée au Centre. Le plan de travail suggéré à l'équipe par la direction comportait trois étapes. La première consistait à identifier les situations problématiques importantes à traiter : l'absentéisme, les méthodes de travail et le peu d'information scolaire pour faire des choix. Nous avons proposé des ateliers d'information pour y répondre. À la deuxième étape, nous avons bâti un horaire de rencontres pour ces ateliers. Nous voulions y présenter des explications aux problèmes, les valeurs à privilégier et les lignes directrices pour les résoudre. La troisième étape a consisté à élaborer et à présenter les ateliers. Chaque personne de l'équipe fut mise à contribution. En mettant en place un service d'entrée en formation, nous voulions présenter les valeurs importantes pour l'équipe-école et offrir un cadre à nos interventions, tant au quotidien qu'en rencontre de tutorat.

Nous avons mis en place une structure d'accueil, c'est-à-dire le service d'entrée en formation qui s'adressait à tous les adultes du Centre, anciens comme nouveaux, sur une période de neuf jours. Cette formation prévoyait la mise à jour des connaissances scolaires en intégrant des outils diagnostiques dans les matières de base. Les actions mises en œuvre nous ont amenés

à d'autres réflexions, à des remises en question et à un nouveau regard sur l'adulte en formation au Centre. Malgré le travail en équipe, les liens serrés entre ses membres, le partenariat, la notion même d'équipe-école ne ressortait pas des actions ni du quotidien du Centre.

Il y a eu une conscientisation de chacun des membres de l'équipe-école – enseignants, intervenants, concierge et secrétaire – qui s'est senti interpellé par la nouvelle vision de la conseillanc. Cette approche amenait chacun à offrir ses connaissances et ses expériences personnelles et de travail aux adultes en formation dans le Centre, leur permettant ainsi de confirmer leurs choix professionnels et personnels et de poursuivre leur démarche de scolarisation.

Cette nouvelle idée, qui amenait chacun des membres de l'équipe-centre à se reconnaître comme personne-ressource dans la démarche de réflexion et de construction du projet de l'adulte en formation, donnait un nouveau souffle et changeait la perception du rôle que nous jouions au quotidien. Reconnaître les expériences de chacun dans la construction du projet éducatif et de formation des adultes a permis à tous les membres de se sentir interpellés par le projet de service d'entrée en formation.

2.3 Recherche-action

Le cours d'entrée en formation a été expérimenté pour la première fois à la rentrée scolaire de 2008. Il a été inscrit au profil de formation de l'adulte avec un sigle de cours lui permettant d'aller chercher une unité optionnelle de la 5e secondaire. Il est d'une durée de 25 heures et comporte des ateliers de 75 à 150 minutes. Nous l'avons offert à tous les adultes en formation, nouveaux et anciens. Nous avons intégré à l'horaire les ateliers et les évaluations, de même que les cours normalement offerts aux adultes qui ne suivaient pas le cours d'entrée en formation, c'est-à-dire celles et ceux qui doivent terminer leur formation dans une matière pour l'obtention de leur DES ou encore qui viennent de terminer une formation pour passer un examen d'équivalence. L'annexe 1 donne un aperçu de quelques ateliers élaborés par l'équipe du Centre Jean-XXIII pendant l'année 2008-2009.

2.3.1 Expérimentation préliminaire

Nous avons eu à faire face à plusieurs difficultés avant même le début de la démarche. Les rénovations au Centre qui n'étaient pas terminées, la non-disponibilité des professionnels en raison de leurs multiples tâches qui limitaient leur présence au centre, les incertitudes quant aux ateliers proposés, etc. Tous ces éléments ont placé l'équipe-centre dans une situation précaire et fragile. D'autres erreurs, d'ordre organisationnel, nous ont obligés à modifier notre démarche et ont pu ébranler notre crédibilité : le nombre de personnes touchées par l'exercice (52) aurait dû nous interpeller et nous amener à former les groupes a priori au lieu de les laisser se bâtir librement. Le fait de ne pas avoir d'horaire sur papier a aussi créé un sentiment d'insécurité,

tant pour les enseignants que pour les adultes. Toutes ces embûches nous auront permis de réfléchir et de ramener notre travail vers une démarche d'équipe, vers une rationalisation de nos efforts. Il faut signaler l'implication frileuse de l'équipe d'enseignants au début de l'exercice : remise en question, pertinence des ateliers, temps insuffisant de préparation, recul devant la tâche à accomplir, autant de raisons pour éviter d'agir. Le changement apporte toujours son lot d'insécurité et nous commençons à nous questionner sur sa pertinence et sa nécessité. Cette situation est venue ébranler même les plus fidèles partisans de ce changement.

2.3.2 Modification du projet d'entrée en formation

Plusieurs constats ont été faits à la suite de la mise en place du projet. La plupart nous ont permis de nous rassurer quant à notre choix d'un tel projet. Les annexes 3 et 4 présentent les commentaires de la direction et les questions de discussion avec les enseignants, ainsi que le bilan des adultes qui ont participé à la première entrée en formation. Ces commentaires furent formulés une semaine après la fin du premier service d'entrée en formation.

Nous devons cependant mettre en évidence certaines lacunes et des erreurs de parcours. Ainsi, l'organisation physique était à revoir, puisqu'elle a été un irritant au début. Nous incluons, dans cette organisation, les horaires et la mise en place des équipements au Centre.

La participation des principaux intervenants, comme la conseillère d'orientation et les agents et agentes du Centre local d'emploi (CLE), devait être mieux planifiée.

De plus, la durée de cette première expérimentation s'est avérée trop longue, tant pour les adultes que pour les membres de l'équipe-centre.

À un niveau plus profond, cette période a marqué l'équipe dans sa vision du projet « Au-delà de l'absentéisme, la dynamique de projet comme recherche de sens chez l'adulte en formation » et de l'engagement nécessaire à sa réussite. Chaque membre a eu à définir son rôle, ses attentes et sa vision du projet. L'engagement de chacun a été revu et il a fallu remettre en contexte la raison d'être du projet, notre intention profonde, et surtout le changement de paradigme que la mise en œuvre d'un tel projet exigeait de chacun de nous. Ce changement est important, car il a obligé chacun à revoir sa place au sein de l'équipe d'intervention. Nous ne sommes plus confinés au seul rôle d'enseignant. Nous sommes des conseillers d'orientation, des tuteurs, des aidants au projet de l'adulte en formation. Cette nouvelle façon d'être a amené une transformation importante dans les interactions entre les intervenants et les adultes en formation. Ce fut un exercice positif pour la continuation du projet, mais surtout pour la prise en charge de la réussite de cette action par l'équipe-centre. De cette réflexion, il faut retenir l'engagement et l'esprit critique qui ont contribué à faire grandir le projet et à le rendre là où il est actuellement.

L'annexe 2, constituée d'un extrait du journal d'accompagnement de la conseillère d'orientation, témoigne de la modification de son rôle dans le projet de formation de l'adulte.

Le changement dans l'organisation du temps du service d'entrée en formation nous a semblé primordial. Le temps optimisé et les ateliers proposés feront en sorte que le message ne sera pas perdu dans l'indifférence que peut engendrer l'impression de perdre son temps. Il faut reconnaître que, malgré les difficultés et les embûches, les adultes qui sont inscrits et qui veulent commencer leur formation ont un sentiment d'urgence, soutenu par une grande motivation. Nous devons éviter d'annihiler ce sentiment et le faire servir à une démarche réflexive qui mènera à des actions concrètes.

Le retour sur cette première expérimentation nous a permis de faire ressortir quelques éléments avec lesquels nous allons modifier le projet et entamer le virage que nous avons observé durant la rencontre de présentation de la recherche-action. La notion de projet prenait de plus en plus une place privilégiée dans notre réflexion, et plus encore à l'intérieur de notre projet d'entrée en formation. Cette idée de projet comme déclencheur de réflexion et centre de notre intervention donnait un nouveau souffle à notre projet, le plus important étant de le centrer désormais sur l'adulte en formation et ses besoins. Avec ce changement, nous passons des besoins de l'enseignant (absence et réussite du profil) à ceux de l'adulte en formation, il s'agit d'une bien d'une nouvelle vision et, par conséquent, d'un changement nécessaire dans nos actions.

L'équipe a pris conscience de son rôle et de ses actions auprès des adultes en formation. Nous avons pu confirmer la justesse du tutorat comme outil de travail, il prend toute son importance quand le projet de l'adulte en formation devient le lien entre son but professionnel, l'enseignant et la matière. Tout le travail du service d'entrée en formation doit pouvoir être réinvesti dans le quotidien du Centre, tant dans les cours que dans le fonctionnement du Centre. Cette prise de conscience de l'équipe a donné une valeur ajoutée à cette première expérimentation.

Lors de cette expérience, nous avons pu aussi observer la différence de réception de cette nouvelle approche entre les adultes qui s'inscrivaient pour la première fois et les anciens. Ces derniers, qui étaient plus préoccupés par la poursuite de leur formation, percevaient cette démarche comme une perte de temps. Chez les nouveaux, l'urgence de commencer leur formation demeurait, mais le discours sur le projet et les moyens de réussir avaient du sens pour eux. Nous avons remarqué que, par la suite, ils ont abordé leur formation dans un esprit d'ouverture, se montrant disponibles aux modifications.

Dans le premier exercice d'entrée en formation, nous avons eu à vivre avec les objectifs que nous avons fixés, c'est-à-dire la présence et le respect des échéanciers. Nous avons obtenu des résultats intéressants, mais nous sentions que les autres visées, celles en liaison avec la recherche d'un plan de formation, ne semblaient pas se concrétiser.

Le projet de l'adulte en formation, pris comme déclencheur, est une modification d'une grande importance. Comme l'expliquait M. Boutinet, lors d'une de nos rencontres : le projet constitue la source de nos actions envers l'adulte en formation. Il dépasse le simple aspect scolaire et

devient l'élément sur lequel portent nos actions. L'adulte est amené à peaufiner son projet, et notre offre doit être en fonction de ce projet et de son évolution.

Ce sentiment était partagé par tous les membres de l'équipe. Il restait beaucoup de travail à faire, mais nous nous sommes donné la permission de proposer d'autres avenues qui tiendraient compte du projet de l'adulte. Nous avons remis en question notre organisation, notre approche pédagogique et même l'offre de services du Centre.

Il en fut de même du rôle de la conseillère d'orientation, non pas sa participation, mais bien son rôle auprès des adultes du Centre. Ce changement n'a pas été facile, mais il a été important dans la vision nouvelle que nous allions donner à notre projet. Cette vision nous a amenés à modifier notre perception des adultes en formation et à une prise en charge par l'équipe-centre. Le projet de l'adulte devenait aussi le projet des membres de l'équipe centre.

La deuxième entrée en formation s'est faite sous le signe du projet de l'adulte en formation. Nous avons accueilli dix-sept adultes de 18 à 35 ans. Le projet fut au cœur des sujets des ateliers que nous leur propositions; il a été un élément de base dans toutes nos interventions durant cette période d'entrée en formation. Nous avons tenu compte des erreurs de la première expérimentation. Il y avait un seul groupe et un horaire sur papier était disponible. La nomination d'une enseignante responsable du service d'entrée en formation a aidé à mieux structurer et superviser le déroulement de l'activité. Elle a pu apporter plus rapidement les modifications nécessaires (absence ou retard de l'animateur de l'atelier, etc.). Les adultes avaient un point d'attache en ce début de retour à l'école, ce qui les a sécurisés et aidés à mieux voir et comprendre les objectifs de cette démarche.

Nous avons sélectionné des ateliers qui correspondaient plus spécifiquement à notre démarche basée sur le projet de l'adulte en formation : l'information scolaire donnée par la conseillère d'orientation (Cyndie Dubé); la gestion du temps (Pierre Cholette); l'estime de soi et la connaissance du milieu (Kathleen Mathieu); le fonctionnement du cerveau (Lyne Valade); la créativité; la méthodologie, etc.

Nous sommes passés de neuf à cinq jours. Ce choix, qui était au départ structurel, est devenu majeur dans le bon fonctionnement de la période de formation. Les résultats furent proportionnels aux changements apportés : le taux de satisfaction a dépassé les 85 %.

La dernière journée de cette entrée en formation était consacrée à un bilan-préparation, pour donner la possibilité aux participants de faire le point sur leur démarche, de la critiquer, de la bonifier, mais surtout de se recentrer sur leur projet, en consolidant le travail fait au cours des cinq jours d'entrée en formation.

Toutes ces modifications ont été rendues possibles parce que l'équipe-centre en a décidé ainsi, et le projet continue d'exister grâce aux actions qu'elle continue de poser. Ni le budget, ni les

conventions collectives (si ce n'est que de l'extérieur du Centre), ni les obligations administratives ne sont venues modifier le déroulement ou la raison d'être du projet.

2.4 Les constats provisoires

2.4.1 Les effets de la recherche-action

Le projet **d'entrée en formation** prendra tout son sens si nous le considérons aussi comme un projet de **sortie de formation**. Cette modification prit forme lorsque nous avons constaté que notre travail portait sur la réflexion et la démarche que devait amorcer l'adulte en formation pour prendre en main son projet de formation. Notre réflexion, enrichie par les propos de M. Jean-Pierre Boutinet, nous a amenés à revisiter notre projet et à considérer qu'il s'agissait, pour les adultes, d'une démarche de réalisation de leurs attentes. Toute notre démarche avec les adultes se fonde sur la consolidation de leur projet. Qu'il soit personnel, scolaire ou professionnel, nous devons garder en tête que l'adulte devant nous est en démarche de réflexion et de réalisation. Il est en action. Cette modification nous amène à réfléchir sur les actions et les encadrements que nous mettrons en œuvre pour cet adulte en formation. Un tutorat de groupe a été ajouté, il devient un élément important dans notre quotidien de centre de formation. Les tuteurs rencontrent leurs groupes d'adultes une fois par mois pour faire avec eux une mise en commun du déroulement des actions du Centre et échanger sur le développement de leur projet, tout cela sur une base volontaire. Ce tutorat permet aux tuteurs de présenter des outils de travail dans la poursuite de la réussite scolaire. Il offre un temps de discussion sur des sujets variés, qui vont de l'actualité locale, provinciale ou mondiale à des thèmes plus près de leur quotidienneté. Ainsi, l'encadrement des adultes dépassera le simple suivi scolaire. Il sera plus interactif en fonction du développement de son projet personnel. Le tuteur devient conseiller. Le tuteur devient critique. Le tuteur devient partenaire. Le tuteur devient tuteur.

Si l'encadrement prend une nouvelle direction, les actions du Centre en conseilance prennent également une nouvelle forme. Les acteurs principaux jouent des rôles différents. La conseillère d'orientation devient une personne-ressource; elle est un élément supplémentaire dans la formation de l'adulte et la réalisation de son projet. Elle devient également une personne-ressource pour l'équipe-centre. Les actions de celle-ci peuvent être d'ordre général, mais aussi personnalisées pour chacun des adultes en formation. L'obtention d'un diplôme n'est plus la finalité de l'arrivée au Centre; ce n'est qu'un objectif parmi plusieurs autres que pourra avoir l'adulte en formation.

2.4.2 Le déroulement de la recherche

Lorsque nous avons été rencontrés par l'équipe de recherche, nous étions en processus de changement. Il nous manquait des assises plus solides, plus scientifiques sur lesquelles nous pourrions appuyer nos changements et notre démarche. Cette rencontre nous a permis d'asseoir notre démarche sur la notion de projet, le projet comme point d'action de l'adulte qui

se présente au Centre, le projet comme base de notre réflexion dans l'élaboration des ateliers d'entrée en formation que nous voulions offrir aux adultes, le projet dans son sens le plus large et le plus éloigné de l'éducation, le projet comme fondement de notre centre. À partir de cette réflexion, nous avons entrepris l'exercice de prendre possession de cette notion et d'en faire la pierre angulaire du projet d'entrée en formation.

Pour faire suite à l'an un du projet, nous avons pu dégager deux constats concernant les adultes du Centre. Premièrement, nous avons observé un changement certain chez ceux et celles qui ont bénéficié du service d'entrée en formation au moment de la réinscription pour l'année scolaire 2009-2010. Cette année, dans l'esprit des SARCA et de l'accompagnement des adultes, la conseillère d'orientation a demandé de rencontrer tous les adultes qui souhaitaient se réinscrire, afin de mettre à jour leur dossier et de faire le point sur leur projet. Il ressort de ces rencontres qu'après avoir participé au service d'entrée en formation et assisté aux ateliers, les adultes ont une idée plus claire de leur projet et s'expriment davantage sur les cheminements possibles pour le réaliser. En effet, treize adultes sur vingt-trois de la cohorte de janvier-mars se sont réinscrits, et seulement trois n'avaient pas de but clairement défini. Quant aux autres, trois ont atteint leur objectif, quatre ont quitté le Centre pour un emploi et trois ont abandonné leur formation.

Deuxièmement, nous avons aussi constaté une augmentation du nombre de rencontres d'information scolaire et d'orientation. Notamment, consécutivement aux ateliers d'orientation et d'information scolaires offerts aux adultes pendant le service d'entrée en formation, quinze adultes ont demandé à rencontrer la conseillère d'orientation. Nous réalisons qu'elle a moins besoin d'aller au-devant des adultes pour leur offrir ses services et que ce sont eux qui vont davantage la rencontrer. Ils ont aussi des demandes d'information ou de services beaucoup plus précises. Force est de constater que les adultes qui ont abandonné leur formation ne sont jamais allés la rencontrer après leur entrée en formation. Il y a peut-être une corrélation entre le fait d'avoir eu une ou des rencontres individuelles avec la conseillère et cet abandon. Dans tous les cas, cela nous amène à penser qu'il serait pertinent d'avoir au minimum une rencontre avec tous les adultes après leur entrée en formation, afin de reparler de leur projet et de voir comment il est vécu au quotidien. Il peut aussi y avoir un lien entre le fait d'avoir un but professionnel et celui d'abandonner le parcours scolaire. En effet, deux adultes sur trois qui l'ont abandonné n'avaient pas de but professionnel déterminé. L'échantillon est cependant trop petit pour pouvoir tirer des conclusions.

2.4.3 Les retombées non prévues

Les retombées non prévues ont été nombreuses et bienvenues tout au long de la recherche (et elles ne sont pas terminées). Il y a eu la prise en charge d'un plan de formation par les enseignants du Centre. Ils ont verbalisé des demandes claires relativement à leur formation continue. La professionnalisation du personnel enseignant devient une obligation pour pouvoir continuer à exercer ce métier adéquatement. La collaboration et l'ouverture entre les différents professionnels ont été efficaces et ont facilité les changements au Centre. Une communication

plus grande au sein de l'équipe-centre a aussi permis de reconnaître les forces de chacun, de les utiliser à bon escient et de rétroagir. Nous avons pu profiter de l'expérience de chacun, ce qui a amené une responsabilité collective pour la réussite du projet. Les effets sur la communauté ne sont pas non plus négligeables, plusieurs démarches de projets communautaires sont en chantier (projet de cuisine collective, stage en milieu de travail, etc.).

2.5 Diffusion possible

Lorsque nous réfléchissons sur la diffusion possible de l'expérimentation des SARCA au sein de notre commission scolaire, il nous est permis de rêver et, même mieux, d'espérer que différents éléments pourront être repris par d'autres centres.

La mise sur pied d'un comité de travail SARCA au Service d'éducation des adultes sera un premier pas pour tenter d'avoir une influence sur les autres centres. Nous diffuserons nos résultats en expliquant concrètement en quoi consiste le projet de l'adulte. La sensibilisation des directions au rôle des SARCA sera une pièce majeure pour amener des changements dans la qualité des services offerts (au détriment de la rentabilité).

Le service d'entrée en formation, pour bien préparer l'adulte à définir, à clarifier et à outiller son projet, est un exemple de ce qui pourrait être fait dans d'autres centres. Il est déjà offert dans un centre de formation professionnelle aux adultes inscrits à des programmes menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) en santé (Assistance aux personnes en établissement de santé et Santé, assistance et soins infirmiers). Nous souhaitons que ce cours puisse être offert dans d'autres formations professionnelles de notre territoire pour développer la notion de projet et mieux accompagner les adultes en formation.

Nous pensons même pouvoir offrir un service différent aux adultes inscrits à la formation à distance (FAD) pour concrétiser leur projet. Ces adultes ne passent généralement pas dans nos centres et le fort taux d'abandon nous amène à repenser nos façons de faire.

En ce qui concerne la diffusion possible dans les autres SARCA, nous pouvons déjà témoigner de notre expérience positive lors de notre participation au congrès de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP) à la fin de mai 2009. Notre atelier intitulé « L'esprit SARCA dans un centre d'éducation des adultes » se voulait une présentation de notre démarche et de ce vers quoi nous nous dirigeons. Nous désirions présenter un atelier pour joindre les petits centres comme le nôtre, dont les réalités diffèrent souvent. À notre grand étonnement, plusieurs personnes ont dit vivre les mêmes choses que nous dans leur grand centre.

La diffusion se poursuivra avec ce rapport de recherche ainsi qu'avec les journées d'étude prévues en 2010-2011 pour instrumenter les autres commissions scolaires.

Quant à nos partenaires extérieurs, nous prévoyons faire, à l'automne, une présentation de cette recherche et ainsi discuter avec eux de pistes de solution pour améliorer nos services communs. Le Carrefour jeunesse-emploi (CJE), le Centre local d'emploi (CLE), le Centre de formation de Huntingdon (CFH), l'organisme communautaire Une affaire de famille, d'Ormstown sont autant de partenaires qui accompagneront les adultes et qui pourront enrichir le projet. Nous désirons sensibiliser nos partenaires à la notion de projet de l'adulte; cela constituera la base de réflexion de nos actions.

Notre évaluation du projet de recherche-action est dans l'ensemble fort positive. Certes, nous estimons que nous avons encore beaucoup de travail à faire pour bonifier le service d'entrée en formation, mais les retombées actuelles sont plus que satisfaisantes. Il ne s'agit pas que de quelque chose de nouveau. D'autres centres de formation générale ou de formation professionnelle ont un tel service ou en ont eu un. Par endroits, cette formule a été mise de côté, pour différentes raisons (manque de participation, durée trop longue, gestion des horaires difficile, manque de retombées positives, etc.). Nous pensons que notre succès s'explique en partie parce que tout le personnel du Centre participe et adhère au projet, mais aussi par le fait que nous avons eu la capacité de nous remettre en question, en réévaluant et en renouvelant le contenu de nos ateliers, ainsi qu'en nous renouvelant nous-mêmes, notamment en demandant des séances de formation et en y participant. Notre projet est en évolution et nous aussi.

2.6 Recommandations

Voici une liste de recommandations que nous formulons pour faire en sorte que le projet demeure vivant et en évolution.

2.6.1 Pour les acteurs mêmes du projet

- S'assurer d'avoir l'appui du milieu. Point de succès sans le milieu social comme partenaire.
- Il faut essayer, au risque de se tromper. L'erreur est le levier du changement. Il faut l'utiliser pédagogiquement comme déclencheur.
- L'engagement est directement proportionnel à la réussite du projet. Si chacun des intervenants du projet est engagé dans sa réalisation, ce dernier ne pourra que s'améliorer et se développer.
- L'accompagnement des adultes est une autre condition essentielle dans un processus de changement. Il faut maintenir une communication réflexive interactive pour comprendre, se questionner, changer et rétroagir.

- Tous les intervenants doivent se professionnaliser. Il est obligatoire de se former, de se ressourcer pour perfectionner nos compétences (que dirait-on du médecin ou du dentiste qui ne serait pas au courant des dernières avancées dans son domaine?).

2.6.2 Pour la Commission scolaire

- Accepter de prendre acte que la formation d'adulte n'est pas uniquement sa scolarisation.
- Prendre le temps d'évaluer les effets positifs de la recherche-action.
- Voir comment ce modèle d'accompagnement peut être appliqué dans d'autres services.
- Sensibiliser toutes les directions d'école et de centre au rôle des SARCA. (Importance de l'accueil dans un projet personnalisé)
- Établir un partenariat externe et interne. Travailler sur des dossiers communs avec les secteurs des jeunes et des adultes. Développer la notion de projet avec les partenaires.
- Prendre le temps de réfléchir sur les enjeux de la formation des adultes et évaluer les effets positifs des recherches-actions.

2.6.3 Pour les autres SARCA

- Prendre le temps de valider le projet avec l'adulte. Ne rien tenir pour acquis. Même si l'adulte a une idée de projet, ce dernier n'est peut-être pas validé et choisi de façon éclairée.
- Mettre sur pied un comité SARCA, se donner un mandat clair et toujours garder en tête la notion de projet de l'adulte et sa sortie de formation.

2.7 Perspectives

Au regard de tout le travail accompli au cours de la dernière année, nous pouvons y jeter un regard critique ainsi que sur l'avenir qui se profile.

La mise en place de l'entrée en formation a donné une nouvelle vie au Centre. Elle a amené, au-delà de nos espérances, l'équipe-centre à bonifier le Centre de formation. Chaque personne de l'équipe a contribué à lui donner une couleur et une âme qui véhiculent des croyances et des valeurs. Ce projet déclencha une réflexion profonde sur le rôle de chacun des membres, mais également sur la vision que nous nous faisons de l'adulte.

Tout au long de ce voyage au cœur de l'éducation, nous avons découvert l'élément moteur de notre démarche : le projet de l'adulte. L'adulte en formation étant devenu la base de notre

réflexion et de nos actions, nous ne pouvons plus offrir de services sans être à son écoute. Son projet est devenu la pierre angulaire de toutes les actions : la conseillanc, dans laquelle nous devons tenir compte du développement de ce projet pour élaborer un plan d'action; l'intervention des tuteurs, qui est basée sur ce que l'adulte leur présente comme projet; l'inscription au Centre, qui conduit l'adulte à nous donner une première version du projet qui l'y amène. Cette nouvelle voie devient la pierre d'assise de tous nos gestes au centre

Nous avons fait beaucoup de chemin depuis le début de cette aventure; plusieurs autres étapes restent à franchir. Nous entreprenons la seconde partie du voyage avec un grand optimiste et une vision à long terme de ce que nous souhaitons pour le Centre. Voilà ce qui nous motive pour les prochaines années.

2.8 Remerciements

Voici la liste des participants de la recherche-action. Ils ont, chacun à leur manière, soutenu et contribué à faire avancer le projet.

Jean-Pierre Langlois, enseignant de mathématique et allumeur du projet
Louise St-Germain, enseignante de français
Guylaine Marchand, enseignante d'intégration socioprofessionnelle
Steve Côté, enseignant de mathématique et de sciences à temps partiel
Isabel Benoît, enseignante de français à temps partiel
Michella Laniel, enseignante d'anglais à temps partiel
Kathleen Mathieu, technicienne en éducation spécialisée
Maryse Primeau, agente de réadaptation
Carole Quenneville, secrétaire du Centre
Natasha St-Hilaire, agente de bureau, salle de tests
Denis Daneau, concierge
Cyndie Dubé, conseillère d'orientation
Pierre Cholette, directeur des centres Jean-XXIII et la Nouvelle-École
Lyne Valade, conseillère pédagogique

Annexe 1 : Extrait du journal de la conseillère d'orientation

« Je me suis officiellement greffée au projet de la recherche-action en décembre 2008. Non pas que je n'étais pas impliquée dans la recherche, mais les dossiers dont j'étais alors responsable, notamment au début de l'année scolaire, ne me permettaient pas de m'investir dans le service d'entrée en formation. En effet, les accueils de deuxième niveau en vue d'une inscription ou non, l'organisation scolaire, les études de dossier en formation générale, en formation à distance et en formation professionnelle ainsi que l'élaboration de profils de formation sont autant de tâches qui m'occupaient à temps plein. Par ailleurs, lorsque nous avons amorcé les discussions à propos de la mise en place d'un service d'entrée en formation en juin 2008, j'avais l'impression que c'était davantage aux enseignants de s'impliquer. L'encadrement scolaire et l'inculcation d'une méthodologie de travail étaient d'ailleurs au centre de nos préoccupations à ce moment. Ce n'est qu'un peu plus tard que la dimension de projet est apparue dans notre réflexion entourant le développement du service d'entrée en formation. Le premier service d'entrée en formation s'est déroulé sans que j'y participe.

« Par la suite, nous avons pris connaissance de l'évaluation faite par les participants du premier service d'entrée en formation. J'ai été plus particulièrement touchée par le fait que les adultes réclamaient davantage d'ateliers d'information scolaire et professionnelle. Je me suis donc questionnée sur mon rôle et mon implication possible dans le service d'entrée en formation. Comment pouvais-je réaménager mon horaire afin de pouvoir participer activement? Quels contenus d'information scolaire pouvais-je présenter? Quels outils d'orientation ou d'information pouvais-je utiliser en groupe? Qu'est-ce qui favoriserait une meilleure connaissance de soi et permettrait d'explorer le monde du travail? Quelles activités favoriseraient le travail d'équipe, les échanges et le partage d'information? Qu'est-ce qui favoriserait la prise en charge de l'adulte, de son orientation scolaire et professionnelle, le développement et la réalisation de son projet de formation? C'est donc à ce moment que je me suis sentie réellement interpellée par le projet de recherche-action. Qui plus est, une technicienne en organisation scolaire a été engagée afin de me libérer de certains dossiers administratifs, ce qui m'a permis de trouver le temps nécessaire.

« En janvier et en mars 2009, j'ai animé mes premiers ateliers dans le cadre des services d'entrée en formation. Pour chacun des ateliers, j'ai obtenu une excellente participation de la part des adultes en formation. C'était très valorisant. Les commentaires positifs des participants pendant et après les ateliers offerts m'ont largement récompensée pour le temps que j'ai investi à leur élaboration.

« En ce qui me concerne, le service d'entrée en formation et la recherche-action sont venus changer la dynamique du Centre Jean-XXIII. Je me sens plus impliquée dans l'équipe. J'ai aussi l'impression que mes collègues de travail ont une meilleure compréhension de mon travail en tant que conseillère d'orientation et qu'ils voient davantage comment nous pouvons collaborer afin d'aider l'adulte dans sa démarche et la réalisation de son projet. La préparation et la mise en œuvre des rencontres tripartites en sont un bel exemple. J'ai aussi l'impression que mon rôle de conseillanc e et les différents services que je peux offrir sont mieux compris des adultes. »

Annexe 2 : Description des ateliers offerts durant l'Entrée en formation (SEF)

Le système scolaire

L'objectif de cet atelier est de familiariser l'adulte avec le système scolaire québécois et les différents parcours possibles. Nous y abordons les niveaux d'enseignement, les règles de sanction, les conditions d'admission à la formation professionnelle, au collégial et à l'université, et la reconnaissance d'acquis extrascolaire (TDG, TENS, GEDTS).

Classification Cursus

Cet atelier vise à prendre connaissance de la classification Cursus, soit des différents domaines (le Vivant, la Matière, l'Humain, la Gestion et la Culture) et des différentes familles de métiers et de professions reliées aux domaines. Il comporte des activités permettant de mieux connaître la classification, des activités de réflexion et d'autoévaluation. Nous faisons également le lien entre la classification Cursus et les 21 secteurs de la formation professionnelle. Nous les explorons à l'aide du Guide Choisir, en effectuant des recherches de programmes et de métiers. À la fin de cet atelier, l'adulte connaît davantage ses domaines d'intérêt professionnel et en a commencé l'exploration.

Typologie de Holland

Lors de cet atelier, la typologie de Holland est exposée. Après la présentation des différents types de personnalité (réaliste, investigateur, artiste, social, entreprenant, conventionnel et écologiste), l'adulte est amené à cibler celui ou ceux qui lui ressemblent. Ensuite, il répond au questionnaire qui déterminera avec plus de précision son code sommaire.

Repères

Dans cet atelier, nous présentons le système Repères et ses différentes applications, à savoir comment y accéder, la recherche par mot clé, par profil avancé et l'exploration des programmes de formation avec Cursus. L'adulte a donc l'occasion de créer une liste de métiers et de professions en liaison avec ses champs d'intérêt et son type de personnalité, et d'explorer les options retenues.

Créativité

Cet atelier a pour objectif d'amener l'adulte à prendre conscience de qui il est et de voir comment il peut construire sa fierté. Comme dans le mot fierté, l'atelier touche six dimensions : forces, identité, évolution, relations, travail et équilibre (annexe 1). En somme, il s'agit d'amener l'adulte à identifier ses forces et à prendre conscience de son unicité. Acquérir la fierté de soi est une démarche en constante évolution, qui demande du temps et un certain équilibre entre le travail, les relations aux autres et avec soi-même.

Le fonctionnement du cerveau

Cet atelier vise essentiellement à expliquer aux apprenants comment fonctionne notre cerveau, quels sont ses carburants, comment se font les connexions, son développement, les facteurs qui influencent son bon fonctionnement, etc. C'est un atelier, très apprécié par les adultes, car à l'aide d'images et d'exemples de leurs situations de vie, l'atelier devient signifiant. La participation de chacun profite à tous.

Visite de représentants des centres de formation professionnelle

Nous avons aussi reçu la visite de représentants des centres de formation professionnelle de notre commission scolaire qui ont présenté leur offre de cours, les préalables pour y être admis et les possibilités d'emploi dans chacun des domaines présentés.

Autres ateliers offerts

Gestion de stress, gestion du temps, fonctionnement de la mémoire, méthodologie de travail, connaissance de soi, ressources du milieu sont autant d'ateliers variés offerts durant l'entrée en formation. Ces ateliers sont conçus en collaboration avec tous les intervenants du Centre.

Annexe 3 : Appréciation de la première expérimentation par le personnel

Après l'exercice de neuf jours que nous venons de passer, il faut nous pencher sur le travail que nous avons fait durant cette période. Je vous propose quelques questions pour discussion.

Question 1

L'entrée en formation nous a permis de nous donner des bases de travail avec les étudiants-adultes. Je vous demande de me donner votre avis sur les gains que nous avons faits durant cette période.

Question 2

Si nous faisons un retour sur les ateliers et les rencontres que nous avons offerts aux étudiants-adultes quel est votre avis sur leur importance et leur pertinence pour une prochaine entrée en formation?

Question 3

La durée de l'entrée en formation fut établie arbitrairement. Croyez-vous que ce fut trop long, trop court ou tout à fait approprié?

Question 4

Votre place dans la démarche d'entrée en formation.

J'aimerais connaître votre évaluation personnelle de la place que vous avez prise dans la mise en œuvre de ce projet.

Question 5

Cette dernière question se veut proactive. J'aimerais connaître vos critiques et vos éloges par rapport à cette démarche que nous venons de terminer. L'objectif est de bâtir sur l'exercice de cette année pour, à l'avenir, avoir une offre de services pertinents et un projet de qualité.

Bilan personnel

Pierre Cholette, directeur du Centre Jean-XXIII

Je veux mettre en perspective mon travail et mon encadrement au regard du projet d'entrée en formation. Je base ce bilan sur la préparation, l'encadrement des enseignants et des intervenants, le contenu du projet et la place de la direction dans ce projet. Par la suite, je ferai un bilan-analyse de l'ensemble des ateliers qui ont été offerts durant le projet. Finalement, je formulerai des recommandations pour la prochaine année.

Le travail de préparation

J'ai fait un travail de sensibilisation auprès des enseignants. J'ai posé les bases de la réflexion en présentant des situations de sensibilisation qui ont mené à la prise de position par rapport à l'entrée en formation. J'ai cerné les principaux obstacles de la formation de nos élèves. J'ai offert une lecture scientifique et des mesures d'aide (conseillère pédagogique) permettant d'encadrer la réflexion.

Je n'ai cependant pas suffisamment encadré le travail des intervenants et, de ce fait, les attentes n'ont pas été comblées par certains. J'ai laissé trop de place à Jean-Pierre, ce qui a eu pour effet de ne pas hiérarchiser le travail, de lui donner l'importance qu'il méritait.

L'encadrement des enseignants et des intervenants

Cet aspect a manqué et j'en suis responsable. Il faut encadrer le personnel, fixer des échéanciers, offrir de l'aide et sensibiliser l'équipe-école à l'importance de cette démarche.

Le contenu du projet

Le contenu général proposé aux enseignants était exhaustif et pertinent. Il tenait compte des difficultés que rencontrent les adultes en formation et que vivent les enseignants au quotidien. Je crois, cependant, qu'il faut étoffer les présentations et les rendre mieux adaptées aux adultes en formation. Si nous resserrons les offres, nous pourrions réduire le temps de formation, l'objectif étant de donner des bases de travail aux adultes et des outils de qualité qui leur permettront de réussir.

Le rôle de la direction

La direction doit jouer un rôle de meneur et de rassembleur auprès de son équipe, ce que je n'ai pas suffisamment assumé en laissant trop de place à Jean-Pierre. Je crois que les dérapages sont dus en grande partie à ma non-intervention tout au long de la démarche. Il est important de laisser de la place à l'équipe, mais pas toute la place! Pour qu'un projet aussi important puisse réussir, il faut une mainmise de la direction au quotidien, et là j'ai commis une erreur.

Bilan-analyse

Dans l'ensemble, cette première expérience a eu des effets bénéfiques sur la perception du projet de scolarisation des adultes. Certains ateliers leur ont donné à réfléchir. La durée de cette expérience m'a semblé longue. L'insuffisance de matériel, la rareté des ateliers, la complexité de coordonner les horaires de chacun, le manque de préparation pour certains ateliers, l'implication tiède de certains membres de l'équipe et les dérapages durant la démarche sont des situations qui peuvent laisser croire à un échec du projet. Je me sens interpellé par tout cela et je crois important de bâtir sur ce que nous avons vécu pour améliorer notre offre de services aux adultes en formation. À cette fin, je devrai accompagner et appuyer le personnel enseignant. Nous aurons à rebâtir un horaire en fonction des principaux objectifs de cette offre. Finalement, je me dois de prendre en charge ce projet, conformément aux observations que j'ai faites au cours des années, pour qu'il donne lieu à de véritables changements dans les comportements et façons de faire des adultes en formation.

Annexe 4 : Appréciation de la première expérimentation par les adultes (réponses de 35 personnes)

Question 1. Pertinence de l'entrée en formation

Oui = 23 (66 %) Non = 8 (23 %) Oui et non = 4 (11 %)

Commentaires

- Plus pour apprendre à se connaître, mais rien concernant les méthodes de travail.
- Parce que je viens d'arriver, oui, mais aussi perdu mon temps.
- C'était long, mais le fun.
- J'aurais pu avancer plus, mais j'ai quand même appris des choses.
- Elle est vraiment pertinente (?).
- Me concernant, j'en avais besoin! J'ai appris beaucoup de choses. Ben pour moi c'était bien. J'ai appris certaines choses parce qu'on apprend des nouvelles choses.
- Pour apprendre ce que les gens font à l'école et pourquoi.
- Ils ont trouvé une bonne idée!
- Oui, mais juste pour les nouveaux! Surtout pour les nouveaux, ça nous permet de connaître les profs et les règles.
- Les différents ateliers seront utiles.
- Il y avait des bouts qui étaient pertinents, mais plus d'ateliers ne me visaient pas personnellement, alors j'aimais moins ça.
- Ça va sûrement aider quelqu'un.
- Oui pour tout, excepté la répétition des règles (nous sommes des adultes, alors si nous ne les respectons pas : dehors, c'est tout!).
- Elle a solidifié ma perception sur mon futur métier. J'ai appris à me connaître et aussi j'ai découvert d'autres métiers qui pourraient m'intéresser.
- J'aurais aimé commencer dans mes mises à jour. J'aurais pu m'avancer dans mes livres de mathématique.
- Pour le fonctionnement des cours et les sports, o.k., mais pour les autres comme le fonctionnement du cerveau, je ne trouvais pas ça pertinent.
- Ça nous aide un peu à nous orienter, mais trop long (3 jours auraient suffi).
- J'ai rien appris et j'ai perdu mon temps.
- J'ai pas trouvé que ça m'a aidé plus que ça.
- Pour certaines personnes, mais pas pour moi.
- Je trouve que ça ne sera pas utile dans mes travaux.
- Non, j'ai pas appris!
- Plus ou moins : comment surligner était inutile, mais il y en a d'autres qui étaient intéressants. Il y a des cours moins intéressants que d'autres.
- Il y a des ateliers qui n'étaient pas dans mes intérêts, donc ça ne m'intéressait pas.

Question 2. Devrions-nous présenter à tous les élèves le SEF?

Oui = 12 (34 %) Non = 14 (40 %) Oui et non = 4 (11 %)

Commentaires

- Oui, parce que cela nous informe mais pas 2 semaines de temps.
- C'est intéressant.
- Pour montrer tout ce qu'il y a dans l'école.
- Avoir un contenu intéressant, car il y a des sujets moins intéressants,
- Tout le monde a besoin d'informations.
- Oui, car chaque personne a appris différentes choses.
- À ceux qui le désirent.
- Si vous étiez mieux préparés, tout le monde aurait trouvé ça plus pertinent.
- Il y a certains sujets intéressants, mais il devrait y avoir une fiche d'inscription pour chaque atelier.
- Ça nous fait découvrir et apprendre.
- Pour un bon développement.
- Peut-être juste les gens qui sont intéressés à certains ateliers.
- Moins longtemps.
- C'est du déjà-vu pour les anciens, les anciens savent exactement quoi faire.
- Juste aux nouveaux. (10)
- C'était ennuyant et on perdait du temps pour nos cahiers.
- Il y a des élèves plus sérieux que d'autres, vous devriez trier les élèves.
- Ce n'est pas utile à tout le monde, juste aux élèves qui veulent en avoir.
- C'était le fait d'être obligatoires que je n'aimais pas.
- Pas 9 jours.
- Il y a beaucoup d'élèves qui savent ce qu'ils veulent faire.
- D'après moi, je n'ai aucunement besoin de ces informations.

Question 3. Les sujets d'ateliers

Oui = 14 (40 %) Non = 10 (29 %) Oui et non = 11 (31 %)

Commentaires positifs

- Avec Guylaine. (4)
- Celui sur les émotions.
- L'atelier de Kathleen. (2)
- Sur le cerveau. (6)
- Estime de soi. (5)
- Tous. (7)
- La mémoire (je fais des crises d'épilepsie, donc c'était intéressant).
- La méthodologie.
- La motivation. (2)

- J'ai découvert un autre métier qui m'a intéressé.
- Gestion de temps.
- Les informations étaient très claires.
- Avec Lyne. (6)
- Du fonctionnement des classes : très important.
- L'atelier des visuels et auditifs. (3)
- En gros, la plupart l'étaient.
- Celui des DEP.
- Centre des Moissons.
- L'agenda.
- Il y en avait qui étaient amusants, mais ça servait à quoi?

Commentaires négatifs

- Sur le soulignement. (6)
- Centre des Moissons.
- Je n'ai rien aimé.
- Chronophage.
- Agenda. (2)

Question 4. Ateliers qui ne devraient pas en faire partie

Oui = 19 (54 %) Non = 13 (37 %) Oui et non = 1 (3 %) Pas de réponse = 2 (6 %)

Commentaires:

- Tous intéressants. (5)
- Ils m'ont tous appris quelque chose.
- Le soulignement devrait être proposé pour ceux qui veulent seulement. (6)
- Méthode de travail (le tuteur peut vous aider et vous donner des méthodes).
- Le soulignement et comment se calmer avant un examen (on peut aller voir un prof en qui on a confiance et il peut nous expliquer).
- Celui de la prise de notes, car je sais déjà comment prendre des notes. (2)
- Le fait d'essayer d'encadrer les élèves. S'il ne respecte pas les règles : dehors.
- Tous utiles pour les nouveaux élèves.
- C'est des outils qui peuvent aider.
- Ça dépend, car il y a des personnes intéressées et d'autres non.
- L'agenda.
- Ceux dont le contexte est du déjà-vu pour la plupart des élèves.
- Les ateliers de motivation, d'estime de soi et autres de ce genre.
- Je ne sais plus trop, mais c'est assez parlant.

Question 5. D'autres ateliers? Lesquels?

Oui = 13 (37 %) Non = 19 (54 %) Oui et non = 0 Pas de réponse = 3 (9 %)

Commentaires

- Pas d'idée.
- Plus sur les DEP.
- Non, mais que les animateurs soient plus dedans.
- Je ne vois pas l'intérêt des ateliers si je n'étais pas obligé, je n'y serais pas allé.
- Mieux-être sur mes choix.
- D'autres centres comme les Moissons.
- Non, c'est une perte de temps, j'aurais pu avancer dans mon livre pendant 9 jours.
- Ça nous ferait perdre du temps pour travailler. J'ai trouvé ça inutile.
- On devrait se présenter aux autres.
- Plus de diversité.
- C'est assez complet, il y en a tellement!
- Méthode d'inscription au cégep ou DEP.
- Oui, des ateliers plus intéressants.
- Arts, sketches.
- C'était assez poche.
- Parce que je crois que 14 jours c'est trop!
- On est déjà formés.

Question 6. Croyez-vous que l'ensemble des ateliers SEF vous a bien préparés à votre séjour au Centre?

Oui = 15 (43 %) Non= 16 (46 %) Oui et non = 4 (11 %)

Commentaires

- Manquait de préparation.
- Fait connaître plus sur moi.
- Et plus encore.
- Je savais déjà tout ça.
- Ça ne m'a pas appris la vie à l'école, des choses qui vont vraiment m'aider à l'école, des choses nouvelles.
- J'étais déjà bien préparé et j'avais déjà mon métier en tête.
- Certains cours que j'ai aimés, j'ai appris des choses.
- Connaître les profs.
- Être mieux préparé et avoir un horaire!
- J'étais vraiment préparé à commencer, mais il a fallu que je fasse cette Entrée en formation!
- Les ateliers n'avaient pas rapport avec l'école, seulement pour l'avenir.
- Il y avait des choses intéressantes, mais il y avait des choses inutiles qui me retardaient.
- Cela permet d'acquérir des connaissances non liées à une formation secondaire. Exemple : comment fonctionne le cerveau.
- Ça ne m'aidait pas par rapport au Centre.

- À part l'atelier sur l'agenda, aucun atelier m'aurait aidé au Centre. J'étais déjà assez motivé et préparé pour commencer mes maths 416.
- Les $\frac{3}{4}$ des ateliers traitaient d'un sujet que je connaissais déjà.
- Cela m'a démotivé, c'était long et parfois inutile.
- Comme j'ai déjà dit, je me connais bien, je sais ce que je fais ici et je suis bien motivé à finir les choses que j'ai à faire.
- Parce que je ne sais toujours pas quoi faire dans ma vie ni comment je vais faire pour y arriver.
- Parce que c'était plat, alors je suis pressé de commencer les cours normaux, je suis habitué aux heures de cours.
- Sûrement, j' imagine...
- Pas toutes... Je savais déjà tout.
- Je trouve que les animateurs manquaient de préparation.
- J'ai pas avancé dans mes cahiers.
- Je trouve que les profs n'étaient pas motivés eux-mêmes.
- Trucs intéressants, d'autres non!
- Ça nous prépare aux adultes, mais c'est trop long.

Question 7. Sur une échelle de 0 à 10, votre appréciation?

Moyenne = 5,56/10

Commentaires

- Des bouts longs. (7) Des longueurs. (8) Trop long. (6)
- Fantastique! (10)
- En général, je me répète, c'était bien. (8)
- Si vous le refaites l'année prochaine, je ne le referai pas, car je sais déjà. (10)
- Horaire changeant. (8) C'était le fun. (8)
- La plupart des choses étaient du déjà-vu. (5)
- Atelier intéressant quand je trouvais le sujet intéressant. (5)
- Plus d'ateliers m'ont intéressé que ceux qui m'ont ennuyé et je recommencerais, car les ateliers étaient très intéressants en général. (8)
- Je pense que c'est important. (5)
- Bien en général, mais mal préparé pour certains et j'ai pas aimé ne pas savoir où j'allais la première semaine. (6)
- Je n'avais guère besoin de cette formation, plate et longue. (1)
- L'idée est bonne, mais pas assez. (4)
- Non, jamais, c'était long. (2)
- Il y avait des choses pertinentes et d'autres non. (7)
- Intéressant, mais on a retardé un peu nos travaux. (6) Trucs intéressants, d'autres non. (6)
- Il y avait 4 ateliers avec Lyne et c'était environ les seuls que j'ai le plus appréciés. (4) Parce que Lyne a donné 2 ateliers plus la présentation des Moissons. (2 + 1)

- Je savais déjà les ¾. (4) C'étaient des affaires que je savais déjà, donc pas intéressant. (3)
- Les profs autant que les élèves ne savaient pas où aller et le cours sur l'agenda ne servait à rien. (9)
- C'était bon pour les nouveaux. (5)
- Ils n'étaient pas tous intéressants et plusieurs ne savaient pas comment faire devenir leur sujet captivant ou qu'ils n'avaient pas bien acquis ou préparé. (6)
- Beaucoup d'ateliers n'étaient pas pertinents et qui n'ont donné aucune information. (6)
- J'ai aimé, mais pas assez stimulant. (5) Pas si pire. (5)
- Pas besoin. (0) Pas trop important. (0)
- Parce que je suis un ancien et je savais déjà tout ça. (4)

Question 8. Plus de sports, approfondir certains sujets...

Oui = 20 (57 %) Non = 14 (40 %) Oui et non = 1 (3 %)

Commentaires

- Des exercices à faire en groupe (yoga).
- Sur DEP, métiers.
- Le cerveau aurait pu être approfondi plus. Le sujet sur le cerveau, le fonctionnement.
- Art, création, imagination.
- Plus de sport. (10)
- Service d'orientation.
- La formation était trop longue. Aurait aimé mieux travaillé tout de suite pour m'en aller plus vite.
- Les études passent avant et j'ai hâte d'aller dans mes cahiers.
- Le nouveau cancer. La cigarette. Les maladies. Les insectes mortels.

Question 9. Améliorations souhaitées...

Oui = 26 (74 %) Non = 14 (26 %)

Commentaires

- Plus de préparation. (4) Plus structuré. Pratiquer des sujets pour qu'ils soient mieux appris. Que les professeurs mettent plus de vouloir dans leurs ateliers.
- L'horaire. (6) L'organisation. (4)
- Tout était parfait.
- Vous étiez mêlés, mais l'année prochaine vous allez savoir plus.
- J'aurais mis la formation sur plus de jours, mais le matin ou l'après-midi seulement.
- Plus d'informations visuelles, diapositives, télévision.
- Ne plus faire cette formation.
- Expliquer comment tout fonctionne, mais en une journée.
- Donnez un cours de choix de carrière.

- La faire sur une semaine au lieu de 2. (2)
- Sur le profil, écrire le groupe et le spécifier sur le mur et à la dernière seconde, ne pas changer de classe.
- Les sujets moins intéressants auraient pu être plus pertinents s'ils avaient été interprétés d'une autre manière.
- Moins longue.

Question 10. Durée des ateliers et durée de l'entrée en formation

Oui = 17 (49 %) Non = 15 (43 %) Oui et non = 3 (9 %)

Commentaires

- Ateliers trop longs. (8)
- Changement dans la routine.
- Visite du Centre de Valleyfield aurait pu être mieux.
- Mélanger du SEF et les cours.
- Réduire la durée de 9 jours. (11)
- Ateliers bien faits, temps correct.
- Ça dépend des personnes.
- La durée est parfaite.
- Centre des Moissons trop long.

Question 11. Les animateurs étaient...

Commentaires

- Corrects. (4) Super. Parfaits. Dynamiques. Aimables.
- Intéressants. (5)
- Tous très bons.
- Bien préparés.
- Pas assez préparés et pas vraiment dedans leur matière.
- Bien, savaient leur contenu, certains ennuyants et pas motivés, attention de ne pas trop parler.
- Rien à dire sur leur personnalité, souriants, énergiques et ils ont bien expliqué.
- C'étaient de bons animateurs. J'ai bien aimé Lyne et Kathleen.
- Il y en avait de bien organisés et intéressants, et d'autres moins intéressants.
- Ils étaient assez distrayants.
- Milieu, car ils ne savaient pas le contenu, car ils manquaient de pratique, et oui car ils aimaient leurs sujets.
- Ils étaient corrects, mais ce sont les ateliers tels quels que je n'aimais pas.
- Lyne était superbe, j'ai l'impression que n'importe quel sujet, elle peut les rendre intéressants. Je la conseille pour vos ateliers prochains... Lyne était très drôle et bien préparée.

- Plaisant, sauf celui du Centre des Moissons. J'ai adoré Kathleen, Lyne, Louise et Guylaine.
- Les animateurs étaient géniaux. Ce sont les sujets qui n'étaient pas super.
- Tchill!
- Certains étaient cool et d'autres non!
- Il y en avait que tu avais le goût d'en savoir plus.
- Oui, quand même. (?)
- Pas vraiment. (?)

Question 12. Dernière suggestion...

Commentaires

- Un gros merci!
- Le mettre sur 12 jours en alternance.
- Pour chaque atelier, vous faites une liste des gens qui veulent participer, et faire l'atelier seulement si vous avez assez de monde intéressé.
- Grâce aux ateliers, je me suis trouvé un sujet qui m'a beaucoup intéressé : l'horticulture.
- Ateliers sur la santé.
- Les élèves qui dérangent : leur laisser moins de chance.
- Ne plus faire cette formation.
- Commencer à vous préparer maintenant pour l'an prochain!!! Hi! Hi! Hi!
- Avoir des déjeuners.
- Pour que les élèves s'accrochent à l'école, il doit y avoir autre chose que les maths, le français et l'anglais. Il devrait y avoir plus de parascolaire : sport interécole, club de dessin, club d'échecs, etc.
- Offrez aux jeunes plus d'interactions.
- Continuez, vous êtes sur la bonne voie...
- Ne pas oubliez mes 2 crédits.
- Bien, je crois que j'ai du travail à rattraper.
- Que si vous revoyiez un peu la formation, s'organiser mieux ce serait bien parce que c'est vraiment une bonne idée.

Chapitre 3



Mise en place d'un partenariat interne au service des adultes de la Commission scolaire De La Jonquière pour favoriser un projet d'accompagnement de l'adulte accueilli

Commission scolaire De La Jonquière

Instigateurs du projet de recherche-action

Jacinthe Bond, directrice des services éducatifs
Sonia Côté, conseillère d'orientation
Martin Hudon, coordonnateur

Accompagnateurs

Élisabeth Mainka et Jean-Pierre Boutinet

Introduction

En septembre 2008, la possibilité de participer à l'expérimentation de démarches de projet avec des adultes a été offerte à la Commission scolaire De La Jonquière. La responsable du dossier des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) à la Commission scolaire à cette époque a vu, dans cette occasion, la possibilité de poursuivre des objectifs visant l'amélioration continue des SARCA et leur déploiement.

Ce rapport relate les étapes parcourues pour la réalisation de la recherche-action. En premier lieu, il traite du contexte situationnel du projet. Une analyse de la situation ayant conduit au choix du projet est présentée.

Ensuite, l'historique du projet est abordé. La problématique de la recherche-action, l'hypothèse de travail et les objectifs y sont décrits, et le plan d'action y est exposé.

La troisième partie porte sur le déroulement de la recherche, la réalisation du plan d'action, les difficultés rencontrées, les ajustements et l'expérimentation d'une approche de groupe.

La quatrième partie de ce rapport présente les constats provisoires. Il est intéressant de lire les effets obtenus, les retombées imprévues et les diffusions possibles.

La cinquième partie fait une évaluation fragmentaire des résultats obtenus pour les membres de l'équipe de projet, les adultes concernés et les partenaires.

Finalement, la dernière partie inclut les recommandations pour la suite du projet et des services concernés pour les adultes et les SARCA.

3.1 Contexte situationnel du projet à la commission scolaire de la Jonquière

3.1.1 Des SARCA déployés avec les partenaires du milieu

La Commission scolaire De La Jonquière a commencé une première recherche-action portant sur le volet accueil des SARCA en 2003-2004, plus spécifiquement sur l'état des services d'accueil. Cette recherche-action a conduit à la mise en place d'une table de partenaires locaux sur le territoire de Jonquière.

À l'origine, cette table était constituée d'organismes communautaires (aide à l'employabilité, à la pauvreté), d'organismes publics (centre local d'emploi, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion) et de la direction de chacun des centres de la Commission scolaire (CFGa, CSE, CFP)⁶.

Le but de cette collaboration était l'amélioration des services d'accueil sur le territoire de Jonquière en offrant à l'adulte plusieurs accès aux différents services, indépendamment de l'endroit où il se présentait. Il avait ainsi la possibilité de recevoir un accueil, un accompagnement et des conseils lui permettant de réaliser sa propre démarche.

Les membres de la Table s'affairaient principalement à analyser ce que les organisations réalisaient au regard de l'accueil et de la formation, et à comprendre les limites de chacun des partenaires afin de déterminer des alliances possibles et d'établir des mécanismes d'arrimage.

En 2005-2006, les partenaires ont collaboré à l'élaboration du plan d'action visant à implanter les SARCA à la Commission scolaire De La Jonquière. Ce plan a été déposé en décembre 2006. Les partenaires ont contribué activement à la mise en œuvre des SARCA à la Commission scolaire.

Pour faire suite au dépôt du plan d'action, une ressource professionnelle a été engagée à temps plein en février 2007. Le travail avec les partenaires, déjà très bien amorcé, s'est poursuivi dans une approche terrain. La personne-ressource a tissé des liens particuliers avec chaque partenaire. Elle les a rencontrés dans leur milieu respectif afin de mieux comprendre leurs actions et de créer des liens avec eux. Certains ont établi des ententes verbales relativement au fonctionnement des SARCA. Ces actions ont facilité l'accompagnement des adultes en démarche à travers les différentes étapes les menant à la réussite de leur projet.

⁶ La Commission scolaire De La Jonquière compte un centre de formation générale des adultes (CFGa), un centre de services aux entreprises (CSE) et un centre de formation professionnelle (CFPJ) regroupant trois édifices.

Aujourd'hui, la Table des partenaires des SARCA est toujours active et très vivante. Misant sur une approche de concertation, les membres se sont investis et sont devenus partie prenante de la vitalité de ce partenariat. Le concept de référence a fait lentement place à celui de l'accompagnement personnalisé des adultes.

Après avoir franchi plusieurs étapes de rapprochement lors des réunions, les partenaires ont analysé des études de cas réels afin d'anticiper et de planifier les meilleures combinaisons de services possibles pour certaines personnes. Par le fait même, ces exercices ont permis de mieux accompagner l'adulte en projet et de l'informer adéquatement de toutes les possibilités qui s'offraient à lui. L'effet tangible de ces rencontres tient également au fait qu'elles mobilisaient plusieurs intervenants dans un même objectif d'aide, de soutien et d'accompagnement, et ce, dans un souci de continuité des services.

Cette volonté s'est exprimée plus concrètement au cours de la dernière année par la modification de la composition des acteurs de cette table, laquelle est maintenant formée de professionnels qui travaillent quotidiennement avec les adultes.

Ainsi, la volonté des directions de centres de formation de demeurer engagées s'est traduite par l'organisation de deux rencontres annuelles, où intervenants et décideurs peuvent se côtoyer et échanger sur leurs préoccupations communes des services à rendre à la population adulte.

3.1.2 Vers un déploiement interne : constat avant la recherche-action

À l'exemple du déploiement externe de nos SARCA, il n'existait pas de procédures d'accueil et d'orientation uniformisées à l'intérieur de la Commission scolaire. À cette époque, les SARCA étaient assumés par une personne responsable, attitrée à l'accueil. Cette professionnelle ne recevait que les adultes sans projet précis, recommandés par l'un ou l'autre des centres de la Commission scolaire. À leur arrivée, les adultes étaient dirigés vers un premier niveau⁷ d'accueil (secrétaires) ou vers les professionnels des centres pour un second niveau d'accueil⁸. Aucune procédure de transfert vers les SARCA n'était instaurée, les coordonnées de la responsable leur étaient simplement données lorsque cela était jugé utile pour eux.

Toutefois, comme le lieu d'accueil des SARCA était centralisé dans les locaux du Centre de formation générale des adultes (CFGa), les secrétaires de cet établissement pouvaient donner rendez-vous aux adultes sur place. Une partie des adultes qui aboutissaient aux

⁷ Le premier niveau d'accueil désigne le premier contact d'une personne avec tout membre du personnel de la Commission scolaire De La Jonquière.

⁸ Le second ou le deuxième niveau d'accueil désigne l'ensemble des interventions réalisées par des professionnels des centres de la Commission scolaire De La Jonquière telles qu'elles sont décrites dans le document sur le cadre général des SARCA, produit par le MELS en 2006.

SARCA était également recommandée par le réseau de partenaires, car plusieurs activités de promotion avaient été réalisées, autant à Jonquière que dans tout le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Les adultes pouvaient téléphoner directement à la responsable des SARCA pour recevoir des services. De plus, elle offrait des services d'accueil de premier et de second niveau, d'aiguillage vers une ressource appropriée, de conseil et d'accompagnement.

La Commission scolaire avait donc peu développé la philosophie des SARCA dans ses établissements. La plupart du temps, les employés assuraient l'accueil de premier et de second niveau, et dirigeaient les adultes selon la procédure établie par chacun des centres.

3.1.2.1 Les SARCA et le CFGA

Étant donné que le bureau des SARCA avait été pensé de façon centralisée au CFGA, il avait été possible d'établir des liens utilitaires entre les services d'accueil déjà mis en place par le Centre et le point de service des SARCA. Dans ce contexte de proximité, le CFGA et les SARCA ont convenu d'un protocole d'accueil. Cette entente permettait de mieux orienter les personnes qui se présentaient au Centre vers les services les plus appropriés à leur situation.

Toutefois, pour le personnel de soutien, la diversité des adultes rendait difficile leur aiguillage vers un service ou un autre, et ce, même avec le protocole d'accueil. L'arrivée des SARCA créait une certaine confusion quant au rôle des professionnels de second niveau d'accueil. La frontière était mince entre les adultes habituellement accueillis dans un projet de formation et ceux ou celles n'ayant pas de projet concret. Comment le personnel de soutien qui réalisait l'accueil de premier niveau pouvait-il déterminer avec précision les besoins réels des personnes en ayant seulement quelques renseignements à sa disposition? La question se posait aussi quant à son rôle et à celui du personnel professionnel du CFGA.

3.1.2.2 Les SARCA et le CFPJ

En ce qui a trait au Centre de formation professionnelle Jonquière (CFPJ), aucun protocole officiel n'existait entre ce centre et le point de service des SARCA. Bien que des séances d'information auprès du personnel des trois édifices du Centre aient été réalisées par la responsable des SARCA, les liens établis relevaient davantage de certaines pratiques déterminées par des professionnelles de l'orientation en matière d'accompagnement des adultes.

Il est important de souligner que depuis quelques années, l'équipe-école du CFPJ s'investit dans l'accueil de groupe des élèves. Les conseillers au CFPJ affirment même que l'accueil de groupe est fait selon l'approche des SARCA.

En effet, lors des rencontres de groupe, toute l'équipe-école est mise à contribution. Chacun a son rôle à jouer, du concierge à la direction. À ce moment, les élèves accueillis reçoivent de l'information sur les services du CFPJ, mais aussi relativement à ceux d'autres centres de la Commission scolaire. Certains partenaires sont invités à présenter les leurs. Cette méthode de groupe s'avère satisfaisante, autant pour les élèves accueillis que pour l'équipe du CFPJ. Il faut mentionner que l'accueil de groupe se déroule pendant des journées précises, car les adultes commencent leur formation professionnelle à des dates fixes et en groupe. Les groupes sont constitués de personnes déjà inscrites et admises dans un programme de formation professionnelle. Leur projet est en cours et elles sont actives dans la réalisation de leur plan d'action.

Un tel fonctionnement ne serait pas possible au CFGA, car les entrées ont lieu de façon continue tout au long de l'année. Les personnes qui participent au groupe ne sont pas encore inscrites, elles viennent chercher de l'information et vérifier si les services offerts peuvent leur convenir. Il arrive qu'elles ne s'inscrivent pas et que, à la suite de la rencontre individuelle, elles soient dirigées vers d'autres centres ou partenaires.

3.1.2.3 Les SARCA et le CSE

Enfin, le Centre de services aux entreprises (CSE) et les SARCA avaient très peu de liens opérationnels. Le CSE consacrant majoritairement ses activités aux entreprises et non aux individus, l'association entre les deux services ne s'est pas créée spontanément. Comme le service de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est offert à cet endroit, de plus en plus de personnes y sont accueillies par le personnel de soutien et la professionnelle responsable.

En somme, chaque centre avait son propre mode d'accueil et ses façons de fonctionner. Les services d'accueil différaient d'un endroit à l'autre et selon la personne que l'adulte rencontrait en premier lieu.

3.1.2.4 Recommandations et transmission de l'information

Les recommandations internes découlaient de deux types de situations. Tout d'abord, lorsque l'offre de services disponibles à l'accueil de premier et de second niveau ne répondait pas aux attentes exprimées par l'adulte, ce dernier était dirigé ailleurs. Il en était de même lorsque la personne exprimait le besoin d'un processus d'orientation ou que les conseillères d'orientation du CFGA et du CFP jugeaient que cela était pertinent afin d'éclairer la personne dans ses choix futurs.

Il va sans dire que la majorité des personnes dirigées vers les SARCA s'engageaient dans un processus à plus ou moins long terme et que l'intervention auprès d'un adulte n'ayant pas déjà confirmé son cheminement durerait plus longtemps.

Par ailleurs, aucun processus formel de transmission de l'information n'existait. Ainsi, les adultes pouvaient être dirigés d'un centre à un autre, sans suivi personnalisé. Si l'adulte n'indiquait pas qu'il avait déjà rencontré du personnel de la Commission scolaire, aucun moyen ne permettait de le savoir. Il fallait donc entreprendre ou recommencer la procédure d'accueil afin de se familiariser avec les composantes de son dossier. Si cela correspondait à ses besoins et se traduisait par une inscription, il était permis de conclure que les mécanismes étaient efficaces. Toutefois, si cette orientation ne se concrétisait pas ainsi et que l'adulte décidait de retourner à la maison pour réfléchir à ses possibilités, aucun mécanisme de suivi ou de relance ne permettait de le retrouver.

3.1.3 Résumé du contexte actuel

Au printemps 2008, après quatre ans d'existence, de nombreux efforts avaient été consentis pour établir et créer l'accueil des adultes, en partenariat avec les organisations à l'extérieur de la Commission scolaire. Des actions avaient aussi été réalisées à l'intérieur des centres.

Malgré ces interventions, des adultes abandonnaient leur projet de formation ou d'insertion et se retrouvaient isolés et sans services. Les intervenants des services d'accueil en place avaient peu de temps pour les accompagner et les suivre, mais également pour entreprendre des processus d'orientation échelonnés sur plusieurs rencontres.

La révision du plan d'action des SARCA de la Commission scolaire révélait que certains objectifs non atteints concernaient leur déploiement interne. À la suite de ces constatations, la décision de poursuivre et de mettre l'accent sur l'amélioration des SARCA à l'intérieur de la Commission scolaire pour l'année 2008-2009 a été prise. Il devenait important de former un comité interne des SARCA afin de donner une direction commune aux actions entreprises et d'en faciliter le déploiement.

À cette époque, l'occasion de participer à la recherche-action a été offerte au milieu. La problématique du déploiement des SARCA à l'intérieur de la Commission scolaire, dans le but de mieux accompagner les adultes dans leur démarche de projet, émergeait manifestement. Ce processus de recherche-action semblait prometteur pour résoudre ce problème.

3.2 Historique du projet

L'aventure de la recherche-action a commencé les 20 et 21 octobre 2008. Ces deux journées ont permis une première rencontre avec Élisabeth Mainka et Jean-Pierre Boutinet. M. Boutinet a enseigné à l'équipe les principes soutenant le concept d'adulte aujourd'hui. Cet exposé théorique a déterminé le contexte de la recherche à réaliser.

Ces deux jours ont permis la première discussion de l'équipe sur l'éventuel projet de recherche-action. Toutefois, l'objectif et l'hypothèse de travail n'étaient pas encore clairs à ce moment et l'équipe n'était pas définitive. Cela relevait du tour de force de réussir à asseoir à une même table les directions d'établissement et les acteurs de la formation générale des adultes (FGA), de la formation professionnelle (FP), des services aux entreprises (CSE) et des services éducatifs. Tous arrivaient avec une idée différente de ce que devraient être les SARCA, avec des intentions et des besoins différents.

Quelques réunions de l'équipe de recherche-action ont été nécessaires pour préciser le sujet. En novembre 2008, une proposition de sujet a été déposée à Mme Mainka et à M. Boutinet. En réponse à leurs conseils, la proposition a été modifiée et présentée en février 2009 aux trois autres commissions scolaires participant au projet ministériel.

3.2.1 Les acteurs concernés et leur mode d'organisation

Afin de rendre le déploiement efficace, il a été convenu, dès le début de la recherche-action, de constituer deux équipes en vue d'arrimer les efforts dans le cadre de la recherche-action. Étant donné que le sujet de cette expérimentation pouvait entraîner des changements dans les SARCA de tous les centres, et qu'il y avait un potentiel de pérennité de ce qui pourrait être expérimenté, la création d'une deuxième équipe, plus terrain, s'est imposée. En fait, la mise en place de l'équipe de déploiement constituait une des étapes de la réalisation du plan d'action conduisant au déploiement des SARCA à la Commission scolaire.

La première équipe, appelée équipe de recherche-action, était formée de gestionnaires et de professionnels des trois centres, de même que de représentants des services éducatifs de la Commission scolaire. Ce groupe avait pour mandat de voir au bon déroulement de la recherche-action en soutenant une réflexion collective sur la vision et les enjeux du déploiement des SARCA. Cette équipe a également élaboré, avec l'aide des chercheurs, le cadre théorique et les objectifs du projet de recherche. La participation des gestionnaires et des professionnels s'est avérée une formule gagnante. La réflexion, la planification ainsi que l'action étaient discutées simultanément entre tous les membres de l'équipe.

De plus, afin de réaliser concrètement sur le terrain les actions décrites dans le projet de la recherche-action pour le déploiement des SARCA, il fallait réunir tous les intervenants de deuxième ligne pour aborder la question du partenariat interne. À ce moment, une équipe terrain, nommée équipe du déploiement, composée de tous les professionnels des trois centres intervenant directement auprès des adultes en cours de projet, a été créée. À ces équipes se sont ajoutés la professionnelle affectée spécifiquement aux SARCA ainsi que le coordonnateur des services éducatifs.

Équipe de recherche-action	Équipe du déploiement
Centre de formation générale des adultes	
Aline Laforge Directrice du CFGA	Céline Bilodeau Conseillère d'orientation au CFGA
Ann Dombrowski Conseillère d'orientation au CFGA	Ann Dombrowski Conseillère d'orientation au CFGA
Bureau des SARCA	
Sonia Côté Conseillère en formation scolaire aux SARCA	Sonia Côté Conseillère en formation scolaire aux SARCA
Centre de formation professionnelle de Jonquière	
Yves Néron Directeur adjoint du CFPJ	Martin Bédard Agent de liaison en alternance travail-études
Sandra Tremblay Conseillère d'orientation au CFPJ	Sandra Tremblay Conseillère d'orientation au CFPJ
	Édith Ferlatte Conseillère d'orientation au CFPJ
Centre des services aux entreprises	
Denise Gagnon Directrice du CSE	
Nathalie Larouche Conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences	Nathalie Larouche Conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences
Services éducatifs	
Jacynthe Bond Directrice des services éducatifs et responsable des SARCA à la Commission scolaire	
Martin Hudon Coordonnateur de la FP, de la FGA et des SARCA	Martin Hudon Coordonnateur de la FP, de la FGA et des SARCA

À la deuxième visite de Mme Mainka et de M. Boutinet, les 30 et 31 mars 2009, l'équipe de recherche-action était réunie au grand complet pour la première fois. Cette séance de travail a permis de préciser « comment et pourquoi le déploiement des SARCA est essentiel pour la démarche de projet de l'adulte ».

3.2.2 Les objectifs du projet et les hypothèses de travail

3.2.2.1 Objectif général

Développer un partenariat interne au service des adultes de la Commission scolaire De La Jonquière pour favoriser un projet d'accompagnement de l'adulte qui y est accueilli.

L'équipe de recherche-action supposait qu'en travaillant plus ensemble et en améliorant la façon de transmettre l'information, la réussite des projets des adultes rencontrés s'en trouverait favorisée. Elle suggérait également qu'en uniformisant les services d'accueil, une vision commune de la façon dont un adulte devrait être accueilli pourrait se développer, tant au premier niveau d'accueil qu'au second. Il était important que les services d'accueil offerts à la Commission scolaire respectent les normes de qualité des SARCA. L'équipe voulait s'assurer que les services d'accueil offerts favoriseraient l'expression de la demande des adultes et, qu'ainsi, ils faciliteraient leur démarche et leur réussite.

3.2.2.2 Hypothèse de travail

L'engagement des partenaires internes dans la consolidation des pratiques d'accueil et de référence mutuelle favorise la réussite du projet de l'adulte.

Cette hypothèse s'appuie sur plusieurs écrits et lectures concernant les facteurs de réussite de la démarche de projet de l'adulte. Selon le MELS,

« [...] l'évolution actuelle de la société multiplie les transitions d'une situation personnelle à une autre et de ce fait, rend nécessaire tout au long de la vie une révision fréquente de la trajectoire suivie. Il est souvent difficile d'effectuer seul une telle révision. Une aide personnalisée peut faire la différence entre une transition réussie d'une étape à une autre, une insertion positive dans la société ou l'enlèvement dans le repliement sur soi ou la marginalité » (Danielle Riverin-Simard, *Pratique d'intervention en orientation : l'adulte, les milieux éducatifs ou sociaux*, 2006)⁹.

⁹ De plus, dans un document intitulé Tandem sur les adultes en formation (MELS, 2008), le Ministère présente une synthèse de deux recherches réalisées dans le cadre du programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS), mené en partenariat avec le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Nous pouvons y lire que, pour les adultes en formation générale de base, un projet de

La philosophie des SARCA élaborée par le MELS émerge de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Cette politique a pour objectifs d'assurer une formation de base aux adultes du Québec, de développer une culture de l'apprentissage tout au long de la vie et de valoriser la reconnaissance des acquis et des compétences. Le déploiement de la philosophie des SARCA dans tous les services d'accueil de la Commission scolaire aidera à personnaliser l'accueil offert aux adultes.

En répertoriant ce qui est fait actuellement comme accueil dans les centres de la Commission scolaire De La Jonquière, nous constatons que beaucoup d'actions sont conformes à la philosophie des SARCA. Cependant, quelques changements et améliorations s'avèrent nécessaires. Ainsi, en réduisant les difficultés rencontrées à l'accueil de la Commission scolaire De La Jonquière, l'accompagnement, l'orientation et le suivi des adultes en seront bonifiés.

Le plan d'action suivant permettra de développer un partenariat interne au service des adultes de la Commission scolaire De La Jonquière pour favoriser un projet d'accompagnement de l'adulte.

3.2.2.3 Objectifs spécifiques

A. Élaborer un protocole d'accueil harmonisé (premier niveau d'accueil)

Ce protocole donnera des orientations plus concrètes au personnel de premier niveau quant à la qualité de l'accueil souhaitée à la Commission scolaire De La Jonquière.

Il se déploiera sous deux axes :

Relationnel (attitude, « approche clientèle »). Tous les adultes de la Commission scolaire doivent être accueillis avec chaleur et respect. La formation du personnel d'accueil du premier niveau concernant « l'approche clientèle » est essentielle au maintien et à l'amélioration de l'aspect relationnel.

Instrumental (utilisation d'outils d'accueil et de collecte de données préliminaires). Le protocole et l'élaboration d'outils d'accueil réduiront la non-conformité de l'accueil attribuable aux nombreux changements de personnel. Ces outils permettront un meilleur aiguillage des adultes vers les services qui leur conviennent le mieux.

formation bien défini est essentiel. Les adultes qui l'ont mené à terme l'avaient d'abord bien défini avec l'aide du personnel à l'accueil et à l'accompagnement. Le personnel des centres d'éducation des adultes concerné par cette recherche insiste sur le lien étroit qui existe entre l'accompagnement des adultes dans la clarification de leur projet et leur réussite.

Plan d'action

Premier niveau d'accueil

Action	Responsables	Délai
1. Implanter le protocole d'accueil.	Équipe de déploiement des SARCA Personnel de soutien Directions adjointes	Janvier à avril 2010
2. Faire l'évaluation et les ajustements, au besoin.	Équipe de déploiement des SARCA Personnel de soutien Directions adjointes	Avril et mai 2010
3. Mettre en évidence les éléments importants de la philosophie des SARCA.	Équipe de déploiement des SARCA	Juin 2009
4. Élaborer un protocole d'accueil des adultes : 4.1 Faire l'inventaire des outils disponibles. 4.2 Produire les outils manquants.	Équipe de déploiement des SARCA	Mai à novembre 2009
5. Élaborer un programme de formation sur le protocole d'accueil pour les intervenants du premier niveau.	Équipe de déploiement des SARCA Directions des centres	Novembre 2009
6. Former les intervenants à ce protocole d'accueil.	Équipe de déploiement des SARCA Personnel de soutien Directions adjointes	Décembre 2009

B. Clarifier et réorganiser, au besoin, les rôles et responsabilités des conseillers professionnels de conseil et d'accompagnement dans les SARCA ou à l'extérieur des SARCA (2d niveau).

Cet objectif évitera la confusion et favorisera la collaboration. La façon dont le suivi des adultes est fait pourra faire l'objet d'une réflexion. Cette réorganisation permettra aussi de mieux outiller le personnel du premier niveau d'accueil pour guider les adultes vers d'autres ressources ou services appropriés.

La création d'une équipe de conseillers professionnels pour l'approche des SARCA facilitera le partage de l'information et des outils, et assurera une veille commune de la qualité des services d'accueil de la Commission scolaire.

La rédaction d'un protocole d'accueil harmonisé (minimal) précisera sur papier l'organisation des rôles et diminuera l'impact du changement de personnel sur les services d'accueil.

La déclaration dans le système Charlemagne du MELS établira une meilleure vision d'ensemble de tous les services d'accueil offerts à la Commission scolaire De La Jonquière.

Plan d'action

Second niveau d'accueil

Action	Responsables	Délai
1. Mettre en évidence les éléments importants de la philosophie des SARCA.	Équipe de déploiement des SARCA	Juin 2009
2. Clarifier les rôles des intervenants de second niveau dans chaque point de service.	Équipe de déploiement des SARCA	Mai à novembre 2009
3. Échanger sur les pratiques et les outils disponibles pour mieux situer l'adulte dans son projet.	Équipe de déploiement des SARCA	Mai à septembre 2009
4. Produire les outils manquants pour mieux accompagner l'adulte dans sa démarche.	Équipe de déploiement des SARCA	Septembre à novembre 2009
5. Participer à la formation de l'accueil de premier niveau et assurer le suivi de l'implantation du protocole d'accueil.	Équipe de déploiement des SARCA Directions des centres	Décembre 2009
6. Faire l'évaluation de la réorganisation de l'accueil dans chaque point de service pour mieux suivre l'adulte.	Équipe de déploiement des SARCA Directions des centres	Avril à mai 2010

3.3 Déroulement de la recherche-action

3.3.1 Portrait de la population adulte visée

Cette recherche-action s'intéresse à tous les adultes qui frappent à la porte des centres de la Commission scolaire. L'effectif de la Commission scolaire De La Jonquière regroupe les quatre modèles d'adultes identifiés dans les travaux de Jean-Pierre Boutinet, dont les caractéristiques sont très variées.

Des hommes et des femmes de 16 à 60 ans viennent chercher une multitude de services. Issus de tous les milieux sociaux du territoire de Jonquière (milieu défavorisé, classe moyenne, bourgeoisie), ils présentent différentes problématiques (santé mentale, difficultés d'apprentissage, handicap physique, problèmes sociaux divers).

De niveaux de scolarité différents (formation de base, présecondaire, 1^{re} à 5^e secondaire, collégiale ou même universitaire), ils se présentent à l'accueil pour toutes sortes de raisons (information, inscription, orientation, aide afin de déterminer leur projet de vie, relevé de notes, analyse de dossiers scolaires, etc.).

Les services d'accueil des centres de la Commission scolaire doivent composer avec toute cette diversité et déceler rapidement les besoins de chacun.

Il est difficile de quantifier le nombre de personnes que la Commission scolaire peut accueillir chaque année, puisque aucun système de collecte de données n'est utilisé pour l'instant. Selon le rapport annuel 2007-2008, 1 402 élèves se sont inscrits au CFGA, 1 621 au CFPJ et environ 250 personnes ont été accueillies aux SARCA. S'y ajoutent les personnes qui bénéficient des services d'accueil sans procéder à une inscription.

3.3.2 La démarche réalisée dans ses principales étapes

De nombreux obstacles ont jalonné cette recherche-action. Les étapes ayant mené aux résultats connus aujourd'hui se sont avérées plus longues que ce qui avait été estimé au départ. Constituer une équipe de travail afin d'effectuer la recherche-action a été difficile. La coordination des réunions entre les directions de centre et les professionnels des trois centres et des services éducatifs de la Commission scolaire a été compliquée. Il est devenu nécessaire de nommer un coordonnateur d'équipe afin de faciliter la cohésion. Le coordonnateur des services éducatifs a été désigné pour occuper cette fonction.

La première action de l'équipe de recherche-action a été de former l'équipe de déploiement réunissant les professionnels à l'accueil du CFGA, du CFPJ et du CSE afin de mettre en œuvre le plan d'action. La première rencontre s'est tenue le 24 mars 2009.

Dans un premier temps, il s'agissait d'exposer la recherche-action et les moyens proposés. Les professionnels ont pu expliquer ce qui se faisait à cette époque comme accueil, d'aiguillage vers d'autres ressources, conseil et accompagnement dans leur centre respectif. Le coordonnateur voulait connaître leurs réactions par rapport à la recherche-action, leur intérêt à y participer et surtout, entendre leurs propositions.

Les professionnels trouvaient le projet intéressant, mais ne se sentaient pas concernés et avaient beaucoup de réticences à s'y engager. À ce moment, les membres de l'équipe de déploiement associaient les SARCA à une personne du CFGA. Cette perception était alimentée par l'historique de l'implantation de ces services.

À la deuxième rencontre, les outils du premier et du second niveau d'accueil utilisés actuellement ont été présentés dans les différents centres de la Commission scolaire. Des discussions ont été entamées autour de la production et de l'utilisation d'outils uniformes dans tous les centres.

Concrètement, deux d'entre eux ont fait l'unanimité. Le premier consistait en une carte géographique situant tous les centres de la Commission scolaire. Elle serait distribuée au personnel d'accueil du premier et du second niveau. Ce personnel pourrait indiquer le trajet à suivre pour se rendre d'un centre à l'autre. Le deuxième outil, un organigramme des services de tous les centres de la Commission scolaire, prendrait la forme d'un sous-main ou d'un napperon et serait principalement utilisé par le personnel du premier niveau, mais quand même aussi par celui du second niveau. Il permettrait de bien repérer d'un coup d'œil le service vers lequel diriger la personne.

Lors de ces deux rencontres, la façon de transmettre l'information, le type d'adultes accueillis ainsi que le genre de demandes reçues ont été abordés.

Les deux rencontres suivantes ont porté sur le rôle et les tâches de chaque professionnel de l'équipe de déploiement. Cet exercice a permis aux membres de se connaître davantage et de soulever plusieurs problèmes existant à l'accueil. Certains professionnels ont partagé leur insatisfaction par rapport à leur quotidien au travail. Quelques-uns avaient l'impression que parfois, ils n'avaient pas le temps d'accorder une attention particulière à certains adultes qui en auraient eu besoin.

Même si des réticences par rapport au déploiement demeuraient bien présentes, le désir des professionnels d'aller plus loin dans la démarche afin d'explorer de nouvelles solutions était tangible. Tous s'entendaient pour profiter de l'expérience de la recherche-action afin de tenter ensemble de nouvelles pratiques professionnelles. Plus les membres de l'équipe de déploiement se concentraient et échangeaient sur leur réalité propre, moins le *statu quo* ne pouvait demeurer une option. La question restait la même dans le cadre de la recherche : comment intervenir de façon différente, en composant avec les mêmes ressources et en offrant un meilleur service, plus accessible au plus grand nombre?

Il faut souligner que ces rencontres se sont déroulées durant l'heure du dîner. Partager de nombreux repas a certainement contribué au développement d'un sentiment d'appartenance à l'équipe de déploiement. Les membres ont appris à se connaître non seulement en tant que collègues de travail, mais aussi personnellement.

De plus, certaines personnes de l'équipe de déploiement ont été invitées à participer, à Montréal, à la rencontre collective des quatre commissions scolaires réalisant une recherche-action avec le MELS. Comme l'exposé se rapportait à l'état d'avancement du projet de recherche-action, chacun a pu décrire une partie du travail collectif réalisé. La conséquence de cette présentation a eu des impacts importants. Tout d'abord, chacun des membres présents a dû s'approprier de façon concrète le projet et faire sienne la démarche. Covoiturer et partager des expériences communes pendant ce séjour ont permis de créer des rapprochements qui s'avéraient difficiles en situation ordinaire de travail.

Après avoir constitué une équipe des SARCA, partagé les outils d'accueil mis au point, discuté des tâches de chacun et de la philosophie des SARCA, il fallait entreprendre l'élaboration d'un protocole d'accueil. Préalablement, il fallait déterminer comment les professionnels du deuxième niveau d'accueil procéderaient et quels changements seraient apportés à l'accueil afin que tous les points de service puissent appliquer l'approche des SARCA.

L'étude des tâches et des rôles des professionnels a permis de constater que l'accueil du second niveau des SARCA était déjà offert dans tous les points de service. Cependant, il n'était pas répertorié, et rarement un suivi en était fait, alors que les adultes dirigés directement vers les SARCA bénéficiaient, quant à eux, d'un accueil de second niveau avec accompagnement et suivi. Il fallait donc trouver un moyen pour que tous les professionnels puissent procéder :

- à un accueil de second niveau pour tous les adultes en ayant besoin;
- à l'accompagnement de l'adulte vers d'autres services pertinents;
- à la mise à jour d'un registre de tous les adultes ayant consulté;
- au suivi de l'ensemble des adultes.

En prenant conscience de toutes ces composantes du modèle d'accueil souhaité, plusieurs membres de l'équipe de déploiement ont perçu ces nouvelles façons de faire comme un ajout à leurs tâches courantes. L'achalandage à certaines périodes de l'année commandant un effort supplémentaire en temps et en ressources, les professionnels ne concevaient pas comment ils pourraient appliquer ce modèle.

À la suite d'une rencontre critique pour trouver une procédure, une impasse a surgi : aucune solution viable n'apparaissait quant au déploiement du second niveau des SARCA. Certains professionnels émettaient des doutes importants relativement à la possibilité de créer de

nouvelles façons de procéder. Comme l'adhésion de tous était une condition essentielle à la réussite du projet, il ne pouvait y avoir de continuité sans un engagement individuel des professionnels concernés.

La problématique se trouvait principalement au CFGA. Ce centre accueille près de 1 400 adultes par an, sans compter les adultes qui y sont accueillis sans que cela se traduise par une inscription. À certaines périodes de pointe, les deux conseillères avaient des entrevues individuelles toutes les 15 minutes afin de dresser le profil de la personne engagée dans un projet d'études. Pour les autres adultes ayant d'autres besoins et nécessitant plus de temps, les conseillères d'orientation les dirigeaient vers la conseillère des SARCA. Au regard des ressources d'accueil, le CFGA n'avait pas non plus la possibilité d'augmenter le nombre de professionnels pour réaliser ce travail, faute de ressources.

Au cours des discussions qui ont suivi ce constat, et afin de se rapprocher le plus possible du modèle établi, la direction du CFGA a demandé aux conseillères de prendre des rendez-vous et d'accorder des entrevues individuelles de 30 minutes. Cette mesure se voulait un compromis entre le nombre d'adultes accueillis et la qualité du service que tous voulaient voir améliorer. Mais même avec ce changement, il était impossible d'appliquer l'approche des SARCA souhaitée. Faire autrement avec les ressources disponibles devenait la seule issue. Pendant cette période, tous avaient l'impression que la recherche-action stagnait, tandis que le plan d'action prenait du retard par rapport aux échéanciers.

3.3.3 L'expérimentation d'une approche de groupe

Lors de la rencontre de l'équipe de recherche-action avec M. Boutinet et Mme Mainka, le vendredi 13 novembre 2009, une solution fut proposée. Devant l'impasse exposée aux deux chercheurs, M. Boutinet suggéra un moyen pour se remettre en action. Pourquoi les adultes du CFGA ne seraient-ils pas accueillis en groupe? De l'information générale donnée jusqu'alors dans les rencontres individuelles serait fournie aux groupes. Cela permettrait peut-être de dégager les conseillères d'orientation du CFGA pour diminuer le nombre de rencontres individuelles.

Cette éventualité était loin de faire l'unanimité. Plusieurs personnes de l'équipe pensaient que les adultes préféraient être rencontrés de façon individuelle. De plus, certains professionnels soutenaient que cette approche répondait davantage aux besoins de l'organisation qu'à ceux des adultes. Le changement d'approche étant difficile à concevoir pour certaines collègues, elles ne savaient pas comment procéder.

Concrètement, certaines personnes de l'équipe n'y retrouvaient pas d'avantages importants et se questionnaient quant à son utilité réelle. Les conseillères percevaient difficilement comment elles pourraient analyser les dossiers scolaires sans rencontrer la personne en entrevue individuelle. Elles craignaient que l'adulte ne reçoive un service de qualité inférieure à celui qui était offert à ce moment-là.

L'équipe de recherche-action a décidé d'aller de l'avant et de tenter l'expérience d'accueillir en groupe, dans tous les points de service de la Commission scolaire, les adultes qui n'avaient pas de projet défini. Plusieurs membres considéraient que cette approche constituait une solution novatrice. En plus, rencontrer plusieurs personnes d'un coup et ne transmettre qu'une seule fois l'information de base permettrait d'en augmenter la qualité.

D'autres retombées positives découlaient de ce projet. Ainsi, le temps d'attente serait réduit et les adultes voulant entreprendre une démarche de projet n'auraient plus à patienter avant qu'une conseillère soit disponible pour l'évaluation individuelle de leur parcours. Il se pourrait que cette formule puisse favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance entre les adultes d'un même groupe, bien que des réticences de la part de quelques collègues fussent émises à cet égard.

Simultanément, le fait que le CFGA ait de la difficulté à satisfaire les besoins des adultes quant aux services d'orientation scolaire et professionnelle fut soulevé au cours des discussions. L'approche de groupe pourrait également être utilisée pour rendre ces services. Il a été décidé de créer des **groupes d'orientation scolaire et professionnelle** pour les élèves du CFGA afin de pallier la difficulté d'offrir ces services. Tous s'entendaient pour dire qu'il s'agissait d'une bonne idée. De plus, les services éducatifs seraient peut-être prêts à payer quelques heures supplémentaires à des ressources humaines pour permettre un tel projet. Il a été convenu que des groupes d'orientation débuteraient au CFGA.

La constitution de groupes n'étant pas prévue au plan d'action initial, il convenait tout de même de tenter l'expérience afin d'expérimenter de nouvelles façons de faire. L'équipe de déploiement fut mandatée pour concevoir et préparer le contenu des rencontres de ces deux types de groupes. Temporairement, le plan d'action fut mis de côté.

3.3.3.1 Conception d'un modèle pédagogique

L'équipe de déploiement a d'abord analysé les besoins des adultes en démarche de projet afin de concevoir des contenus répondant aux besoins qu'ils avaient exprimés. Par la suite, du matériel pédagogique a été créé. Une affiche expliquant au personnel du premier niveau d'accueil les objectifs du groupe des adultes en cours de projet a été produite (voir l'annexe 1). Les objectifs de ce groupe étaient que les participants se situent par rapport à leur projet, qu'ils amorcent une réflexion, qu'ils reçoivent l'information nécessaire pour connaître l'ensemble des possibilités s'offrant à eux et qu'ils se mettent en mouvement. Un cahier du participant a été rédigé pour que l'adulte puisse quitter la séance avec de l'information (voir l'annexe 2). Plusieurs sujets furent abordés dans ce cahier :

- Qu'est-ce qu'un projet de vie?
- Quels sont les facteurs à considérer lorsqu'on fait un projet de vie?
- De l'information sur la ligne de vie.

- Les différentes possibilités s'offrant à eux :
 - retour en formation, dont la formation professionnelle;
 - retour en formation générale;
 - recherche d'emploi;
 - changement d'emploi;
 - élaboration d'un projet d'entreprise;
 - participation à des activités dans des organismes communautaires;
 - reconnaissance des acquis et des compétences.
- La question du financement du projet.
- Une réflexion sur leur projet de vie.

En plus du cahier des participants, un document visuel (PowerPoint) a été conçu afin de diversifier les formes de présentation. Une grille d'appréciation a été rédigée pour vérifier si cette activité avait répondu aux besoins et aux attentes des participants (voir l'annexe 5).

Le personnel du second niveau d'accueil de tous les centres de la Commission scolaire devait recommander les participants au groupe des adultes en projet. Trois professionnelles ont été choisies pour animer la rencontre : une du CFPJ, une autre du CFGA et la responsable du bureau des SARCA. À la suite de l'information donnée en groupe, ces trois personnes devaient rencontrer les participants individuellement pendant quelques minutes afin de les accompagner vers le service le plus approprié. Certains pouvaient prendre rendez-vous avec les conseillères directement sur place ou étaient dirigés vers d'autres services.

3.3.3.2 Expérimentation au CFPJ

Le premier accueil de groupe a eu lieu au CFPJ le mercredi 16 décembre 2009. Une conseillère en formation professionnelle, une conseillère de la formation générale des adultes et une conseillère aux SARCA ont animé la rencontre. Six adultes s'y sont présentés. La séance s'est très bien déroulée. Il était étonnant de voir à quel point les adultes participaient et avaient tous le désir de partager leurs expériences. Toutefois, la deuxième partie en rencontre individuelle fut difficile à réaliser. Il s'est révélé ardu d'offrir, en seulement quelques minutes, un service de meilleure qualité qu'auparavant. De plus, il devenait délicat de diriger une personne vers un autre service alors qu'elle avait commencé à raconter son cheminement à l'intervenante. En contrepartie, les commentaires d'évaluation écrits par les adultes sont excellents; ils disent avoir apprécié ce service. Toute cette effervescence de l'action a permis de révéler l'attitude, l'engagement et le sentiment d'appartenance des membres de l'équipe des SARCA : ils étaient devenus une équipe.

L'occasion d'expérimenter de nouveau un groupe d'adultes en projet au CFPJ ne s'est pas présentée, ceux-ci n'étant pas suffisamment nombreux. Il était ardu d'obtenir des groupes de cinq à huit personnes en une semaine. Il fallait reporter les groupes. Lorsqu'il y avait

suffisamment de personnes, mobiliser les trois professionnelles s'avérait complexe, car leur horaire était planifié plusieurs semaines à l'avance. Puisqu'une des prémisses des SARCA est d'accueillir les adultes lorsqu'ils sont prêts à faire des démarches, il était paradoxal de les faire attendre en inscrivant leur nom sur une liste d'attente.

Devant ces constats, le projet d'animation de groupe des adultes en projet fut abandonné pour tous les points de service de la Commission scolaire. L'animation de groupe répondait davantage aux besoins de notre organisation du travail qu'aux besoins réels des adultes. Ceux qui ont été accueillis en groupe hésitaient à savoir s'ils devaient retourner terminer leurs études secondaires ou s'ils gagneraient à se mettre en mouvement pour se réinsérer sur le marché du travail ou dans la communauté. Pour ce qui est des adultes en formation professionnelle ou inscrits à la reconnaissance des acquis professionnels, ils avaient déjà confirmé leur choix et n'avaient plus d'hésitation. Le constat devenait évident : seuls les adultes se présentant au CFGA avaient réellement besoin des services du second niveau. Il a donc été décidé de tenter une fois de plus l'approche de groupe, mais spécifiquement avec les adultes en processus d'inscription à la formation générale des adultes du CFGA

3.3.3.3 Expérimentations au CFGA

L'approche individuelle fortement utilisée dans ce milieu comme pratique professionnelle laissait peu de place à l'expérimentation du groupe; probablement que l'expérimentation du groupe des adultes en projet avait sécurisé l'équipe. La procédure s'était clarifiée. La confiance développée entre les professionnels de l'équipe de déploiement facilitait le processus. L'éventualité de donner certains renseignements une seule fois plutôt que de les répéter à chaque adulte était séduisante. Cette fois, les réticences étaient moins grandes de la part des professionnelles. L'équipe s'est remise au travail pour déterminer les adultes à rencontrer en groupe, le contenu de la séance d'information ainsi que la procédure à suivre. Un nouveau document PowerPoint adapté à la réalité du CFGA et une feuille d'appréciation ont été conçus.

Pour l'animation de groupe d'adultes désirant s'inscrire au CFGA, le document PowerPoint portait sur les sujets suivants :

- l'importance du projet de vie;
- les cours offerts au CFGA;
- la sanction des études;
- l'explication du programme de formation;
- le fonctionnement au CFGA;
- la reconnaissance des acquis et des compétences;
- les services de certains partenaires;
- la période de questions;
- l'appréciation;
- la rencontre individuelle.

De nouveaux groupes d'adultes désirant s'inscrire au CFGA ont été programmés chaque mercredi. Les personnes pour qui c'était la première fois étaient recommandées par le personnel d'accueil du premier niveau. Les conseillères du second niveau du CFGA assuraient l'animation à tour de rôle (chacune leur semaine). Après la séance d'information d'environ une demi-heure, elles rencontraient les adultes quelques minutes afin de déterminer qui aurait besoin ultérieurement d'une entrevue d'accueil personnalisée. Des rendez-vous ont été fixés à ce moment, dans le délai le plus court. Pour les autres, les conseillères procédaient aux inscriptions immédiatement et l'adulte pouvait entreprendre sa formation dès la semaine suivante. De petits groupes composés de cinq à dix personnes ont été accueillis. Toutefois, pendant l'essai, la période de grande affluence au CFGA était passée.

La façon de faire des groupes d'adultes désirant s'inscrire au CFGA devra être adaptée en période de fort achalandage, moment où des cohortes de 50 adultes à la fois sont accueillies. Il était évident qu'à cette période les rencontres individuelles ne pourraient se faire la même journée.

En effet, l'accueil de groupe s'est poursuivi pendant quelques semaines; le déroulement et l'efficacité en seront évalués en juin, en prévision de la rentrée scolaire de l'automne.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'effet de groupe a inspiré une autre approche adaptée à des besoins plus spécialisés en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Le groupe d'orientation professionnelle permettait à vingt personnes de faire un processus d'orientation complet. Pendant la période de janvier à mars 2010, une conseillère d'orientation a été engagée en surplus, à raison de deux jours par semaine, afin d'organiser des groupes d'orientation professionnelle pour les adultes en formation au CFGA. Elle a consacré quelques semaines à l'élaboration de la formation des groupes et du matériel nécessaire, en plus d'en faire la promotion au CFGA auprès des personnes intéressées.

Il est important de préciser qu'habituellement des services d'orientation sont offerts aux adultes du CFGA. Cependant, une seule conseillère d'orientation est disponible trois jours par semaine et elle doit aussi assumer d'autres tâches, comme l'accueil et l'inscription.

Dès le mardi 2 février 2010, les groupes d'orientation professionnelle ont démarré. Deux groupes de dix personnes ont pu bénéficier de cette approche. Un groupe était rencontré chaque mardi de 10 h 15 à 11 h 45 (les 2, 8, 9, 16 et 22 février, et les 9, 16, 23 et 30 mars 2010), et l'autre, tous les mercredis de 10 h 15 à 11 h 45 (les 3, 8, 10, 17 et 24 février, et les 11, 17, 25 et 31 mars 2010). Il s'agissait donc d'une démarche d'orientation d'une durée d'environ huit semaines comprenant six rencontres de groupe et deux rencontres individuelles.

➤ **Évaluation de l'approche de groupe en orientation professionnelle**

La majorité des élèves adultes disent avoir été accueillis avec respect. Ils considèrent avoir obtenu des informations de qualité, intéressantes et faciles à comprendre. Les participants étaient heureux de pouvoir poser des questions et ils se sont dits satisfaits du résultat par rapport à leur objectif professionnel. Ils ont particulièrement aimé l'atelier sur l'utilisation du site REPÈRES, qui leur a été profitable dans leurs recherches.

D'autres ont déploré que la formation soit répartie sur deux mois. Ils auraient souhaité qu'elle soit plus concentrée. Quelques-uns ont affirmé avoir appris moyennement de nouvelles choses sur eux-mêmes lors de ces rencontres, mais que cela leur a permis tout de même de valider certains aspects de leur personnalité, de leur intérêt professionnel et de leurs valeurs.

➤ **Objectifs professionnels**

Des vingt élèves inscrits, un seul a abandonné, pour des raisons de maladie, douze désirent s'inscrire à un programme de formation professionnelle au secondaire, une personne souhaite s'inscrire en vue de l'obtention d'une attestation d'études collégiales, quatre participants veulent être admis à un programme de formation technique au collégial, un autre se dirige vers les Forces armées canadiennes et un dernier espère obtenir son diplôme d'études secondaires avant de décider de poursuivre d'autres études.

Les rencontres de groupe d'orientation au CFGA portaient sur les sujets suivants :

Rencontre	Sujets
Première rencontre	➤ Attentes des élèves en formation ➤ Mon portrait personnel ➤ Mon plan d'action ➤ Explication du système scolaire québécois
Deuxième rencontre	➤ Passation du test GROP
Troisième rencontre	➤ Bilan des expériences de travail ➤ Questionnaire sur les champs d'intérêt professionnels
Quatrième rencontre	➤ Explication de la typologie de Holland ➤ Interprétation du test GROP ➤ Questionnaire sur les traits de personnalité
Cinquième rencontre	➤ Questionnaire sur les aptitudes personnelles ➤ Questionnaire sur les valeurs de travail
Sixième rencontre	➤ Recherche de professions dans REPÈRES
Septième rencontre	➤ Retour sur la recherche dans REPÈRES ➤ Autoévaluation CURSUS
Huitième rencontre	➤ Recherche de professions dans REPÈRES

Ensuite avaient lieu des rencontres individuelles pour répondre aux différents besoins en orientation scolaire et professionnelle.

3.3.3.4 Expérimentation au CSE

À titre d'essai, le Centre des services aux entreprises a également organisé deux séances collectives afin d'expérimenter l'intervention de groupe. Deux cohortes ont été formées en reconnaissance des acquis et des compétences pour les accueillir en groupe. Le premier groupe de la RAC a été vu le 17 novembre 2009. Des quatre personnes invitées, deux

seulement se sont présentées. Un deuxième groupe a été rencontré le 10 décembre 2009 et trois personnes ont assisté à la séance d'information. Le but de la rencontre était d'expliquer la démarche de la reconnaissance des acquis et des compétences, et de remettre les documents nécessaires pour monter leur dossier respectif (fiches descriptives, demande d'admission, etc.) afin de pouvoir passer à l'étape suivante.

Même si l'objectif était de rencontrer le plus de personnes possible et ainsi diminuer l'attente, la personne responsable du service note qu'elle n'a pas gagné de temps. La professionnelle considère qu'elle en a mis autant pour la rencontre de groupe que si elle avait accueilli les adultes individuellement. De plus, elle constate un malaise des participants à parler de leurs expériences professionnelles en groupe. Elle ajoute qu'elle a même dû rencontrer certaines personnes individuellement parce qu'elles n'étaient vraiment pas à l'aise en groupe.

Même si l'expérience n'a pas été très concluante, l'intervenante en RAC désire tenter une fois de plus l'approche de groupe au mois d'août 2010, car elle constate que le nombre d'adultes augmente et que le temps d'attente pour une première entrevue s'allonge. Elle croit en l'approche de groupe et procédera peut-être différemment la prochaine fois.

Il faut aussi mentionner que, contrairement à ce qui s'est fait pour les autres groupes mis sur pied à la Commission scolaire, l'intervenante en RAC a travaillé seule pour organiser et animer les groupes. Pour les prochaines expériences, il pourrait être facilitant de travailler en équipe avec une autre intervenante des SARCA.

3.4 Constats provisoires

3.4.1 Les effets obtenus auprès des adultes

Jusqu'à présent, 40 adultes ont participé à l'expérimentation de groupe à la Commission scolaire De La Jonquière. Ces résultats ne tiennent pas compte des adultes accueillis au CFPJ en début de formation.

Puisque les objectifs de l'approche de groupe sont à long terme, il est difficile d'affirmer qu'elle a un effet sur la motivation, la prise en charge et la persévérance des adultes. Les personnes ayant participé aux différents groupes sont inscrites dans la base de données sur les SARCA, et un suivi de leur démarche sera fait. Toutefois, la grande majorité d'entre elles sont actives. Une analyse qualitative de leur expérience peut être effectuée en tenant compte de leurs commentaires et en considérant leurs réponses sur la feuille d'appréciation (voir l'annexe 5).

Une inquiétude subsistait relativement à la volonté des adultes de participer à des rencontres de groupe. Or, très peu de personnes ont refusé d'y prendre part. Il est arrivé parfois que certaines aient manifesté des réticences, mais seulement quelques-unes d'entre elles ont

exigé une rencontre individuelle. Nous pouvons donc conclure que les adultes n'ont pas tant de réserve à être rencontrés en groupe.

Les observations faites pendant l'animation des groupes révèlent que la majorité des adultes sont à l'aise dans cette forme d'accueil. Bien sûr, il y a quelques exceptions, mais aucun problème majeur n'est survenu. Les gens s'expriment, posent des questions et participent bien. Dans le groupe des adultes en cours de projet, il était étonnant de voir à quel point les personnes avaient le goût de partager leur expérience. En somme, seul le groupe de la RAC a rapporté des malaises quant à cette forme d'accueil. Le fait que les participants soient en train de réaliser concrètement un projet, donc qu'ils ne soient pas en réflexion, explique probablement ce phénomène. Ces adultes sont souvent actifs et viennent chercher un service particulier. Ils veulent que ce soit rapide. Il faudra se poser la question, et les prochains groupes en RAC pourront apporter un nouvel éclairage à ce sujet.

L'analyse des feuilles d'appréciation des adultes présents aux rencontres de groupe, qu'ils soient en cours de projet ou désirant s'inscrire au CFGA, démontre que la grande majorité est tout à fait d'accord avec les énoncés suggérés. Les seuls commentaires mitigés concernent la présentation visuelle (PowerPoint). Une suggestion invitant à parler des métiers en demande dans la région a été faite. Les adultes rencontrés en groupe se sont dits très satisfaits de ce premier accueil; ils affirment que cette approche répondait à leurs besoins. Il est certain qu'ils sont rencontrés dès la première semaine où ils se présentent à l'accueil d'un centre. Leur suivi permettra d'évaluer si le groupe aide à la persévérance et à la motivation.

3.4.2 Le profil des adultes rencontrés en groupe

Groupe des adultes en projet du mercredi 16 décembre 2009	
6 adultes accueillis	
Accueil de premier niveau	Accueil de second niveau
4	2

Statut des participants			
En emploi	Organisme communautaire ¹⁰	Demande en FP ¹¹	FGJ
3	1	1	1

Sources de revenu		
Assistance-emploi	Assurance-emploi	Sans soutien public de revenu
1	4	2

Nombre de personnes par tranche d'âge				Sexe	
16-18 ans	19-24 ans	25-35 ans	36-44 ans	Féminin	Masculin
1	0	3	2	0	6

Scolarité et diplôme				
1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	DES	DEP	DEC
1	2	1	1	1

¹⁰ En démarche avec un organisme communautaire.

¹¹ En attente d'une réponse.

Groupes des adultes du CFGA	
Le mercredi 24 mars 2010 : 1 adulte accueilli	
Accueil de premier niveau	Accueil de second niveau
1	0
Résultats	
Inscription en FGA	Démarche avec la conseillère des SARCA
1	0

Le mercredi 31 mars 2010 : 5 adultes accueillis	
Accueil de premier niveau	Accueil de second niveau
3	2
Résultats	
Inscription en FGA	Démarche avec la conseillère des SARCA
5	0

Le mercredi 14 avril 2010 : 2 adultes accueillis	
Accueil de premier niveau	Accueil de second niveau
0	2
Résultats	
Inscription en FGA	Démarche avec la conseillère des SARCA
2	0

Le mercredi 21 avril 2010 : 1 adulte accueilli	
Accueil de premier niveau	Accueil de second niveau
0	1
Résultats	
Inscription en FGA	Démarche avec la conseillère des SARCA
0	1

Sommaire des caractéristiques des adultes rencontrés dans les groupes du CFGA					
Sources de revenu					
Assistance-emploi		Assurance-emploi		Sans soutien public de revenu	
Revenu d'emploi					
3		1		2	
				2	
Nombre de personnes par tranche d'âge				Sexe	
16-18 ans		19-24 ans		25-35 ans	
36-44 ans		Féminin		Masculin	
0		6		1	
1		5		3	

Scolarité et diplôme			
1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	DES	Alphabétisation
3	1	3	1

Groupe d'orientation professionnelle au CFGA (2 février au 30 mars 2010)	
20 adultes accueillis	
Accueil de premier niveau	Accueil de second niveau
0	20

Résultats : 20 personnes inscrites en formation		
1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Pré secondaire
10	7	3

Nombre de personnes par tranche d'âge				Sexe	
16-18 ans	19-24 ans	25-35 ans	36-44 ans	Féminin	Masculin
7	8	4	1	9	11

Objectif des participants inscrits en formation				
DEP	DES	AEC	DEC	Forces armées canadiennes
13	1	1	4	1

Ces adultes présentaient un profil très hétérogène : des personnalités différentes, selon la typologie de Holland¹², des types généralement « artistiques », plusieurs « réalistes » et d'autres étaient « éveilleurs » et « entrepreneurs ». Leur formation correspondait à tous les niveaux, de la 1^{re} à la 5^e secondaire en français, en mathématique et en anglais principalement

Le taux de présences aux ateliers de groupe a été de 75 %. Les élèves pouvaient s'absenter pour des raisons jugées importantes ou motivantes pour le cheminement scolaire, telles que le cours d'histoire (le seul cours magistral), le cours d'éducation physique (matière favorite des élèves) ou pour la passation d'un examen dans la salle d'évaluation.

- **D'après la compilation des feuilles d'appréciation, les élèves ont affirmé avoir apprécié à 88 % ces ateliers, alors que 12 % ont mentionné les avoir peu appréciés.**

¹² John L. HOLLAND (1997), *Faire des choix professionnels : Pour une théorie de personnalités professionnelle et de milieux de travail*, Évaluation des ressources psychologiques inc.

Groupe de la RAC		
5 adultes accueillis		

Résultats : 5 personnes inscrites en RAC		
Charpenterie-menuiserie	Secrétariat	Comptabilité
3	1	1

Nombre de personnes par tranche d'âge					Sexe	
16-18 ans	19-24 ans	25-35 ans	36-44 ans	45 ans et plus	Féminin	Masculin
0	0	1	1	3	3	2

Sommaire des caractéristiques des adultes rencontrés dans les groupes du CFGA		
Sources de revenu		
Assurance-emploi	Sans soutien public de revenu	Revenu d'emploi
2	1	2

Scolarité		
1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Présecondaire
10	7	3

Puisque certaines démarches en RAC peuvent parfois être longues, nous n'avons pas encore de résultats, si ce n'est que les adultes poursuivent toujours leur démarche dans le processus de la RAC. Les données démontrent que les personnes rencontrées sont actives, c'est-à-dire en formation, en emploi ou en démarche.

Toutefois, ces données sont insuffisantes pour prédire les impacts dans le temps. D'autres informations pourront être recueillies à l'occasion des suivis effectués auprès des participants.

Les professionnelles ayant expérimenté l'approche de groupe ont également apprécié cette façon de travailler. Que ce soit en FP, en FGA, pour le groupe d'orientation professionnelle ou de la RAC, le fait de donner la même information une seule fois plutôt qu'à plusieurs occasions s'avérerait un avantage. Débuter par l'animation de petits groupes a été sécurisant pour les conseillères. Cela leur a permis de se familiariser avec cette approche et de l'expérimenter.

Pendant les rencontres, l'interaction entre les adultes présentait un avantage pour tous. D'abord, le fait de pouvoir observer l'adulte dans un groupe fournissait certaines indications

sur la personne. En général, à l'exception du groupe de RAC, les adultes appréciaient le fait de pouvoir se raconter. Cela rendait le premier contact vivant et dynamique. De plus, cette approche permettait d'avoir une certaine connaissance de l'adulte avant de le rencontrer personnellement, ce qui rendait le contact plus facile lors de l'entrevue individuelle. Déjà, les adultes avaient l'impression de connaître la conseillère.

L'objectif majeur était de dégager du temps pour les conseillères; au moment d'écrire ce rapport, nous pouvons affirmer que les horaires des conseillères d'orientation sont allégés. Elles sont mobilisées pour l'accueil des nouveaux adultes seulement une demi-journée par semaine. Cet aspect constitue un avantage considérable.

Cependant, il faut mettre en perspective le moment de l'année où l'expérimentation a été réalisée, le mois d'avril correspondant à une moins forte période d'achalandage.

Étant donné qu'il faut rencontrer chaque adulte au moins cinq à dix minutes pour évaluer ses besoins, il sera impossible de le faire en une demi-journée avec des groupes de 50 personnes, et ce, même à trois conseillères. Les interventions de groupe devront être adaptées à cette réalité. De plus, il faudra s'inspirer d'essais tentés dans d'autres commissions scolaires.

En ce qui a trait au groupe d'orientation au CFGA, le plus grand avantage aura été de pouvoir offrir un service d'orientation à des adultes qui auraient été inscrits sur une liste d'attente. Cette initiative semble aussi avoir été appréciée, tant par les enseignants que par les autres professionnels. La conseillère responsable a trouvé cette expérience très motivante et dynamisante.

Par ailleurs, les conseillères ont connu plusieurs inconvénients. Le plus grand concerne le fait qu'aucune organisation physique permanente n'était disponible pour faciliter l'approche de groupe. Par exemple, au CFGA, l'accueil de groupe avait lieu dans la salle de conférences ou dans une salle de classe située à l'étage supérieur. Chaque fois, les conseillères devaient installer le projecteur et l'ordinateur portable avant les rencontres. À la suite de la rencontre de groupe, tout le monde devait redescendre à l'accueil pour les rencontres individuelles afin que les conseillères aient accès à leurs outils, nécessaires à l'évaluation de dossier ou à la transmission de l'information. Le même scénario se produisait pour le groupe des adultes en cours de projet ou de la RAC. Il fallait donc chaque fois trouver un local et s'organiser. Le fait d'avoir une salle réservée et déjà installée pourrait grandement faciliter le processus.

Un autre inconvénient a été soulevé relativement aux rencontres individuelles de cinq à dix minutes. Il n'était pas toujours facile de repérer les adultes ayant besoin d'un soutien plus grand afin de leur offrir un second niveau d'accueil. Ceux que nous détectons ne pouvaient obtenir un accueil de second niveau immédiatement, un rendez-vous ultérieur devait leur être fixé. Comme les autres personnes du groupe attendaient pour être rencontrées, pour le

groupe de RAC, la conseillère responsable semble avoir trouvé la logistique lourde. Le fait d'être seule explique peut-être cet inconvénient.

Il appert que les avantages valent la peine que nous poursuivions cette démarche. En ce qui a trait au CFGA, il ne faut pas oublier que, dès le début des rencontres de la recherche-action, le temps des entrevues des conseillères au CFGA a été allongé, pour atteindre 30 minutes, ce qui constitue un effet tangible de la recherche-action. Depuis ce temps, les conseillères ont expérimenté cette façon d'intervenir et en sont satisfaites. Elles déclarent avoir le temps de faire un accueil de second niveau, de bien déceler les besoins et de fixer d'autres rencontres, si nécessaire.

L'approche de groupe devrait continuer d'être utilisée au CFGA, mais avec des participants mieux ciblés, des cohortes particulières, par exemple : avec ceux et celles qui se destinent au cégep, qui se présentent à la même période de l'année, à qui il manque des préalables à l'admission et qui expriment les mêmes besoins.

Cette façon de faire pourrait aussi s'appliquer aux adultes qui arrivent du secteur des jeunes de la Commission scolaire. D'ailleurs, elle a déjà été expérimentée avec une classe de formation préparatoire au travail (FPT) d'une école secondaire de la Commission scolaire.

Les adultes recommandés par le Centre local d'emploi pourraient également être des participants potentiels. Ainsi, une combinaison d'entrevues individuelles plus longues (une demi-heure) et d'accueil de groupe pour certains pourrait être une formule gagnante au CFGA.

En formation professionnelle, l'accueil de groupe qui se fait depuis plusieurs années avec les adultes admis continuera d'avoir lieu, puisque tout le monde est satisfait de cette approche. Elle permet aux membres du personnel d'être présentés, aux conseillères de ne donner certains renseignements qu'une seule fois et aux adultes de prendre contact avec les autres personnes de leur groupe. En plus, les adultes peuvent, dès cet accueil, recueillir toute l'information dont ils ont besoin pour leur entrée en formation.

En RAC, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'autres expérimentations seront faites à l'automne.

Ces constatations s'appuient sur l'expérimentation des derniers mois. Toutefois, le petit échantillonnage ne permet pas de tirer de conclusions permanentes. Pour la prochaine année, il faudrait revoir l'organisation des services en vue de poursuivre la réflexion.

3.4.3 Les effets obtenus auprès de l'organisation

Le plan d'action établi au départ motivait les équipes de la recherche-action et du déploiement. Une entente était intervenue sur des actions à entreprendre pour bonifier

l'accueil dans les centres de la Commission scolaire et réussir à déployer les SARCA. Cependant, c'est seulement au moment d'appliquer notre plan d'action que nous avons rencontré des difficultés. L'approche des SARCA, telle que nous l'avions planifiée, ne pouvait être utilisée sans modifier les façons de faire des points de service et les rôles spécifiques de chacun. Nous n'avions pas anticipé ce problème potentiel. C'est pour cette raison que l'expérimentation des interventions de groupe a permis de surmonter l'obstacle, qui n'aurait pu disparaître autrement.

Des idées préconçues voulant que les adultes n'aient pas être accueillis en groupe ou même qu'il existe une incompatibilité entre les adultes selon leur diversité ou leur âge étaient véhiculées. L'expérimentation a démontré l'inverse. Cependant, cela se révèle complexe et demande beaucoup d'efforts. Désormais, il est possible d'entrevoir les moyens de faire différemment et ensemble, en aplanissant certaines difficultés évoquées précédemment.

La création de l'équipe de déploiement, appelée aussi l'équipe des SARCA, a eu un effet considérable. Constituée au départ pour la recherche-action, cette équipe est devenue la pièce maîtresse dans le déploiement des SARCA. La recherche a commencé avec des SARCA centralisés, représentés uniquement par les directions de centre et la conseillère attitrée aux SARCA. Les directions des deux autres centres et des représentants des services éducatifs s'y sont ajoutés.

À la demande de la directrice du CFGA, le coordonnateur des services éducatifs a poursuivi le travail en assumant la responsabilité du dossier. Son mandat était de rassembler tous les intervenants et les directions afin de travailler ensemble et en cohésion. L'objectivité des services éducatifs, en ce qui concerne le développement de ce service, combinée à la participation active du coordonnateur, a donné de la crédibilité au processus de collaboration entre les différentes organisations.

Toutefois, la pierre angulaire de ce mouvement de collaboration entre les professionnels aura été la confiance qui s'est instaurée dans tout le processus. Confiance entre les professionnelles, mais également entre elles et les directions. Les actions reflétaient les paroles, et la volonté de toujours mieux accompagner l'adulte est demeurée une préoccupation constante et partagée par tous.

La Commission scolaire De La Jonquière peut aujourd'hui affirmer qu'elle bénéficie d'une équipe des SARCA qui a intégré la philosophie d'intervention. Cette équipe veille maintenant au déploiement des SARCA dans chacun de ses centres.

Des exemples concrets illustrent cette approche. Désormais, les conseillères d'orientation rencontrent les élèves du secondaire en leur présentant non seulement les programmes de la formation professionnelle offerts, mais aussi toutes les options possibles de leur cheminement personnel, même à l'externe. Cette approche ouverte reflète bien la volonté d'accompagner les personnes en cours de projet. Elle démontre un virage important dans la

philosophie de travail. Il s'agit d'un avantage net pour l'adulte, qui trouvera, dès sa première rencontre avec un professionnel, l'information nécessaire à la mise en œuvre de son projet.

Le climat de travail a aussi évolué. Les discussions autour des SARCA se sont assainies. L'atmosphère est beaucoup plus détendue et les tensions se sont dissipées. Un plus grand partage de l'expertise a supprimé les chasses gardées. Les conseillères travaillent ensemble pour le projet de l'adulte. Leur accompagnement se fait presque systématiquement. L'information circule mieux entre les employés du second niveau d'accueil. La création de cette équipe a permis à des professionnels qui se sentaient isolés de trouver une équipe de travail.

L'expérimentation de l'approche de groupe a incité à consulter et à intégrer les intervenants du premier niveau d'accueil. Leur avis s'avérait nécessaire pour l'organisation des séances de groupe. Les intervenants du premier niveau ont manifesté leur reconnaissance du fait que l'on ait sollicité leur expertise pour mettre en œuvre le projet.

Aujourd'hui, les SARCA peuvent être déployés en équipe. Ceux de la Commission scolaire De La Jonquière sont définis par deux équipes travaillant en complémentarité. Une équipe de gestionnaires, formée par les directions de centre, le coordonnateur de la FGA et de la FP, et la directrice des services éducatifs, exerce à la fois un rôle de soutien, de décision et d'organisation. Elle alimente l'équipe terrain dans les nouveaux défis à venir. L'équipe terrain, appelée tout au long de l'expérimentation l'équipe des SARCA ou de déploiement, est composée des professionnels des centres de FGA, de FP, du CSE, de la conseillère des SARCA à la Commission scolaire et du coordonnateur de la FP et de la FGA. Ces deux équipes travaillent à l'amélioration continue des SARCA en développant les services et en créant des outils.

Concrètement, les SARCA regroupent à présent tous les services d'accueil aux adultes de la Commission scolaire : le CFGA, les trois édifices du CFPJ, le CSE et le centre administratif. À chaque point de service, des professionnels peuvent accueillir les adultes selon la philosophie des SARCA. La professionnelle appelée autrefois « Madame SARCA » aura, dans les prochains mois, un rôle d'accompagnement, de formation et d'information auprès des autres professionnels dans leur fonction aux SARCA et auprès du personnel de premier niveau d'accueil. Elle assumera des tâches spécifiques dans le développement des SARCA (élaboration d'outils et autres). Elle continuera à siéger à la Table régionale des SARCA et à celle de la concertation jeunesse. Elle coordonnera la Table de partenaires des SARCA, d'où elle rapportera de l'information qu'elle redistribuera aux deux équipes des SARCA. Elle procurera aussi son soutien au personnel qui fera le suivi des adultes bénéficiant des SARCA. Enfin, elle continuera à les recevoir.

Le plan d'action initial d'implantation des SARCA a été retravaillé. L'annexe 3 présente la liste des personnes engagées dans les SARCA, qui sera distribuée au personnel des premier et second niveaux d'accueil ainsi qu'aux SARCA régionaux et aux partenaires

locaux. L'annexe 4 renferme le tableau utilisé dans la présentation de l'approche des SARCA aux professionnels et lors d'une rencontre du personnel du premier niveau d'accueil en septembre 2010. Cette dernière marquera le début d'une consultation quant au déploiement des SARCA. Il y sera fait état de l'équipe des SARCA et des actions entreprises jusqu'à présent. On y présentera des outils qu'ils pourront essayer et ensuite commenter en vue de leur amélioration. Ce sera un début d'approche pour le personnel du premier niveau d'accueil.

Idéalement, afin d'assurer une cohérence avec les actions entreprises jusqu'à présent, une équipe des SARCA du premier niveau d'accueil devrait être constituée. Pour compléter la démarche, il faudra intégrer l'an prochain le personnel de premier niveau d'accueil. L'approche avec les professionnels du second niveau d'accueil s'étant avérée gagnante, il serait souhaitable de procéder de la même façon pour intégrer le personnel du premier niveau. Ainsi, la Commission scolaire pourra prétendre à une approche des SARCA intégrée dans ses centres.

Le partage de cette philosophie débutera dès l'accueil des adultes par le personnel du premier niveau. Ensuite, la relève sera assurée par les professionnels du second niveau. L'engagement et le soutien des directions compléteront cette démarche afin de conserver la cohésion des ressources entre les centres.

Beaucoup de travail reste à faire, même auprès des intervenants du second niveau, mais le climat est propice.

3.4.4 La diffusion possible de l'expérimentation

3.4.4.1 À l'intérieur des SARCA, dans la Commission scolaire

Comme cela a été préconisé précédemment, la présentation du vécu de l'équipe des SARCA par rapport à son engagement dans le déploiement pourra être utile au personnel du premier niveau. En effet, la prochaine étape du déploiement des SARCA est l'intégration des employés du premier niveau d'accueil. L'expérience avec le second niveau montre le chemin à suivre.

Dans un autre temps, la recherche-action pourrait être présentée aux enseignants des centres. Cette présentation et celle de l'expérience de l'équipe des SARCA feront office de préambule au déploiement des SARCA auprès du personnel enseignant. En effet, puisqu'il assure le suivi une fois le processus d'accueil terminé, il devrait ultimement participer à l'approche des SARCA.

Comme l'un des objectifs du plan d'action est de déployer les SARCA partout dans la Commission scolaire, la présentation de la recherche-action pourrait être une belle entrée en matière. Elle pourrait offrir l'argumentaire permettant de démontrer aux acteurs concernés

l'importance d'appliquer la philosophie des SARCA à tous les points de service qui accueillent l'adulte.

Ainsi, cette démarche mériterait une présentation à l'ensemble des directions de la Commission scolaire, et plus particulièrement au secteur des jeunes. À cet égard, une plus grande collaboration entre les écoles secondaires et les services aux adultes serait souhaitable, puisqu'il arrive que des jeunes passent d'un établissement à un autre. Le transfert d'informations permettrait d'intervenir plus efficacement avec les jeunes adultes éprouvant des difficultés. Une meilleure connaissance des services de la FP, du CSE et de la FGA de la part des divers acteurs du secteur des jeunes permettrait de les présenter comme une possibilité pour certains élèves.

3.4.4.2 Dans les autres SARCA

Plusieurs commissions scolaires du Québec procèdent à l'implantation de leurs SARCA. Même si les SARCA ont chacun leur couleur et leurs particularités, le processus par lequel l'équipe a cheminé peut aisément être diffusé. Sans appliquer une recette toute faite, l'idée maîtresse se résume dans le fait qu'il est possible de travailler autrement et, de surcroît, ensemble. Il suffit de se donner du temps, de consacrer des efforts pour modifier et ajuster nos paradigmes à des adultes constamment en changement.

L'expérimentation a démontré que ce sont tous les centres qui doivent être concernés par l'approche des SARCA. Bien qu'initialement ces services aient été associés à la formation générale des adultes, tous ont réalisé concrètement que leur accueil devait se faire de la même façon, peu importe le centre. La formation professionnelle, les services aux entreprises et même le siège social sont dorénavant concernés par l'accueil des adultes du territoire de la Commission scolaire De La Jonquière.

3.4.4.3 Chez les partenaires

Deux volets s'avèrent facilement exportables et utiles dans la transmission de notre expérience à nos partenaires. Tout d'abord, les outils élaborés pour le personnel du premier niveau d'accueil pourront être diffusés. Ainsi, l'organigramme des services, présentement en conception, permettra aux partenaires de contacter n'importe qui à la Commission scolaire et d'avoir directement accès à une information commune et aux services disponibles. Ils gagneront donc du temps et amélioreront la qualité de l'information donnée à l'adulte.

De plus, ils pourront bénéficier d'un partenariat vivant et capable de s'adapter aux réalités des adultes qu'ils desservent en commun sur un territoire. Le déploiement interne aura donc un impact sur l'ensemble des autres liens que les organismes du territoire entretiennent avec la Commission scolaire.

3.5 Évaluation provisoire

3.5.1 Pour les membres de l'équipe

Le plan d'action initial a été peu travaillé concrètement. Le cheminement réalisé par l'équipe s'est avéré nécessaire pour réussir à aller plus loin. Bien qu'à un certain moment, un sentiment de doute se soit installé, dorénavant un vent de changement souffle. Il fallait défaire certains nœuds avant de procéder au déploiement des SARCA. Maintenant, les conditions gagnantes sont réunies pour que ce déploiement se poursuive. Apprendre à se connaître, désirer travailler ensemble, être motivés par un but commun : voilà jusqu'où aura conduit cette expérimentation. Elle aura aussi permis de laisser tomber des barrières sur la façon dont chacun concevait l'accueil. Le travail accompli est appréciable.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'approche de groupe pour la période d'avril à juin semble gagnante. Par contre, elle est difficilement applicable telle quelle à d'autres moments pour les conseillères du CFGA. Un modèle nouveau devra être étudié pour les périodes de grand achalandage. Une approche de groupe différente pourrait être envisagée. Une combinaison de l'augmentation de la durée des entrevues individuelles et d'accueil de groupe avec certains types d'adultes serait idéale.

L'ouverture de la part des directions de centre pour que les rencontres des conseillères soient fixées aux demi-heures plutôt qu'aux quarts d'heure est à considérer. Les conseillères semblent apprécier cette formule et elles ont le temps de monter les dossiers. Elles croient cependant qu'en période de pointe, cela créera des listes d'attente. Toutes ces possibilités devront être discutées.

En ce qui concerne les conseillères de la formation professionnelle, l'approche de groupe est vraiment intégrée à leur pratique, et ce type d'intervention est plus utilisé pour confirmer un choix et accueillir les élèves admis. Contrairement au CFGA, ces rencontres ne sont pas utilisées pour orienter un choix.

Pour les conseillères en FP, le défi réside dans la relance des adultes qui ne sont pas admis aux programmes de formation ou de ceux qui les abandonnent en cours d'année. C'est un service d'accompagnement et de relance qu'elles devront mettre sur pied, en collaboration avec les autres professionnels des SARCA.

Quant à la conseillère en reconnaissance des acquis des services aux entreprises, l'intervention de groupe n'a pas été un succès. Même si au départ elle s'est investie afin d'adapter son approche à des groupes, la situation personnelle de chacun des adultes n'était pas transférable à d'autres membres du groupe. Chaque situation des personnes en processus de reconnaissance des acquis était unique. En ce sens, les gains de temps et la contribution de chacun au partage des expériences ne s'appliquaient pas. Le défi, pour la

conseillère en reconnaissance des acquis, est de constituer des groupes d'apprentissage pour compléter la formation manquante des adultes.

3.5.2 Pour les adultes concernés

L'approche de groupe a été expérimentée, car l'objectif était de permettre aux conseillères d'avoir plus de temps pour l'accueil de second niveau de ceux qui en avaient vraiment besoin. L'hypothèse sous-jacente était que si les conseillères disposaient de plus de temps, elles pourraient davantage appliquer l'approche des SARCA. À cet égard, presque tous les adultes qui ont participé à un accueil de groupe ont apprécié l'expérience. Il est cependant trop tôt pour savoir si cela aura un effet positif sur leur persévérance et leur réussite.

3.5.3 Pour les partenaires internes

L'hypothèse de travail est que l'engagement des partenaires internes dans la consolidation des pratiques d'accueil et d'orientation favorise la réussite du projet de l'adulte. En conséquence, l'utilisation de l'approche des SARCA par plus de conseillers au sein de la Commission scolaire devrait favoriser l'expression de la demande et de la réponse qui suit.

3.6 Recommandations pour la suite du projet et des services concernés pour les adultes et les SARCA

3.6.1 Pour les acteurs mêmes du projet

Maintenant que les conditions gagnantes sont réunies pour le déploiement des SARCA, la poursuite du plan d'action initial est essentielle. En effet, la philosophie des SARCA doit être transmise au personnel du premier niveau. La procédure utilisée avec le personnel du second niveau, c'est-à-dire l'interpeller et le faire participer au déploiement des SARCA, sera utilisée.

À titre d'exemple, diffuser systématiquement aux membres du personnel d'accueil toutes les offres de formation accessibles mettrait à leur disposition l'information en temps réel. Toutefois, conscients qu'il faut appliquer la théorie des petits pas et respectueux des gens, nous sommes d'avis que les personnes doivent adopter volontairement cette nouvelle façon de fonctionner.

L'équipe des SARCA est primordiale dans cette réussite. Même si de bons bouts de chemin ont été faits avec les conseillers, il reste encore du travail. Par exemple, il faut les intégrer de plus en plus aux activités avec les partenaires des SARCA. La connaissance des services des partenaires permettra au personnel du second niveau d'accueil de présenter davantage ces services aux adultes qu'il rencontre. Présenter de nouveau les éléments constitutifs d'un accueil de second niveau pourrait aussi aider les conseillers à assimiler l'approche.

Au-delà du déploiement des SARCA, l'équipe doit poursuivre la concertation, puisqu'elle contribuera à l'amélioration continue des SARCA dans toute la Commission scolaire. Comme nous l'avons vu précédemment, elle peut participer à la mise sur pied de nouveaux services pour adultes ayant des besoins particuliers. La présence de cette équipe s'avère essentielle à la transmission d'informations et tient lieu de fil conducteur entre les centres de la Commission scolaire.

Pour ce qui est de l'approche de groupe au CFPJ, elle se poursuit parce qu'elle s'est montrée gagnante pour toutes les personnes concernées. De plus, certaines rencontres de groupe chez des partenaires ou dans les écoles secondaires continueront, et ce, selon une approche de SARCA.

En RAC, la conseillère compte reproduire l'expérience, mais cette fois en collaboration avec des collègues.

Quant à la FGA, il faut déterminer les groupes cibles, mieux concevoir la procédure, mieux intégrer le personnel du premier niveau et, si possible, organiser un lieu favorisant le travail des conseillères. Le groupe d'orientation au CFGA sera repris l'an prochain. Il se déroulera cependant sur une période plus courte.

Conclusion

Plusieurs facteurs auront été déterminants dans le cheminement vers le déploiement de nos services d'accueil dans les SARCA à la Commission scolaire De La Jonquière. D'abord, le leadership des services éducatifs dans la gestion de ce dossier a permis de procéder avec une vision d'ensemble de l'accueil fait à la Commission scolaire. Il assurait une neutralité dans nos orientations.

L'engagement des directions de centre dans la recherche-action et dans le déploiement des SARCA aura été un autre élément essentiel dans ce cheminement. Elles ont été présentes dès le début et ont participé aux rencontres et discussions. Parfois, l'information était transmise par le coordonnateur des services éducatifs, mais rapidement elles exprimaient leur ouverture aux différents moyens présentés pour le déploiement. En comptant sur leur collaboration et leurs impressions, des balises indiquaient rapidement ce qui était réalisable et ce qui ne l'était pas. Puisque les plans d'action ont été conçus en leur présence, il était possible de travailler sur les moyens de les mettre en œuvre. Leur engagement s'est manifesté entre autres par la libération des conseillères pour des réunions et l'élaboration d'outils pour la recherche-action et le déploiement des SARCA.

Même si les directions de centre et les services éducatifs ont clairement signifié l'importance de réaliser la recherche-action et de se pencher sur le déploiement des SARCA, la participation des conseillères aura été une composante essentielle des progrès réalisés.

Leur tolérance à l'insécurité et leur ouverture à de nouvelles façons de concevoir l'accueil ont été cruciales dans l'avancement du projet. Leur dynamisme et leur efficacité dans la réalisation d'outils, et ce, souvent dans de courts délais, se sont avérés essentiels. La volonté d'améliorer le service aux adultes qui se présentent à l'accueil est un moteur primordial dans le déploiement des SARCA de la Commission scolaire De La Jonquière.

Finalement, le contexte de la recherche-action a donné la liberté nécessaire pour oser travailler autrement. En effet, la recherche-action a mené à des essais et à des erreurs plus difficiles à assumer en temps réel. L'idée d'expérimenter des choses et de décider, à la suite de l'analyse, de ce qui était profitable et réalisable, a allégé l'inquiétude associée aux pratiques novatrices.

➤ **Conditions de réussite pour la suite**

Pendant la première année de travail sur le déploiement des SARCA, les conditions gagnantes pour sa réalisation ont été mises en place. Cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut, beaucoup de travail reste à faire. Pour y arriver, il faut tenir compte de plusieurs facteurs essentiels.

Les prochaines étapes demanderont quelques modifications dans les pratiques. Elles nécessiteront encore l'engagement et l'ouverture des directions de centre. Ces dernières devront orienter l'équipe de déploiement vers les possibilités et participer à la mise en place de ces modifications dans leur centre respectif. Leur appui dans l'opérationnalisation de nouvelles façons d'accueillir les adultes, autant au premier qu'au second niveau d'accueil, sera nécessaire. Finalement, la libération du personnel pour faire de la formation, se concerter et mettre au point des outils fera aussi partie des conditions gagnantes.

Dans le même ordre d'idées, le maintien de l'équipe de déploiement des SARCA s'avérera un facteur primordial dans la poursuite de cette action. En collaboration avec les services éducatifs et les directions, elle devra s'affairer à réaliser le plan d'action élaboré par l'équipe de recherche-action. Encore une fois, l'ouverture, l'expertise du terrain et la disponibilité dans l'élaboration d'outils seront cruciales.

Pour la réussite du déploiement des SARCA, il sera aussi indispensable d'adhérer à des normes de qualité communes, tant au premier qu'au second niveau d'accueil. À cet égard, le document rédigé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, intitulé *L'amélioration continue : des SARCA de qualité. Les normes de qualité SARCA*, doit servir de référentiel.

➤ **Défis**

L'un des principaux défis pour la prochaine année consiste à conserver l'intérêt et le dynamisme dans les efforts concertés de tous les centres et des employés du premier et du second niveau d'accueil. La réalisation du plan d'action doit être poursuivie. À cet effet, tous

les acteurs concernés devront continuer à s'investir et à consentir des efforts pour atteindre ce but.

Un autre défi sera d'adapter les tâches de la conseillère des SARCA au soutien et au suivi des adultes accueillis par les autres membres de l'équipe des SARCA. Ce soutien devra s'exprimer par la circulation de l'information auprès des différents partenaires et permettra des liens continus entre les intervenants ayant participé à l'accueil de second niveau de l'adulte.

Finalement, cette approche devrait s'étendre aux professionnels du secteur des jeunes : que ce soit pour les jeunes qui souhaitent, pour différentes raisons, poursuivre leurs études dans un centre de formation professionnelle ou de formation générale, ou pour informer leurs parents.

En effet, certains élèves venant du secteur des jeunes passent directement au secteur des adultes. Il serait facilitant d'implanter des mécanismes d'orientation entre le secteur des jeunes et les différents centres de formation des adultes. Travailler davantage en complémentarité concourt au succès.

L'an prochain, le déploiement des SARCA se poursuivra. Il faut l'envisager en respectant la théorie des petits pas, afin de consolider les récents acquis et de respecter le rythme de chacun.



Annexe 1

Invitation à une rencontre

ACCUEIL DE GROUPE D'ADULTES EN PROJET

MON PROJET DE VIE

Quand?

Le jeudi 28 janvier 2010

Heure?

9 h

Où?

CFGA De La Jonquière

Pourquoi?

Séance d'information sur le projet de vie
Séance d'information sur les différentes possibilités offertes à la CSDLJ et
chez nos partenaires

Pour qui?

Personne qui ne sait pas ce qu'elle veut faire
Personne qui n'a pas de projet précis
Personne dont le projet ne semble pas clair et défini

Par qui?

Des conseillères en orientation de la Commission scolaire

Annexe 2 Cahier du participant



Services d'accueil, de référence, de conseil et
d'accompagnement

PROJET DE VIE

CAHIER DU PARTICIPANT

Commission scolaire De La Jonquière

1 Déroulement de la rencontre

Présentation des animatrices
Présentation de l'atelier et du but de la rencontre
Explication du projet de vie
Présentation des services offerts
Réflexion sur votre projet de vie
Rencontre individuelle

Animatrices :

Sonia Côté, conseillère en formation scolaire aux SARCA
Téléphone : 418 547-4702, poste 247
sonia.cote@csjonquiere.qc.ca

Céline Bilodeau, conseillère d'orientation au CFGA
418 547-4702, poste 228
celine.bilodeau@csjonquiere.qc.ca

Édith Ferlatte, conseillère d'orientation au CFPJ
418 695-5195, poste 229
edith.ferlatte@csjonquiere.qc.ca

2 Présentation de l'atelier et du but de la rencontre

Vous permettre d'amorcer une réflexion concernant votre projet de vie.

Vous présenter les différentes possibilités offertes par les intervenants de la Commission scolaire De La Jonquière et les autres intervenants externes.

Vous offrir un accompagnement dans la réalisation de votre projet de vie.

Parlez-nous de vos attentes concernant cette rencontre de groupe :

3 Projet de vie

Le projet de vie, c'est tout projet qui vous permet de devenir actif ou d'améliorer votre situation. Un projet de vie, c'est quelque chose qui nous tient à cœur, c'est un but à atteindre. Lorsque le projet de vie est clair et précis, il devient une motivation pour passer à travers les étapes menant à sa réalisation.

Pour augmenter les chances de réaliser notre projet de vie :

Il doit être réaliste.

Il doit comporter des étapes bien définies.

Vous devez obtenir de l'information exacte.

Vous devez vous fixer des buts à court terme.

Facteurs à considérer :

Dans quel but?

Mes champs d'intérêt

Mes compétences

Le temps

Ma situation financière

Mes limites

Mon historique scolaire

Les obstacles

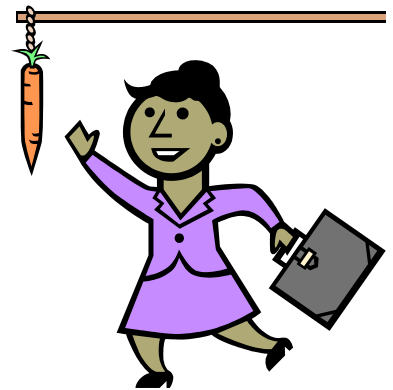


C'est un projet qui nous tient à cœur!

Les cinq retombées du travail

Les retombées du travail nous motivent à travailler et à nous engager dans un projet de vie.

- Salaire
- Gérer le temps et l'espace
- Social
- Permet de bâtir des projets et de les réaliser
- Statut



Pourquoi nous travaillons?

Inspiré de la théorie de Jacques Limoges
Limoges, J. (1998). *L'orientation et les groupes*, Saint-Laurent, Fides

4 Les différentes possibilités

4.1 Retour à l'école

4.2 Retour sur le marché du travail ou changement d'emploi

4.3 Développer un projet d'entreprise

4.4 Se préparer à la vie active

4.5 La reconnaissance des acquis



4.1 Retour à l'école

Les possibilités à l'école

Aller chercher des compétences scolaires

- Améliorer son français
- Apprendre l'informatique

Obtenir un DES

- Marché du travail
- Accéder à un poste supérieur

Aller chercher des préalables pour accéder à une formation

- Formation professionnelle (DEP)
- Cégep (DEC)
- Formation continue (AEC)

Apprendre un métier

- Devenir cuisinier
- Technicien de laboratoire

Service d'orientation

Possibilité de rencontrer un C.O. :

- Vérifier les préalables
- Validation du choix professionnel
- Aide à l'inscription

Service de la Commission scolaire De La Jonquière

Carrefour jeunesse-emploi

Accès-Travail-Femmes, Accès-Travail-Emploi

CLE

Explication du TDG (test de développement général)

Pour information et inscription :

Édith Ferlatte, conseillère d'orientation, 418 695-5195, poste 229

Sandra Tremblay, conseillère d'orientation, 418 695-5195, poste 226

Régime de sanction du diplôme d'études secondaires (DES) (Régime des adultes)

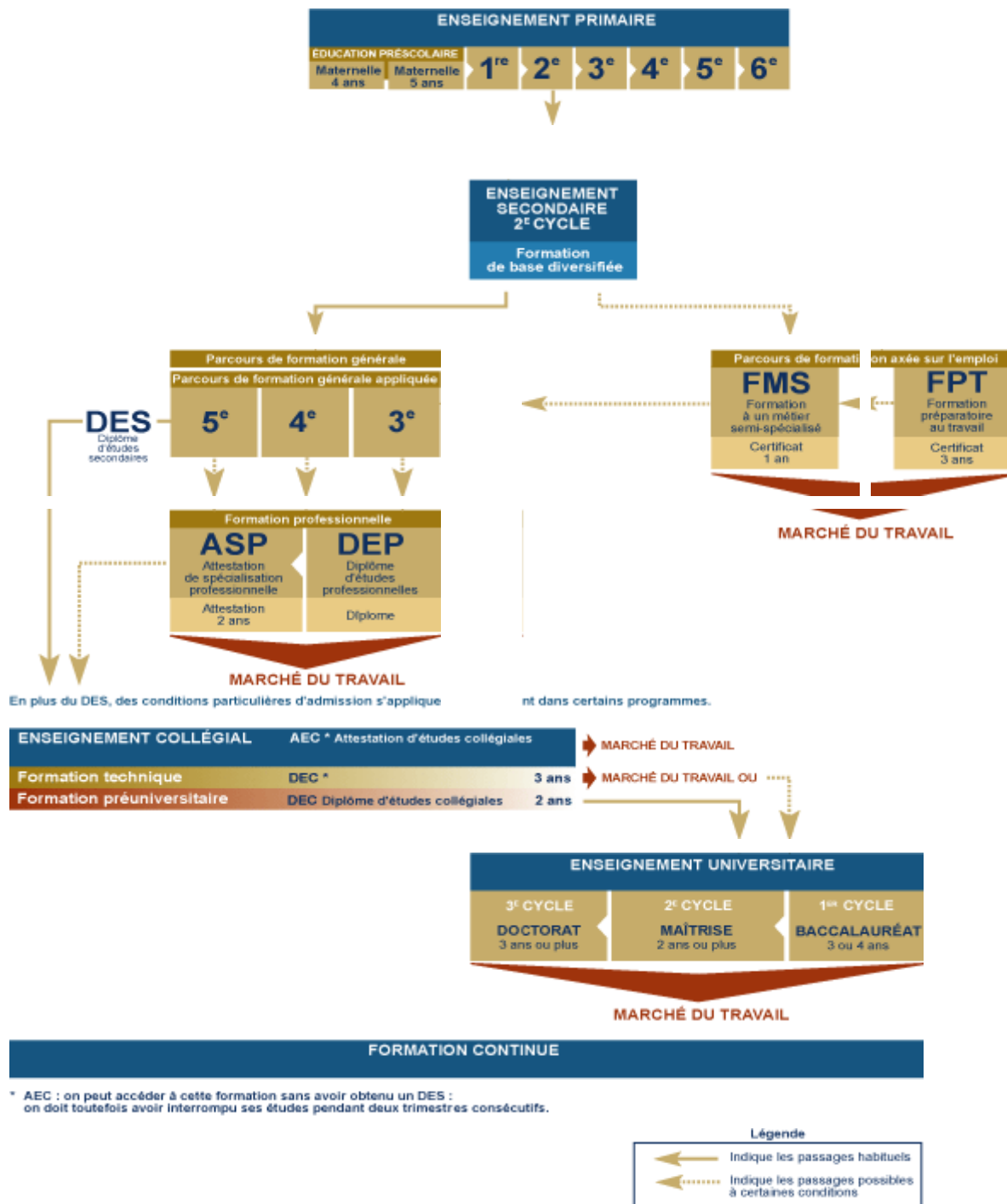
DES*
54 unités
12 unités de français (4 ^e et 5 ^e secondaire)
6 unités de langue seconde (4 ^e secondaire)
36 unités optionnelles Dont au moins 18 unités de 5 ^e secondaire

DES (CÉGEP)
54 unités
6 unités de français (5 ^e secondaire)
6 unités de langue seconde (5 ^e secondaire)
4 unités de mathématique (4 ^e secondaire)
6 unités de sciences physiques
4 unités d'histoire

* En vigueur jusqu'au 1^{er} juillet 2010

4.2 Apprentissage d'un métier

Le système scolaire au Québec*



*Extrait : PROULX, J.-P., (2009) *Le système éducatif du Québec - De la maternelle à l'université*, Chenelière Éducation, Montréal, p.13.

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

FORMATIONS	CENTRES QUI OFFRENT CES FORMATIONS	PRÉALABLES	QUAND	DURÉE	OBJECTIF
MSS Métiers semi-spécialisés	CFGA Centre de formation générale des adultes	3 ^e sec. TDG	Tout au long de l'année	Minimum de 900 heures	Marché du travail
AEP Attestation d'études professionnelles	CFP Les centres de formation professionnelle (Commission scolaire)	3 ^e sec. TDG Variable selon la formation	Lorsque le marché du travail en a besoin	De 3 à 9 mois	Marché du travail
DEP Diplôme d'études professionnelles	CFP Les centres de formation professionnelle (Commission scolaire)	3 ^e ou 4 ^e sec. DES AENS TDG + préalables spécifiques	En général en août Mais aussi : octobre, novembre, janvier, mars	615 à 1800 heures (8 mois à 2 ans)	Marché du travail
ASP Attestation de spécialisation professionnelle	CFP Les centres de formation professionnelle (Commission scolaire)	Avoir le DEP correspondant	Fait suite au DEP	330 à 650 heures	Marché du travail
AEC Attestation d'études collégiales	Les centres de formation continue des cégeps	S Certaines formations Ajouts de préalables	À tout moment dans l'année	400 et 1600 heures	Marché du travail
DEC Diplôme d'études collégiales	CÉGEP	DES S + préalables	En septembre	3 ans	Marché du travail

4.3 Retour sur le marché du travail ou changement d'emploi

Des ressources pour vous aider :

- Carrefour jeunesse-emploi
- Accès-Travail-Femmes et Accès-Travail-Emploi
- Cible-Action
- SEMO
- Service Relance
- SARCA
- CFGA (ISP)

4.4 Développer un projet d'entreprise

Des ressources pour vous aider

- Carrefour jeunesse-emploi
- CSE — Lancement d'une entreprise
- CLD — Séance d'information
- FEC — Fonds d'entraide communautaire

4.5 La reconnaissance des acquis

La reconnaissance de la formation générale

- Se fait au Centre de formation générale des adultes (CFGa)
- Univers des compétences génériques
- TENS
- GEDS

Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base

- Service offert par les SARCA de notre commission scolaire
- Pour mieux vous situer dans le domaine scolaire
- Pour mieux vous situer par rapport à vos expériences de vie

Réflexion sur mon projet de vie

Présentement, est-ce que je suis prêt à passer à l'action et à me mettre en mouvement?

Si oui, est-ce que j'ai une idée du projet que je voudrais entreprendre?

Est-ce que ma situation actuelle me permet de concentrer mes énergies sur la réalisation d'un projet de vie?

Est-ce que j'ai une idée des étapes que je vais devoir entreprendre pour réaliser mon projet de vie?

Annexe 3
Ressources des SARCA



**SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE, DE CONSEIL
ET D'ACCOMPAGNEMENT**

LISTE DES RESSOURCES ENGAGÉES DANS LES SARCA DE LA JONQUIÈRE

CENTRE

PERSONNE-RESSOURCE

TÉLÉPHONE

TÉLÉCOPIEUR

SARCA PRINCIPAL

Coordonnateur FP et FGA

Martin Hudon
418 695-7105

418 542-7551, poste 4262

Premier niveau

Clémence Paré
418 695-7105

418 542-7551, poste 4220

Second niveau

Sonia Côté
418 547-3374

418 547-4702, poste 247

FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Premier niveau

Stéphanie Bérubé
418 547-3374

418 547-4702, poste 236

Isabelle Gagnon-Munger
418 547-3374

418 547-4702, poste 235

Denise Tremblay
418 547-3374

418 547-4702, poste 221

Second niveau

Céline Bilodeau
418 547-3374

418 547-4702, poste 228

Ann Dombrowski
418 547-3374

418 547-4702, poste 229

FORMATION PROFESSIONNELLE

Premier niveau

Saint-Germain :

Nancy Gauthier	418 542-8760, poste 0
418 542-3720	

Mellon :

Anna Beauchamp	418 548-4689, poste 0
418 548-0159	

Du Royaume :

Caroline Leblanc	418 695-5195, poste 221
418 695-3156	
Patricia Simard	418 695-5195, poste 222
418 695-3156	

Second niveau

Saint-Germain :

Sandra Tremblay	418 542-8760, poste 224
418 542-3720	

Mellon :

Sandra Tremblay	418 548-4689, poste 5228
418 548-0159	

Du Royaume :

Sandra Tremblay	418 695-5195, poste 226
418 695-3156	
Édith Ferlatte	418 695-5195, poste 229
418 695-3156	
Martin Bédard	418 695-5195, poste 268
418 695-3156	

CENTRE DES SERVICES AUX ENTREPRISES

Premier niveau

Cathy Cloutier	418 548-7373, poste 239
418 548-0312	
Marie-Ève Bourgeois	418 548-7373, poste 221
418 548-0321	

Second niveau

**Nathalie Larouche
418 548-0321**

418 548-7373, poste 291

COMITÉ SARCA DE LA JONQUIÈRE

**Martin Bédard, Céline Bilodeau, Sonia Côté, Ann Dombrowski, Édith Ferlatte,
Martin Hudon, Nathalie Larouche, Sandra Tremblay.**

Annexe 4

La philosophie des SARCA

Les fondements

La constitution des SARCA prend naissance à partir de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002).

Les SARCA participent à l'atteinte des objectifs de la Politique qui consistent à :

- * Assurer une formation de base aux adultes du Québec;
- * Développer une culture de l'apprentissage tout au long de la vie;
- * Maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes;
- * Reconnaître les acquis et les compétences.

Les SARCA concentrent leurs efforts sur une intervention essentiellement centrée sur l'adulte. La notion de distance organisationnelle est très importante. L'intervention des SARCA s'articule autour du projet de l'adulte et non pas des services que nous offrons.

Participer au développement de l'adulte, principalement en renforçant sa capacité d'agir sur sa propre vie.

Contribuer à l'enracinement d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie, notamment en favorisant l'expression de la demande des adultes.

L'expression de la demande

L'importance d'écouter et d'accompagner les adultes dans l'expression de leur situation et de leur fournir l'aide dont ils ont besoin en relation avec leur réalité du moment.

- * En prenant en compte l'adulte dans sa globalité;
- * En mettant à leur portée des ressources qui favorisent l'expression de leur demande.

**Il faut parfois faire l'effort d'adapter les services en conséquence de la demande.
Le projet n'est pas nécessairement un retour en formation dans un centre.**

L'accueil

Un accueil qui stimule et favorise l'expression de la demande de l'adulte :

- * Écoute active, éclairage sur des décisions à prendre concernant une démarche possible;
- * Qui soit à la portée des adultes (accessibilité, proximité, etc.);
- * En distance par rapport à l'offre.

En complémentarité et synergie avec d'autres services dont l'adulte peut bénéficier.

Accueillir l'adulte dans toute sa globalité en tenant compte de ses différents rôles. Accueillir la personne lorsqu'elle se présente, avec respect, confiance.

Le but recherché : mieux connaître la personne afin de la guider, de comprendre où elle se situe par rapport à un éventuel projet, de lui fournir de l'information sur elle et sur l'environnement qui peut lui être utile pour préciser son projet et de lui faire choisir parmi les services disponibles celui ou ceux dont elle pourrait tirer le plus grand profit.

La démarche de l'adulte

Elle consiste pour l'adulte à élaborer un projet qui comprend un but et un plan d'action, à déterminer ce but et ce plan d'action en s'appuyant sur une connaissance accrue de lui-même et de la société.

L'accompagnement

Mettre à la disposition de l'adulte les services pertinents pour sa prise de décision.

Aider l'adulte dans la détermination des moyens appropriés pour réaliser son projet.

Accompagner l'adulte pour l'aider à se connaître en tant qu'apprenant et à avoir confiance en ses moyens.

Aider, soutenir et accompagner l'adulte tout au long de la réalisation de son projet.

Traiter les problèmes, les questionnements ou les remises en question de l'adulte tout au long de la démarche.

Connaître l'ensemble des ressources de formation et autres disponibles dans le milieu.

Collaborer avec l'équipe pédagogique.

Être en mesure d'offrir aux catégories d'adultes qui sont les plus réticentes à entreprendre une démarche la possibilité d'en effectuer une adaptée à leur situation.

La proactivité

Les SARCA doivent joindre les adultes isolés et souvent inactifs.

C'est sortir de son lieu de travail, faire un effort pour mieux connaître les adultes de notre milieu afin de leur offrir des services adaptés à leurs besoins.

Agir comme veille active des besoins de la population.

Informar les instances décisionnelles de nos centres, de la Commission scolaire et du Ministère.

Établir des liens avec des organismes, aller donner de l'information à des groupes d'adultes, rendre l'information et les services plus disponibles et plus près des adultes.

Le partenariat

Le partenariat interne et externe est aussi nécessaire pour assurer une meilleure continuité ou complémentarité de services pour les adultes qui le nécessitent.

Le personnel des SARCA, les autres collègues de la CS ainsi que ceux rattachés au réseau des partenaires travaillent en collaboration afin de rendre encore plus compatible et de plus en plus diversifiée l'offre de services à la population d'un territoire donné. Les partenaires internes et externes unissent leurs efforts pour le mieux-être de cette population.

Les protocoles formels de partenariat ou des ententes informelles ainsi que les efforts de réseautage offrent à la population des services de qualité qui sont complémentaires et qui répondent efficacement à la grande diversité des besoins.

Une attention accrue à l'orientation professionnelle

Se préoccuper de l'orientation à court et à long terme des adultes en offrant une gamme suffisamment étendue et adéquate de stratégies d'orientation professionnelle.



Annexe 5

Appréciation de la formation donnée par les SARCA

VOTRE AVIS SVP

SVP, veuillez cocher votre niveau de satisfaction	Tout à fait d'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord
1. Les objectifs de la formation ont été clairement présentés	☐	☐	☐
2. Les animateurs ont bien répondu aux questions	☐	☐	☐
3. Les animateurs s'exprimaient de façon claire et précise	☐	☐	☐
4. Le cahier du participant est facile à comprendre	☐	☐	☐
5. La présentation visuelle a maintenu mon attention	☐	☐	☐
6. Les exercices de réflexion m'ont aidé à voir où j'en suis par rapport à mon projet de vie	☐	☐	☐
7. Cette séance d'information me servira dans ma démarche	☐	☐	☐

Commentaires et suggestions :

Références bibliographiques

BERNARD, F. (2004-2005). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans la Commission scolaire De La Jonquière*, Québec (publication interne).

BOUTINET, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 300 p.

BOUTINET, J.-P. (2010). *Grammaire des conduites à projet*, Paris, PUF, 267 p.

BOUTINET, J.-P. (2009). *Où sont passés les adultes? Routes et déroutes d'un âge de la vie* (en coédition avec Pierre Dominicé), Paris Téraèdre, 155 p. (Collections Autobiographie et Éducation).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *L'amélioration continue des SARCA de qualité : Les normes de qualité SARCA*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 p. (version de travail utilisée lors d'une activité de formation).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *Les compétences organisationnelles des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement : vers un modèle de veille à l'apprentissage à vie, secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 142 p.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2538.pdf>

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Les services d'accueil, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 39 p.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts dans les commissions scolaires du Québec : secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 252 p.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2536.pdf>

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Tandem sur les adultes en formation : conditions favorisant la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 30 p.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/TandemReussiteAdultesFormation.pdf>

RIVERIN-SIMARD, D., et Y. SIMARD (2006). *Pratique d'intervention en orientation : L'adulte, les milieux éducatifs ou sociaux*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes (document non publié).

Chapitre 4



**Passeport et portfolio pour faciliter la mise en mouvement
des adultes et l'émergence de leur projet
dans un processus SARCA**

Commission scolaire de Laval

Remerciements

- Aux apprenants adultes et aux membres du personnel du Centre d'éducation des adultes L'Impulsion;
- Aux apprenants adultes et aux membres du personnel du Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne;
- Au personnel et aux usagers du Guichet conseil de la Commission scolaire de Laval;
- Aux employés de l'Auberge du cœur L'envolée de Laval;
- Aux employés du Carrefour d'Intercultures de Laval;
- Aux équipes des autres commissions scolaires engagées dans le projet de recherche-action sur la démarche de projet de l'adulte, pour leur rétroaction, leur soutien et leur inspiration;
- À M. Jean-Pierre Boutinet et à M^{me} Élisabeth Mainka pour nous avoir guidés tout au long de la recherche-action.

Instigateurs du projet de recherche-action

Andrée Allard, secrétaire à l'accueil de premier niveau, Guichet conseil

Élaine Brunette, conseillère pédagogique

Natalie Dufour, directrice de centre, Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne;

Myriam Duhamel, conseillère en orientation, Guichet conseil

Maxime Labelle, conseiller en formation, Centre d'éducation des adultes L'Impulsion

Louise Lacoste, directrice par intérim, Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle

Judith Matte, secrétaire à l'accueil de premier niveau, Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne

Patrick Pierard, directeur de centre, Centre d'éducation des adultes L'Impulsion

France Robitaille, enseignante en vente conseil, centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne

Accompagnateurs

Élisabeth Mainka et Jean-Pierre Boutinet

4.1 Contexte du projet de la commission scolaire de Laval

La Commission scolaire de Laval couvre tout le territoire de la ville de Laval et dessert plus de 40 000 élèves, jeunes et adultes, dans quelque 77 établissements scolaires comprenant 8 centres de formation professionnelle et 3 centres d'éducation des adultes. Par sa proximité avec l'île de Montréal, elle vit des situations et problématiques similaires à celles des

commissions scolaires voisines : haut taux d'abandon scolaire, augmentation de l'effectif scolaire issu de l'immigration, pénurie de main-d'œuvre qualifiée.

En raison de sa participation au Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans, l'implantation des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) à la Commission scolaire de Laval a été retardée et l'élaboration du plan d'action a débuté en 2006-2007. Lors de l'élaboration du plan d'action, la préoccupation commune de chaque membre de l'équipe des SARCA était de déployer un mécanisme qui permettrait aux adultes (16 ans ou plus) éloignés de la formation de se remettre en mouvement, de les aider à se définir un projet, de les conseiller, de les informer et de les accompagner dans la réalisation de ce projet, et ainsi, idéalement, de rehausser le niveau de formation de base des adultes lavallois.

Le modèle des SARCA à la Commission scolaire de Laval est représenté en forme de toile d'araignée. Au centre se trouve la porte d'entrée des SARCA, le Guichet conseil. On y reçoit tout adulte qui désire entreprendre un projet, indépendamment de l'offre de formation faite à la Commission scolaire. Mais en partenariat avec le Guichet conseil, on trouve, tout autour des adultes, les centres de formation, les écoles, le centre administratif et les organismes partenaires.

Modèle des SARCA à la Commission scolaire de Laval

Les services sont intégrés à tous les niveaux, interrelationnels et complémentaires. En fait, les SARCA ne sont pas un lieu, un bureau ou un groupe restreint de personnes; il s'agit d'une philosophie : chaque adulte, à n'importe quel endroit de son cheminement, a droit à un bon accueil, à des conseils pertinents, à une information adéquate et à un accompagnement tout au long de son parcours.

L'aspect du plan d'action qui semblait le plus abstrait pour l'équipe des SARCA, et donc le plus difficile à définir sur le plan de l'offre de services, était celui de la « démarche ». Comment aider l'adulte démuné à se définir un projet? Comment l'encourager à cheminer vers la concrétisation de son projet? Comment l'aider à consigner les efforts et le parcours qu'il a faits depuis la mise en marche de son projet? Comment mieux l'accompagner afin qu'il n'abandonne pas son projet?

Au cours de la première année de l'implantation des SARCA, d'importants constats ont été faits et des analyses plus poussées sont venues confirmer ce dont nous nous doutions déjà, à savoir :

- qu'un nombre important d'adultes éprouvaient des difficultés à définir leur projet;
- qu'il y avait un abandon trop important des adultes engagés dans un processus de formation et que l'abandon survenait même en fin de formation;
- que la traçabilité des parcours, outre le parcours scolaire, était inexistante;
- qu'il était primordial d'instaurer une continuité de services avec les partenaires, pour éviter, entre autres, que l'adulte n'ait à répéter son histoire à chaque rencontre;
- qu'il fallait outiller l'adulte pour faciliter son développement personnel et social, l'amener à utiliser son sens des responsabilités, à développer son autonomie et son engagement vis-à-vis de son projet.

En effet, dans nos centres d'éducation des adultes, plus de 1 500 apprenants avaient abandonné leur projet de formation pendant l'année 2007-2008. Moins de 20 % d'entre eux l'avaient repris dans la même année. La plupart étaient âgés de moins de 24 ans et n'avaient aucun objectif défini. En formation professionnelle, quelque 500 apprenants avaient abandonné leur programme de formation en cours d'année. Un nombre important d'entre eux donnaient comme raison qu'ils voulaient changer d'orientation professionnelle, et cela, souvent en toute fin de formation.

Ce que nous constatons surtout, c'était un rajeunissement de nos effectifs, particulièrement dans nos centres d'éducation des adultes, une augmentation importante d'immigrants et une croissance en flèche d'adultes à risque, c'est-à-dire aux prises avec des problèmes de santé mentale, des troubles de comportement ou d'apprentissage graves, des difficultés d'adaptation sociale ou des problèmes familiaux ou financiers. Nous voyions ces gens cogner à nos portes,

puis à celles de nos partenaires, qui devenaient des surconsommateurs de services, attendant de nous une recette magique, un miracle.

Il nous fallait trouver des moyens pour aider ces adultes à se mettre en projet, pour les accompagner afin qu'ils restent en projet et surtout, pour leur donner des outils qui les aideraient à faire face à leurs responsabilités et à se prendre en charge dans la définition et la mise en œuvre de leur projet. La recherche-action du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) tombait à point. Nous avions une occasion de mieux définir l'aspect « démarche » des SARCA.

4.2 Historique du projet

La direction du Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle a constitué une équipe de travail réunissant la directrice adjointe du Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, la conseillère responsable de l'implantation des SARCA, l'équipe du Guichet conseil (une conseillère en orientation et une responsable de l'accueil de premier niveau), le directeur et un conseiller en formation scolaire d'un centre d'éducation des adultes, la directrice, la responsable de l'accueil et une enseignante d'un centre de formation professionnelle. Cette équipe avait pour mandat de définir le projet de recherche-action, de le mettre en œuvre et de le mener à terme.

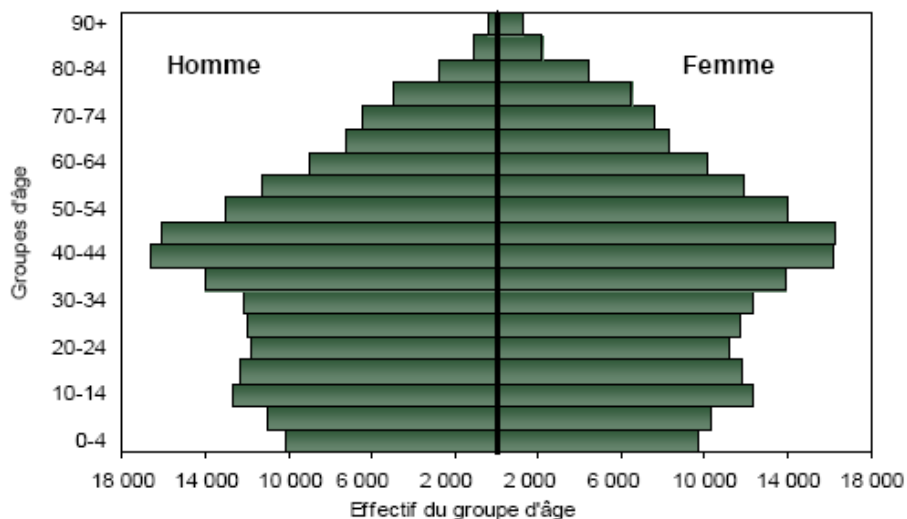
4.2.1 Les adultes bénéficiaires des SARCA

Avant de parler de la démarche de projet de l'adulte, il nous fallait définir les caractéristiques des adultes fréquentant nos SARCA.

En 2007, la population lavalloise était de 370 957 habitants, ce qui représentait 2 500 personnes de plus qu'en 2006. La croissance de la population est principalement attribuée à l'immigration et à l'exode des Montréalais vers la banlieue. Parmi les habitants, 21 % ont moins de 18 ans, 65 % ont de 18 à 64 ans, tandis que les personnes de 65 ans ou plus constituent 15 % de la population. Comme dans bien des régions du Québec, la population de Laval est vieillissante.

Selon le recensement de 2006, plus de 20 % de la population lavalloise est issue de

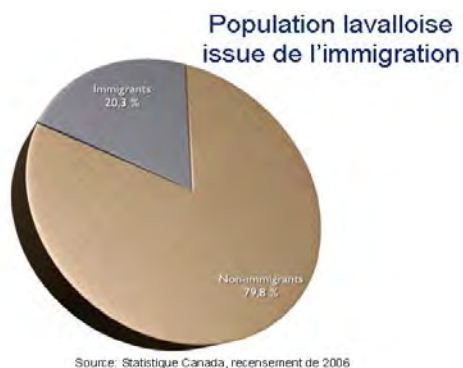
Graphique 1 - Pyramide des âges, Laval, 2006



Source : Institut de la statistique du Québec, Direction de la méthodologie, de la démographie et des enquêtes spéciales.

l'immigration. Pour plus de 13 % des Lavallois, la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais. La proportion de Lavallois sous-scolarisés est légèrement inférieure à celle des Québécois. Par contre, l'obtention d'un premier diplôme se fait généralement à un âge plus avancé à Laval¹³.

Graphique 2 – Population lavalloise issue de l'immigration, 2006



Source: Statistique Canada, recensement de 2006

¹³ MELS (2008), *Automatisation de la gestion des indicateurs de la réussite (AGIR)*.

Parmi les cibles visées par le renouvellement des SARCA, il avait été déterminé, dans le plan d'action de la Commission scolaire, qu'à Laval il fallait joindre principalement :

- les personnes immigrantes, Laval étant la deuxième ville accueillant le plus d'immigrants au Québec;
- les jeunes de 16 à 24 ans sans diplôme et les plus de 45 ans sans diplôme.

Pour l'équipe de recherche-action, il allait donc de soi qu'il fallait étudier les populations en liaison avec le plan d'action des SARCA. Nous voulions toutefois non seulement faire le suivi de personnes non engagées dans un projet de formation (qualifiées « d'externes »), mais aussi de personnes déjà en formation dans nos centres, dont le projet de vie n'était pas clairement défini ou qui l'était peu. Nous voulions étudier l'impact de la démarche de projet sur des personnes de groupes d'âge et ethniques variés, engagées dans des programmes de formation également variés, certains menant à un diplôme, d'autres à une qualification ou au marché du travail. En fait, nous voulions mesurer si la démarche de projet d'un adulte varie en fonction de son âge, de son identité culturelle, de son sexe ou du programme de formation dans lequel il s'est engagé. Après réflexion, l'équipe de recherche-action a décidé de se concentrer sur les populations suivantes :

- des jeunes de moins de 20 ans, non engagés dans un projet de formation;
- des immigrants de tous les âges, non engagés dans un projet de formation;
- de jeunes adultes âgés de moins de 20 ans, engagés dans un projet de formation professionnelle;
- de jeunes adultes âgés de moins de 20 ans, engagés dans un projet de formation générale dans un centre d'éducation des adultes;
- des adultes âgés de plus de 30 ans, engagés dans un projet de formation menant à une qualification pour intégrer le marché du travail;
- des immigrants de tous les âges, engagés dans un projet de formation.

Nous partions de deux grands constats :

- Certains adultes engagés dans les SARCA ont une grande difficulté à définir un projet de vie, qu'il s'agisse d'un objectif professionnel ou autre.
- Il y a un abandon trop important des adultes engagés dans un processus de formation encadré par les SARCA. Par encadrement par les SARCA, nous parlons ici d'accompagnement par des ressources internes (conseillers d'orientation ou en formation scolaire, psychoéducateurs, mentors, tuteurs) et des ressources externes (par exemple, les travailleurs sociaux du Carrefour jeunesse-emploi, l'infirmière du Centre de santé et de services sociaux [CSSS], les agents d'Emploi-Québec).

Nos objectifs étaient donc d'aider les adultes à définir un projet et d'en réduire l'abandon.

4.2.2 Les outils

Après nombre de discussions, nous avons établi que même si nos ressources d'accompagnement et de renseignements étaient nombreuses à la Commission scolaire de Laval, il demeurerait particulièrement difficile pour l'adulte de faire le lien entre les services offerts et de bien analyser l'information reçue, puisqu'il lui était souvent difficile de définir ses propres besoins. Nous voulions donc créer des outils qui permettraient à l'adulte de consigner ses démarches, afin de garder une trace de l'élaboration de son « projet de vie », ce qui l'inciterait à persévérer dans sa démarche. Pour ce faire, nous allions élaborer deux outils : le passeport SARCA et le portfolio SARCA. Nous allions offrir aux adultes ciblés d'utiliser ces outils, tout en leur laissant le droit de les refuser. Notre hypothèse était que le choix de l'adulte de recourir à ces outils permettrait de favoriser sa persévérance dans la démarche entreprise et dans la définition de son projet de vie. La persévérance des apprenants dans nos centres serait facilitée par leur choix de recourir au portfolio et au passeport. Pour l'adulte externe, la consignation de la démarche lui permettrait de bien préciser son projet.

Nous nous sommes entendus sur quelques principes de base :

- Le passeport pourrait être utilisé indépendamment du portfolio.
- Le portfolio inclurait toutefois le passeport.
- Le passeport serait utilisé par les intervenants pour garder la trace du parcours de l'adulte et des démarches qu'il aurait faites. Il serait donc rempli, en grande partie, par les intervenants, mais consulté par l'adulte. Ainsi, l'adulte se sentirait mieux accompagné et pourrait suivre le fil de sa démarche, grâce au passeport.
- Le portfolio serait utilisé par l'adulte dans le but de prendre en charge la définition et la mise en marche de son projet.
- L'utilisation du portfolio devrait être soutenue par l'équipe d'intervenants : enseignants, tuteurs, conseillers, ressources externes, etc.

En juin 2008, un sous-comité de travail a été constitué pour concevoir les outils, soit le passeport et le portfolio. Il fut composé d'une conseillère en orientation, de deux conseillers pédagogiques et d'une secrétaire spécialisée en éditique. Il a étudié des documents de suivi existants ainsi que des sites Internet traitant des portfolios numériques et en format papier. Le sous-comité a convenu que, pour le passeport, il serait à propos d'y inclure les renseignements normalement exigés par le MELS dans un accueil de second niveau. Pour ce faire, il a étudié la proposition de formulaire d'accueil de second niveau du Ministère qui allait bientôt être utilisé pour la déclaration de services. Les membres du sous-comité ont parlé du passeport avec des partenaires de la région de Laval et leur ont demandé des suggestions quant aux paramètres qu'il devrait contenir.

Pour le portfolio, nous voulions une organisation par onglets, comme dans un classeur, qui permettrait aux participants de repérer facilement les renseignements qu'ils avaient consignés dans les diverses sections. Il fallait également tenir compte de ce que le portfolio serait possiblement produit en format électronique : sa conception et sa mise en pages devaient donc être facilement transférables dans cette éventualité.

Pour les deux outils, nous voulions des couleurs et une présentation attrayantes, originales et dynamiques. Le sous-comité a conçu des prototypes qui ont été expédiés au mois d'août 2008 dans les centres participants afin de recueillir commentaires et suggestions.

En tenant compte des rétroactions des intervenants dans les centres et au Guichet conseil, le matériel a été mis au point par nos ressources internes dès le début du mois de septembre. Nous aurions préféré faire appel à une équipe de graphistes pour la présentation, mais le temps manquait. Nous voulions que les documents soient facilement utilisables et transportables. Le vocabulaire utilisé devait être simple et compréhensible pour les immigrants, et l'utilisation d'images devait compléter les textes pour en faciliter la compréhension. Puisque le passeport allait être présenté à divers intervenants dans plusieurs organismes, nous avons diminué son format afin qu'il puisse facilement être glissé dans une poche de manteau ou un sac à main. Une fois les dernières modifications apportées et les outils parachevés, nous avons procédé à l'impression de 500 outils. Enfin, nous avons réuni les deux outils dans des pochettes de plastique pour permettre aux adultes de les conserver et aussi d'y ajouter cartes professionnelles, dépliants et formulaires recueillis au cours de leur démarche de projet. Pour les participants du Guichet conseil, toutefois, seul le passeport serait remis, sans pochette.

Le passeport consiste en cinq pages de 21,5 cm sur 12,5 cm, imprimées en couleur, recto verso et pliées en deux. Il comprend une section *Fiche d'identification*, où l'adulte peut inscrire ses coordonnées personnelles, ses intentions et les services qu'il a reçus au fil des rencontres avec des intervenants dans divers organismes. Puis, la section *Scolarité reconnue* permet de consigner les diplômes reçus, les formations suivies et les compétences reconnues. La section *Formation* permet de faire une revue plus détaillée des formations suivies ou à suivre, que ce soit en milieu scolaire ou autre. Dans la section *Appréciation des acquis non formels et informels*, l'adulte fait l'exploration de ses acquis en fonction de sa situation de vie ou de son expérience de travail. Enfin, la section *Suivis des rencontres* permet à l'adulte de faire lui-même un résumé des rencontres avec les divers intervenants au fil de sa démarche (voir le document en annexe).

Le portfolio consiste en un document de 21,5 cm sur 35,5 cm. Il comprend six onglets introduisant les sections principales (voir le document en annexe). Dans la section *Mes ressources*, l'adulte peut répertorier les organismes qui peuvent l'aider dans sa démarche de projet ainsi que leurs coordonnées. La section *Mon histoire* lui permet de faire une réflexion sur son enfance, sa situation familiale, les valeurs qu'il juge importantes et ses centres d'intérêt. Il peut également y faire la liste de ses forces et des points qu'il aimerait améliorer. Dans la section *Mes compétences*, l'adulte indique quelles étaient ses matières préférées à l'école,

quels sont ses talents, ses qualités interpersonnelles ou les compétences qu'il a acquises ou qu'il aimerait développer. Dans la section *Mes activités d'apprentissage*, l'adulte rédige la liste des études qu'il a faites et des diplômes qu'il a obtenus, des formations réalisées en milieu de travail ou communautaire, des reconnaissances ou mentions spéciales qu'il a reçues. La section *Mes emplois, mon travail* lui permet d'inventorier ses expériences de travail et de bénévolat, et de faire une réflexion sur ses expériences les plus marquantes et sur ce qu'il aimerait retrouver dans un futur emploi. Enfin, dans la section *Mes projets*, l'adulte fait une réflexion sur ses rêves et les objectifs qu'il aimerait atteindre, élabore des projets personnels, d'apprentissage et de réseautage, et est même amené à se projeter dans l'avenir. À la toute fin, des pages ont été ajoutées afin que l'adulte puisse y inscrire des notes personnelles ou les questions auxquelles il aimerait trouver des réponses.

4.2.3 Les participants

Pour faire suite à nos réflexions antérieures, nous avons convenu que participeraient à la recherche-action :

- deux groupes d'apprenants en formation professionnelle, âgés de 17 à 20 ans. Un groupe allait être composé exclusivement de jeunes femmes, alors que l'autre comporterait seulement de jeunes hommes. Nous voulions ainsi vérifier si les jeunes hommes étaient plus enclins à abandonner leur projet de formation que les jeunes femmes;
- un groupe d'apprenants en formation générale des adultes, âgés de 17 à 20 ans;
- un groupe d'apprenants à l'éducation des adultes, inscrits dans un programme d'insertion socioprofessionnelle et âgés de plus de 25 ans;
- un groupe d'apprenants issus de l'immigration, inscrits dans un programme d'alphabétisation ou en formation de base commune (présecondaire, premier cycle du secondaire);
- un groupe d'usagers du Guichet conseil, soit des adultes sans projet;
- un groupe « Projet dans la communauté », en partenariat avec un organisme.

Les deux centres ayant accepté de participer à la recherche-action sont le Centre d'éducation des adultes L'Impulsion et le Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne.

Le Centre L'Impulsion offre quatre services d'enseignement : l'alphabétisation, la formation générale (1^{re} à 5^e secondaire, préalables à la formation professionnelle, aux études collégiales de jour, de soir, à temps plein, à temps partiel ou à distance), l'intégration socioprofessionnelle et l'intégration sociale. Il accueille 1 600 apprenants chaque année et plus de 1 000 autres en formation à distance. Outre les programmes d'études, le Centre offre des cours correctifs en français, des cours d'arts plastiques, un champ d'études en cinéma, des activités hors Centre et des soirées pour les parents d'apprenants mineurs.

À la formation générale comme à la formation à distance, l'effectif tend à rajeunir. Il y a des adultes plus âgés et souvent issus de l'immigration dans les programmes d'insertion socioprofessionnelle et en alphabétisation.

Au Centre L'Impulsion, chaque nouvel apprenant qui s'inscrit à la formation générale a droit à un accueil orientant d'une demi-journée, avant son entrée en formation. L'accueil orientant est une démarche obligatoire pour tous les futurs apprenants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES). On veut ainsi les aider à définir des objectifs professionnels réalistes et leur permettre de donner un sens à leur projet de formation en l'inscrivant dans leur projet de vie. Au moment de l'accueil, qui dure un peu moins de trois heures, on regroupe une vingtaine de personnes. Le conseiller d'orientation leur explique en quoi consiste l'approche orientante et comment on entend ainsi les aider à donner un sens plus concret à leurs études. Il fait passer l'épreuve Groupements (l'outil permettant d'obtenir l'état de la structure identitaire des apprenants), puis le test psychométrique Tétrault-Trahan qui permet aux participants de déterminer leur code RIASEC, selon la typologie de Holland. En atelier, les participants doivent ensuite utiliser le logiciel Repères et trouver deux objectifs ou deux métiers qui pourraient les intéresser et qui ont un lien avec leur code RIASEC.

Par la suite, une analyse du parcours scolaire des apprenants (du secteur des jeunes, à ce jour) et des résultats de l'épreuve Groupements est faite. Un résumé en est remis à chaque tuteur des apprenants et demeure accessible à l'ensemble des enseignants ainsi qu'à la direction et aux professionnels du Centre; une fiche est faite pour chacun des apprenants (voir l'exemple en annexe).

Le Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne offre quatre programmes de formation menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP), soit *Coiffure*, *Vente de voyages*, *Vente-conseil* et *Soutien informatique*, et deux programmes menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), soit *Représentation* et *Lancement d'une entreprise*. Les apprenants de ce centre sont plus jeunes qu'au précédent, notamment en *Coiffure* et en *Vente-conseil*, et si l'on croyait que leur objectif professionnel était déterminé, on se rend compte, souvent au premier échec, que ce n'est pas toujours le cas. De plus, on constate rapidement que les connaissances de base ne sont pas maîtrisées. Il en résulte un taux d'abandon assez élevé : 56 apprenants du Centre Paul-Émile-Dufresne ont abandonné leur formation au cours de l'année 2007-2008, dont 20 étaient inscrits dans le programme de coiffure. Sur les 56 personnes qui ont abandonné leur projet de formation, 16 (soit près de 30 %) l'ont fait pour un changement d'orientation professionnelle.

Le Guichet conseil est ouvert à la population adulte de Laval. Il accueille plus de 1 500 personnes chaque année et expérimente, à l'heure actuelle, une hausse importante d'usagers.

Les services offerts sont les suivants :

- Service d'orientation
- Tests diagnostiques
- Test d'équivalence TENS
- Évaluation de dossiers
- Attestation de la Commission de la construction du Québec (CCQ)
- Bilan des acquis
- Information scolaire et professionnelle
- Orientation vers des organismes
- Test de développement général (TDG)
- Plan de formation
- Centre de documentation
- Reconnaissance des acquis et des compétences

Les services sont gratuits. Un peu plus de femmes que d'hommes franchissent les portes du Guichet conseil et les usagers sont de plus en plus jeunes. Nous constatons que de plus en plus de parents accompagnent leur jeune adulte dans leur démarche. Dans ce cas, il est important de vérifier si le projet est celui du parent ou véritablement celui du jeune adulte.

Notre objectif était de proposer l'utilisation du portfolio et du passeport en septembre 2008. Les délais étaient courts, mais nous étions déterminés à respecter nos échéanciers. Il a été entendu que nous remettrions aux adultes faisant le choix de participer à la recherche-action une pochette contenant à la fois le portfolio et le passeport. Seuls les usagers du Guichet conseil allaient recevoir uniquement le passeport, puisqu'il était difficile, voire impossible, de faire un suivi et un accompagnement de ces personnes à long terme.

Il nous fallait également informer nos partenaires sur notre projet ainsi que sur l'utilisation du passeport et du portfolio. Nous avons envoyé un courriel avec une version électronique de nos outils à tous, leur expliquant le but de notre démarche et comment utiliser les outils. Nous leur avons également offert d'aller sur place s'ils en ressentaient le besoin. Quatre organismes ont demandé à nous rencontrer pour plus d'explications : le Carrefour jeunesse-emploi, le Carrefour d'Intercultures de Laval, l'Auberge du Cœur L'envolée et l'Association Midi-Quarante. La direction régionale du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) a demandé de recevoir les outils originaux afin de les présenter aux membres de son équipe. De plus, nous avons présenté le projet et les outils aux membres de tables jeunesse et à ceux de la Table locale pour le retour en formation des 15-24 ans. À la suite de nos présentations, deux organismes externes ont accepté de participer à la recherche-action : le Carrefour d'Intercultures de Laval, qui accueille et accompagne des réfugiés et des immigrants désirant s'établir à Laval, et l'Auberge du Cœur L'envolée, un organisme communautaire qui accueille et accompagne des jeunes âgés de 16 à 20 ans qui vivent des situations difficiles.

En septembre, des membres de l'équipe de travail ont également rencontré le personnel des centres et des organismes participant au projet afin de lui présenter les outils et de lui expliquer

l'utilisation qu'il pouvait en faire. Elle leur a donné des exemples concrets du type d'encadrement et du suivi qui pouvaient être faits avec ces outils. Si ces derniers suscitaient beaucoup d'enthousiasme et d'intérêt chez les uns, ils semblaient représenter une charge de travail supplémentaire et provoquer un certain scepticisme chez d'autres. À cette étape, l'engagement et l'appui des directions des centres et des organismes ont été primordiaux. Dans les organismes partenaires, les intervenants ont convenu d'essayer d'utiliser la pochette d'outils à l'intérieur de la démarche d'accueil et d'accompagnement de leurs élèves.

Au Centre Paul-Émile-Dufresne, la directrice était présente lors de la rencontre avec l'équipe enseignante et elle a clairement dit qu'elle voulait utiliser les outils dans la formation et le suivi des apprenants. Il a été convenu que les deux enseignantes responsables des groupes ciblés allaient piloter le projet et qu'elles allaient tenter d'intégrer l'utilisation des outils dans les modules enseignés, et particulièrement dans les modules *Métier et formation*, *Communication* et *Recherche d'emploi*. Au Centre L'Impulsion, le directeur et le conseiller d'orientation ont convenu que l'utilisation des outils allait varier selon les groupes ciblés. Pour les jeunes de moins de 18 ans en formation générale, c'est le conseiller d'orientation qui allait les leur présenter au moment de l'accueil orientant, et les enseignants allaient ensuite faire le suivi. Pour le groupe en alphabétisation et en insertion socioprofessionnelle, c'est le conseiller d'orientation, en compagnie de l'enseignant-tuteur, qui allait présenter la pochette d'outils et expliquer son utilité, mais l'équipe d'enseignants allait ensuite soutenir l'utilisation des outils.

Pour les organismes partenaires et le Guichet conseil, il était plus difficile de définir un groupe cible. L'équipe de travail s'est donc entendue sur un nombre de participants à solliciter dans la recherche-action entre les mois d'octobre et de février : pour le Guichet conseil, l'objectif était de distribuer 50 passeports, pour le Carrefour d'Intercultures et l'Auberge du Cœur, il était de 10 à 15 pochettes.

Enfin, nous avons modifié nos bases de données afin d'ajouter un champ qui nous permettrait de suivre le cheminement des adultes qui décideraient d'utiliser les outils ainsi que celui des adultes qui les refuseraient. Dans Coba, nous avons ajouté des clés de champs flexibles afin de cocher si les adultes avaient accepté ou non la pochette des SARCA. Au Guichet conseil, nous avons fait la même chose dans la base de données Access. Deux collectes de données étaient prévues en cours de recherche : la première, vers la fin du mois de janvier 2009 auprès des intervenants dans les centres et les organismes, et la deuxième, au mois d'avril 2009, auprès des participants et des intervenants.

Les outils étaient prêts et distribués, les groupes de participants avaient été ciblés, les principaux acteurs, soit les enseignants, les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation et en formation, et les intervenants, avaient été rencontrés et préparés, et le personnel d'accueil de premier niveau et les partenaires du milieu avaient été informés. La recherche-action pouvait véritablement commencer.

4.3 Le déroulement de la recherche-action

Début de la recherche-action	
Élaboration du projet	
Constitution du sous-comité pour les outils	
Élaboration des outils	
Impression des outils et distribution	
Rencontres des équipes des centres et organismes	
Début du projet	
Ajustements	
Première collecte	
Analyse et rencontre avec autres CS	
Préparation de la 2 ^e collecte	
2 ^e collecte de données	
Rédaction préliminaire du rapport	
Rencontre finale avec les autres CS et le MELS	
Rédaction finale du rapport	
Mars 2008	
Avr. 2008	
Mai 2008	
Juin 20 08	
Juil. 2008	
Août 2008	
Sept. 2008	
Oct. 2008	
Nov. 2008	
Déc. 2008	
Janv. 2009	
Févr. 2009	
Mars 2009	
Avr. 2009	
Mai 2009	
Juin 2009	
Juil. 2009	

4.3.1 Le démarrage

À la fin de septembre 2008, l'équipe de travail avait distribué les pochettes et informé tous les centres de formation et les partenaires de la teneur du projet de recherche-action. Elle disposait de quelques mois pour démarrer la recherche, procéder à la collecte des données, les analyser, tirer des conclusions et produire un rapport. L'équipe était mobilisée, elle passait à l'action.

4.3.1.1 Centre L'Impulsion

Au Centre d'éducation des adultes L'Impulsion, nous avons fait parvenir en tout 75 pochettes contenant portfolio et passeport. Au début du projet, en septembre 2008, l'équipe de travail a fait expédier 40 pochettes aux conseillers d'orientation du Centre, puis à leur demande, elle en a ajouté 25 autres en octobre. En novembre 2008, 10 autres pochettes ont été acheminées pour l'accompagnement du groupe de jeunes inscrits dans un programme spécial de conciliation travail-études, le projet Lanceur-raccrocheur. Un conseiller d'orientation a expliqué en quoi consistait la recherche-action et présenté les outils aux groupes d'apprenants ciblés. Ces derniers avaient toujours le choix de ne pas recourir aux outils. Nous ne voulions en aucun cas imposer l'utilisation des pochettes et la participation au projet de recherche-action.

Quatre groupes de participants ont été ciblés au Centre L'Impulsion :

- un groupe de jeunes adultes âgés de 16 à 19 ans, inscrits en formation générale;
- un groupe d'adultes allophones âgés de 35 à 40 ans, inscrits en alphabétisation;

- un groupe d'adultes âgés de 25 ans ou plus, inscrits dans un programme d'insertion socioprofessionnelle;
- un groupe de jeunes raccrocheurs âgés de 16 à 20 ans, inscrits dans un programme spécial de conciliation travail-études.

Lors d'une rencontre de l'équipe de travail en octobre, il semblait déjà évident que les jeunes allaient être plus difficilement joints et mobilisés dans le projet de recherche-action. Les jeunes en formation générale ont éprouvé de nombreuses difficultés pendant leur parcours scolaire. Certains ont fait le choix de passer à l'éducation des adultes dès qu'ils ont eu l'âge requis, parce qu'ils ont vécu des expériences négatives à leur école secondaire, tant sur le plan scolaire que social, et ils avaient l'impression qu'ils auraient plus d'autonomie, de facilité et de liberté dans un centre pour adultes. D'autres ont pris un temps d'arrêt pour travailler, se sont découvert une passion pour un métier et ont décidé de poursuivre leurs études afin de se donner une meilleure chance pour l'avenir.

Comme cela avait été planifié au départ, c'est au moment de l'accueil orientant que le conseiller d'orientation présentait les outils, expliquait leur utilité aux futurs apprenants et leur offrait de les utiliser. Toutefois, sur un groupe de 15 participants âgés de 16 à 19 ans, un seul a manifesté son intérêt à cet égard. Il semblait donc évident qu'il fallait revoir notre façon de faire au Centre L'Impulsion pour mieux faire participer les jeunes adultes au projet. La stratégie modifiée sera expliquée en détail plus loin.

Pour les groupes en insertion socioprofessionnelle, en alphabétisation et en conciliation travail-études, les outils étaient offerts aux apprenants dans une rencontre avec un conseiller d'orientation pendant un cours, en présence des enseignants.

Centre L'Impulsion

	Formation	Moyenne d'âge	Sexe	Proportion de personnes immigrantes	Nombre d'outils offerts	Nombre d'outils acceptés	Nombre d'outils refusés
Groupe 1	Alphabétisation	35-40 ans	f. : 17 m. : 1	100 %	18	18	0
Groupe 2	Jeunes en formation générale	18 ans	f. : 4 m. : 8	0 %	12	11	1
Groupe 3	Insertion socioprofessionnelle	35 ans	f. : 15 m. : 4	20 %	19	19	0
Groupe 4	Conciliation travail-études	18 ans	f. : 1 m. : 16	10 %	17	17	0

Le groupe en alphabétisation était composé de personnes immigrantes qui parlent bien le français, mais qui éprouvent de grandes difficultés en lecture et écriture, surtout parce que leur scolarité, dans leur pays d'origine, était peu élevée. La plupart sont sans emploi depuis leur arrivée au Québec et sont soutenus financièrement par Emploi-Québec pendant leur formation.

Pour eux, le diplôme est un objectif à très long terme. Leur but premier est de pouvoir lire et écrire le français. Une fois le projet présenté, les 18 apprenants du groupe ont accepté d'y participer. C'est l'enseignante du groupe qui devait assurer un suivi quant à l'utilisation du portfolio et du passeport par la suite.

Le groupe en insertion socioprofessionnelle est composé essentiellement de personnes en chômage ou recevant une aide financière de dernier recours qui ont besoin d'une courte formation pour parfaire leurs compétences, tant sur le plan du savoir-faire que sur celui du savoir-être, afin de réintégrer le plus rapidement possible le marché du travail. Certains s'inscrivent au cours parce qu'on les incite fortement à le faire, alors que d'autres sont motivés, un peu secoués d'avoir perdu un emploi qu'ils avaient depuis plusieurs années déjà, et inquiets devant la perspective de devoir se trouver un travail. L'enseignante-tutrice du groupe était enthousiaste et positive quant à l'utilisation des outils dans la formation. Elle a d'ailleurs fait preuve de proactivité en faisant régulièrement des rappels aux apprenants sur l'utilité des outils et les occasions de les remplir. Tous les apprenants du groupe ont accepté d'utiliser la pochette. Le conseiller d'orientation est allé rencontrer le groupe, un mois après la remise des pochettes, pour faire un suivi : s'ils n'avaient pas encore commencé à utiliser les outils, les apprenants avaient la ferme intention de le faire sous peu. Un mois plus tard, soit en février 2009, ils avaient commencé à utiliser le portfolio dans le but de se préparer pour leur stage en milieu de travail.

Enfin, le groupe de jeunes en conciliation travail-études est composé de décrocheurs qui ont connu des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement dans le passé. Ils ont également eu des difficultés à conserver leur emploi, pour des raisons d'absentéisme, de ponctualité ou de performance. Leur estime d'eux-mêmes est faible, ils ont tendance à rejeter l'autorité et n'accordent pas facilement leur confiance. Ils se sont engagés dans cette formation afin de poursuivre leurs études à temps partiel, tout en travaillant 20 heures par semaine dans une entreprise de Laval, selon leur intérêt. Ce programme de formation prévoit un encadrement serré par les enseignants et un accompagnement soutenu. L'enseignante-tutrice a fortement encouragé les participants à accepter les outils et les a même aidés, au début, à remplir le portfolio au cours de rencontres avec chacun d'entre eux. Elle a poursuivi avec les apprenants qui voulaient bien le faire.

4.3.1.2 Centre Paul-Émile-Dufresne

Au Centre Paul-Émile-Dufresne, on avait finalement pris la décision de faire le projet avec deux groupes plutôt qu'un seul. Le premier serait constitué uniquement de jeunes hommes âgés en moyenne de 20 ans, inscrits dans le programme de vente-conseil offert de jour. Le deuxième comprendrait uniquement de jeunes femmes âgées en moyenne de 20 ans, inscrites dans le programme de coiffure offert de soir. Dans le programme de vente-conseil, l'enseignante qui pilotait le projet a accepté de donner un encadrement régulier pour l'utilisation des outils. En coiffure, l'enseignante devait réfléchir à la façon de les introduire dans le programme de

formation. La direction a invité les autres enseignants des équipes participant au projet à exploiter les outils. Encore une fois, le choix d'y recourir ou non revenait à l'apprenant.

Initialement, en vente-conseil, les apprenants ont protesté quand les outils leur ont été présentés par l'enseignante. Ils n'en voyaient pas l'utilité. Celle-ci a dû insister et même presque imposer le portfolio et le passeport. En effet, après réflexion, elle était convaincue que ces outils méritaient d'être expérimentés. Finalement, seulement deux apprenants de son groupe les ont refusés, mais ils se sont ravisés quelques jours plus tard quand ils ont vu que l'enseignante y faisait souvent référence et que les autres apprenants semblaient s'y intéresser. Ils ont alors demandé une pochette eux aussi.

En coiffure, l'enseignante était un peu moins convaincue que les outils allaient pouvoir être incorporés dans le quotidien des apprenantes. Elle a quand même présenté le projet et les outils, et elle a offert à tout le groupe d'utiliser ces derniers. Seulement cinq apprenantes les ont refusés, n'en voyant pas la pertinence. Les autres ont reçu une pochette.

Centre Paul-Émile-Dufresne

	Formation	Moyenne d'âge	Sexe	Proportion de personnes immigrantes	Nombre d'outils offerts	Nombre d'outils acceptés	Nombre d'outils refusés
Groupe 1	Coiffure	20 ans	f. : 21 m. : 0	0 %	21	16	5
Groupe 2	Vente-conseil	20 ans	f. : 0 m. : 15	20 %	15	15	0

Les apprenants en vente-conseil sont dynamiques, curieux et très actifs. Ils n'ont pas toujours la notion de l'effort. Ils vivent de la culture du zapping où tout doit être rapide, facile et nouveau. Ils aiment relever le défi d'argumenter pour gagner. Certaines apprenantes en coiffure suivent la formation de soir parce que les groupes de jour sont complets et que c'est un programme contingenté par le MELS.

La plupart des apprenants et apprenantes des deux groupes ont choisi un métier de la formation professionnelle pour intégrer le marché du travail rapidement, certains par choix professionnel, d'autres en raison d'un parcours scolaire difficile. Quelques-uns ont pris un court temps d'arrêt pour travailler avant de s'inscrire dans le programme de formation.

4.3.1.3 Le Guichet conseil

Au Guichet conseil, nous voulions cibler des adultes non engagés dans un processus de formation et idéalement sans projet. Notre objectif était de remettre 50 passeports à des personnes qui avaient été dirigées vers le Guichet conseil et que nous allions accompagner vers d'autres services par la suite. Seul le passeport leur serait offert. L'équipe de travail croyait, en effet, qu'il ne serait pas pertinent de leur remettre un portfolio si aucun suivi ne pouvait être

assuré par la suite. Lors de la rencontre d'accueil de second niveau, la conseillère devait proposer aux adultes ciblés de participer à la recherche-action. Elle devait expliquer l'utilisation du passeport à chaque adulte dans une rencontre individuelle. Si l'adulte acceptait de participer à la recherche-action, la conseillère devait remplir les sections appropriées du passeport au moment de la rencontre initiale au guichet, soit la fiche d'identification et un résumé de l'entretien.

D'emblée, la réaction des adultes à l'endroit du passeport au Guichet conseil n'a pas été enthousiaste. La plupart des personnes à qui nous l'offrions n'en voyaient pas l'utilité et hésitaient à le prendre. Pour la conseillère, il fallait également trouver une façon efficace de l'intégrer dans sa démarche avec les adultes. Nous devons penser à une stratégie pour augmenter la distribution du passeport.

La conseillère a d'abord mis le passeport en évidence sur son bureau. Elle a aussi ciblé les adultes qui pourraient potentiellement faire de bons candidats pour la recherche-action, avant le rendez-vous : par exemple, un adulte qui vient pour faire une démarche d'orientation est plus susceptible de faire une démarche de projet. Nous avons également rédigé une petite lettre expliquant le projet de recherche-action et ce à quoi les participants pouvaient s'attendre comme engagement, et nous en avons remis un exemplaire aux participants potentiels. Cette lettre a d'ailleurs été modifiée pour les autres groupes et un exemplaire en a été inséré dans toutes les pochettes des participants (voir en annexe).

Finalement, nous avons offert 47 passeports, et 27 ont été acceptés. Quatorze hommes et treize femmes âgés de 17 à 58 ans ont participé au projet. La plupart des adultes qui ont accepté le passeport étaient soit en démarche d'orientation, soit en quête d'information scolaire et professionnelle. Deux d'entre eux sont venus au Guichet conseil dans le but de passer le test de développement général (TDG) afin de s'inscrire en formation professionnelle par la suite.

	Moyenne d'âge	Sexe	Proportion de personnes immigrantes	Nombre d'outils offerts	Nombre d'outils acceptés	Nombre d'outils refusés
Adultes du Guichet conseil	33 ans	f. : 13 m. : 14	56 %	47	27	20

4.3.1.4 Les organismes partenaires

Deux organismes ont accepté de participer au projet de recherche-action. Une présentation des outils et du projet a été faite auprès des intervenants de ces deux organismes et une lettre d'explication du projet a été ajoutée dans les pochettes. Ainsi, ils n'avaient pas la tâche d'expliquer en détail à chaque participant potentiel le but de la recherche-action.

À l'Auberge du cœur L'envolée, si certains intervenants semblaient positifs et enthousiastes, la plupart doutaient de la pertinence des outils pour les jeunes qu'ils accompagnaient. Ils croyaient que ces derniers étaient trop démunis pour être intéressés par les outils. La direction de l'Auberge était ouverte à l'idée de participer à la recherche-action, mais elle ne voulait pas imposer les outils aux intervenants. Nous avons laissé 15 pochettes en obtenant la promesse de certains intervenants qu'ils les offriraient aux jeunes adultes ayant recours aux services de leur organisme.

Au Carrefour d'Intercultures de Laval, le directeur était présent à la rencontre et souhaitait participer au projet. Les intervenantes du Carrefour étaient convaincues que la pochette pouvait être très utile aux immigrants établis au Québec depuis quelque temps, mais peut-être moins aux réfugiés. Nous leur avons laissé 12 pochettes.

4.3.2 Difficultés, occasions et ajustements

Pendant la recherche-action, l'équipe de travail a dû revoir certaines façons de faire et apporter quelques ajustements. D'abord, assez tôt dans le processus, nous avons constaté qu'il serait plus difficile de joindre les jeunes. Au Centre L'Impulsion, la décision a été prise de revoir le processus de distribution et d'expliquer la démarche de façon plus détaillée aux enseignants et intervenants du Centre. Le directeur et les conseillers d'orientation ont décidé que pour les jeunes adultes en formation générale, les outils seraient plutôt distribués à un petit groupe d'apprenants déjà en formation, qui seraient ciblés par les enseignants-tuteurs et rencontrés à quatre reprises par le conseiller d'orientation, à intervalles réguliers, pour un suivi relativement à l'utilisation des outils.

Dans un premier temps, ils ont donc réuni quatre enseignants-tuteurs et leur ont expliqué en quoi consistait le projet. Ils leur ont demandé de cibler, parmi leurs apprenants, de jeunes adultes âgés de 16 à 19 ans qui avaient des problèmes d'absentéisme, dont le rendement scolaire était insuffisant et qui n'avaient aucun objectif professionnel. Douze jeunes adultes ont été désignés. Bien que l'utilisation des outils ne leur ait pas été imposée, elle leur a été fortement recommandée. Quatre rencontres obligatoires ont été planifiées avec le conseiller d'orientation pour ces jeunes. Ils étaient retirés de leur cours du matin pour participer à ces rencontres, sauf si un examen était planifié. Dans un tel cas, ils devaient être rencontrés individuellement par le conseiller. Entre ces rencontres, ce sont les enseignants qui devaient faire le suivi des apprenants et les orienter vers l'utilisation de leur portfolio.

Lors de la première rencontre, les apprenants ont plus ou moins participé et le conseiller devait susciter leur réaction en posant des questions. Toutefois, aux rencontres subséquentes, il y a eu davantage d'interactions entre les participants, plus d'échanges et de convivialité. Ils se donnaient des conseils, soulignaient les talents et les qualités des autres membres du groupe. Ils demandaient au conseiller la date de la prochaine rencontre, car ils avaient hâte de pouvoir se retrouver pour discuter de leurs projets.

Si les jeunes apprenants adultes ont apprécié leurs rencontres de groupe avec le conseiller, peu ont eu recours au suivi individualisé avec les enseignants. Ils ne se sentaient pas à l'aise de discuter de leur projet de vie avec les mêmes personnes qui corrigeaient leurs examens. Comme on avait ciblé de jeunes adultes vivant des difficultés, la communication entre eux et les enseignants n'était possiblement pas aussi aisée ou significative.

Certains apprenants inscrits en alphabétisation, mais non issus de l'immigration et beaucoup plus jeunes, ont aussi manifesté leur intérêt à recevoir une pochette. Il fut décidé de leur remettre les outils, mais pour le suivi, plutôt que de les inclure dans le groupe d'immigrants, ils ont été joints au groupe de jeunes en formation générale rencontré par le conseiller d'orientation.

Le suivi du groupe d'immigrants en alphabétisation par les enseignants n'a pas vraiment été fait. Cela s'explique par deux raisons : tout d'abord, les allophones ciblés éprouvaient de grandes difficultés sur le plan de la langue et de la compréhension du vocabulaire, ce qui signifiait qu'ils avaient davantage besoin de soutien. Ensuite, les enseignants en alphabétisation étaient déjà très engagés dans la préparation de l'implantation obligatoire du nouveau pédagogique et de la formation de base commune qui était prévue alors pour l'automne 2009. Pour eux, la recherche-action et le recours aux outils étaient un projet de plus, pour ne pas dire « un projet de trop ».

Au Guichet conseil, il a fallu revoir notre façon de présenter le projet, mieux l'expliquer et insister sur les avantages d'utiliser les outils. Avec le passeport, nous avons commencé à remettre une lettre expliquant le projet pour que les participants puissent revoir l'information et se rappeler l'utilité de cet outil, même après plusieurs semaines.

Par la suite, même si nous constatons un intérêt marqué, voire un certain enthousiasme chez les participants lorsque nous leur remettons les outils, nous devons trouver le moyen de faire durer cet intérêt et susciter leur désir de les utiliser. Nous avons constaté que lorsqu'il y avait une mobilisation de l'équipe d'intervenants autour de l'utilisation des outils, les apprenants étaient plus investis dans leur projet, et cela, autant au Centre L'Impulsion qu'au Centre Paul-Émile-Dufresne.

Au Centre Paul-Émile-Dufresne, on a entrevu la possibilité de faire un lien entre les outils des SARCA utilisés par l'apprenant et la démarche du comité d'aide à l'apprenant. Le comité d'aide regroupe l'équipe d'enseignants, la conseillère pédagogique du Centre et la directrice, et prévoit tout un mécanisme d'encadrement et de suivi.

L'enseignante en vente-conseil a décidé de consacrer du temps à l'utilisation du portfolio en classe, soit par des discussions de groupe ou du travail. De plus, elle faisait constamment le lien entre les succès et les expériences vécues par les apprenants et le portfolio. Les résultats seront d'ailleurs assez concluants. L'équipe de travail de la recherche-action a compris que si elle ne pouvait obliger tous les enseignants et intervenants à intégrer les outils dans leur

quotidien, d'autant plus qu'il ne s'agissait que d'un projet expérimental auprès d'une poignée d'apprenants seulement, elle devait renforcer son soutien aux intervenants en contact avec des adultes qui se servaient des passeports et des portfolios.

Dans les deux centres, nous étions en mesure de suivre mensuellement, grâce à la base de données, le cheminement des adultes, soit s'ils étaient toujours en cours de projet ou s'ils l'avaient abandonné et pourquoi. Nous étions également capables de faire un suivi auprès de ceux qui avaient abandonné et de les accompagner vers d'autres services. Une conseillère d'orientation a été mandatée pour faire une relance téléphonique auprès des adultes qui avaient abandonné. Ce que nous avons constaté, c'est que la majorité des apprenants joints qui avaient interrompu leur projet de formation avaient la ferme intention de le reprendre. Pour les autres, ils avaient souvent entrepris d'autres projets.

Au Guichet conseil, il était pratiquement impossible de faire un suivi. Tout d'abord, les personnes ne font que passer et il y a peu d'occasions de créer un lien significatif avec elles. Il aurait fallu davantage de ressources pour leur téléphoner sur une base régulière et vérifier si elles utilisaient toujours le passeport. Il aurait également fallu faire participer davantage les partenaires au projet afin qu'eux aussi aient le réflexe de remplir le passeport ou, à tout le moins, de faire penser à l'adulte de l'utiliser. Nous aurions eu besoin de plus de temps pour élaborer avec nos partenaires un outil commun et efficace. À ce titre, le passeport devrait devenir un projet de concertation régionale, et non de la Commission scolaire. Nous avons eu toutefois la surprise de voir un adulte présenter son passeport à l'un de nos organismes partenaires. Nous avons également eu deux appels d'organismes où des adultes avaient présenté le passeport et on nous a signifié un intérêt pour l'utiliser. Quatre organismes ont manifesté leur intérêt pour un outil de suivi en version électronique. Nous avons toutefois eu un appel moins élogieux d'un intervenant du Carrefour jeunesse-emploi qui croyait que nous avions plagié leur matériel de la mesure Jeunes en action. Nous l'avons rassuré et avons ainsi eu la confirmation qu'il serait beaucoup plus avantageux de travailler avec les partenaires à la mise au point d'un outil commun pour la consignation des démarches de l'adulte.

Chez les partenaires, le suivi était encore plus difficile à faire. Tout d'abord, bien que nous ayons bien présenté et expliqué le projet aux intervenants et que nous ayons ajouté une lettre d'introduction dans la pochette à l'intention des participants, nous avons conscience que le pilotage du projet nous échappait dans les organismes. C'étaient leurs intervenants qui présentaient les outils aux adultes. Comment le faisaient-ils? Quels arguments utilisaient-ils? À quel type d'adultes offraient-ils les pochettes? Présentaient-ils vraiment les outils? Il est certain que nous avons eu l'impression, en cours de route, qu'il y avait un certain désengagement des partenaires.

Nous avons également vécu des difficultés quant au suivi. Les adultes à qui nos partenaires avaient remis les outils étaient leurs usagers, pas les nôtres. Nous ne pouvions donc pas les contacter directement. Nous n'avons pas accès à tous les renseignements, question de confidentialité. De plus, les deux organismes qui ont participé ne sont pas organisés sur le plan

des bases de données et ils n'ont pas les ressources pour faire le suivi. Nous leur avons fourni des documents à cette fin, mais pour eux, cela représentait des rapports de plus à remplir et trop de travail. Il était donc très difficile de procéder à la collecte de données auprès des organismes.

Enfin, nous avons également expérimenté des difficultés sur le plan de la communication avec les organismes. Nous n'arrivions pas toujours à nous joindre, à nous parler, et surtout, à parler le même langage. Les objectifs des organismes justifiant leur participation à ce projet n'étaient pas, de toute évidence, tout à fait les mêmes que les nôtres.

4.4 Constats provisoires

À deux reprises pendant le déroulement de la recherche-action, l'équipe de travail a procédé à une collecte d'informations en vue d'obtenir une rétroaction. La première a eu lieu en janvier 2009. Nous avons remis des feuilles de suivi aux responsables des groupes ciblés (voir en annexe) et nous leur avons demandé de les remplir, en incluant les commentaires des participants qu'ils avaient recueillis. Les remarques étaient, en général, encourageantes : les adultes participant à la recherche-action étaient enthousiastes et séduits à l'idée d'utiliser les outils. Outre l'image de la page couverture du portfolio que les adultes trouvaient un peu simpliste, ils considéraient les outils comme attrayants. Ils appréciaient les pochettes colorées, car elles étaient faciles à repérer dans un sac ou un tiroir. Le défi était de maintenir l'enthousiasme initial et d'amener les adultes à utiliser les outils.

Une deuxième collecte de données a eu lieu en avril 2009 : un questionnaire a été expédié directement aux participants, à qui nous avons demandé de le remplir. Dans certains cas, notamment pour les adultes externes, les participants ont été joints par téléphone et c'est une secrétaire qui posait les questions et remplissait le questionnaire (voir les questionnaires en annexe). Ce questionnaire nous a permis d'avoir une rétroaction plus directe et plus détaillée des participants.

4.4.1 Centre L'Impulsion

Au Centre L'Impulsion, il semble y avoir eu un impact intéressant chez les participants. Sur les 66 à qui nous avons remis des pochettes, 18 ont mis fin à leur formation au Centre, ce qui représente 27 %. Toutefois sur ces 18, tous n'ont pas abandonné leur projet. Le jeune adulte ayant refusé les outils a dû interrompre sa formation, car il a été suspendu temporairement par la direction du Centre; il était incapable de se conformer aux exigences du Centre de formation.

Dans le groupe en alphabétisation, une adulte a décidé de poursuivre sa formation dans un autre centre, une autre a dû y mettre fin pour cause de maladie et deux participants ont dû cesser leur formation parce que le Centre local d'emploi (CLE) mettait fin à leur participation et à leur soutien financier.

Dans le groupe d'insertion socioprofessionnelle, un seul homme a dû abandonner son projet de formation, pour cause de maladie. C'est chez les jeunes de moins de 20 ans qu'il y a eu le plus de départs : 8 apprenants sur 17 dans le programme de conciliation travail-études et 5 sur 11 en formation générale. Toutefois, les raisons de départ n'annoncent pas toutes un abandon de projet. Certains ont décidé de travailler à temps plein, alors qu'un autre a choisi de poursuivre sa formation dans un autre centre. Fait intéressant à noter, toutefois : sur les 13 jeunes qui ont abandonné leur projet de formation, seulement 2 avaient des objectifs très précis au départ, soit d'obtenir les préalables nécessaires pour s'inscrire en formation professionnelle.

Formation	Moyenne d'âge	Sexe	Proportion de personnes immigrantes	Nombre d'outils offerts	Nombre d'outils refusés	Nombre de départs	Raisons de départ
Alphabétisation	35-40 ans	f. : 17 m. : 1	100 %	18	0	f. : 4	• Transfert à un autre centre (1) • Fin de participation du CLE (2) • Maladie (1)
Insertion socioprofessionnelle	35 ans	f. : 15 m. : 4	20 %	19	0	m. : 1	• Maladie (1)
Conciliation travail-études	18 ans	f. : 1 m. : 16	10 %	17	0	m. : 8	• Suspension temporaire (1) • Changement d'orientation (1) • Raisons personnelles ou familiales (2) • Travail à temps plein (2) • Manque de motivation (1) • Trop d'absences (1)
Formation générale	18 ans	f. : 4 m. : 8	0 %	12	1	f. : 3 m. : 2	• Transfert à un autre centre (1) • Trop d'absences (2) • Manque de motivation (2) • Suspension temporaire (1)

Les jeunes de moins de 20 ans ont donc été plus réticents à participer à la recherche-action. Ils n'avaient pas de but précis au moment où ils ont entrepris leur projet de formation. Enfin, près de 45 % des jeunes qui ont accepté d'utiliser les outils ont dû interrompre leur projet de formation. Il en est de même de l'apprenant de ce groupe qui avait refusé d'utiliser l'outil. Parmi eux, aucun n'a repris son projet de formation, pas même ceux qui avaient été suspendus temporairement. Il faut toutefois se rappeler que ces apprenants avaient été initialement ciblés pour participer au projet en raison de leur haut taux d'absentéisme et de leur faible rendement

scolaire : ils étaient déjà à risque d'abandon ou de suspension. Il sera intéressant de vérifier si certains d'entre eux se remettront en mouvement au cours des prochains mois.

Les adultes qui ont participé au projet ont beaucoup apprécié le suivi fait par le conseiller. Les rencontres auxquelles ils ont participé au cours de l'année favorisaient la réflexion et l'utilisation de leur portfolio. Si le portfolio leur a été d'une grande utilité, ils n'ont pas vraiment saisi le rôle du passeport et peu y ont eu recours. Les participants ont notamment mentionné que le portfolio était comme un journal intime, agréable à remplir, qu'il leur permettait de mieux se connaître. La démarche leur a donné l'occasion de faire une réflexion sur eux-mêmes et sur différentes sphères de leur vie. Plusieurs ont indiqué qu'ils auraient aimé avoir un outil semblable alors qu'ils étaient au secteur des jeunes.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, seul le groupe de personnes immigrantes en alphabétisation a été moins suivi sur le plan des outils. L'enseignante a cependant mentionné au conseiller d'orientation qu'elle aimerait tenter de les utiliser de nouveau l'an prochain, mais avec certains élèves ciblés. Toutefois, il faut préciser que tous les élèves du Centre L'Impulsion, indépendamment de la recherche-action sur les SARCA, peuvent rencontrer les conseillers d'orientation, la psychoéducatrice ou les tuteurs au besoin.

4.4.2 Centre de formation Paul-Émile-Dufresne

Au Centre de formation professionnelle Paul-Émile-Dufresne, l'impact est beaucoup plus frappant. Dans le groupe en vente-conseil, il n'y a eu aucun abandon et tous les apprenants ont maintenant terminé leur stage et sont prêts à accéder au marché du travail. Pour le groupe en coiffure, il y a eu trois abandons : deux étaient liés à des rechutes après des cures de désintoxication et l'autre à une grossesse.

Les apprenants en vente-conseil ont davantage apprécié les outils que les apprenantes du programme de coiffure, en grande partie à cause de l'engagement des enseignantes et du temps qu'on a mis à leur disposition pour l'utilisation des outils. Par ailleurs, les apprenantes en coiffure avouent que le manque de temps et d'encadrement ne les a pas incitées à utiliser les outils. La majorité aurait aimé pouvoir consulter et remplir le portfolio, et plusieurs déplorent le fait qu'aucun suivi n'ait été fait. Certaines mentionnent qu'elles auraient aimé avoir accès à une personne-ressource qui aurait pu les guider, leur donner de l'information sur l'aide financière ou psychologique mise à leur disposition. Elles ne croient pas que le passeport puisse les motiver davantage à poursuivre leur formation, mais elles semblent persuadées que le portfolio peut les aider à gérer ou à organiser leurs démarches et elles en recommanderaient l'utilisation à d'autres apprenants.

Formation	Moyenne d'âge	Sexe	Proportion de personnes immigrantes	Nombre d'outils offerts	Nombre d'outils refusés	Nombre de départs	Raison de départ
Coiffure	20 ans	f. : 21 m. : 0	0 %	21	5	f. : 3	- Grossesse (1) - Problèmes personnels (2)
Vente-conseil	20 ans	f. : 0 m. : 15	20 %	15	0	0	

Les commentaires des apprenants en vente-conseil sont très positifs. Ils ont apprécié avoir pu mettre leurs rêves sur papier de façon claire, nette et précise, car cela les a encouragés à poursuivre l'atteinte de leurs objectifs. Les outils, et en particulier le portfolio, leur ont donné l'occasion de prendre du recul pour mieux évaluer leur situation. Ils affirment que d'avoir utilisé le portfolio leur a permis de viser plus haut, d'avoir confiance en leurs capacités. Tous ont apprécié avoir eu du temps en classe avec l'enseignante pour faire une réflexion et mieux utiliser l'outil. En fait, certains auraient souhaité qu'on réserve du temps à l'utilisation du portfolio au début de chaque semaine. Ils n'ont pas utilisé le passeport. S'ils en comprenaient l'utilité, ils ont préféré conserver les cartes professionnelles et les dépliants des organismes consultés dans leur pochette.

D'autre part, l'enseignante qui a encadré le projet a remarqué l'engouement de ses apprenants pour le projet. Elle croit que la démarche a été fort profitable, qu'elle a contribué à créer un esprit de groupe et une complicité entre elle et ses apprenants, et qu'elle a permis aux jeunes de développer leur estime d'eux-mêmes. Elle souhaite revivre l'expérience avec ses futurs groupes, tout en planifiant et supervisant davantage l'utilisation des outils.

4.4.3 Le Guichet conseil

Sur les 27 participants auxquels nous avons remis le passeport SARCA, 9 n'ont pu être joints en fin de projet : 4 avaient changé de numéro de téléphone et 5 n'ont pas rappelé malgré les nombreux messages laissés. Sur les 18 participants interrogés : 2 ont rempli le passeport et l'ont présenté à d'autres organismes; 2 l'ont rempli, mais n'ont pas encore eu l'occasion de s'en servir et souhaitent pouvoir le faire plus tard; 6 avaient un vague souvenir d'avoir reçu le passeport, mais ne s'en étaient jamais servi; 7 ne se souvenaient absolument pas d'avoir reçu le passeport; 1 participant a avoué avoir perdu le passeport quelques jours après sa visite au Guichet conseil.

Sur les 18 participants : 7 ont entrepris des démarches à la suite de leur rencontre au Guichet conseil et sont en voie de réaliser leur projet personnel; 6 ont entrepris des démarches, mais ont dû interrompre leur projet initial de formation pour retourner sur le marché du travail; 1 participante a entrepris des études, mais a dû y mettre un terme en raison de grandes difficultés d'apprentissage, et elle espère réintégrer le marché du travail; 4 participants ont mis leur projet en attente et espèrent entreprendre la démarche plus tard.

Il est clair que la conseillère d'orientation du Guichet conseil ne s'est pas autant investie dans le projet que dans les deux centres. Remettre et expliquer un outil est une chose. Mais dans cette recherche-action, il aurait fallu faire un plus grand suivi à cet égard et peut-être même revoir l'approche avec les adultes. Le temps et les ressources ont peut-être manqué. Il faudra étudier la possibilité de faire des rencontres de suivi en groupe pour utiliser le portfolio en plus du passeport et de faire participer davantage le personnel d'accueil du premier niveau au processus.

4.4.4 Les organismes partenaires

Il a été très difficile de faire un suivi auprès des adultes des organismes externes. Toutefois, nous avons pu recueillir des commentaires des adultes participants par l'intermédiaire des intervenants qui les accompagnaient.

Les jeunes de l'Auberge du cœur L'Envolée ont refusé d'utiliser les outils ou ont démontré peu d'enthousiasme à le faire. Nous croyons que le fait que les intervenants n'aient pas vraiment intégré les outils dans leur stratégie d'intervention peut expliquer, en grande partie, ce manque d'intérêt. En tout, trois pochettes ont été remises à des participants, mais les intervenants ont perdu contact avec ces jeunes et il est impossible de savoir s'ils sont toujours en démarche ou s'ils ont utilisé les outils.

Au Carrefour d'Intercultures de Laval, on a distribué les douze pochettes. On a constaté que les jeunes adultes issus de l'immigration étaient enclins à les utiliser. Inversement, chez les adultes immigrants, ce sont les plus âgés qui montraient des réticences à recourir aux outils. Selon les intervenants du Carrefour d'Intercultures de Laval, les immigrants plus âgés s'expriment difficilement en français et cela expliquerait leur hésitation à utiliser les outils : ils ne se sentent pas à l'aise de remplir les documents en français et comprennent difficilement le sens de tous les mots. Toutefois, les jeunes adultes immigrants ont souvent accès à plus de ressources – enseignants, amis, collègues de travail – et hésiteront moins à rédiger des textes, même si leur français n'est pas parfait.

Si les adultes immigrants ne comprennent pas nécessairement l'utilité du passeport, ils ne craignent pas de le présenter lorsqu'ils se rendent rencontrer des intervenants. Cependant, comme bien d'autres adultes, ils ont tendance à l'oublier ou à l'égarer.

4.4.5 Les retombées non prévues

Nous avons reçu des suggestions intéressantes des participants. Si nous comptions sur leur enthousiasme pour participer au projet, nous n'espérons pas recevoir autant d'idées et des commentaires aussi riches. On nous a parlé de mettre sur pied un forum de discussion, qui leur permettrait d'échanger sur leur projet scolaire, ou de créer un lien sur Facebook vers le portfolio, qui pourrait augmenter l'intérêt des jeunes à l'utiliser et à le remplir. Ils insistent toutefois sur l'importance de la confidentialité des renseignements et ne voudraient pas que

d'autres personnes, pas même des amis, soient en mesure de consulter leur portfolio. On nous a proposé d'ajouter une page à la fin du portfolio sur laquelle on trouverait les services et les ressources de la région, ainsi qu'une liste d'exemples d'aptitudes, de compétences, de qualités et même des pensées d'encouragement, pour aider les participants à se définir. Semble-t-il qu'avec des exemples, la réflexion personnelle serait plus facile.

Plusieurs participants nous ont suggéré d'inclure le passeport sous la forme d'un onglet dans le portfolio afin de n'avoir qu'un seul outil de travail. Le commentaire selon lequel un outil similaire aurait été très utile et apprécié pendant les études secondaires est revenu à plusieurs reprises. Nous avons présenté la pochette à une enseignante et à des conseillers pédagogiques du secteur des jeunes, notamment ceux qui travaillent à élaborer des parcours particuliers (formation aux métiers semi-spécialisés, formation préparatoire au travail ou formation professionnelle) et ils nous ont demandé la permission d'étudier la possibilité d'utiliser les outils ou de s'en inspirer pour en créer un similaire.

Une présentation des conclusions de la recherche-action sera faite à tous les directeurs et directrices de centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle. Nous ne pouvons ni ne voulons obliger les directions de centre à avoir recours aux outils; toutefois, nous croyons que les retombées seront suffisamment intéressantes pour que d'autres centres manifestent leur intérêt à intégrer ces outils dans leur processus d'accueil et d'accompagnement des adultes. Il est clair, toutefois, que leur utilisation devra être associée à un suivi intégré, planifié et assidu.

Les organismes partenaires suivent avec intérêt le déroulement de la recherche-action. Trois d'entre eux ont manifesté leur volonté de travailler en concertation afin de mettre au point un outil plus régional pour maintenir le fil rouge de la continuité. L'idée du passeport semble plaire davantage aux intervenants qu'aux adultes à qui il est destiné.

Enfin, si nous savons que l'idée d'utiliser un portfolio n'est pas une exclusivité ni une innovation de notre commission scolaire, la recherche-action nous a permis de tirer des conclusions qui, nous l'espérons, aideront les autres SARCA qui voudront utiliser des outils semblables.

4.5 Évaluation sommaire

Si le projet de recherche-action a exigé une somme de travail considérable en peu de temps des membres de l'équipe, ceux-ci sont satisfaits et heureux d'y avoir travaillé et entrevoient positivement l'idée d'intégrer les outils à leur processus d'accueil et d'accompagnement des adultes. Toutefois, nous avons compris qu'il faudrait travailler davantage l'encadrement et le suivi des adultes en cours de projet, non seulement par les membres de l'équipe des SARCA, mais aussi par l'ensemble des membres du personnel. Il faut également prévoir des périodes de réflexion afin que l'adulte puisse remplir son portfolio. En effet, pour que ce dernier soit déterminant dans la définition du projet de l'adulte, il doit être utilisé à l'intérieur d'une

intervention soutenue par une équipe d'enseignants, tuteur, mentor ou autres. Nous sommes donc à planifier l'an deux du projet.

Le passeport a été peu utilisé par l'adulte pour y consigner ses démarches, qu'il lui ait été remis individuellement au Guichet conseil ou dans la pochette dans les centres de formation. Il semble qu'un outil de suivi des démarches serait plus utile pour les intervenants. Nous croyons toutefois qu'il serait à propos d'inclure une feuille de route dans le portfolio, ce qui permettrait à l'adulte qui le désire d'y consigner ses démarches. Nous sommes maintenant persuadés que pour établir une trace des parcours, des choix et des réorientations de l'adulte, et créer une continuité des services, il faudra élaborer, de concert avec nos partenaires de la région, un carnet de suivi ou un passeport qui respecterait la confidentialité des renseignements personnels et qui serait obligatoirement utilisé par les organismes partenaires. Une démarche avec les partenaires devra être entreprise afin de bien planifier et concevoir l'outil en question, puis il faudra établir un plan de communication afin d'informer tous les intervenants concernés, mais aussi le public ciblé.

Nous ne pouvons conclure avec certitude que l'adulte qui fait le choix d'utiliser les outils sera plus persévérant dans sa démarche de projet. De même, la recherche ne nous permet pas d'affirmer que les adultes qui refusent d'utiliser les outils seront plus enclins à abandonner leur projet. Toutefois, l'expérience qu'ont vécue les participants et les intervenants, et les commentaires que nous avons recueillis nous confirment que, dans un processus d'accompagnement, l'utilisation des outils permet aux adultes de mieux se connaître et de mieux définir leur projet, leurs attentes et leurs buts, et de développer leur estime d'eux-mêmes. En cela, les outils faisaient une différence chez les adultes en démarche de projet.

La recherche-action nous a permis de constater à quel point la conception graphique des outils est primordiale et souvent plus importante que le contenu pour les jeunes adultes. Nombre de participants ont refusé de participer au projet ou hésité à utiliser le portfolio tout simplement parce qu'ils trouvaient que la page couverture avait un aspect enfantin. Il faudra donc en tenir compte lorsque nous créerons une nouvelle version et nous devrons fort probablement faire appel à des spécialistes des communications en vue de concevoir des outils qui seront attrayants autant pour les jeunes adultes que pour les plus âgés.

Nous croyons que l'habitude de faire des projets, de coucher ses rêves sur papier, de réfléchir sur les parcours qui nous sont offerts doit s'acquérir non pas au moment d'accéder à l'éducation des adultes ou à la formation professionnelle, mais bien avant. Dans le contexte d'une approche orientante, il n'est donc pas exclu que la Commission scolaire de Laval intègre l'utilisation d'un portfolio et d'un carnet de démarches (ou passeport) dans les programmes du secondaire.

Enfin, puisque l'engagement et la participation de tous les intervenants sont importants dans un tel projet, nous savons que nous devrons, à l'avenir, mieux informer et soutenir les enseignants

et le personnel des organismes partenaires afin qu'ils se sentent plus à l'aise avec les outils et plus conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans la démarche.

4.6 Recommandations pour la suite

Les commentaires des participants et des intervenants dans les centres et au Guichet conseil ainsi que ceux de nos partenaires nous seront fort utiles pour planifier la suite du projet. Tout d'abord, il sera essentiel de continuer le suivi des adultes qui ont participé au projet de recherche-action cette année. Nous proposons de mettre en place un mécanisme pour que le Bureau de la relance communique avec les adultes qui ont abandonné leur projet de formation, afin de les relancer ou de les accompagner dans un nouveau projet.

Nous devons établir comment nous diffuserons les résultats de la recherche-action aux autres directions d'établissement de la Commission scolaire. Il serait intéressant que les outils puissent être utilisés à bon escient dans d'autres centres de formation professionnelle, dans les centres d'éducation des adultes de la Commission scolaire, mais aussi dans des programmes de parcours particuliers au secteur des jeunes.

En ce qui a trait aux outils, voici les quelques recommandations que nous étudierons :

- Intégrer le passeport dans le portfolio, sous la forme d'un onglet.
- Revoir la conception graphique avec des spécialistes des communications, puisque le contenant est très important, notamment pour les adultes plus jeunes.
- Ajouter un glossaire et des exemples pour rendre l'utilisation du portfolio plus conviviale, particulièrement pour les adultes immigrants.
- Ajouter les coordonnées de ressources utiles à la fin du portfolio.
- Créer une version électronique des outils, mais donner le choix entre la version papier et la version électronique.
- S'assurer que les outils sont utilisés dans une démarche d'accompagnement et que du temps est alloué aux adultes pour faire une réflexion et remplir leur portfolio.
- Prévoir des séances d'information et de formation pour le personnel enseignant et les intervenants dans les centres et organismes qui utiliseront les outils.
- Créer un outil de suivi et de référence de style passeport, mais pour les intervenants, en partenariat avec les organismes de Laval.

En ce qui a trait à la création d'une version électronique des outils, les commentaires recueillis sont partagés. Indépendamment de leur âge, si certains participants souhaitent vivement passer au format électronique, d'autres affirment qu'ils ne toucheraient pas aux outils s'ils

étaient informatisés. Certains participants nous ont mentionné qu'ils avaient besoin d'avoir des documents concrets entre les mains. D'autres ne se sentent pas suffisamment à l'aise avec un ordinateur. Par contre, des participants nous ont reproché de ne pas avoir participé au virage vert avec ce projet et nous conseillent fortement de développer une version électronique afin d'utiliser moins de papier. D'autres encore voient des possibilités et des avantages intéressants à l'utilisation d'une version électronique. Nous concluons donc qu'à court et moyen terme, nous ne pourrions remplacer la version papier par une version électronique. Il faudra plutôt offrir aux participants le choix de l'un ou l'autre. Pour l'utilisation d'une version électronique, il faudra prévoir une courte séance d'initiation à l'interface afin que les participants soient à l'aise avec les onglets et les possibilités offertes par le logiciel. L'outil devra être accessible par Internet et offrir la possibilité de restreindre l'accès aux onglets du portfolio par un dispositif de mots de passe. À plus long terme, nous pourrions évaluer si nous pouvons mettre de côté la version papier et n'utiliser que la version électronique.

Conclusion

Si nos hypothèses de départ ne se sont pas toutes confirmées, nous sommes satisfaits des retombées et des constats de notre recherche-action. Nous savons que nos adultes ne disposent plus d'un parcours linéaire pour arriver à leurs fins. Ils doivent faire face à de nombreuses bifurcations, transitions et réorientations. Ils naviguent dans une société où la vitesse d'exécution et l'accès à l'information ont priorité sur le temps de réflexion et la capacité d'analyse, où la mobilité et l'adaptabilité aux changements des individus sont des valeurs prisées. Nous devons non seulement les accompagner dans leur démarche vers la réalisation de projets, mais aussi les outiller afin qu'ils se l'approprient.

Nous sommes persuadés que les outils des SARCA que nous avons mis au point ont permis aux adultes de mieux définir leur projet et de mieux s'appuyer sur leurs acquis, leurs succès et leurs forces pour avancer dans leur démarche. Dans cet esprit, nous sommes déterminés à poursuivre nos travaux afin de parfaire notre projet et à partager les résultats de nos expériences avec d'autres commissions scolaires et organismes.

Annexe 1 : Fiche résumé de l'accueil orientant

ACCUEIL ORIENTANT

Résumé

Nom	XXXXXXXXXX	Prénom	XXXXXXXXXX
Date de naissance	4 août 1986		
Dernière école fréquentée	Parcours scolaire		
Leblanc	En adaptation scolaire depuis la 6 ^e année au primaire, avait été classée en ISPJ lors de sa dernière année au secondaire (2002-2003)		
Motif donné par l'apprenant justifiant son inscription à l'éducation des adultes			
Pour faire le métier qui me prend un sec. IV pour faire un cours.			
Aspiration(s) professionnelle(s)			
Coiffure, secrétaire d'école, sexologue			

Code Holland selon Tétreau-Trahan		
Social	Artistique	Investigateur

Protocole identitaire selon l'épreuve Groupements
L'ensemble du protocole est presque totalement non réflexif. Présence possible d'anxiété, d'impulsivité ou de passivité. Besoin d'aide pour faire des liens. Plusieurs justifications semblent démontrer une immaturité sur le plan identitaire, se « raconte des histoires » comme une jeune enfant... Besoin d'être rassurée.

Note de Maxime Labelle, conseiller en formation
Considérant le parcours scolaire à ce jour, le protocole identitaire obtenu et mes observations, je pense que cette jeune fille éprouve de sérieuses difficultés d'apprentissage. Il lui sera difficile de donner du sens à ce qu'elle vit et de faire des liens. Objectifs professionnels non réalistes (selon moi, même l'objectif de la coiffure risque d'être aussi irréaliste). Me l'envoyer dès confirmation des difficultés. Je recommanderais alors une évaluation cognitive.

Annexe 2 : Formulaire de suivi pour la première collecte de données

Recherche-action sur la démarche de projet de l'adulte

Passeport et Portfolio SARCA

Suivi des participants

Prénom	Numéro	Date de remise du portfolio	Date 1 ^{er} suivi	Date 2 ^e suivi	Date 3 ^e suivi	Date d'abandon du projet	Raison d'abandon	Commentaires
	CAN1							
	CAN2							
	CAN3							
	CAN4							
	CAN5							
	CAN6							
	CAN7							

Commentaires et observations :

Annexe 3 : Questionnaire du Guichet conseil pour la deuxième collecte de données



SARCA

Nom, prénom : _____

Téléphone : _____

Questionnaire de suivi pour la recherche-action au Guichet conseil

1. Avez-vous poursuivi vos démarches afin de réaliser votre projet personnel?

2. Avez-vous utilisé le passeport SARCA qui vous a été remis lors de votre visite au Guichet conseil?

3. Si vous n'avez pas utilisé le passeport, pouvez-vous nous indiquer pourquoi?

4. Si vous l'avez utilisé, qu'avez-vous le plus apprécié?

5. Est-ce que le passeport vous a été utile dans la poursuite de votre projet? Si oui, de quelle façon?

6. Avez-vous présenté le passeport à d'autres organismes? Si oui, à qui? Sinon, pourquoi?

7. Est-ce que nous pourrions ajouter quelque chose qui vous aurait incité à utiliser le passeport SARCA?

8. À votre avis, est-ce qu'un élément devrait être retiré du passeport SARCA?

9. Auriez-vous changé quelque chose au format? (La grosseur, les couleurs, les renseignements consignés à l'intérieur, etc.)

10. Si une version électronique accessible sur Internet existait, l'auriez-vous utilisée?

NOTES : _____

Annexe 4 : Questionnaire pour la deuxième collecte de données

Questionnaire de suivi pour la recherche-action (Passeport et Portfolio)



SARCA

Votre âge : _____

Centre : _____

Programme : _____

1. Avez-vous apprécié les outils de la pochette SARCA qui vous a été remise? Pourquoi? _____

2. La pochette contenait deux outils : le passeport et le portfolio. Quel outil vous a été le plus utile? _____
Pourquoi? _____

3. Si vous n'avez pas utilisé un des outils ou les deux outils, pouvez-vous nous indiquer pourquoi? _____

4. Si vous les avez utilisés, qu'avez-vous le plus apprécié? _____

5. Est-ce que le passeport vous a été utile dans la poursuite de votre projet de formation ou de carrière? De quelle façon? _____

6. Avez-vous présenté le passeport à d'autres personnes pour des suivis?
 Si oui, à qui? Sinon, pourquoi? _____

7. Qu'est-ce que nous aurions dû ajouter ou faire pour vous inciter à utiliser davantage les outils SARCA? _____

8. À votre avis, est-ce qu'un élément devrait être retiré du passeport ou du portfolio SARCA? Lequel? _____

9. Auriez-vous changé quelque chose au format des documents? (La grosseur, les couleurs, les renseignements consignés à l'intérieur, etc.) _____

10. Recommanderiez-vous l'utilisation de ces outils à d'autres apprenants? Pourquoi?

Si une version électronique accessible sur Internet existait, l'auriez-vous utilisée?

Autres commentaires : _____

Annexe 5 : Lettre incluse dans les pochettes pour les participants des organismes externes



Passeport et Portfolio SARCA

Cette année, le Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Commission scolaire de Laval, en collaboration avec ses partenaires, participe à un projet de recherche-action des SARCA du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sur la démarche de l'adulte. Nous voulons vérifier l'hypothèse que si un adulte est en mesure de se donner un projet de vie et de suivre les étapes de sa démarche, il sera plus facile pour lui de persévérer dans l'atteinte de ses objectifs.

Pour favoriser la persévérance de l'adulte dans sa démarche et l'aider dans la définition de son projet de vie, nous avons conçu deux outils, soit le Passeport SARCA et le Portfolio SARCA.

Si vous acceptez de participer à la recherche-action, on vous remettra une pochette contenant le Passeport et le Portfolio pour vous soutenir dans votre démarche d'orientation ou de mise en mouvement.

Le Passeport SARCA vous permet de suivre la trace des démarches que vous avez faites :

- Il permet aux divers intervenants rencontrés de voir le parcours que vous avez fait jusqu'à présent, et pour vous d'inscrire les renseignements pertinents, afin de mieux vous guider dans votre démarche.
- Il vous permet de garder le fil dans toutes les démarches que vous avez effectuées, de vous rappeler ce qui a été dit à chaque rencontre et de conserver les coordonnées des organismes et des personnes qui ont su vous aider dans la réalisation de vos projets.

Le Portfolio SARCA vous permet de mieux connaître vos compétences, vos ressources, vos besoins et vos rêves. Il vous aidera à créer votre curriculum vitæ, à clarifier vos priorités et les démarches que vous devez faire pour réaliser vos projets.

Si vous acceptez de participer au projet, nous vous donnerons l'occasion, au cours des prochains mois, d'avoir recours au passeport et au portfolio. Nous vous contacterons également vers le mois d'avril 2009 afin d'avoir vos commentaires et votre appréciation des outils que nous avons mis à votre disposition.

Nous vous remercions de contribuer à notre projet de recherche.

Le comité des SARCA de la Commission scolaire de Laval

Annexe 6 : Lettre remise avec le passeport aux participants rencontrés au Guichet conseil



Le Passeport SARCA

Cette année, le Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Commission scolaire de Laval, en collaboration avec ses partenaires, participe à un projet de recherche-action des SARCA du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sur la démarche de l'adulte. Nous voulons vérifier l'hypothèse que si un adulte est en mesure de se donner un projet de vie et de suivre les étapes de sa démarche, il sera plus facile pour lui de persévérer dans l'atteinte de ses objectifs.

Pour favoriser la persévérance de l'adulte dans sa démarche et l'aider dans la définition de son projet de vie, nous avons conçu le Passeport SARCA.

Si vous acceptez de participer à la recherche-action, on vous remettra le passeport afin de vous soutenir dans votre démarche d'orientation ou de mise en mouvement.

Le Passeport SARCA vous permet de suivre la trace des démarches que vous avez faites :

- Il permet aux divers intervenants rencontrés de voir le parcours que vous avez fait jusqu'à présent, et pour vous d'inscrire les renseignements pertinents, afin de mieux vous guider dans votre démarche.
- Il vous permet de garder le fil dans toutes les démarches que vous avez effectuées, de vous rappeler ce qui a été dit à chaque rencontre et de conserver les coordonnées des organismes et des personnes qui ont su vous aider dans la réalisation de vos projets.

Vous pouvez remplir vous-même les sections du passeport ou demander aux intervenants que vous rencontrez de bien vouloir vous aider à le faire.

Si vous acceptez de participer au projet, nous vous contacterons vers le mois d'avril 2009 afin d'avoir vos commentaires et votre appréciation par rapport au Passeport SARCA.

Nous vous remercions de contribuer à notre projet de recherche.

Le comité des SARCA de la Commission scolaire de Laval

Annexe 7 : Portfolio SARCA

PASSEPORT



SARCA

Appréciation des acquis non formels et informels

EXPLORATION DES ACQUIS EN FONCTION DE SA SITUATION DE VIE

- | | |
|---|--|
| ☐ Expériences de travail | ☐ Expériences communautaires et bénévolat |
| ☐ Situation familiale et personnelle | ☐ Vie sociale et culturelle |
| ☐ Bénévolat | ☐ Travaux communautaires |

Commentaires : _____

ACQUIS EXTRASCOLAIRES ET EXPÉRIENTIELS

Formation en entreprise : ☐ de base ☐ spécifique

Acquis de formation non formelle : _____



Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

Bref aperçu des compétences acquises (par exemple : Communiquer oralement en langue seconde, utiliser un traitement de texte, interagir socialement, persévérer au travail,...) :

Bref aperçu des compétences à développer (par exemple : Écrire des textes variés, connaître le marché du travail, traiter des situations à l'aide de mathématiques, ...) :

Autres informations utiles :

Formations

Programme : _____

Date : _____ Lieu de formation : _____

Notes : _____

Programme : _____

Date : _____ Lieu de formation : _____

Notes : _____

Programme : _____

Date : _____ Lieu de formation : _____

Notes : _____

Programme : _____

Date : _____ Lieu de formation : _____

Notes : _____

**Dépassement
de sol**

DÉCOUVERTES

Études

Suivis des rencontres

Ressource référée : _____

Téléphone : _____ Date du rendez-vous : _____

Type de service suggéré : _____

Résumé : _____

Objectif atteint : _____

Notes : _____

Ressource référée : _____

Téléphone : _____ Date du rendez-vous : _____

Type de service suggéré : _____

Résumé : _____

Objectif atteint : _____

Notes : _____

**Information
Détermination**

Réussite

Projet

Fiche d'identification

COLLER
PHOTO ICI

Nom : _____
Prénom : _____
Date de naissance : _____
Code permanent : _____
Langue maternelle : _____
Langue(s) parlée(s) : _____
Téléphone : _____

Point de service visité : _____
Nom de l'intervenant(e) : _____
Téléphone : _____
Date de la rencontre : _____
Signature du client : _____



INTENTION(S)

- ☐ Détermination d'un but professionnel ☐ Retour en formation
☐ Validation d'un but professionnel ☐ Intégration au marché du travail
☐ Évaluation des acquis ☐ Réorientation scolaire et professionnelle

Autres : _____

SERVICES REÇUS

Service : _____
Année : _____ Organisme : _____

Service : _____
Année : _____ Organisme : _____

Service : _____
Année : _____ Organisme : _____

Service : _____
Année : _____ Organisme : _____

Service : _____
Année : _____ Organisme : _____

Scolarité reconnue

Diplôme d'études : ☐ Secondaires ☐ Professionnelles

Spécifiez le programme d'étude : _____

Langue d'enseignement : _____ Niveau : _____

Langue seconde : _____ Niveau : _____

Mathématiques : _____ Niveau : _____

FORMATION(S) ANTÉRIEURE(S)

- ☐ Études professionnelles (autres) ☐ Études postsecondaires

Spécifiez : _____



☐ AENS

☐ TDG

☐ GED

☐ Francisation

Niveau : _____

Nombre de compétences reconnues dans un programme de DEP : _____

Évaluation comparative des études effectuées hors Québec : _____

Autres informations relatives au parcours scolaire : _____

☐ Aucune scolarité reconnue au Québec

☐ À déterminer

Notes : _____

Annexe 8 : Portfolio SARCA



Mes projets

Mes emplois, mon travail





Mes activités d'apprentissage

Mes compétences





Mon histoire

Mes ressources

Qui peut m'aider?

Organisme : _____

Personne ressource : _____

Coordonnées : _____

Organisme : _____

Personne ressource : _____

Coordonnées : _____

Organisme : _____

Personne ressource : _____

Coordonnées : _____






Références bibliographiques

BÉLANGER, Paul P., et Brigitte VOYER (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes*, Montréal, UQAM/CIRDEP, 193 p.

BIBEAU, Robert. *Le portfolio numérique*, octobre 2008.

www.robertbibeau.ca/portfolio2.html

BOUTINET, Jean-Pierre (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Presses universitaires de France, 369 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL, *Commission scolaire de Laval*. www.cslaval.qc.ca

DORAY, Pierre, Paul BÉLANGER et Lucia MASON. « Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaire des adultes dans l'enseignement technique », *Lien social et Politiques*, automne 2005, n° 54, p. 75-89.

GOSSEN, Diane, et Judy ANDERSON (trad. de Gervais Sirois) (1998). *Amorcer le changement. Un nouveau leadership pour une école qualité*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 220 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ) (2003). *Perspectives démographiques, Québec et Laval, 2001-2005*, Service du développement de l'information, ministère de la Santé et des Services sociaux.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : Cadre général*, Québec, 37 p.

ROUSSEAU, Nadia, et autres (2008). *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, rapport sur la communication présentée au Séminaire-formation réalisé à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

SIMARD, Stéphane (2007). *Génération Y : Attirer, motiver et conserver les jeunes talents*, Boucherville, Viséo Solutions, 204 p.

Chapitre 5



Vers des démarches de projet avec des adultes en situation de vie précaire

Commission scolaire Western Québec

Instigateurs de la recherche-action

Ruth Ahern, directrice, Services éducatifs
 Nicole Gravelle, consultante
 Hélène Leboeuf, consultante
 Debra Madill, enseignante et responsable des SARCA (Val d'Or)
 Beth Mulville, enseignante et responsable des SARCA (Maniwaki)
 Lenny Prost, enseignant et responsable des SARCA (Pontiac)
 Liora Richler, conseillère en orientation

Accompagnateurs

Élisabeth Mainka et Jean-Pierre Boutinet

5.1 Projet de recherche-action de la Commission scolaire Western Québec

5.1.1 Le contexte de la recherche

La Commission scolaire Western Québec (CSWQ) couvre un vaste territoire d'une superficie de 90 000 km² et englobe deux régions administratives. Par l'intermédiaire de cinq centres, elle offre de la formation et des services en anglais à une population adulte variée et très dispersée, en milieu urbain et en milieu rural. Compte tenu du territoire à desservir et de ses enjeux, la CSWQ a fait siennes les orientations de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002. Soutenues par le plan d'action du MELS, les orientations de la Politique, qui sont d'assurer une formation de base aux adultes, de maintenir et de rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes, de reconnaître les compétences acquises et de lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance, ont servi de plate-forme au Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Commission scolaire pour renforcer des pratiques en usage déjà efficaces et améliorer les éléments qui l'étaient moins. Les services d'orientation et la proactivité étaient des éléments à améliorer, et la mise en œuvre des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) offrait cette possibilité. La CSWQ assure la prestation des SARCA de deux façons très différentes : centralisée dans le noyau urbain de son territoire et décentralisée avec soutien aux centres en milieu rural (annexe 1). Tant dans un milieu que dans l'autre, atteindre les adultes représente un défi. Ce défi est toutefois plus difficile à surmonter en milieu rural, car la population est dispersée sur de plus grandes distances.

Le projet de recherche-action de la CSWQ est en fait la réunion de plusieurs projets dans une seule et même démarche globale. Mis sur pied de façon centralisée à l'invitation du MELS et reposant sur les bases d'un projet antérieur de recherche-action, *Vers un projet de référence en milieu rural* (2009), ce projet nous donnait l'occasion de poursuivre l'amélioration des SARCA offerts sur notre territoire, en ce qui concerne notamment le travail de proactivité dans la communauté et la création de partenariats. Il nous fallait plus précisément examiner et instaurer de nouveaux moyens pour aller chercher les adultes difficiles à atteindre ainsi que pour créer et consolider des partenariats communautaires proactifs en vue d'y parvenir.

La réalisation de *Vers un projet de référence en milieu rural* a permis tant au personnel de nos centres qu'à l'équipe centrale d'en apprendre beaucoup sur notre situation. Amorcé il y a plusieurs années, ce projet de recherche-action a démontré clairement que les SARCA de la CSWQ devaient s'engager activement dans le travail de proactivité communautaire et la création de partenariats si nous voulions réussir à bien servir notre population adulte. En tant qu'unique commission scolaire anglophone dans les régions administratives 07 et 08, nous avons souvent vu nos centres en milieu rural se plaindre d'un sentiment de marginalisation, d'une impression d'être isolés et oubliés... d'être « invisibles » hors de la communauté anglophone. La démarche de recherche-action de *Vers un projet de référence en milieu rural* a abouti à la création d'un répertoire des partenaires dans chaque milieu rural et a permis de tisser des liens, bien que fragiles. Plus important encore, la démarche a amené un changement de culture dans nos centres, qui ont reconnu devoir être plus proactifs dans leur façon d'approcher les partenaires. Le projet a aussi apporté, nous l'espérons, une plus grande « ouverture sur l'extérieur » dans notre façon de voir les choses. Malheureusement, nous nous sommes vite rendu compte que notre capacité à nous engager complètement dans cette nouvelle vision communautaire était limitée par les ressources humaines disponibles, les budgets et la réalité des petits centres en milieu rural. Beaucoup de membres du personnel des SARCA exercent d'autres fonctions dans ces centres, que ce soit l'enseignement, le soutien administratif ou le soutien aux adultes en formation. Dans certains cas, des difficultés linguistiques, tant pour notre personnel que pour les adultes, sont venues compliquer la situation. Les progrès que nous faisions pour amener les SARCA au niveau de mobilisation voulu étaient lents et frustrants. Nous en étions au point où il nous fallait un catalyseur, et c'est le rôle qu'a joué le projet de recherche-action dont il est ici question.

5.1.2 Notre projet

Le projet de recherche-action de la CSWQ avait pour objectif de favoriser la sollicitation et la mobilisation d'adultes difficiles à atteindre par la création d'un projet constructif à l'aide d'un réseau de partenaires de la communauté. En tendant la main aux partenaires de la communauté et en les encourageant à venir vers nous, nous avons pensé pouvoir mieux servir les adultes que nous recevons. Ces partenaires peuvent, à un moment ou à un autre, toucher les adultes d'une manière qui nous est inaccessible en tant que commission scolaire. De cette façon, nous étendions notre portée et rendions nos services plus accessibles à la population de notre territoire.

5.1.3 L'organisation et les groupes d'adultes ciblés

Notre projet de recherche-action se divise en quatre projets qui sont chacun le reflet de leur milieu et qui sont réunis dans une vaste démarche d'ensemble. Les groupes d'adultes ciblés sont, de ce fait, différents d'un projet à l'autre. On en trouvera la description dans les rapports des projets, plus loin dans le présent chapitre. En général, il s'agit d'adultes qui, actuellement, n'utilisent pas les services de la Commission scolaire.

5.1.4 L'équipe de coordination

La structure du projet de la CSWQ comporte une équipe de coordination centrale constituée de Ruth Ahern, directrice des services éducatifs de la CSWQ, d'Hélène Lebœuf, consultante chargée du soutien aux SARCA dans les centres en milieu rural, et de Nicole Gravelle, consultante responsable de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ainsi que des SARCA. En plus de son rôle central, l'équipe de coordination (constituée en triade) a assuré des fonctions dans les quatre projets des centres (annexe 2). Son rôle comportait trois facettes :

1. Voir à ce que les projets des centres soient conformes à l'esprit et à l'objet du projet de recherche-action sur les SARCA de la Commission scolaire (ainsi que des SARCA proprement dits).
 2. Élaborer une démarche commune et appuyer chaque équipe de projet.
 3. Faciliter et soutenir la réalisation des projets des centres afin d'en assurer la réussite.
-
1. *Voir à ce que les projets des centres soient conformes à l'esprit et à l'objet du projet de recherche-action sur les SARCA de la Commission scolaire (ainsi que des SARCA proprement dits)*

C'était là une fonction fondamentale assurée par l'équipe de coordination. Voir à ce que l'essence de la recherche-action soit respectée et intégrée dans chacun des projets des centres représentait un élément clé pour assurer l'expansion continue des SARCA dans l'ouest du Québec et le succès de la recherche-action. Les éléments essentiels de la recherche-action sur lesquels l'équipe a insisté étaient l'autonomie des adultes dans la création et la réalisation d'un projet, le rôle nécessaire des partenaires de la communauté dans un processus de proactivité et l'importance de sortir des murs des centres pour mobiliser les adultes dans des cadres non formels où l'on reconnaît que l'apprentissage se fait dans tous les aspects de la vie, tout au long de la vie, de manière formelle et non formelle.

2. *Élaborer une démarche commune et appuyer chaque équipe de projet*

L'équipe de coordination a élaboré une démarche commune qui servait de repère dans la réalisation du projet de recherche-action dans chaque centre. Bien que chaque projet ait évolué en fonction des besoins définis ou exprimés dans le milieu, la démarche commune nous a permis de déterminer la méthode la plus efficace pour solliciter et mobiliser les partenaires ainsi que les adultes ciblés. Les discussions et les réflexions sur la démarche et son efficacité faisaient partie intégrante des réunions de l'équipe élargie de la CSWQ (équipe de coordination et équipes de projet des centres).

3. *Faciliter et soutenir la réalisation des projets des centres afin d'en assurer la réussite*

L'équipe de coordination avait comme dernier rôle celui de faciliter et de soutenir la réalisation des projets des centres, ce qu'elle a accompli par la contribution et la participation actives de ses membres aux projets des différents centres. Ses membres assuraient une rétroaction et fournissaient des conseils sur la démarche à suivre. En outre, chacun faisait office de membre à part entière d'un des quatre projets des centres. À ce titre, il guidait et soutenait la réalisation du projet du centre en plus d'y participer activement.

Dans le but de faciliter la réalisation du projet de recherche-action, plusieurs réunions de l'équipe élargie ont eu lieu. D'avril 2008 à juin 2009, toutes les équipes ont rencontré les deux personnes du MELs qui nous appuyaient dans cette recherche-action. Nous avons discuté avec elles de la façon d'accompagner l'adulte dans son projet. Les équipes faisaient aussi le point sur l'état d'avancement de la recherche-action. Celles de la CSWQ se sont aussi réunies à quatre occasions au cours de la période d'août 2008 à août 2009 pour s'appuyer mutuellement.

5.1.5 Les projets des centres

Le concept de la triade a été repris dans chacun des projets des centres. Chaque projet était mené par une équipe formée de trois membres principaux, appuyés dans certains cas par des collaboratrices et collaborateurs secondaires, suivant les besoins.

Les équipes de projet des centres étaient dirigées par la personne responsable de la prestation des SARCA sur place. Elles se sont réunies régulièrement au cours des différentes phases de la recherche-action. Il y a eu aussi des réunions *ad hoc* avec l'équipe de coordination centrale tout au long du projet de recherche-action. Ces réunions visaient essentiellement à permettre l'échange de connaissances ainsi qu'à assurer un soutien et un encadrement constants dans la réalisation de la recherche.

5.1.6 La démarche commune

Chacun des projets a été le reflet de son milieu, mais tous ont respecté la structure ou la démarche commune élaborée par les équipes de coordination et de projet. La démarche était la suivante :

- Trouver des partenaires de la communauté.
- Rencontrer les partenaires de la communauté.
- Utiliser un questionnaire commun pour orienter les discussions préliminaires avec les partenaires afin de cerner les populations cibles éventuelles et leurs besoins ainsi que les rôles possibles des partenaires dans les approches à mettre en œuvre pour tenter de les atteindre (annexe 3).

Une fois la population cible définie dans chaque projet, l'approche a différé selon les particularités du milieu et celles du groupe visé.

Une description des quatre projets figure dans les pages qui suivent. Elle offre un témoignage précieux de la recherche-action telle qu'elle a été vécue, ainsi que des apprentissages et des connaissances qu'elle a apportés.

5.2 Projet de Low

Équipe : Ruth Ahern (directrice, services éducatifs de la CSWQ), Lynn Visentin (coordonnatrice du Community Learning Centre) et Scott Cavers (directeur de l'école secondaire Saint-Michael).

5.2.1 Le contexte

Les circonstances dans lesquelles le projet de recherche-action de Low a vu le jour diffèrent de celles des trois autres projets menés par l'équipe de la CSWQ. Dans le cas du projet de Low, la proposition de créer un partenariat pour répondre aux besoins de la population locale est venue directement de la communauté. Ayant constaté un besoin, celle-ci est allée frapper à la porte du Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Commission scolaire. Représenté par sa coordonnatrice, Lynn Visentin, le Community Learning Centre (CLC) s'est adressé au Service en juin 2008, dans l'optique d'obtenir des services pour la région de Low. Le CLC est une initiative du secteur aujourd'hui nommé Services à la communauté anglophone et affaires autochtones du MELS. De nombreux CLC ont été créés dans les secteurs socialement et économiquement défavorisés des commissions scolaires anglophones pour encourager les liens entre la communauté et l'école.

Situé dans le bâtiment de l'école secondaire Saint-Michael, le CLC de Low réunit, au sein de son conseil d'administration, de nombreux partenaires de la communauté. Parmi ceux-ci figurent notamment la coordonnatrice du CLC, le directeur de l'école Saint-Michael ainsi que des représentants ou représentantes du Centre local de services communautaires (CLSC), de Québec en Forme, du conseil municipal de Low, de la Légion royale canadienne, de l'organisation des personnes âgées, Low Senior Citizens Club de Low, et du milieu des affaires.

La municipalité de Low, située à 45 minutes au nord de Gatineau, est l'une des 18 municipalités qui font partie de la municipalité régionale de comté (MRC) de La Vallée-de-la-Gatineau. Elle compte une population de 955 habitants seulement, mais l'école et la ville desservent une population plus nombreuse qui afflue des localités environnantes. La population de Low est anglophone dans une proportion d'environ 48 % (465 personnes). La municipalité, dont le territoire est en grande partie agricole, compte peu d'entreprises, à l'exception d'une usine de transformation du bois, de quelques commerces et d'un CLSC. Présentement, il n'y a pas de Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle à Low.

5.2.2 Le groupe des adultes ciblés

Avant le début de la recherche-action, la communauté de Low, en collaboration avec la coordonnatrice du CLC, avait désigné les jeunes adultes sans qualification comme étant un groupe nécessitant de l'aide. Ces jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles sont devenus le groupe cible du projet de recherche-action.

Il s'agit plus précisément de jeunes de 16 à 24 ans qui ont fait des études secondaires, mais sans avoir d'acquis de la 4^e ou de la 5^e secondaire. Qui plus est, ces jeunes adultes manquent souvent de confiance en eux pour avancer dans la vie. En général, leurs expériences scolaires n'ont pas été une réussite, et les personnes visées ne font pas non plus beaucoup confiance au système d'éducation. Comme autres traits caractéristiques, ce sont des jeunes qui manquent de persévérance ou de motivation, qui sont sans emploi ou qui occupent des emplois saisonniers précaires et mal rémunérés.

5.2.3 Les objectifs du projet

Le projet de recherche-action vise à réunir des jeunes de 16 à 24 ans qui sont difficiles à atteindre et dont la situation est précaire parce qu'ils n'ont pas de diplôme du secondaire. Nous espérons, grâce à ce projet, les amener à s'engager dans la création d'un projet collectif répondant à leurs besoins. L'équipe de recherche-action jouera un rôle de facilitateur auprès des jeunes dans la création et la réalisation de leur projet collectif. Comme autre retombée, le projet de recherche-action permettra de tisser des liens soutenus avec la communauté.

5.2.4 Les principales étapes de la démarche

Au cours de l'année, plusieurs rencontres avec le groupe de partenaires ont eu lieu et un suivi a été assuré. Voici un aperçu des principales étapes du projet de recherche-action.

1. Rencontre avec le conseil d'administration du CLC – Juin 2008

Cette rencontre était une initiative de la coordonnatrice du CLC. Les discussions ont porté, au début, sur le souhait exprimé par le milieu d'avoir accès aux services de formation du Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

2. Rencontre avec la coordonnatrice du CLC – Août 2008

Le but de la réunion était de voir comment le projet de recherche-action pouvait aider à cerner et à satisfaire les besoins du milieu.

3. Deuxième rencontre avec le conseil d'administration du CLC – Octobre 2008

La rencontre avait pour objectifs de cerner le groupe cible et d'établir un plan d'action pour l'atteindre. Le groupe cible a été désigné comme étant de jeunes adultes sans qualification. Une première ébauche de plan d'action a été préparée.

4. Rencontre avec la coordonnatrice du CLC – Janvier 2009

L'objectif de la réunion était de repérer, dans la collectivité, des personnes clés qui feraient office de « jeunes ambassadeurs et ambassadrices » pour aider à atteindre les adultes visés. Une touche finale a aussi été apportée au plan d'action.

5. Rencontre avec les éventuels « jeunes ambassadeurs et ambassadrices » – Mars 2009

Sept jeunes ont été invités par le CLC et cinq d'entre eux se sont présentés à la rencontre. L'objectif de la réunion était d'informer les jeunes du projet de recherche-action et du rôle qui leur serait confié. Nous avons également tenu un groupe de discussion avec ces jeunes ambassadeurs et ambassadrices pour :

- vérifier leur expérience en relation avec le fait d'avoir réussi leurs études secondaires;
- cerner leur point de vue sur la façon d'atteindre le groupe visé;
- déterminer les activités à mettre en œuvre pour informer ce groupe.

6. Rencontre avec la coordonnatrice du CLC – Mai 2009

- confirmer le choix des « jeunes ambassadeurs et ambassadrices »;
- établir un calendrier et un plan d'action pour les activités d'approche;
- arrêter la ou les dates de l'activité d'information.

5.2.5 L'expérience vécue dans le projet - Nos apprentissages

Le projet de recherche-action de Low a été pour nous plus qu'une simple occasion d'explorer des façons d'entrer en contact avec des adultes difficiles à atteindre et en situation de vie précaire. La démarche a été riche en apprentissages, tant pour l'équipe de la CSWQ que pour les partenariats nouvellement créés. L'expérience nous a en outre permis de tisser et de consolider des liens avec le milieu.

Au départ, la communauté de Low a communiqué avec la Commission scolaire pour discuter de l'absence de services pour les adultes. À l'issue d'une première rencontre, nous avons réalisé que le défi n'était pas nécessairement le manque de services en tant que tel, mais plutôt la difficulté de pouvoir joindre les jeunes adultes sans diplôme. Devant ce constat, la nécessité d'unir nos efforts s'avérait des plus pertinentes pour relever ensemble ce défi qui, en fin de compte, permettrait à chacun d'en tirer profit. Cette expérience nous a permis de prendre conscience des avantages de nous asseoir ensemble pour préciser les défis du groupe ciblé. Entre autres, un des avantages a été d'échanger nos perceptions pour avoir une vision plus juste de la situation réelle et de nous assurer que nous étions d'accord quant à la direction à prendre pour appuyer la communauté. Un travail de collaboration prenait forme. Au fur et à mesure de nos rencontres, nous avons observé un changement dans le langage : au lieu du « eux » pour marquer deux entités distinctes, les gens utilisaient plutôt le « nous » pour référer à l'entité que nous formions. Nous franchissions une première étape pour former la base d'un

esprit de collaboration au sein de notre groupe dans le but d'une réalisation commune. Nous avons appris que pour mener à bien un projet en partenariat, il était essentiel d'avoir la même compréhension de la problématique.

Bien que le groupe cible ait été défini dès le début de la démarche, l'une des grandes difficultés a été de trouver comment l'atteindre. Malgré leur certitude quant à l'existence d'un besoin de services chez les jeunes de 16 à 24 ans sans diplôme, les gens du milieu ont eu du mal à trouver le moyen de joindre ces jeunes et, surtout, de les amener à s'engager dans la réalisation d'un projet collectif. Croyant au départ qu'il suffirait d'annoncer une offre de cours, ils se sont vite rendu compte des limites et du manque d'efficacité de cette approche. En participant à la recherche-action, les partenaires du milieu ont fini par réaliser que de « juste demander des services à la Commission scolaire » pour ensuite les « offrir » à la communauté n'était pas toujours suffisant et qu'une collaboration était nécessaire pour attirer ces jeunes de la communauté. Ce constat a amené un changement de point de vue chez les personnes engagées de Low et a transformé en partenariat la relation fournisseur/client qui existait auparavant entre la Commission scolaire et le milieu.

Parmi les aspects les plus intéressants du projet, notons la désignation de jeunes ambassadeurs et ambassadrices et les entrevues réalisées avec eux. Choisis par la coordonnatrice du CLC, ces jeunes de 18 à 25 ans sont reconnus dans le milieu comme des personnes actives et engagées. Ils ont tous terminé avec succès leur secondaire et certains poursuivent actuellement des études postsecondaires. Plusieurs ont fait des détours avant d'en arriver là où ils en sont maintenant, abandonnant leurs études postsecondaires pour les reprendre plus tard après une période de travail. L'un de ces jeunes possède sa propre entreprise depuis qu'il est diplômé du secondaire. Tous et toutes éprouvent de l'attachement pour leur école et leur milieu respectif. Cinq d'entre eux ont accepté de prendre part au projet. Au fil des entrevues avec les éventuels ambassadeurs et ambassadrices, il est apparu clairement qu'il était difficile pour eux aussi de déterminer comment amener leurs pairs à considérer un retour à l'école. Ils n'avaient pas de solution magique ni vraiment d'idée sur « l'élément déclencheur » pour motiver les jeunes adultes à aller de l'avant en retournant aux études. Tous et toutes trouvaient la tâche difficile et décourageante. La plupart ont parlé de conversations qu'ils avaient eues avec des amis qui, en général, se sont montrés peu intéressés ou tentés par la reprise d'un parcours de formation et qui, pour beaucoup, ont répondu par : « À quoi ça sert? », accompagné d'un haussement d'épaules. Tous les jeunes ambassadeurs et ambassadrices étaient d'avis qu'une campagne d'information générale se révélait nécessaire, en premier lieu pour faire savoir aux jeunes qu'un service leur était offert (orientation et cours de formation) sur leur propre terrain et à des moments qui cadraient avec leurs habitudes de vie (pas entre 9 h et 17 h). Ils ont suggéré la tenue d'une campagne à l'été ou à l'automne, en même temps qu'une fête communautaire existante et reconnue. Nous en sommes actuellement aux premiers stades de la planification, et le tout ne sera achevé qu'à la fin de septembre ou au début d'octobre 2009.

Tout au long des étapes du projet, la directrice des services éducatifs de la CSWQ, la coordonnatrice du CLC et le directeur de l'école Saint-Michael ont observé la dynamique du milieu et examiné le double rôle que les SARCA et le CLC pourraient jouer dans le projet ainsi que dans d'autres entreprises futures. Même si nous n'avons pas encore réussi à atteindre ou à mobiliser les jeunes adultes visés, nous avons néanmoins renforcé notre partenariat. Le CLC a accepté de devenir un partenaire actif dans la promotion des SARCA dans la communauté. Qui plus est, nous étudions sérieusement la possibilité d'assurer un service à raison d'une journée par semaine dans la communauté. Cette expérience débouchera assurément sur d'autres projets communs.

5.3 Projet de Maniwaki

Équipe : Beth Mulville (représentante des SARCA à Maniwaki), Liora Richler (conseillère d'orientation) et Nicole Gravelle (consultante).

5.3.1 Le contexte

À Maniwaki, la CSWQ possède un centre d'éducation des adultes qui offre des cours tant en formation générale qu'en formation professionnelle. Dans ce centre, il y a un point de service des SARCA pour desservir la population anglophone de la région. Maniwaki est la principale agglomération du nord de l'Outaouais et sa population est d'environ 8 000 personnes, sans compter celle des municipalités avoisinantes qui font partie de la MRC de La Vallée-de-la-Gatineau, qui pourrait atteindre plus de 20 000 personnes. Tout près de la municipalité de Maniwaki se trouvent deux communautés des Premières Nations, soit Kitigan Zibi Anishinabeg (Algonquins) et Mitchikanibikok Inik (Algonquins de Lac Barrière). Ces communautés constituent approximativement 80 % de la population anglophone de Maniwaki.

Depuis nombre d'années, la Commission scolaire Western Québec travaille en étroite collaboration avec ces deux communautés des Premières Nations. Celle de Kitigan Zibi offre à ses membres des services éducatifs de la prématernelle à la 5e secondaire. Quant à la communauté de Lac Barrière, elle donne une éducation scolaire de la maternelle à la 6e année. La CSWQ offre également des services éducatifs aux jeunes de la maternelle à la 5e secondaire. Elle est, par contre, la seule à offrir des services éducatifs en langue anglaise aux adultes, tant pour la formation générale que pour la formation professionnelle. Le Centre de Maniwaki accueille annuellement un effectif diversifié d'adultes des deux communautés autochtones. Au fil des ans, il y a eu différents projets de partenariats entre la CSWQ et ces communautés, entre autres des formations particulières reliées à l'éducation des adultes et certaines pour répondre à des besoins spécifiques de formation professionnelle.

5.3.2 Le groupe des adultes ciblés

Le groupe visé au départ pour le projet de recherche du Centre de formation professionnelle et d'éducation des adultes de Maniwaki était composé de jeunes Autochtones de sexe masculin de 16 à 24 ans. Notre décision s'appuyait sur les besoins observés antérieurement dans la population de Maniwaki en général ainsi que sur des conversations avec l'un de nos principaux partenaires éventuels, le chef algonquin de la communauté de Kitigan Zibi.

5.3.3 L'objectif du projet

L'objectif du projet est d'atteindre et de mobiliser le groupe visé, afin de guider et de soutenir les jeunes qui le composent dans la réalisation d'un projet personnel.

5.3.4 L'expérience vécue dans le projet

5.3.4.1 Une tournure inattendue

Notre projet a débuté par une rencontre avec le chef de Kitigan Zibi en décembre 2008. Le but de la réunion était de vérifier et de confirmer la nature et les besoins du groupe visé. Le chef nous a alors fait comprendre la nécessité d'une autonomie dans la recherche d'une réponse aux besoins des membres de la communauté de Kitigan Zibi. Il a dit douter qu'il soit possible de répondre aux besoins des jeunes hommes autochtones à l'intérieur des balises d'un projet de recherche tel que celui-ci, si bien intentionnés que nous soyons. Devant cette réponse à la fois décevante et inattendue, nous avons réévalué notre approche et le groupe cible.

5.3.4.2 Des changements, des occasions et des difficultés

La décision de cibler les jeunes hommes de 16 à 24 ans dans la population en général était porteuse de possibilités, mais présentait aussi des difficultés. Ce changement nous a permis toutefois de nous tourner vers la collectivité de Maniwaki en général pour obtenir des idées sur les moyens d'atteindre ce nouveau groupe cible. La rencontre qui a suivi avec des intervenants des organismes de la communauté, soit le maire de Maniwaki, des représentants d'Emploi-Québec, du Carrefour jeunesse-emploi (CJE) et de la communauté de Lac Barrière, a été une étape positive. Cette rencontre nous a permis non seulement d'annoncer l'existence de SARCA pour la population anglophone, mais aussi de définir les besoins de la communauté et de démontrer notre ouverture à vouloir y répondre par notre participation au projet de recherche.

À l'époque, cependant, plusieurs des partenaires ne pouvaient s'engager dans le projet. Il a donc fallu repenser encore notre approche pour atteindre notre groupe cible. Nous avons alors décidé de prendre modèle, en partie, sur le projet de recherche de Low. Notre approche était différente, cependant, parce qu'elle impliquait le recrutement, parmi les adultes en formation du Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle de Maniwaki, d'ambassadeurs et d'ambassadrices qui collaboreraient au projet. Cette idée offrait des possibilités à plusieurs

égards : en participant à un vrai projet communautaire, ces adultes auraient la possibilité non seulement de vivre une expérience d'apprentissage unique, mais aussi d'accumuler des unités pour l'obtention de leur diplôme du secondaire. Du point de vue de l'équipe de projet, la participation des adultes non seulement offrirait une voie plus directe pour atteindre le groupe visé, mais plus important encore, elle inciterait à revoir la signification du mot « partenaires » en reconnaissant l'engagement des adultes dans la démarche.

Le recrutement des adultes en formation à titre d'ambassadeurs ou de partenaires a amené de nouvelles possibilités de mobilisation, mais a aussi posé un problème. Les personnes de sexe féminin disponibles étaient faciles à trouver, mais il s'est révélé plus compliqué de recruter des adultes masculins prêts à se joindre au projet. Comme leur participation était jugée essentielle pour atteindre le groupe visé, il a fallu intensifier le travail de proactivité à cette fin.

D'autres difficultés sont apparues tout au long de la réalisation du projet de Maniwaki, en ce qui concerne notamment la gestion du temps entre les membres de l'équipe, les distances à parcourir et la nécessité d'une meilleure connaissance, de la part des membres de l'équipe de la Commission scolaire, des disparités sociales, politiques, culturelles et régionales existant dans le secteur.

5.3.4.3 Les apprentissages effectués au cours de la démarche

Le projet de recherche-action a été l'instrument d'une redécouverte de la première loi de la physique de Newton, en ce qui concerne principalement l'inertie. L'inertie désigne la :

[traduction] propriété d'un corps qui se manifeste par une résistance à tout changement de l'état de mouvement dans lequel il se trouve. Ainsi donc, lorsqu'aucune force externe ne s'y applique, un corps immobile demeure immobile et un corps en mouvement demeure en mouvement et poursuit sa course en ligne droite à vitesse constante. La masse d'un corps est la mesure de son inertie¹⁴.

La démarche nous a obligés à réexaminer nos méthodes pour vaincre notre propre inertie (travail de proactivité insuffisant) dans la communauté de Maniwaki ainsi qu'à tenter d'éliminer les obstacles au mouvement, externes et internes. Ce faisant, nous avons appris qu'en adoptant une approche d'équipe proactive, tant à la Commission scolaire que dans des centres, plutôt que de travailler en vase clos, nous pouvions amener un changement dans le concept des SARCA tels qu'ils sont offerts par le Centre ainsi que dans la prestation de ces services en réponse aux besoins de la communauté anglophone en général. Nous avons aussi compris qu'il faudrait du temps et un effort constant de concertation pour fournir l'impulsion nécessaire. Cela nous a fait réaliser que les partenariats seraient des éléments clés dans la mise en branle du projet et qu'un partenariat avec un ambassadeur du milieu serait essentiel à la démarche. Dans

¹⁴ En ligne : <http://www.answers.com/topic/inerti> (4 décembre 2012).

l'idéal, ces partenariats nous aideraient à atteindre et à mobiliser le groupe visé, en ayant une meilleure connaissance de ses besoins et de ceux de la communauté anglophone.

Pour Maniwaki, les liens créés avec les partenaires du milieu nous ont aidés dans l'évolution de notre projet. Par exemple, ils nous ont donné des informations pertinentes sur les besoins des jeunes de la région. L'idée nous est venue de faire appel aux jeunes adultes à titre d'ambassadeurs pour joindre le groupe visé.

L'inclusion dans le projet d'ambassadeurs à titre de partenaires de première ligne nous a permis de réaliser que les jeunes veulent participer activement au changement. Ces adultes en formation générale qui ont pris part au projet de Maniwaki ont fait preuve de créativité, d'empathie envers le groupe cible et d'un désir de faire partie de la solution, soit d'atteindre les personnes visées. En tant qu'adultes en formation, cependant, ils et elles avaient la possibilité de suivre un cours sur le leadership pour mieux se préparer aux exigences du projet. Quoi qu'il en soit, leur participation a été inspirante et nous a fait prendre conscience que non seulement les partenariats sont importants, mais aussi qu'ils peuvent se présenter sous des formes inattendues.

5.3.4.4 Le matériel élaboré au cours de la démarche

Quatre jeunes adultes autochtones, deux femmes et deux hommes âgés de 17 à 21 ans, ont accepté de devenir des ambassadeurs et ambassadrices pour nous aider à joindre le groupe visé. Afin de définir précisément leurs fonctions, il fallait établir des critères d'évaluation de leurs compétences en tenant compte de la tâche que chaque adulte assumerait dans la démarche. Dans le processus d'apprentissage, les adultes sont censés élaborer du matériel promotionnel pour le projet, notamment des brochures, des affiches, un site Web et des annonces destinées à la radio.

Dans trois des quatre phases – planification, production, approche et action – les adultes ont l'occasion de développer des habiletés, notamment en matière de leadership, de travail d'équipe, en communication et en marketing.

Il a donc été décidé que les ambassadeurs et ambassadrices se verraient accorder des unités pour leur participation au projet. Une rencontre a eu lieu le 7 mai avec eux afin de déterminer les forces et les fonctions de chacun et chacune, le matériel nécessaire ainsi que les étapes d'élaboration du matériel promotionnel. L'inclusion d'un site Web comme outil promotionnel a fait ressortir la nécessité de permettre aux adultes en formation d'acquérir les connaissances techniques et les habiletés nécessaires en matière de logiciels.

5.3.5 Des retombées imprévues

La démarche a eu plusieurs retombées imprévues, comme la possibilité d'accorder aux adultes en formation à l'éducation des adultes qui faisaient office d'ambassadeurs des unités pour la

création du matériel publicitaire et d'une stratégie promotionnelle ainsi que pour sa diffusion. Elle a aussi eu pour effet de raviver la collaboration avec les partenaires existants. Par exemple, la communauté de Kitigan Zibi s'est adressée à la CSWQ pour qu'elle offre un programme de charpenterie afin de répondre aux besoins perçus parmi la population du groupe cible au sein de la communauté; les consultations avec Emploi-Québec au cours de la démarche ont débouché sur des offres de financement de la part de l'organisme et sur une possibilité de cours de français, langue seconde, et d'une formation favorisant l'employabilité des Autochtones. La collaboration avec Emploi-Québec s'est en outre ravivée en ce qui concerne l'examen des disparités régionales perçues, surtout au chapitre des politiques relatives aux jeunes de 18 ans ou plus, membres des Premières Nations. Qui plus est, de nouveaux partenariats ont vu le jour grâce à l'amélioration de la communication et de la coopération avec les partenaires en place. À titre d'exemple, une conseillère pédagogique de Kitigan Zibi a invité deux membres de l'équipe de projet à une séance de remue-méninges de l'Université Nipissing organisée à Maniwaki dans le cadre d'une stratégie de mobilisation communautaire. Il se peut également que le Centre de formation professionnelle et d'éducation des adultes de Maniwaki et le Conseil de l'éducation de Kitigan Zibi collaborent à l'organisation d'un salon de l'emploi ou des collèges à l'automne.

5.3.6 L'état actuel du projet

Pour la poursuite de ce projet, plusieurs défis sont à relever, notamment une collaboration continue et soutenue avec les partenaires désignés, une formation et un appui supplémentaire aux ambassadeurs et aux ambassadrices et l'élaboration d'un plan d'action concret pour atteindre les adultes du groupe cible. Nous comptons aussi aider les jeunes adultes que nous avons joints en les guidant dans leur démarche qui, nous l'espérons, leur permettra de réaliser un projet individuel ou commun.

5.4 Projet du Pontiac

Équipe : Lenny Prost (représentant des SARCA dans le Pontiac), Liora Richler (conseillère d'orientation) et Nicole Gravelle (consultante).

5.4.1 Le contexte

Notre projet de recherche-action se déroule dans le comté de Pontiac, situé à l'extrême ouest du Québec et séparé de l'Ontario par la rivière des Outaouais. Couvrant un vaste territoire d'une superficie de 13 848 km², le Pontiac compte une population de 14 600 habitants, dont 57 % d'anglophones. Depuis 2008, il a connu un ralentissement économique assez important, marqué par de nombreuses fermetures d'usines. Le comté se trouve donc maintenant aux prises avec un taux de chômage en hausse. Il compte en outre un grand nombre de résidents faiblement alphabétisés et difficiles à atteindre.

La CSWQ offre des programmes de formation générale et professionnelle aux adultes par l'intermédiaire de trois centres situés dans le comté de Pontiac. Il existe aussi un point de service des SARCA à Campbell's Bay pour répondre aux besoins de la population anglophone.

5.4.2 Le groupe des adultes ciblés

Afin de définir le groupe cible, nous avons examiné avec nos partenaires les défis et les besoins insatisfaits dans le comté de Pontiac : bilinguisme, taux de chômage élevé découlant en partie de la mise à pied des travailleurs forestiers, analphabétisme, tourisme, etc. Après avoir considéré un grand nombre de groupes possibles à cibler, nous avons retenu celui des parents des écoles primaires très peu scolarisés (études présecondaires ou en alphabétisation) et difficiles à atteindre.

5.4.2.1 Les traits caractéristiques du groupe cible

Compte tenu des stigmates associés à un faible degré d'alphabétisation et des échecs vécus par notre groupe cible dans le système scolaire, nous avons établi, avec l'aide de nos partenaires du milieu, qu'il se peut que les parents faiblement alphabétisés aient connu la honte, l'embarras et une faible estime d'eux-mêmes. C'est ce qui fait que certains d'entre eux hésitent à courir des risques et qu'ils vont détester travailler dans un contexte de groupe. Il peut leur être difficile également de cerner leurs habiletés, d'avoir accès aux ressources disponibles, de faire des choix de vie importants ainsi que de planifier leur avenir ou d'examiner des possibilités dans cette intention.

Pour surmonter les difficultés du quotidien, certains parents au mitan de la vie auront développé des habiletés compensatoires et trouvé des façons originales d'envisager et d'organiser leurs activités quotidiennes. Certains, par exemple, comptent sur l'aide de leur conjoint ou conjointe ou sur celle d'amis pour exécuter des tâches courantes comme remplir des formulaires.

Les parents faiblement alphabétisés peuvent cependant être plus motivés à améliorer leur sort. Le désir d'offrir à leur enfant une vie meilleure peut les inciter à apporter des changements positifs dans leur vie.

5.4.3 Les objectifs du projet de recherche-action

En collaboration avec nos partenaires, nous espérons toucher les parents faiblement alphabétisés, qui n'étaient pas en mouvement et qui étaient difficiles à atteindre.

Nos objectifs étaient de trouver de nouveaux moyens de les atteindre ainsi que de les inviter à s'engager, avec notre accompagnement, dans la définition d'un projet individuel ou collectif qui tienne compte de leurs talents et s'articule autour de leurs besoins.

5.4.4 Les principales étapes de la démarche

Nous avons franchi de nombreuses étapes tout au long du projet. Afin de cerner notre groupe cible, nous avons commencé par examiner différents groupes possibles en évaluant les besoins du milieu. Lors de la première rencontre de l'équipe de projet de Pontiac avec le Club de recherche d'emploi du Pontiac (CREP), le 19 septembre 2008, nous espérions repérer d'autres partenaires possibles et définir d'éventuels groupes cibles qui n'étaient pas en mouvement et qui avaient des besoins insatisfaits dans le comté de Pontiac.

L'équipe de projet du Pontiac s'est réunie de nouveau en octobre 2008 afin de désigner d'éventuels partenaires régionaux et de les inviter à la première rencontre des partenaires (25 novembre 2008). Cette réunion avait pour objet d'examiner les besoins et les enjeux du comté de Pontiac et de définir un éventuel groupe cible. L'équipe du projet s'est par la suite réunie en décembre 2008 pour faire l'évaluation de la première rencontre des partenaires et définir le groupe cible. Nous avons ensuite invité les partenaires qui avaient manifesté leur intérêt pour le groupe choisi à venir à notre première réunion des partenaires retenus (10 février 2009).

Avec ces partenaires (Emploi-Québec, le Western Quebec Literacy Council, le consultant en alphabétisation de la CSWQ et le Quebec Literacy Working Group), nous avons dressé le portrait du groupe des adultes ciblés, cerné les difficultés possibles et déterminé des moyens pour les atteindre. La réunion nous a aussi permis de mieux connaître les services actuellement offerts par nos partenaires.

Lors de notre deuxième rencontre, le 10 mars 2009, nous avons échangé et évalué de l'information venant de la recherche menée par les partenaires sur la population ciblée. Avant notre troisième rencontre avec les partenaires retenus, qui était prévue le 5 mai 2009, notre équipe de projet s'est réunie à deux occasions (25 mars et 14 avril 2009) pour achever les préparatifs en vue de cette réunion et nous avons décidé d'y inviter d'autres partenaires, tels que Bouffe Pontiac.

Avant la fin de l'année scolaire, nous avons organisé la troisième réunion des partenaires (5 mai 2009) afin de préparer un plan d'action pour atteindre la population visée et l'inviter à une première rencontre. Nous avons aussi discuté du lieu, de la date et de l'heure de cette première rencontre.

Au début de la prochaine année scolaire, nous prévoyons une réunion avec nos partenaires (dont une personne représentant Bouffe Pontiac) afin de préparer un plan d'action pour atteindre les adultes visés et les inviter à une première rencontre.

5.4.5 L'expérience vécue dans le projet de recherche-action

Nous avons beaucoup appris de cette recherche-action. Au cours du projet, nous avons vu surgir de nouvelles possibilités ainsi que des difficultés imprévues. Nous avons senti une ouverture et un appui de la part de nos partenaires dans notre démarche pour répondre aux besoins des adultes du Pontiac. L'expérience acquise par nos partenaires au contact direct des adultes faiblement alphabétisés a été grandement profitable au projet. La force de notre partenariat nous a permis d'unir nos efforts et de travailler en collaboration. Nous avons en outre appris qu'une communication claire est essentielle entre les membres de l'équipe et les partenaires. L'expérience vécue a fait ressortir l'importance de rester ouvert d'esprit et souple pour s'adapter aux situations qui se présentent. Le processus de définition finale de la population cible, la modification des dates et heures des réunions, et l'adaptation aux changements de personnel, par exemple, sont autant de difficultés face auxquelles nous avons dû faire preuve de souplesse.

Tout au long du projet, l'équipe du Pontiac a vu surgir de nouvelles difficultés. En plus de devoir nous adapter au changement, nous avons dû faire face à l'obligation de parcourir de longues distances pour travailler avec les autres membres de l'équipe et à la tâche complexe de coordonner l'emploi du temps des partenaires et des membres de l'équipe. En outre, ces derniers exercent beaucoup de fonctions à la Commission scolaire et ont d'autres responsabilités en plus du projet de recherche-action sur les SARCA.

Nos partenaires ont aussi fourni des exemples de difficultés susceptibles de toucher nos participants et participantes. En plus des problèmes de transport, ils ont mentionné la difficulté d'encourager les parents à quitter la sécurité de leur foyer et à prendre des risques en s'engageant dans une démarche de projet. Ils ont aussi mentionné la difficulté de les intéresser et de les mobiliser pour qu'ils poursuivent un projet individuel ou collectif.

Le fait que les partenaires nous aient mentionné ces difficultés nous a sensibilisés à la réalité des adultes visés. Nous en avons tiré des enseignements que nous comptons utiliser pour améliorer nos services. Le projet nous a aussi donné l'occasion de resserrer nos liens avec nos partenaires de la communauté ainsi que de créer de nouveaux partenariats.

4.5.1 Le matériel élaboré

Au cours du projet de recherche-action, il a fallu élaborer des outils pour communiquer plus efficacement avec nos partenaires et entre nous. Nous avons créé des feuillets d'information, des présentations PowerPoint et une brochure expliquant les SARCA et le projet de recherche-action. Nous sommes aussi en train de concevoir une affiche que nos partenaires utiliseront pour recruter le groupe des adultes ciblés.

5.5 Projet de Val-d'Or

Équipe : Debra Madill (représentante des SARCA à Val-d'Or), Nicole Gravelle (consultante) et Hélène Leboeuf (consultante).

5.5.1 Le contexte

À Val-d'Or, la CSWQ possède un centre de formation générale et un point de service des SARCA pour desservir la population anglophone de la région. Selon les statistiques du dernier recensement, la population compte 30 600 habitants. De ce nombre, tout près de 1 000 personnes sont anglophones, ce qui exclut toutefois la population autochtone qui constitue un groupe important d'anglophones. Bon nombre de personnes autochtones habitent à l'extérieur de leur communauté. Plusieurs sont de passage, soit pour accéder à des services de santé ou encore pour poursuivre des études. L'ouverture du Pavillon des Premières Nations à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue a contribué à augmenter la présence des Autochtones dans la région. Plusieurs descendent du Grand-Nord pour venir étudier en anglais et arrivent avec leur famille, ce qui entraîne une augmentation de la population anglophone dans la région. Ces familles ont besoin de soutien et de services qui sont presque inexistants en anglais.

De plus, on trouve très peu d'Autochtones sur le marché du travail. Plusieurs facteurs peuvent influencer leur employabilité. Mentionnons, entre autres, certains préjugés à l'égard des communautés autochtones, parfois dus à une méconnaissance de leur culture. Aussi, certains Autochtones semblent avoir de la difficulté à conserver leur emploi. Puisque plusieurs sont sans emploi, leur situation demeure précaire.

5.5.2 La description des adultes visés

Devant le nombre grandissant d'Autochtones dans la région de Val-d'Or et le peu de services disponibles pour eux en anglais, notre intérêt s'est tourné vers cette population dans le but de mieux la desservir. Après consultation de nos partenaires de la région, notre choix s'est arrêté plus particulièrement sur les femmes autochtones qui, souvent, ont un rôle effacé au sein de leur communauté. Les échanges avec nos partenaires nous ont permis de relever quelques traits qui caractérisent ces femmes. Plusieurs sont mères de famille monoparentale et elles se sentent souvent bien seules pour relever le défi d'élever des enfants dans la société actuelle. Le développement d'habiletés organisationnelles et parentales est plus d'une fois exprimé comme un besoin. Peu scolarisées, plusieurs manquent de confiance en elles, et leur faible estime d'elles-mêmes les amène trop souvent à s'isoler. La plupart d'entre elles éprouvent des difficultés d'intégration sociale et sont sans emploi. On note qu'elles manquent de persévérance et de motivation dans ce qu'elles entreprennent.

Notre choix s'est arrêté sur ces femmes autochtones, et notre intention de départ a été clairement exprimée à nos partenaires : nous voulons aller vers ces femmes, les atteindre dans

leur milieu plutôt que d'attendre qu'elles viennent à nous (c.-à-d. dans nos centres de formation). Nous désirons leur tendre la main pour mieux les connaître, découvrir ce qui les anime et susciter chez elles un projet qu'elles trouveraient signifiant.

5.5.3 Les objectifs du projet de recherche-action

En partenariat avec le milieu, ce projet de recherche-action de Val-d'Or visait à atteindre des femmes autochtones vivant une situation de précarité, dans le but de les inviter à s'engager dans une démarche de projet. Les objectifs étaient les suivants :

- Regrouper des femmes autochtones qui ne sont pas en mouvement.
- Susciter chez ces femmes un projet commun à réaliser.
- Accompagner ces femmes dans la réalisation de leur projet.

5.5.4 Les principales étapes de la démarche

La réalisation de ce projet de recherche-action s'est déroulée en plusieurs étapes. La démarche comprend des rencontres avec les partenaires et des rencontres hebdomadaires avec le groupe de femmes autochtones. Dans un premier temps, ces deux types de rencontres sont présentés distinctement en suivant l'ordre chronologique dans lesquelles elles se sont déroulées. Pour chaque rencontre avec les partenaires, les objectifs sont mentionnés et un résumé succinct souligne ce qui a été accompli. Les rencontres avec les femmes autochtones ont été regroupées par mois et, pour l'ensemble de leurs rendez-vous hebdomadaires, un bref aperçu souligne le travail réalisé. Puis, dans un deuxième temps, l'expérience vécue tout au long de la démarche est relatée sous l'angle de l'équipe de recherche et du groupe de femmes autochtones.

Il est bon de souligner que les premières rencontres du groupe de femmes ont été préparées par l'équipe de recherche composée de la personne responsable des SARCA à Val-d'Or et de deux personnes-ressources de la Commission scolaire. Comme la distance ne nous permettait pas de nous asseoir ensemble pour travailler, nous avons eu recours aux conférences téléphoniques à plus d'une reprise afin de planifier les rencontres ou encore d'évaluer le travail fait. De plus, nous communiquions régulièrement par courrier électronique. Après chacune des rencontres, soit celle des partenaires ou du groupe de femmes, un compte rendu était rédigé et distribué à l'équipe de recherche. Ces résumés nous permettaient de garder des traces des activités réalisées et des décisions prises.

5.5.4.1 Rencontres avec les partenaires

1. Rencontre avec les partenaires : octobre 2008

Cette première rencontre avec des partenaires du milieu avait trois objectifs : 1) tracer un portrait des adultes autochtones difficiles à atteindre dans la région de Val-d'Or;

2) définir leurs besoins; 3) trouver des moyens concrets pour les rencontrer. Explorer les besoins de main-d'œuvre de la communauté faisait également partie des intentions de départ. À la fin de cette rencontre, quatre partenaires œuvrant plus spécifiquement auprès de la population cible ont manifesté leur intérêt à s'associer de plus près à la réalisation du projet : le Service de développement des ressources humaines des Premières Nations de Val-d'Or, le Centre d'amitié autochtone, le Cégep et l'UQAT.

2. Rencontre des partenaires retenus – dans leur milieu : novembre 2008

L'équipe de Val-d'Or a rencontré chacun des partenaires retenus dans son milieu afin de mieux connaître les services offerts et les besoins particuliers des adultes ciblés.

3. Atelier de sensibilisation sur les réalités et les enjeux des communautés anishnabeg : 27 janvier 2009

Au cours de la première rencontre, les partenaires avaient insisté sur l'importance de bien connaître le peuple des Premières Nations. Dans le but de se sensibiliser aux réalités des communautés autochtones, l'équipe de Val-d'Or a participé à un atelier sur les réalités des communautés anishnabeg, offert par le Service de développement des ressources humaines des Premières Nations de Val-d'Or. Une réflexion sur les façons d'intervenir auprès des personnes autochtones allait guider nos interventions futures.

4. Rencontre des partenaires : janvier 2009

Cette rencontre avec les partenaires retenus a porté sur la présentation d'un projet intégrateur, l'élaboration d'un plan d'action réaliste (voir l'annexe 4) et le partage des responsabilités pour le réaliser. Le projet intégrateur réunissait les idées émises par chaque partenaire au cours des rencontres précédentes et consistait à créer un groupe de soutien pour des femmes autochtones peu scolarisées et à réaliser avec elles un projet commun.

5. Rencontre des partenaires : avril 2009

Le projet auprès des femmes avait pris son envol et cette rencontre était prévue par les partenaires pour prendre connaissance de l'évolution des travaux et apporter des modifications au projet, si nécessaire. Un moment pour prévoir les prochaines étapes était également à l'ordre du jour.

6. Rencontre avec Emploi-Québec : avril 2009

Bien qu'aucun représentant d'Emploi-Québec n'ait participé aux rencontres des partenaires, cet organisme a toujours manifesté son intérêt à suivre le déroulement des activités. L'équipe de Val-d'Or a régulièrement informé Emploi-Québec de l'avancement du projet. Une rencontre a eu lieu en avril pour présenter un compte rendu des réunions tenues avec le groupe de femmes et discuter d'un éventuel apport dans ce projet.

7. Rencontre avec les partenaires : mai 2009

À la fin de mai, une rencontre s'est déroulée pour faire le point sur le projet et évaluer le chemin parcouru par le groupe de femmes. De plus, les partenaires ont discuté des nouvelles pistes à donner à ce projet.

5.5.4.2 Rencontres hebdomadaires avec le groupe de femmes autochtones

1. Trois rencontres en mars 2009

Les trois premières rencontres du groupe de femmes autochtones visaient la formation du groupe. Les femmes ont pris le temps de faire connaissance, d'explorer leurs intérêts personnels et leurs intérêts communs dans le but de faire ressortir des idées de projets. Chacune a été invitée à faire connaître au groupe ses talents, ses habiletés et ses qualités personnelles. Elles ont également exploré des rêves qu'elles portaient, afin de susciter de nouvelles idées de projets qui pourraient être réalisés en groupe. Ces rencontres ont favorisé la prise de conscience des avantages de travailler en équipe sur un projet commun.

2. Trois rencontres en avril 2009

Les trois rencontres du mois d'avril avaient pour objet d'explorer les idées de projets mentionnées par les femmes avant d'arrêter leur choix. Des questions les ont guidées dans leur réflexion : 1) Quelle est la vision de chaque projet? 2) Quelles actions devons-nous entreprendre pour réaliser chaque projet? 3) Quels sont les bénéfices que les femmes peuvent retirer de chaque projet? Puis, les femmes ont arrêté leur choix sur un projet ambitieux, celui d'établir un abri pour les femmes autochtones victimes de violence. Les rencontres qui ont suivi ont eu pour objectifs de définir le projet, d'explorer des expériences similaires et d'entrer en contact avec des personnes-ressources dans la région.

3. Cinq rencontres en mai 2009

En mai, le groupe de femmes autochtones redoublait d'ardeur devant les portes qui s'ouvraient à elles. Plusieurs appels téléphoniques, rencontres de personnes-ressources et recherches sur Internet leur ont permis de recueillir de l'information pertinente reliée à leur projet d'abri pour femmes. Invité à participer à la Table régionale d'accessibilité des services en violence conjugale, le groupe de femmes se voyait offrir une occasion incroyable de s'associer à des personnes clés de la communauté et, ainsi, de travailler directement dans la direction souhaitée. Cette rencontre allait avoir lieu en juin.

De plus, dans leur recherche, les femmes ont découvert qu'un centre de soutien pour femmes autochtones avait pignon sur rue à Ottawa et qu'une rencontre annuelle s'y tenait en juin. Avec le plus grand enthousiasme, elles se sont mises à explorer la possibilité de participer à l'événement. Recevant la confirmation qu'il y avait encore des

places disponibles, elles ont consacré plusieurs rencontres à la planification de ce voyage : inscriptions, transport, gardiennage, matériel de camping, repas et aspect financier. Elles ont organisé des collectes de fonds et sollicité de l'aide financière dans la communauté.

4. Cinq rencontres en juin et le voyage du 11 au 14 juin 2009

Au début du mois, une rencontre a été prévue pour planifier les derniers préparatifs du voyage. Cette rencontre était surtout axée sur la préparation d'une courte présentation du groupe à la Table régionale. Trois rencontres ont été tenues avec les membres de la Table régionale : la première a permis au groupe de se présenter aux membres, les deux autres se sont succédé afin d'apporter un appui à la Table régionale dans la préparation d'une demande de subvention à la Table de concertation régionale en matière de violence faite aux femmes. Leur projet, rejoignant celui du groupe de femmes, consiste en l'ouverture d'une maison multiculturelle offrant des services bilingues aux femmes victimes de violence.

Puis, après avoir travaillé vaillamment aux préparatifs de l'activité, le groupe de femmes a finalement réalisé son voyage à Ottawa. Les femmes ont assisté au Women's Gathering 2009, organisé par le Minwaashin Lodge, un centre de soutien pour femmes autochtones. Le but de ce voyage était certes de consolider les liens entre elles, mais également de visiter le Minwaashin Lodge. Une rencontre avec l'une des directrices a permis de recueillir des renseignements pertinents sur la procédure à suivre pour mettre sur pied une maison d'hébergement pour femmes victimes de violence. À la suite de ce voyage fort enrichissant, le groupe de femmes s'est réuni afin de faire un retour sur son expérience.

5.5.4.3 L'expérience vécue dans la recherche-action

Tout au long de la démarche, l'équipe de recherche, les partenaires et le groupe de femmes ont fait face à différentes situations : imprévus, opportunités, difficultés à surmonter, modifications à apporter en cours de route, etc. Plusieurs apprentissages ont été réalisés, autant de la part de l'équipe de recherche que de celle des femmes en cheminement. Les principaux points saillants de cette expérience sont présentés sous l'angle de l'équipe de recherche, appuyée par les partenaires, ainsi que sous celui du groupe de femmes.

Sous l'angle de l'équipe de recherche appuyée par les partenaires

Mettre sur pied ce projet de recherche-action a été une occasion, pour l'équipe des SARCA de Val-d'Or, d'explorer de nouvelles façons de joindre un groupe d'adultes difficiles à atteindre. L'équipe de recherche, composée de la personne responsable des SARCA de Val-d'Or et de deux personnes-ressources de la Commission scolaire, a planifié une première rencontre avec des partenaires régionaux qui travaillent de près avec les Autochtones.

Cette rencontre regroupait des organismes communautaires et gouvernementaux qui traitent avec les Autochtones. C'était la première fois que la CSWQ réunissait ces partenaires autour d'une même table pour discuter d'une problématique commune. Cette rencontre stimulante nous a permis de tracer un premier portrait des réalités vécues par les différentes communautés autochtones dans la région. Au départ, nous avions envisagé de rencontrer un groupe d'Autochtones dans les semaines qui suivaient, mais les partenaires nous ont fait réaliser l'importance de travailler en étroite collaboration avec eux pour atteindre la population cible. Le message avait été clairement énoncé par l'ensemble des partenaires : le projet doit être fait « avec » et « par » les Autochtones, un message qui nous a guidées tout au long de ce projet. Au cours de cette première rencontre, nous avons également réalisé l'importance de mieux connaître la population autochtone si nous voulions l'atteindre et intervenir de façon plus efficace auprès d'elle.

Pour nous sensibiliser davantage à la situation vécue par la population autochtone, l'une de nos partenaires a invité les personnes de notre centre de formation et l'équipe de recherche-action à participer à un atelier sur les réalités et les enjeux des communautés anishnabeg. Ce fut une belle occasion d'enrichir nos connaissances sur la culture autochtone et de réfléchir sur les façons d'intervenir auprès de cette population.

Tout au cours du projet, nous avons réalisé l'importance et la richesse de créer des liens avec nos partenaires. La visite de leur milieu nous a permis de mieux connaître leur mandat, leurs services et de déterminer les problématiques communes sur lesquelles nous pouvions travailler ensemble, réalisant que chacun pouvait tirer profit du travail fait en collaboration. Ce fut l'occasion d'établir un partenariat plus étroit avec eux, ce qui a mené à des actions dépassant le mandat du projet de recherche-action. Notons, entre autres, le travail effectué pour le suivi des personnes que Stratégie urbaine a dirigées vers notre centre de formation et la présentation des SARCA aux agents d'Emploi-Québec.

De plus, au cours de la recherche-action, un groupe de quatre partenaires a bien voulu s'associer à l'équipe de recherche pour mener à bien le projet. Lors de la rencontre de janvier, où nous avons présenté un projet intégrateur qui réunissait les idées émises par chaque partenaire, nous avons été surprises de l'accueil du projet proposé et grandement stimulées. Les partenaires voyaient les bénéfices d'un tel projet, comme en témoigne cette traduction d'un extrait du compte rendu de la rencontre de janvier : [Traduction] « On sent que ce projet peut favoriser le développement d'une culture entrepreneuriale qui aura une incidence non seulement sur les participantes, mais aussi sur leur communauté. Le projet des femmes peut servir de modèle à d'autres projets. » Nous avons senti que c'était plus que le projet de la CSWQ, c'était « notre » projet à tous. Le langage avait changé, le groupe s'appropriait le projet et chaque partenaire s'y engageait activement. La première rencontre du groupe de femmes a été planifiée grâce à la contribution de chaque partenaire. Le partage des responsabilités s'est fait selon les ressources de chacun. Quel travail nous avons accompli!

Atteindre les femmes autochtones représentait un défi de taille, puisque ces dernières sont souvent isolées. Mais nous avons réussi à le relever, grâce à l'aide des partenaires – chacun suggérant d'aller directement dans son milieu pour les aborder personnellement ou encore de les atteindre par l'entremise d'un membre de leur famille. Nous étions réalistes, nous ne misions pas sur un grand nombre, mais nous espérions plutôt joindre six ou sept femmes. Nous croyions que cela faciliterait les échanges entre elles. De plus, tout naturellement, une des partenaires a proposé que nous devenions un groupe de soutien pour l'animatrice du groupe de femmes. Il a été suggéré de nous rencontrer occasionnellement pour faire le point sur la situation.

Lors de la rencontre d'avril, des situations incontrôlables ont empêché la plupart de nos partenaires de participer à la rencontre prévue. Une seule personne a pu y assister. Un compte rendu des rencontres a été présenté, et plusieurs échanges ont eu lieu sur l'approche à privilégier auprès des femmes autochtones. L'apport de notre partenaire a permis à l'animatrice du groupe d'entrevoir une façon différente d'intervenir au sujet de la situation instable des présences dans le groupe de femmes. Finalement, cette rencontre s'est avérée très fructueuse.

Au moment d'évaluer le chemin parcouru, les partenaires étaient unanimes à dire que ce projet avait dépassé ce qu'ils entrevoyaient au départ. L'une d'elles écrivait, dans un courriel : « Ce fut un plaisir de participer à la Table du SARCA, les résultats m'ont agréablement surprise. » Les partenaires ont souligné le travail exceptionnel de l'animatrice du groupe de femmes, qui a su susciter leur intérêt et les accompagner dans toute cette démarche. Ils ont discuté de l'avenir du groupe de femmes, mentionnant que nous ne laisserions pas tomber ces femmes, mais, quant à la forme que cette aide prendra, ce serait à revoir selon les besoins de celles-ci à la fin de juin. Tous les partenaires se sont dits prêts à se revoir en septembre pour réévaluer la situation et envisager peut-être de nouveaux projets.

Tout le travail accompli avec les partenaires a été une expérience des plus enrichissantes. Cela a permis d'améliorer les relations avec eux et de mieux saisir leur réalité et les problèmes communs sur lesquels nous pourrions nous pencher. Dans ce projet de recherche-action, ce qui était particulier, c'était notre approche avec les partenaires. Plutôt que d'offrir d'emblée nos services ou de la formation comme à l'habitude, nous avons choisi de nous pencher sur une problématique commune.

De plus, pour nous, ce projet était innovateur dans le fait que, dans notre façon de procéder, nous n'avions aucune intention préétablie quant à la direction que le groupe de femmes pouvait prendre. L'animation du groupe de femmes favorisait chez elles la prise en charge du projet à réaliser. L'animatrice les guidait dans le processus avec flexibilité et ouverture. Les femmes et leurs besoins se retrouvaient au centre de toute la démarche. Elles ont élaboré leurs propres objectifs et planifié les étapes de leur projet de concert avec l'animatrice.

Finalement, nous croyons que certaines conditions ont favorisé le cheminement de ces femmes. Tout d'abord, rappelons qu'elles ont été recrutées par des partenaires reconnus du

milieu et qu'elles ont accepté, de leur plein gré, de participer au projet. Nous pensons que le fait d'avoir abordé personnellement les femmes les a incitées à s'engager et que leur présence soit volontaire a constitué un atout important. D'autres conditions mises en place par les partenaires ont contribué à la réalisation de ce projet. Mentionnons, entre autres, l'apport de nos partenaires en ce qui a trait au transport, au gardiennage et à la disponibilité d'un local pour les rencontres. Les femmes se sont également donné des conditions pour mener à terme leur projet, soit des rencontres régulières et un engagement soutenu à toutes les étapes de réalisation du projet.

Sous l'angle du groupe de femmes

Au début, notre équipe de recherche ciblait des femmes autochtones peu scolarisées, mais en cours de route, nous avons constaté que le fait de terminer leurs études n'était qu'une des difficultés qu'elles éprouvent. La recherche d'emploi ou encore le maintien en emploi constitue un défi pour elles. Par conséquent, nous avons modifié notre population cible pour des femmes autochtones qui ne sont pas en mouvement.

Lors de notre rencontre de planification avec les partenaires, il avait été suggéré que les rencontres hebdomadaires se déroulent à un jour et une heure fixes. Il a été impossible de nous en tenir à cette suggestion, en raison d'un changement d'emploi de l'animatrice. Des modifications ont dû être apportées à l'horaire, qui variait d'une semaine à l'autre. Cela peut être un facteur qui expliquerait les présences instables, mais ce n'est qu'une hypothèse, car il peut y en avoir bien d'autres à considérer. Chaque mois, l'animatrice du groupe s'assurait de remettre l'horaire des rencontres à chacune des femmes.

Malgré tout, les présences n'étaient pas constantes et certaines participantes n'étaient pas ponctuelles. Bien que des taxis leur aient été réservés à l'avance et que les femmes aient confirmé leur présence la veille de la réunion, cela ne garantissait pas qu'elles seraient au rendez-vous. Plus d'une fois, les taxis ont attendu en vain, les femmes ne s'étant pas présentées. Une de nos partenaires nous a suggéré d'établir des limites et d'expliquer aux femmes que c'est un groupe fermé, que c'est leur projet et que lorsqu'elles ne sont pas là, le projet n'avance pas. Aussi, si un taxi était réservé, elles se devaient de respecter leur engagement. Si, par contre, elles n'avaient plus d'intérêt à continuer à faire partie du projet du groupe, elles pouvaient se retirer sans avoir à rendre de comptes à qui que ce soit. Une intervention dans ce sens de la part de l'animatrice du groupe a permis d'améliorer la situation. Puis, graduellement, on a demandé à chaque femme qui avait besoin d'un taxi d'appeler elle-même 24 heures à l'avance pour faire une réservation. Dans l'un des comptes rendus, nous pouvons retracer cette décision prise par l'animatrice et une partenaire : [traduction] « Nous pensons qu'il est important que les femmes du groupe fassent de petits pas vers leur indépendance, et les amener à prendre leurs responsabilités et à téléphoner à la personne responsable pour avoir un taxi est l'un des moyens d'y arriver. »

Dans le but d'accroître la disponibilité des participantes, les partenaires ont fait des démarches auprès de la Maison de la famille pour avoir accès à un service de gardiennage. Au départ, cela semblait être une bonne solution, car les frais étaient peu élevés (3 \$ par enfant pour un avant-midi). Cependant, les journées disponibles pour accueillir les enfants de nos participantes étaient limitées, puisque les espaces étaient réservés en premier lieu aux utilisateurs habituels des services de la Maison de la famille. Le problème a été résolu par le Centre d'amitié autochtone, qui a pu couvrir les frais de gardiennage à domicile par l'entremise d'un programme existant.

Les rencontres devaient se dérouler uniquement en anglais, mais puisque l'une des participantes était francophone et qu'elle tenait à se joindre au groupe, nous avons décidé que les réunions seraient bilingues. L'animatrice a traduit les commentaires et les renseignements selon les besoins de cette participante. Cette situation n'a aucunement gêné le fonctionnement du groupe.

De plus, nous n'avions pas prévu que les femmes auraient de si grands rêves. Quelques-unes de leurs idées de projets avaient des implications d'envergure et supposaient des engagements à long terme. En voici des exemples : un abri pour femmes autochtones abusées; un camp d'été pour enfants; une invitation d'un conférencier autochtone reconnu qui aborderait le thème des habiletés parentales; et une maison pour enfants autochtones afin que, durant l'année scolaire, ils puissent vivre ensemble et non pas dans des familles d'accueil. Malgré tout, nous avons retenu chaque idée et, au fur et à mesure que nous explorions chacun des projets, nous découvrons des possibilités que nous n'aurions pas pu nous imaginer au départ. Pour recueillir de l'information pertinente, les femmes faisaient des recherches sur Internet et se créaient un réseau de contacts au sein de la communauté. L'animatrice du groupe facilitait les contacts avec les personnes clés du milieu. Les mises en commun des recherches effectuées par chacune des femmes leur ont permis de faire des découvertes fort intéressantes. Par exemple, depuis deux ans, certaines personnes de la communauté siègent déjà à une table régionale dans le but d'augmenter l'accessibilité des services aux femmes victimes de violence et de mieux répondre aux besoins spécifiques des femmes autochtones et de celles faisant face à des problématiques multiples. C'est ainsi que le groupe a vu la possibilité de s'investir dans des projets existants afin d'y unir leurs forces et leurs idées pour les faire avancer.

Finalement, c'est en explorant les différents projets que le groupe a retenu celui d'un abri pour femmes autochtones abusées, avec un deuxième projet d'artisanat traditionnel (*Sewing, Beading, Decoys*) qu'elles pensent pouvoir y intégrer. Elles ont également décidé que la première étape de ce projet était d'aller visiter le Minwaashin Lodge, un centre de soutien pour femmes autochtones, et de participer par la même occasion au Women's Gathering 2009 à Ottawa. Malgré le peu de temps qui restait (six semaines) avant l'événement, les femmes se sont relevé les manches et ont travaillé ardemment à la planification de ce voyage. Ensemble, elles ont dû prévoir le transport, le gardiennage, l'inscription, l'hébergement, la nourriture et, bien sûr, l'aspect financier. Ce dernier point était certainement un défi de taille à relever, mais les femmes ont planifié des collectes de fonds pour réaliser leur rêve. La tenue de différentes

activités, dont une vente de pâtisseries qu'elles avaient cuisinées pendant toute une journée et des demandes écrites de subvention, leur a permis de récolter les sommes nécessaires pour couvrir les frais du voyage. Elles ont également obtenu un appui des partenaires. Que d'apprentissages en peu de temps dans toutes les démarches entreprises! Soulignons, entre autres, la planification étape par étape d'un voyage, la rédaction de lettres de demandes de subvention et de remerciement, et l'établissement d'un budget.

À partir du moment où les femmes ont arrêté leur choix sur un projet, un changement dans le groupe s'est produit. L'animatrice le souligne, dans un compte rendu de mai :

[Traduction] Aujourd'hui, le groupe s'est réellement soudé. Le groupe définitif compte quatre femmes. Trois nations y sont représentées. Tout le monde était à l'heure (et même en avance) et avait hâte de venir aujourd'hui. Tout le monde a mis la main à la pâte. [...] La différence est palpable dans le groupe, maintenant que nous avons un objectif et que nous savons où nous allons.

Leur dynamisme les a conduites vers la réalisation de cette première étape de leur rêve.

En effet, au cours de leur voyage à Ottawa, les femmes ont fait de nouvelles découvertes. Dans un premier temps, elles ont eu la chance de rencontrer la directrice du Oshki Kizi Lodge – maison affiliée au Minwaashin Logde –, avec qui elles ont pu discuter des différentes étapes pour mettre sur pied un centre pour femmes victimes de violence. Elles ont eu l'occasion de poser des questions et de visiter l'établissement. Elles ont recueilli des renseignements pertinents liés à leur projet de bâtir un abri pour femmes à Val-d'Or.

Puis, le groupe de femmes a participé au Women's Gathering 2009. Cette expérience semble avoir été marquante pour elles. Elles ont participé, entre autres, à des ateliers d'artisanat dans lesquels elles ont appris à faire des boucles d'oreilles avec des aiguilles de porc-épic, des capteurs de rêve ou encore des medicine bags. À travers différentes cérémonies et divers ateliers, elles ont vécu des rituels traditionnels à la manière des femmes autochtones. Elles en ont appris davantage sur leur culture au contact des autres femmes. Dans le compte rendu de leur voyage, l'animatrice du groupe rapporte que différentes expériences ont permis aux femmes de développer leur estime d'elles-mêmes :

[Traduction] Leurs différentes expériences leur ont donné de l'assurance : monter une tente pour la première fois; créer une paire de boucles d'oreilles avec des aiguilles de porc-épic ou une autre pièce d'artisanat traditionnel; simplement faire partie d'un rassemblement organisé de femmes où l'on encourage la prise en main personnelle et enseigne les moyens d'accéder à l'indépendance; où l'on insiste sur le respect de toutes les femmes et sur le respect des différences individuelles; où l'on encourage les femmes à s'exprimer par les chants, les sueries, les tambours, les danses et les cercles de la parole; les activités de collecte de fonds.

Après avoir passé tout ce temps ensemble, les femmes ont tissé des liens plus serrés entre elles. Pour l'animatrice, cela a été également une très belle expérience qui lui a permis de mieux comprendre la culture autochtone. Une femme du groupe lui a dit : [traduction] « Tu es Blanche, mais tu auras un cœur d'Autochtone après la fin de semaine. » Cette expérience les a rapprochées et elles se rencontrent même en dehors du groupe afin de s'apporter un appui mutuel.

Entre-temps, en plus de planifier ce voyage, le groupe de femmes établissait des contacts avec la Table régionale d'accessibilité des services en violence conjugale. En juin, l'animatrice du groupe ainsi qu'une participante y ont présenté leur groupe. Les femmes en sont devenues membres et elles ont joint leurs efforts afin de remplir une demande de subvention pour un projet sur la prévention de la violence envers les femmes. Toutes ces démarches se sont réalisées très rapidement et ont apporté une énergie incroyable dans le groupe, comme le mentionne l'animatrice dans un courriel : [traduction] « Ça bouge TRÈS vite et c'est TRÈS excitant! Une femme m'a téléphoné et elle était très excitée de tout ce qu'elle avait appris et fait cet après-midi. Son énergie était palpable. » Les femmes attendent présentement une réponse de cette demande de subvention. Elles ont confiance et disent vouloir poursuivre leur engagement auprès de la Table régionale. Elles ne se sentent pas prêtes à en prendre la direction, mais elles désirent y apporter leur contribution.

5.6 Réflexion sur notre démarche

À la suite de cette recherche-action, chaque équipe, dans chacune des régions, a porté un regard sur le chemin parcouru. Nous partageons ci-dessous les commentaires communs issus de cette réflexion. Ils font ressortir les points forts qui sont apparus tout au long du processus de la recherche et des recommandations pour toute équipe de SARCA qui souhaiterait entreprendre une telle démarche. En dépit du fait que la recherche-action soit terminée, nous tenons à souligner que les projets se poursuivent dans les quatre régions.

Au début de cette démarche, nous avons été invités à nous asseoir ensemble pour définir notre projet de recherche et à préciser notre façon de procéder afin de le mettre en marche. D'emblée, cet élan nous a permis de mettre en branle un projet d'équipe. Tout le travail d'équipe, *tant dans celle de la coordination centrale que dans chacune des régions*, amenait des questionnements, un partage d'expériences et des réflexions qui nous incitaient à poursuivre nos actions ou encore à réajuster notre tir par rapport à notre fonctionnement.

De se retrouver dans un projet d'équipe était parfois frustrant, mais également très enrichissant. La gestion du temps a représenté tout un défi, surtout parce qu'il fallait constamment revoir nos priorités, tout en nous acquittant de nos obligations. Les incompatibilités d'horaire et la distance ont posé un problème, bien que tous les membres de l'équipe aient fait des efforts pour s'adapter, dans les limites de ce que leur permettaient leurs responsabilités permanentes et croissantes. La nécessité, pour les membres de la Commission scolaire, de poursuivre ou

d'entreprendre une formation sur les SARCA, ainsi que les attentes simultanées qui étaient d'assurer la mise en œuvre de ces services tout en participant au projet ont entraîné des contraintes de temps et ralenti la démarche. Même si cela faisait partie de la démarche en cours, l'obligation, pour les membres de l'équipe de la Commission scolaire, de se familiariser rapidement avec les problèmes (dynamique politique, sociale et culturelle) de plusieurs régions a entraîné des difficultés au départ et freiné l'élan.

La démarche a toutefois valu la peine à de multiples égards. Du point de vue des membres pris individuellement, faire partie d'une équipe proactive a chassé le sentiment d'isolement qui est courant en milieu rural et nous a permis d'espérer un changement ainsi que d'acquérir l'assurance que nous pouvions apporter notre contribution et faire partie de la solution aux besoins de la communauté. La possibilité d'échanger des idées et de fournir un effort constant et cohérent, avec l'appui d'une équipe dynamique et proactive, a été particulièrement enrichissante.

L'adage qui dit que *L'union fait la force* a pris tout son sens ici. Nous avons pu apprécier la valeur du travail d'équipe. Les liens créés entre nous ont favorisé un plus grand sentiment d'appartenance. Nous avons eu le privilège de partager la joie contagieuse des bons coups de chacun et chacune. De plus, grâce à la complémentarité des forces, nous avons pu nous appuyer mutuellement.

En portant un regard sur les quatre projets, nous avons constaté, d'une part, que les groupes d'adultes ciblés demeurent difficiles à atteindre. Toutefois, dès qu'un lien est créé et que ces adultes entreprennent un projet, l'expérience génère un dynamisme qui leur permet d'aller de l'avant. À Val-d'Or, par exemple, les femmes concernées étaient énergisées et leur vitalité se propageait dans les séances de rétroaction tenues après chaque rencontre. Les derniers comptes rendus soulignent que leurs efforts ont porté des fruits, puisque ces femmes sont maintenant en mouvement.

D'autre part, tout au long de la recherche nous avons constaté l'importance, le dynamisme et la force du partenariat autour d'une problématique partagée. Nous avons également reconnu la valeur d'établir et de maintenir des liens avec nos partenaires, ce qui nous permet, en fin de compte, de contribuer à la communauté de façon concrète.

Nous avons ressenti une très grande ouverture de la part de nos partenaires ainsi qu'un intérêt marqué pour satisfaire les besoins des adultes ciblés. La mise en commun des forces et de l'expérience (*first hand experience*) de chacun et chacune a favorisé un travail de collaboration qui a été bénéfique à tous, comme en témoigne l'extrait suivant :

[Traduction] *De surcroît, nous avons eu l'occasion de prendre conscience des problèmes existants, de partager des idées et, de manière constructive, d'apporter un changement et de concrétiser des idées en menant un projet*

communautaire concret qui offre réellement une possibilité de répondre aux besoins des communautés.

Pour l'ensemble des projets dans chacune des régions, la démarche réalisée a permis d'établir des relations plus efficaces avec nos partenaires, dont Emploi-Québec. En dépit d'une grande lacune au chapitre des services disponibles en anglais, ces relations – dans certains cas, un premier contact – ont permis d'ouvrir le dialogue sur les besoins de la communauté anglophone et d'amorcer de nouvelles collaborations. Comme le soulignent les membres de l'équipe de Maniwaki, l'impact de ces relations plus étroites constitue un gain important pour eux, mais aussi pour l'ensemble des régions :

Pour des raisons jugées politiques, sociales et culturelles, les tentatives précédentes visant à étendre les services dans la communauté ainsi qu'à créer des partenariats ont été, au mieux, limitées. Les effets observés ont été un renforcement de l'autonomie sur le plan de l'efficacité, une meilleure reconnaissance des besoins de la communauté anglophone et des limites des SARCA tels qu'offerts précédemment, ainsi qu'une prise de conscience de la nécessité d'étendre les services et de l'importance de créer des partenariats dans le cadre de la première rencontre et des rencontres subséquentes avec le directeur d'Emploi-Québec dans la région. Ces besoins ont ravivé l'intérêt pour la recherche d'une réponse aux besoins de la communauté anglophone et ont fait naître une volonté d'établir des partenariats pour les projets en cours.

Qui plus est, la participation à cette démarche a permis aux membres de l'équipe de la Commission scolaire de prendre davantage conscience des différences et des défis qui caractérisent les régions. Nous considérons que des politiques adaptées à la réalité des collectivités rurales sont de mise.

5.7 Recommandations générales pour les SARCA

5.7.1 Les acteurs du projet

À la suite de notre recherche, nous avons réalisé l'importance d'engager activement les adultes dans la démarche, car plus ils s'appropriaient leur projet en y participant, plus ils étaient motivés à aller plus loin. Afin d'y parvenir, un accompagnement soutenu tout au long de la démarche nous apparaît nécessaire pour leur permettre de faire le point sur ce qu'ils vivent, de prendre conscience de la richesse du processus et de découvrir les apprentissages réalisés. Tout cela leur a permis de goûter au succès de façon concrète à différents moments de la démarche et a constitué un aspect positif et encourageant afin de poursuivre le projet.

5.7.2 L'équipe des SARCA

Il est important que les différentes équipes partagent une vision commune des SARCA et connaissent bien les rôles de chaque membre afin que tous soient sur la même longueur d'onde. Ces clarifications facilitent les communications et entraînent une meilleure promotion des services offerts par les SARCA. Nous croyons que chaque équipe des SARCA a un rôle à jouer pour en faire la promotion auprès des personnes clés au sein de la Commission scolaire et de la communauté.

Nous tenons à souligner que la réalisation d'un tel projet de recherche a été rendue possible grâce à un appui incontestable de la direction et au travail acharné de chacune des équipes. Nous encourageons le travail d'équipe en triade comme mode de fonctionnement efficace. La présence d'une tierce personne constitue un avantage dans les échanges, les prises de décisions et la répartition du travail. Contrairement à la dyade, la triade permet l'alternance des rôles à l'intérieur de l'équipe. Par exemple, à tout moment au cours des discussions, une personne peut se permettre de prendre du recul vis-à-vis d'une conversation pour observer et apporter un point de vue sous un angle différent. La dynamique à trois favorise un échange encore plus riche de connaissances et d'expertise pour le travail à réaliser.

5.7.3 La mise en œuvre d'un projet régional

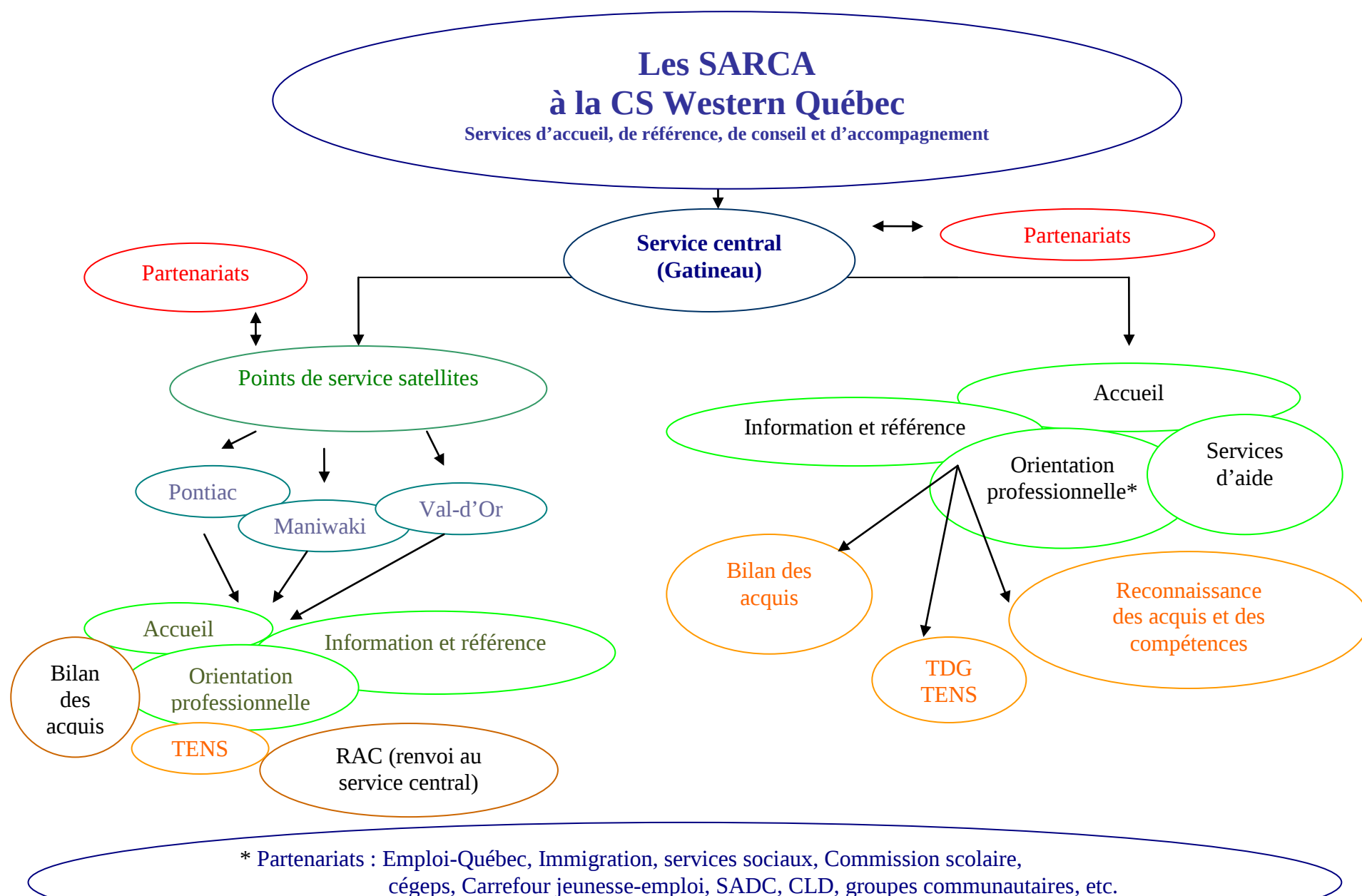
Notre expérience nous a démontré l'importance que le projet soit réalisé avec et par les gens du milieu. Non pas qu'ils doivent le mener entièrement, mais qu'ils en soient, du moins, partie prenante de façon évidente. Une bonne connaissance de la réalité du milieu nous apparaît primordiale. Ainsi, la collaboration de différents partenaires – dont certains œuvrent déjà auprès des populations visées – est la clé pour atteindre le groupe cible. En étant sur le terrain, ils sont une source très précieuse de renseignements à laquelle nous n'avons pas accès dans la littérature.

5.7.4 La démarche de projet

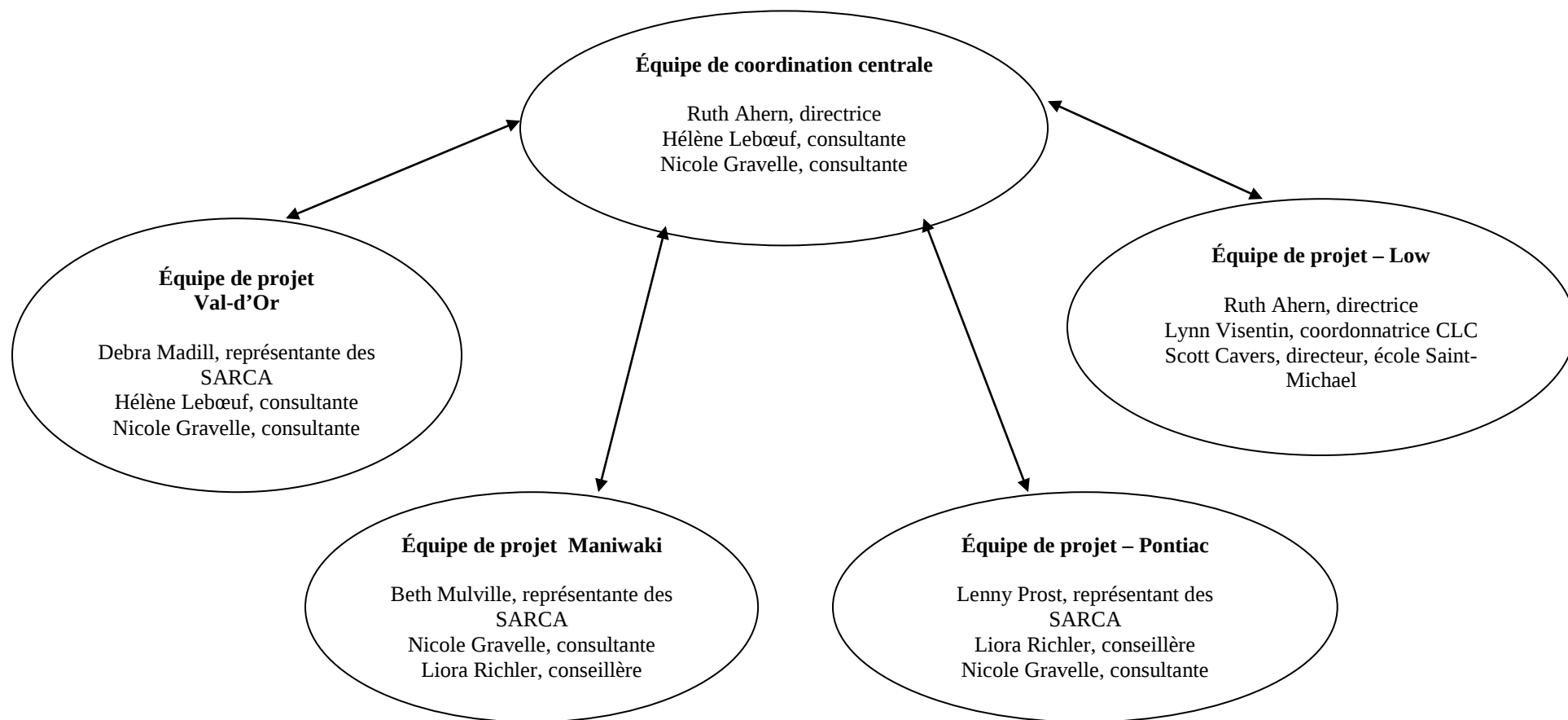
Afin que le projet progresse de façon harmonieuse, la démarche nécessite préparation, ouverture, flexibilité et transparence. Aussi, nous avons constaté qu'une approche structurée et adaptée à la culture de la population concernée dynamise les actions et favorise une plus grande collaboration. De plus, le fait que le processus nous permette d'avancer, de façon constante, au rythme des participants a été fort apprécié.

D'ailleurs, une plus grande flexibilité en ce qui concerne l'échéancier et le plan d'action est de mise pour faire en sorte que le processus demeure en évolution constante : « On proposait, on s'ajustait, on agissait, on révisait... et le cycle recommençait. »

Annexe 1 : Les SARCA à la Commission scolaire Western Québec



Annexe 2 : Triades du projet de recherche-action de la Commission scolaire Western Québec



Annexe 3 : Plan de la rencontre avec nos partenaires

- I. MOT DE BIENVENUE
PRÉSENTATION DES PARTENAIRES
- II. PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE-ACTION CSWQ–MELS
 - a) Contexte : mise en œuvre des SARCA
 - b) But premier de la recherche-action : planifier une intervention auprès d'adultes et offrir de l'aide et des conseils pendant toute la durée d'une démarche de projet
 - c) Groupe cible
- III. OBJECTIFS DE LA RENCONTRE
 - a) Définir le groupe cible
 - b) Déterminer par quels moyens l'atteindre
 - c) Cerner les besoins du milieu
 - d) Cibler des entreprises que notre projet pourrait intéresser
- IV. DISCUSSION CONCERNANT LE GROUPE CIBLE
 - a) Portrait
 - 1) Que savez-vous concernant le groupe cible (âge, sexe, état civil, éducation, profession, métier, etc.)?
 - 2) Quels sont ses besoins?
 - 3) Quels sont les défis auxquels il fait face?
 - b) Liens entre la communauté et le groupe cible
 - 4) Quels sont les besoins du marché du travail dans votre communauté?
 - 5) Comment le groupe cible pourrait-il contribuer afin de répondre aux besoins de la communauté?
 - 6) Connaissez-vous des organisations, commerces ou entreprises qui seraient intéressés par ce projet?
 - 7) Quels indicateurs démontreraient que le processus est un succès?
 - c) Ralliement... À la portée de... Travail de proximité
 - 8) Où pouvons-nous atteindre le groupe cible?
 - 9) Comment pouvons-nous l'atteindre?
 - 10) Où devrions-nous le rencontrer?
 - d) Valeur ajoutée au projet
 - 11) Quels avantages pensez-vous que le groupe cible retirerait à participer à une telle démarche?
 - 12) Seriez-vous en mesure de participer activement à cette démarche? Si oui, de quelle façon?
- V. MOT DE LA FIN
REMERCIEMENTS AUX PARTENAIRES POUR LEUR COLLABORATION
Prise d'une photo

Annexe 4 : Plan d'action — Projet du groupe de femmes autochtones de Val-d'Or

Le 7 octobre 2008

Objectif du projet : Créer un groupe de soutien pour des femmes autochtones peu scolarisées qui leur permettra de réaliser un projet commun.

Démarche	Responsabilités	Échéancier
1. Recrutement • Contacter les participantes potentielles • Dresser la liste des personnes intéressées (maximum : 15)	• Partenaires • Représentante des SARCA	• Janvier-février • Février
2. Logistique des rencontres • Trouver un local • Déterminer la fréquence (suggestion des partenaires : aux deux semaines) • Animer les rencontres de femmes ○ Planifier les rencontres • Prévoir le transport et le gardiennage • Offrir une collation	• Centre d'amitié autochtone • Représentante des SARCA et le groupe de femmes • Représentante des SARCA • Représentante des SARCA + deux consultantes de la CSWQ • Centre d'amitié autochtone et Maison de la famille • CSWQ	• 8 mars
3. Convocation des participantes	• Représentante des SARCA	Fin de février
4. Évaluation de l'évolution du projet • Réfléchir sur le déroulement des rencontres • Réajuster le tir au besoin	• Équipe et partenaires	

Références bibliographiques

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, ministère de l'Éducation, 50 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Vers un projet de référence en milieu rural*, 98 p.

En ligne :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Rapport_CS_Western_Vers_un_projet.pdf (4 décembre 2012).

Chapitre 6



**Inciter des adultes en transition à se mettre en projet,
pourquoi et à quelles conditions?**

Jean-Pierre Boutinet

À la lecture de ce qui précède émerge un fait remarquable, non initialement prévu et qui est à souligner d'emblée : les quatre recherches-action qui viennent d'être restituées apparaissent comme tout à fait complémentaires les unes des autres dans les concentrations prises par chacune sur l'une ou l'autre des grandes préoccupations des SARCA dans l'accueil, l'orientation et l'accompagnement des adultes en recherche d'insertion ou de réinsertion et souvent en quête de formation. Ainsi, la Commission scolaire De La Jonquière (*La Jonquière*) éclaire la question de la constitution des réseaux de partenariats interinstitutionnels pour établir des coopérations indispensables avec des établissements aux finalités voisines, orientés notamment vers l'insertion comme Emploi-Québec ou les Carrefours jeunesse-emploi. De son côté, la Commission scolaire Western Québec (*Western*) s'interroge sur ces clientèles adultes insaisissables que personne n'arrive à joindre dans leur isolement comme dans leur précarité et initie des démarches originales pour tenter d'approcher et de faire participer certains de ces groupes ciblés au préalable. Pour la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands (*Les Tisserands*), la question posée par la situation sociale est celle des flux d'adultes accueillis dans les dispositifs de formation avec en corollaire le taux anormalement élevé d'abandons qui l'amène à s'interroger sur la façon de le limiter. Penser l'accueil des adultes dans des dispositifs, leur accompagnement en formation, leur insertion ultérieure ne va pas sans la confection d'outils appropriés dont la pertinence et l'efficacité ne doivent faire aucun doute : c'est donc là le travail de recherche que s'est donné la Commission scolaire de Laval (*Laval*) dans la constitution de passeports et de portfolios.

Nous sommes là avec ces quatre approches expérimentales complémentaires en présence d'une possible modélisation de ce que représente un dispositif de SARCA. Plus largement pour une collectivité donnée, une ville, la province ou l'État, les composantes recueillies ici par les quatre expérimentations peuvent être considérées comme les ingrédients de base susceptibles de servir à l'élaboration d'une politique de prise en charge et d'accompagnement des adultes lorsque ces derniers font face à un excès de mobilité ou au contraire à un excès de sédentarité, rendant problématique leur insertion. C'est donc une telle modélisation qu'il nous faut maintenant formaliser à partir des données recueillies par les quatre commissions scolaires.

Mais les quatre recherches-action dans leurs démarches, dans les propos recueillis auprès des professionnels, éclairent aussi sous un jour inédit dans des situations économiques et sociales difficiles cette façon qu'individus et groupes ont de lutter contre la fatalité et le destin en suscitant des méthodologies de projet porteuses de créativité et d'innovation. Que nous enseignent donc les SARCA sur cette façon que nous avons de conjurer l'inéluctable par la mise en place de conduites à projet appropriées qui jugulent des formes d'enfermement pour favoriser au contraire des ouvertures créatives? En un mot, ces projets individuels et collectifs mis en œuvre sous nos yeux dans les pages précédentes, quels enseignements nous apportent-ils sur cette façon qu'ont les adultes, jeunes ou avancés en âge, individuellement ou collectivement, de se mettre en projet et que nous permettent-ils d'espérer quant aux effets générés par une démarche de projet?

Ces adultes qui fréquentent l'un ou l'autre des SARCA ne sauraient être assimilés de façon régressive à de simples élèves. Ce sont des jeunes ou des plus vieux, des femmes ou des hommes, porteuses et porteurs d'une histoire, arrimés à une expérience en cours de structuration, confrontés les uns et les autres à une civilisation postmoderne à plus d'un titre déstabilisante aussi bien dans l'effacement de ses repères que paradoxalement dans leur démultiplication. Ce sont donc des adultes en mal de repères qui sont accueillis dans les SARCA par des professionnels qui peuvent eux-mêmes être entrevus comme d'autres adultes, sans doute en moins grande vulnérabilité parce que ceux-là ont un emploi, mais malgré tout pris eux aussi dans cet impératif du rendement, de la performance et de l'injonction à l'autonomie, tributaires donc des mêmes fragilités que leurs clients. Que se passe-t-il donc lorsqu'au sein d'un dispositif de formation ou d'insertion, des adultes un peu moins fragiles accueillent des adultes un peu plus fragiles? Qui sont donc ces adultes, professionnels d'un côté, clients de l'autre, qui gravitent dans les SARCA? En quoi ce qu'ils disent, ce qu'ils font peuvent-ils nous éclairer sur la vie adulte aujourd'hui?

Ainsi, à partir des quatre recherches menées, modéliser le dispositif des SARCA, situer les incontournables d'une démarche de projet individuel et collectif, camper ces adultes qui fréquentent les SARCA dans ce qui constitue aujourd'hui leurs particularités et leurs singularités sont les trois points que nous allons développer dans ce qui suit pour in fine en tirer quelques préconisations¹⁵.

6.1 La culture des SARCA à l'épreuve de quatre préoccupations

Les quatre recherches-action exposées ci-dessus soulignent, chacune à sa façon, l'une ou l'autre des quatre grandes préoccupations qui constituent la culture des SARCA et fait que cette culture est régulée par le paradigme du projet. Nous allons donc passer en revue successivement chacune de ces quatre préoccupations, certes dominante dans l'une ou l'autre des recherches-action mais présente dans toutes. Pour chaque préoccupation nous citerons la recherche qui l'évoque et le contexte dans lequel elle est abordée.

¹⁵ Dans la suite du texte et par mesure de simplicité, nous prendrons l'habitude de dénommer les quatre recherches-actions, respectivement de la façon suivante : *Western* pour les SARCA de la Commission scolaire Western Québec, *Les Tisserands* pour les SARCA de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands, *La Jonquière* pour les SARCA de la Commission scolaire De La Jonquière, et enfin *Laval* pour les SARCA de la Commission scolaire de Laval. Ces dénominations, pour tenir compte de la variété de leurs formulations, seront toujours accordées syntaxiquement comme suit : au masculin singulier pour *Western*, au masculin pluriel pour *Les Tisserands*, au féminin singulier pour *La Jonquière* et *Laval*. En ce qui concerne *Western*, qui fédère quatre projets convergents, il sera décliné, le cas échéant, en chacun de ses projets ainsi dénommés : projet de Low de *Western*, projet de Maniwaki de *Western*, projet du Pontiac de *Western*, projet de Val-d'Or de *Western*. Ainsi, la dénomination des projets utilisera selon les cas le singulier ou le pluriel, le féminin ou le masculin, c'est-à-dire deux variables dichotomiques (masculin-féminin d'une part, singulier-pluriel d'autre part) qui spécifient en permanence le champ de la vie adulte.

6.1.1 Tenter de joindre ces adultes que l'on ne peut toucher dans leur isolement

Atteindre la population adulte en déficit de formation et d'orientation, en vue d'une insertion, représente un défi pour les SARCA. C'est ce défi que Western, spécialement, a voulu affronter, en allant chercher les adultes difficiles à atteindre, ceux qui ne se manifestent pas, qui semblent vivre en autarcie dans des contextes de plus ou moins grande précarité : par exemple, les jeunes adultes de 16-24 ans, sans diplômes et sans emploi et en situation précaire (projets des centres de Low et de Maniwaki de *Western*); ces jeunes adultes, marqués par leur passé d'échec scolaire sont perçus comme manquant de confiance en eux et très défensifs vis-à-vis du système d'éducation; peu persévérants et peu motivés, ils s'adonnent dans le meilleur des cas à des emplois saisonniers précaires et mal rémunérés: il s'agit de tenter de joindre ces jeunes pour les inciter à s'engager dans la création d'un projet individuel ou collectif susceptible de répondre à leurs besoins.

Comme autres populations adultes ciblées et difficiles à atteindre mentionnons celle des parents peu alphabétisés qui mettent leurs enfants à l'école primaire du projet du Pontiac de *Western* : ces parents très peu scolarisés semblent être marqués par un sentiment de honte et une faible estime de soi, au regard de leurs enfants. Ils ont toutefois développé des habiletés compensatoires et à partir d'elles, ils peuvent être enclins à améliorer leur sort à travers l'introduction de changements positifs dans leur vie.

Évoquons par ailleurs les populations autochtones anglophones du nord du projet de Val-d'Or, caractérisées entre autres par le fait que bon nombre de personnes autochtones habitent hors de leur communauté; dans ces populations, le projet de Val-d'Or s'est spécialement intéressé aux femmes autochtones qui souvent occupent un rôle effacé au sein de leur communauté; bon nombre sont en situation de solitude, notamment les mères de familles monoparentales. Cette solitude est peu propice pour relever les défis d'éducation familiale dans la société actuelle; ces femmes peu scolarisées manquent de confiance en elles; elles manifestent une faible estime d'elles-mêmes, vivant en situation de précarité, rencontrant des difficultés d'intégration et parfois faisant face à des contextes de violence (Projet de Val-d'Or de *Western*).

Pour des SARCA, joindre des adultes en panne de projet ou en recherche de formation ne peut faire l'économie de s'interroger sur tous ces adultes isolés et silencieux qu'aucun dispositif ni aucun professionnel n'arrive à toucher : comment donc les identifier et tenter de les aborder, ici jeunes adultes non diplômés en situation d'échec scolaire et sans emploi, là parents peu alphabétisés, ailleurs femmes isolées de familles monoparentales...

6.1.2 Savoir en entrée accueillir les adultes pour les aider à trouver la bonne porte de sortie

Une des missions incontournables des SARCA est bien de prendre en charge les adultes ayant des acquis scolaires insuffisants et qui souhaitent parfaire leur formation de base et rehausser leur niveau de compétences. Tant que ces adultes peuvent bénéficier d'une insertion

professionnelle, d'un emploi, ils se préoccupent peu de leur formation. C'est lorsqu'ils se trouvent au chômage et en recherche d'emploi qu'ils en viennent à se poser eux-mêmes – ou que les éventuels employeurs leur posent – la question de leur niveau de formation. Les SARCA se préoccupent d'accueillir ces adultes pour les accompagner dans l'établissement de leur projet et envisager avec eux différents types de formation possibles. Mais pour des adultes en vulnérabilité, bousculés par un monde professionnel qui semble les rejeter, tout se joue dans la façon par laquelle ils vont être accueillis au centre et à leur entrée en formation. C'est ainsi que la préoccupation du projet des *Tisserands* est de mettre en œuvre un projet de conseilance à partir de l'accueil des adultes et de leur entrée en formation; un tel projet vise à personnaliser cet accueil et à aménager un sas d'entrée en formation approprié; un tel sas offre une sérénité psychologique à l'adulte accueilli pour contrecarrer l'accueil impersonnel trop souvent pratiqué et suivi en cours de formation d'un abandon de la part de cet adulte. Le projet de conseilance est donc destiné à appuyer le projet de l'adulte, pierre angulaire du dispositif des SARCA. Ce projet de conseilance implique d'aménager le temps nécessaire dont les professionnels doivent disposer pour permettre une valorisation du premier accueil des adultes à un double niveau, individuel pour chaque adulte et collectif pour la cohorte d'adultes se présentant sur un espace de temps donné.

Les Tisserands, sensibles à cette façon d'accueillir en vue de faciliter un travail subséquent de formation, ont donc élaboré un projet d'aménagement de l'entrée en formation des adultes, permettant que chaque adulte accueilli prenne ses marques dans la structuration de son propre projet de formation. Ce dernier doit rapidement inclure pour prendre tout son sens un projet de sortie de formation en direction du milieu professionnel. Il a donc été décidé de créer d'abord une structure d'accueil, c'est-à-dire un service d'entrée en formation qui prendrait en charge les adultes nouveaux arrivants au centre sur une période qui était initialement de neuf jours, ramenée actuellement à cinq jours. Cette structure offrirait des ateliers de sensibilisation de différents ordres : personnel (gestion du temps, estime de soi), pédagogique, social (connaissance du milieu), professionnel et sportif; en même temps seraient proposés des outils diagnostiques des connaissances scolaires dans les matières de base.

Accueillir des adultes, jeunes ou moins jeunes en formation, c'est contrairement aux logiques scolaires, donner toute son importance aux expériences menées par ces adultes, à leur cadre de vie actuel et à leurs attentes. Alors que dans le cadre scolaire c'est le programme qui prime, en formation continue, c'est l'adulte et ses pairs qui deviennent le référent premier, ce pour quoi les enseignants du cadre scolaire sont mal préparés. On peut donc comprendre la remarque notée par *Les Tisserands* indiquant « l'implication frileuse de l'équipe d'enseignants » car logique scolaire et logique formative sont plus souvent en opposition qu'en complémentarité; à ce sujet *Les Tisserands* indiquent opportunément que l'encadrement des adultes dépasse le simple suivi scolaire. Il s'agit donc de promouvoir avec ces adultes une formation déscolarisée. Mais les enseignants commis à cette tâche, le peuvent-ils? Toujours est-il que pour le moins une sémantique gagne à prendre le pas sur l'autre dans les usages des SARCA au quotidien : celle de l'adulte en formation doit prendre le dessus sur celle de l'élève.

La Jonquière de son côté appréhende l'accueil des adultes à un double niveau : le premier niveau est celui du premier contact de l'adulte avec les SARCA; il consiste souvent pour cet adulte en une demande de renseignements. Ce premier accueil pour être assuré implique une formation du personnel à l'approche relationnelle de la clientèle afin que les adultes puissent être accueillis avec chaleur et respect. L'accueil de second niveau est lié à la prestation faite auprès des adultes par une équipe de conseillers professionnels qui sont eux aussi à former; cette prestation la plupart du temps oscille entre l'information, le conseil, la formation et l'accompagnement.

Accueillir les adultes en demande de formation de base ou qualifiante, c'est tout d'abord les aider à mettre à distance les logiques scolaires auxquelles ils ont été confrontés antérieurement. Ceci passe par un accueil individuel et collectif personnalisé, par le souci de leur faire expliciter leur propre expérience hors système scolaire pour mieux les accompagner dans leur projet de formation et d'insertion. Cette conseillancé déployée auprès des adultes accueillis dans les SARCA doit enfin prendre soin de les aider à aménager leur sortie de formation vers une insertion possible.

6.1.3 Accompagner l'adulte dans sa formation, dès son accueil et jusqu'à sa sortie, à l'aide d'outils appropriés

Dans une démarche professionnelle, parler d'outils se réfère à l'action que l'on cherche à encadrer et à assurer, mais sans pour autant la rendre mécanique et répétitive. Il n'empêche que les outils sont rassurants pour les uns, disqualifiants pour les autres; c'est dire si les outils dans l'appréciation ambivalente que l'on en fait sont sources de polémique. Ils restent néanmoins indispensables pour assurer l'efficacité de l'action, si du moins on les considère comme des moyens au service d'une fin bien explicitée. Ici, ces outils sont principalement des outils de communication. Le projet du Pontiac de *Western* s'est ainsi soucié d'élaborer des feuillets d'information, un montage PowerPoint et une brochure pour mieux communiquer avec ses partenaires. Quant au projet de *Laval*, il semble dans ses recommandations privilégier à côté du contenu, le contenant de l'outil, à travers sa conception graphique attractive et sa convivialité, au contenu.

Ces outils à dominante communicationnelle visent aussi à faciliter la relation de l'adulte à lui-même en extériorisant les réalisations et les potentialités de cet adulte à travers le passeport et le portfolio mis au point dans le cadre du projet de *Laval*. On note toutefois que le passeport à *Laval* est rempli par les intervenants qui y consignent les activités et les réalisations faites par l'adulte ainsi que les validations obtenues par lui, alors que le portfolio est constitué par l'adulte lui-même qui y rassemble les documents qui lui semblent les plus significatifs pour son orientation, relatant compétences, besoins, rêves ainsi que les données les plus expressives qui donnent sens à ce qu'il vit présentement et peuvent faciliter son insertion ultérieure. Le passeport pouvant être utilisé seul et le portfolio toujours utilisé avec le passeport comme éventuel complément sont des outils qui visent à faciliter la mise en mouvement des adultes et l'émergence de leur projet, en explicitant par écrit leurs démarches faites ou à faire, lesquelles

constituent une trace porteuse de persévérance pour l'élaboration du projet de vie. Le passeport contient une fiche d'identification précisant les coordonnées personnelles de l'adulte, une fiche retraçant la scolarité assurée avec les diplômes obtenus, les formations suivies et les formations reconnues, une autre fiche portant sur l'exploration des acquis non formels et informels de l'expérience vécue par l'adulte, enfin une dernière fiche consacrée au suivi des rencontres avec divers intervenants. Le portfolio quant à lui intègre six sections principales, répertoriant respectivement les ressources de l'adulte susceptibles d'être mobilisées, son histoire de vie, ses compétences, ses activités réalisées d'apprentissage, enfin ses différents emplois inventoriés et ses projets.

Le projet de *Laval* a été confronté à l'ambivalence des outils qu'il s'est forgés, ambivalence que nous avons évoquée un peu plus haut. En effet, ces outils ont suscité beaucoup d'enthousiasme et d'intérêt chez certains professionnels partenaires et des réserves chez d'autres doutant de leur pertinence et allant même jusqu'à afficher un certain scepticisme quant à leur utilité pour les jeunes qu'ils accompagnaient; de plus, ils étaient perçus comme générateurs d'une charge de travail supplémentaire. Chez les professionnels travaillant dans le cadre du projet de *Laval*, les outils mis au point par eux produisent plutôt de la satisfaction; en revanche les adultes susceptibles de les manipuler n'en voient pas leur utilité et souvent hésitent à les prendre, parfois même les refusent. Chez les jeunes adultes qui ont accepté de recourir à ces outils, après un premier temps de réserve, voire de retrait au cours de la première rencontre, les réserves ont été levées dans les rencontres suivantes et grâce aux outils interposés, il y a eu plus d'interactions entre les apprenants, plus d'échanges et de convivialité. Malgré tout l'idée de passeport semble plaire davantage aux intervenants qu'aux adultes concernés.

Ce que nous avons mentionné plus haut, la création par *Les Tisserands* d'un service d'accueil pour entrer en formation peut aussi à sa façon être considéré comme un outil judicieux d'accompagnement des adultes, de même que le sont les différents ateliers organisés à l'intérieur du service.

La Jonquière a élaboré de son côté différents outils : outils d'accueil et de collecte des données pour l'un ou l'autre des niveaux d'accueil : conception d'une carte géographique situant les centres de la commission scolaire, distribuée aux professionnels de l'accueil pour indiquer aux adultes le trajet à suivre pour se rendre d'un centre à l'autre; un autre outil mis à la disposition des personnels est la constitution d'un organigramme de tous les services assurés par les centres de la commission scolaire; cet organigramme est présenté sous forme de sous-main ou de napperon, permettant de bien repérer le service vers lequel cherche à se diriger l'adulte. Troisième outil façonné par *La Jonquière*, le protocole d'accueil est destiné au personnel du premier accueil pour lui expliquer ce que sont les SARCA, en lui fournissant des points de repère lui permettant de cibler les adultes concernés. Par ailleurs a été élaboré un cahier du participant intégrant l'information avec laquelle l'adulte doit repartir. De plus, une feuille d'appréciation vérifie la satisfaction des services rendus aux adultes présents.

Donner les outils appropriés, c'est faire qu'ils soient structurants pour les adultes placés dans des environnements de vie de plus en plus communicationnels qui contribuent, comme le veut la logique communicationnelle, à effacer les repères saillants et à démultiplier les repères banals : nous sommes bien dans cet espace communicationnel paradoxal fait simultanément d'une absence de repères d'un côté et d'une pléthore de repères de l'autre mais en déficit de repères structurants, ceux que devraient fournir des outils choisis judicieusement. Toujours est-il que l'on mesure les enjeux autour du *R* (comme repère ou référence) de l'acronyme SARCA, qui évoque ces deux états entre lesquels sont tiraillés de nombreux adultes actuellement : absence de *R*/trop de *R*, l'un et l'autre générant un manque de *R* structurants.

6.1.4 Par la démarche de projet se soucier de créer des niveaux de sociabilité interdépendants

Plusieurs niveaux de sociabilité sont à bien identifier dans les SARCA. Il y a d'abord le partenariat interinstitutionnel ou intercommunautaire avec une diversité d'organismes comme Emploi-Québec, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, les Services sociaux, les cégeps, le Carrefour jeunesse-emploi, auxquels il faudrait ajouter différents organismes communautaires.

Depuis plusieurs années, *La Jonquière* a pris l'initiative de constituer des partenariats intercommunautaires qu'elle a appelé Table des partenaires. À l'origine, cette table était constituée d'organismes communautaires publics ou privés et des centres de la commission scolaire; le fondement de cette collaboration intercommunautaire était l'amélioration des services d'accueil sur le territoire de la commission scolaire; il s'agissait par là de proposer aux adultes plusieurs accès aux différents services pour les informer de toutes les possibilités qui s'offrent à eux et dans une logique de continuité des services de mieux les accompagner dans leur démarche de projet.

Mais les autres SARCA n'ont pas été en reste; en effet, ils se sont engagés dans de tels partenariats considérés comme essentiels pour la conduite de leur projet. Ainsi, Western pour aller chercher les adultes difficiles à atteindre, va s'efforcer de créer et de consolider ce qu'il appelle des partenariats communautaires proactifs (avec Emploi-Québec, le Carrefour jeunesse-emploi, les communautés autochtones locales et l'université, notamment), pour éviter de tomber dans un travail de marginalisation et d'isolement, voire d'oubli. Pour le Centre de Maniwaki de *Western*, ces partenariats sont considérés comme des éléments clés dans la mise en branle de son projet. De son côté, le projet de Val-d'Or a organisé des rencontres régulières avec ses quatre partenaires œuvrant plus spécifiquement auprès du groupe ciblée des femmes autochtones en situation de précarité.

À ce premier niveau partenarial que *La Jonquière* appelle partenariat externe, se superpose un deuxième niveau de sociabilité tout aussi important, le partenariat participatif interne dans chaque commission scolaire et plus précisément dans chacun des SARCA. Ce second niveau *La Jonquière* le dénomme partenariat interne. Ce niveau participatif est fait du travail d'équipe

des professionnels entre eux, ce qui évite de faire reposer les SARCA, comme cela a pu exister dans certaines commissions scolaires, uniquement sur un « Monsieur SARCA » ou sur une « Madame SARCA », comme l'évoque *La Jonquière*. A ce sujet, pour définir ce niveau participatif, *Western* parle d'approche par l'équipe proactive, une équipe de recherche-action destinée à jouer un rôle de facilitation auprès des adultes dans la création et la réalisation de leurs projets. Une telle approche va permettre une mise en branle du projet, l'équipe se mettant en relation avec des ambassadeurs du milieu, représentant la population adulte qu'il s'agit d'atteindre. Pour *Western* l'équipe proactive au niveau de chacun des projets menés est composée d'une triade chargée de coordonner son propre projet.

La Jonquière de son côté pour ce niveau de partenariat interne travaille sur la constitution de deux équipes : la première, appelée équipe de recherche-action, est constituée de gestionnaires et de professionnels représentant les trois centres de la commission scolaire; à ces gestionnaires et professionnels sont adjoints des délégués des services éducatifs de la commission scolaire. Ce premier groupe veille au bon déroulement de la recherche-action, à ses enjeux, à ses orientations et à sa planification. La seconde équipe est une équipe terrain, appelée équipe de déploiement, composée de tous les professionnels des trois centres, du moins ceux qui interviennent directement auprès des adultes en projet. À eux s'ajoutent la professionnelle que l'on a sans doute abusivement appelée par le passé « Madame SARCA », et le coordinateur des services éducatifs. Ces deux équipes se sont donné comme perspective, le partenariat externe étant déjà installé, d'établir un partenariat interne au service des adultes de la commission scolaire pour favoriser la mise en place d'un projet d'accompagnement auprès de l'adulte accueilli. Les rencontres d'équipes, surtout lorsqu'elles se déroulent sur l'heure du dîner, permettent de partager de nombreux repas : *La Jonquière* indique alors que cela a contribué au développement d'un sentiment d'appartenance et d'une attitude d'engagement notamment au niveau de l'équipe de déploiement. À ce sujet, *La Jonquière* affirme que cette équipe de déploiement a eu un effet considérable, devenant la pièce maîtresse du déploiement des SARCA, qui étaient à l'origine centralisés mais se faisaient de plus en plus coopératifs à travers un travail collectif source de cohésion. Ce qui a été l'élément déterminant dans cette dynamique de collaboration entre les professionnels, c'est la confiance qui s'est développée entre professionnels et directions. Les chasses gardées ont disparu et il y a maintenant un partage d'expertise; l'information circule mieux entre les employés du second niveau d'accueil; l'accompagnement des adultes se fait presque systématiquement. Ainsi, la création de cette équipe a rompu l'isolement des professionnels qui se sont mieux retrouvés dans un travail d'équipe. Cette expérimentation propre au second niveau d'accueil est étendue maintenant au premier accueil. L'avis a été demandé aux personnels du premier accueil concernant l'organisation de séances de groupes; ces personnels par le fait d'une telle démarche se sont sentis reconnus.

Évoquons enfin un troisième niveau partenarial, celui de l'entraide entre les adultes eux-mêmes. Cette entraide est démontrée par le projet du centre de Low chez *Western* à travers le rôle dévolu à de jeunes ambassadeurs et ambassadrices adultes érigés en médiateurs entre les professionnels des SARCA et les clientèles adultes dans leur isolement. *La Jonquière* de son

côté a substitué les entretiens de groupe aux entretiens individuels, rendus facultatifs et plus courts. Les réunions de groupe ont donné lieu chez les participants à de forts pourcentages de satisfaction quant aux renseignements communiqués et développé chez les adultes présents des dynamiques de coopération. Cette approche de groupe, selon les commentaires des adultes, semble avoir été très appréciée. Cette appréciation positive se retrouve au niveau des personnels conseillers qui animaient les groupes.

Ce sont ces trois niveaux de sociabilité à l'œuvre dans les SARCA qui sont dans le meilleur des cas appelés à entrer en interaction, évitant que les partenaires fassent leur jeu de leur côté, les professionnels du leur et les adultes... qu'ils se débrouillent!... Cette interpénétration des niveaux a été bien soulignée par le projet de Low de *Western* : les professionnels en approchant de façon active les membres de la communauté ont favorisé un changement de point de vue chez les gens de Low en transformant en partenariat la relation fournisseurs-clients. De ce point de vue, ce qui a favorisé ce changement c'est la désignation de jeunes ambassadrices et ambassadeurs par les partenaires : ces jeunes de 18-25 ans ont été reconnus par leurs pairs du milieu comme des personnes actives, engagées. Du côté du projet de Val-d'Or de *Western*, l'instauration de réunions régulières des SARCA avec leurs partenaires et parallèlement la mise sur pied d'un groupe de réflexion rassemblant des femmes autochtones débouche par la suite sur des réunions mixtes menant à un travail en commun des uns et des autres qui découvrent, partenaires et groupe de femmes autochtones, qu'ils poursuivaient le même objectif dans leurs projets respectifs : venir en aide aux femmes autochtones victimes de violence conjugale par l'ouverture d'une maison multiculturelle, offrant des services bilingues pour ces femmes victimes de violence. Finalement, tout le travail accompli par les groupes de recherche-action de *Western* avec leurs partenaires s'est révélé une expérience considérée comme des plus enrichissantes, permettant de saisir les réalités des uns et des autres ainsi que les problèmes communs sur lesquels se pencher.

Mais ces niveaux de sociabilité ou de partenariat que nous venons de passer en revue ne cohabitent pas de façon spontanée par une opération mystérieuse. Il y faut l'instauration d'un lien unificateur, vertical; c'est le lien hiérarchique, d'une hiérarchie désireuse de valoriser la culture partenariale. À ce sujet, en conclusion de son rapport, *La Jonquière* souligne à plusieurs reprises avec force que l'intérêt porté par les directions dans la recherche-action et dans le déploiement des SARCA est un facteur essentiel dans le cheminement du projet. Les directions ont été présentes dès le début et ont participé aux différentes rencontres et discussions. Elles ont collaboré à l'ensemble des décisions prises, en donnant des balises sur ce qui était faisable, sur ce qui ne l'était pas. Leur engagement et leur ouverture restent indispensables. Cette attitude participative a permis que se renforce par ricochet l'engagement des conseillères, autre facteur déterminant; leur tolérance à une relative insécurité, leur ouverture à envisager de nouvelles façons de concevoir l'accueil, leur dynamisme dans la réalisation d'outils ont été cruciaux.

Les niveaux de sociabilité à promouvoir pour favoriser l'insertion des adultes doivent s'entendre en combinant deux logiques complémentaires :

- Une logique horizontale favorisant les partenariats institutionnels, la coopération entre professionnels concernés, les échanges entre adultes participants ;
- Une logique verticale impliquant un engagement déterminé des hiérarchies des Commissions scolaires sur des points de sociabilité qu'elles souhaitent promouvoir.

Ainsi, ces quatre missions, chercher à atteindre des adultes sans repères, sans références, non joignables habituellement, se soucier de faciliter l'accueil des adultes faisant la démarche d'entrer en formation et les aider à en sortir, confectionner des outils susceptibles de guider les actions d'accueil, de formation et d'accompagnement, créer enfin des réseaux de partenariat à différents niveaux, constituent ce que l'on peut appeler la philosophie des SARCA que reflète bien la présente recherche. Il s'agit d'une philosophie centrée sur l'éducation des adultes et la formation continue en vue d'assurer une formation de base à tous les adultes du Québec en développant une culture de l'apprentissage tout au long de la vie qui valorise la reconnaissance des acquis et des compétences, gage d'une meilleure insertion socioprofessionnelle. Dans un tel contexte, l'acronyme SARCA prend tout son sens : services, accueil, référencement, conseil, en donnant au dernier A le double sens d'accompagnement et d'adulte ou mieux accompagnement des adultes.

6.2 Les incontournables de la démarche de projet proposée

Faut-il ici rappeler les propos introductifs au projet de *Laval* pour les faire nôtres, lorsque évoquant la démarche des SARCA, ces propos en viennent à dire que les SARCA ne sont ni un lieu, ni un bureau, ni un groupe restreint de personnes; les SARCA sont d'abord une philosophie, une façon d'exister au sein de laquelle chaque adulte, peu importe où il se trouve dans son cheminement, a droit à être bien accueilli, à recevoir des conseils pertinents, une information adéquate et à être accompagné tout au long de son parcours. Cette philosophie essaie de réfléchir sur les conditions à partir desquelles donner consistance au projet de vie de l'adulte, comment se tenir auprès de cet adulte, la plupart du temps démunie, à se définir un projet qui l'aide à exister et comment l'encourager à cheminer vers la concrétisation de ce projet. Les SARCA, pour mener à bien leur ambition, ont donc recours à ce que *Les Tisserands* appellent un nouveau paradigme, celui justement du projet; à ce propos, les quatre recherches exposées dans les chapitres précédents ont permis de mettre à jour quatre conditions requises pour que l'adulte puisse exister à travers son projet.

6.2.1 La singularité de la situation dans laquelle se déploie tout projet

La singularité de la situation à repérer est une donnée première à explorer avant toute mise en projet, car c'est à partir de cette singularité qu'il pourra y avoir créativité. Cette singularité à reconnaître fait de tout projet une réponse inédite opportune au regard de la situation. C'est en ce sens que *Western* parle à juste titre du projet comme du reflet de son milieu. Se soucier de la singularité de la situation de référence, c'est empêcher le projet de sombrer dans l'une ou

l'autre forme de répétition. Cette singularité est à situer au niveau de chaque adulte accueilli, pour les projets individuels, comme au niveau de chacun des SARCA pour les projets d'équipe; elle peut être inventoriée à partir des quatre repères suivants :

1. **Reconnaître l'espace dans lequel s'inscrit la situation de référence.** Ainsi, le vaste territoire couvert par *Western* est une donnée tout à fait singulière avec ses 90 000 km², une population adulte à aller chercher très dispersée. Pour *Les Tisserands*, il est aussi question de grandeur du territoire de la commission scolaire et de la quasi-absence des transports en commun, obligeant comme pour *Western* à décentraliser les SARCA. Dans l'espace environnemental des *Tisserands*, un espace rural, c'est l'agriculture qui domine comme principale activité de production : la situation économique est fragile, le chômage en forte croissance, les possibilités d'emploi minces, toutes les usines du textile de la région ayant fermé. Il en est tout autrement avec *Laval* dont la commission scolaire couvre tout le territoire de la ville et ses plus de 300 000 habitants, situés en banlieue de la métropole Montréal. Ce sont à d'autres situations problématiques auxquelles *Laval* doit faire face : haut taux d'abandon scolaire, augmentation de la clientèle issue de l'immigration, pénurie de main-d'œuvre qualifiée.
2. **Déconstruire le temps**, d'abord celui de l'histoire d'où émerge la situation actuelle, ensuite celui des tendances à venir vers lesquelles semble évoluer la situation, enfin celui du temps désiré des acteurs concernés, à faire advenir par l'un ou l'autre projet possible. Le déroulement du projet, comme l'indique *La Jonquière*, ne se fait pas de façon linéaire; le temps anticipé n'est pas le temps réalisé; les choses se passent différemment par rapport à ce qui avait été prévu au départ; un horizon temporel est donc à construire portant sur un avenir plus ou moins reculé avec des échéances à se donner destinées à jalonner cet horizon.
3. **Camper les acteurs en présence** : ainsi pour le projet de Val-d'Or de *Western* il s'agit de mieux connaître la population autochtone pour la joindre et intervenir de façon plus efficace auprès d'elle; la participation à un atelier de sensibilisation sur les réalités et les enjeux des communautés anishnabeg a été l'un des moyens retenus. Pour *Les Tisserands* les acteurs qui sollicitent une formation sont en nombre relativement restreint, de 150 à 200 chaque année, répartis en trois strates d'âge, les 16-18 ans, les 19-25 ans et les 25-30 ans qui ont comme trait commun d'avoir connu un processus de décrochage scolaire; mais ces âges différents constituent en même temps un trait différenciateur de ces adultes. À ces trois strates d'âges qui se retrouvent en formation de 2^e cycle, il faut ajouter une vingtaine d'adultes ayant plus de 30 ans qui optent pour des stages d'alphabétisation et constituent une autre catégorie d'acteurs typés.
4. **Interroger la situation observée** dans les défis qu'elle est susceptible de nous lancer; ainsi, dans le projet de Val-d'Or de *Western*, le groupe de femmes autochtones qui se réunit régulièrement sous l'égide de l'équipe des SARCA et de plusieurs de leurs partenaires réfléchit sur son engagement dans un projet possible. Il arrête son choix ambitieux sur la construction d'un abri pour les femmes autochtones victimes de violence; c'est en observant

la violence subie par des femmes que d'autres femmes prennent l'initiative du projet de construction de cet abri. Le projet des *Tisserands* de son côté est élaboré en partant de ce qui fait la spécificité du centre qui intègre les SARCA, le centre Jean-XXIII d'Ormstown qui accueille principalement des jeunes adultes caractérisés par leur isolement; bon nombre de ces adultes qui n'ont pu jusqu'ici atteindre les objectifs scolaires liés à leur âge vont abandonner la formation choisie en cours de route; c'est ce nombre d'abandons et le taux d'absentéisme, dramatiquement élevés, qui attirent l'attention des professionnels du centre Jean-XXIII et les orientent vers la constitution d'un service d'entrée en formation plus convivial pour les nouveaux arrivants.

Le projet de *Laval* quant à lui naît d'une quadruple constatation : d'un premier côté les clientèles adultes, jeunes sorties du système scolaire et moins jeunes, les unes et les autres lorsqu'elles sont éloignées de la formation ont une grande difficulté à se remettre en mouvement à travers l'un ou l'autre projet de vie ou tout simplement par la détermination d'un objectif professionnel; d'un deuxième côté on constate un abandon trop important des adultes engagés dans des dispositifs de formation; ces adultes en arrivent vite en début ou en cours de formation à délaisser leur projet de formation; d'un troisième côté les adultes se lassent d'avoir à répéter sans cesse, en guise de présentation, le même discours devant les professionnels qui les interrogent : au lieu de répéter son histoire, l'adulte pourrait disposer d'un outillage qu'il aura pris l'initiative d'élaborer ou que l'on aura aidé à élaborer, consignait cette histoire dans un document communicable (passeport et portfolio) ce qui aura de plus le mérite de faciliter son développement personnel et social, en confortant son autonomie et son engagement dans l'esquisse possible d'un projet; d'un quatrième côté on observe un rajeunissement des clientèles adultes, une augmentation importante de la clientèle immigrante, une croissance en flèche des clientèles à risque, c'est-à-dire des clientèles aux prises avec des problèmes de santé mentale, des troubles du comportement, des difficultés d'adaptation sociale; ces différentes clientèles deviennent sur-consommatrices de services alors qu'il fallait trouver les moyens d'aider ces adultes à se mettre en projet et à les accompagner dans leur projet.

6.2.2 Les acteurs adultes au sein du projet

Les acteurs au sein d'un projet n'ont pas du tout la même posture selon qu'ils sont engagés dans leur propre projet individuel ou selon qu'ils participent à la conduite d'un projet collectif. En ce qui a trait au projet individuel, comme le rappellent *Les Tisserands*, on n'oblige pas un acteur à se mettre en projet, à s'engager dans l'un ou l'autre projet; c'est d'abord une question de détermination individuelle faisant que *projeter*, c'est toujours se *projeter* : il y a un lien fort, intime entre le projet et l'acteur qui l'incarne, c'est-à-dire son auteur. Aussi comprendre une logique de projet c'est toujours chercher, derrière un projet, son auteur : ainsi, l'adulte est seul devant son projet ou le cas échéant devant son non-projet et dans sa solitude il a besoin d'être accompagné, ce que soulignent aussi *Les Tisserands*. En centrant les pratiques d'accompagnement sur le projet de l'adulte, on fait de ce dernier le pivot du dispositif des SARCA, cet adulte qui est approché par son projet ou son non-projet. D'où l'attention que les professionnels des

SARCA doivent porter à l'engagement de l'adulte dans son projet, une attention bien mise en exergue par *Les Tisserands*.

En ce qui concerne les projets collectifs, d'emblée il est nécessaire d'évoquer les acteurs centraux, porteurs, auteurs du projet dans lequel ils s'investissent : groupe de partenaires, groupes de recherche-action, triades pour les quatre projets de *Western*, groupe des six ou sept femmes autochtones pour le projet de Val-d'Or de *Western*. Mais un groupe n'est pas fait de génération spontanée; il a besoin de leader ou de personne dotée d'un certain charisme pour dynamiser et orienter le travail du groupe, ce qui a été le cas pour le groupe de femmes autochtones chez *Western*; ce groupe s'est doté d'une animatrice ayant réalisé un travail exceptionnel qui a suscité l'intérêt des membres du groupe en les accompagnant tout au long de la démarche.

Parmi les acteurs, une place particulière doit être faite aux médiateurs, ces facilitateurs de relations : chez *Western* les ambassadeurs et ambassadrices des projets de Low et de Maniwaki, le chef algonkin de la communauté de Kitigan Zibi pour le projet de Maniwaki.

Une autre place doit être réservée aux acteurs qui se trouvent opportunément là, malgré eux et sans le savoir, mais qui vont jouer un rôle de médiation essentiel pour inspirer le projet : ainsi pour le projet de Val-d'Or, c'est la découverte par le groupe de femmes autochtones de l'existence d'un centre de soutien, ayant pignon sur rue à Ottawa, un centre destiné aux femmes autochtones, qui organisait un rassemblement annuel. Le groupe de femmes décide donc de partir avec enthousiasme pour Ottawa et de participer à ce rassemblement. Une rencontre avec l'une des directrices du centre à Ottawa a permis de recueillir des renseignements pertinents sur la procédure à suivre pour mettre sur pied une maison d'hébergement destinée aux femmes victimes de violence.

6.2.2.1 Du projet individuel de l'adulte accueilli au projet d'équipe des professionnels

Le dispositif des SARCA ne saurait inciter les adultes accueillis à se mettre en projet si en son sein des équipes de professionnels ne se mettaient pas elles-mêmes en projet. C'est la leçon que *Western* a très vite tirée de sa propre organisation en commençant par instituer une équipe de coordination des projets lancés dans les SARCA, une équipe organisée en triade qui s'est donné trois fonctions :

- Veiller à ce que les projets mis en œuvre dans les centres rattachés aux SARCA soient conformes à la philosophie et à l'objet de la recherche-action lancée; la philosophie de la recherche-action insiste sur l'autonomie laissée aux adultes dans la création et la réalisation de leur projet;
- Élaborer une démarche commune qui serait suivie par chacune des équipes de projet installées dans les centres;

- Faciliter et soutenir la réalisation des projets des centres en portant attention à la façon d'accompagner les adultes dans leur projet.

Toujours pour *Western*, les équipes gérant les projets des centres ont elles aussi été organisées en triades, constituées chacune de trois membres principaux appuyés dans certains cas par des collaboratrices et des collaborateurs plus occasionnels selon les besoins.

Du côté des *Tisserands*, on trouve le même souci d'articulation des projets adultes individuels avec le projet collectif du centre Jean-XXIII. Les projets individuels à faire émerger dans le meilleur des cas chez les adultes qui frappent à la porte du centre sont des projets de formation destinés à rendre possible une insertion professionnelle ultérieure. Pour faciliter une telle émergence, le centre lance un projet d'aménagement de l'entrée en formation en créant un service spécifique pour tous les nouveaux arrivants.

Un projet est souvent bâti sur un rejet à bien cibler : ainsi on choisit une fois que l'on a d'abord rejeté, refusé, exclu telle ou telle éventualité et nos choix entendent mettre de côté ce qui n'a pas retenu notre attention ou ce qui ne s'est pas montré digne d'elle. *Les Tisserands* entendent rejeter leurs anciennes habitudes de travail à caractère individualiste pour privilégier l'équipe-centre; c'est ainsi que le rôle de la conseillère d'orientation, aux stratégies jusqu'ici trop individualistes, a été remis en question. Ce changement a amené une nouvelle perception de l'adulte en formation, pris en charge non plus par une professionnelle isolée, même si cette dernière est la conseillère d'orientation, mais par l'équipe-centre. Le projet de l'adulte devenait ainsi la focalisation des membres de l'équipe-centre et la conseillère d'orientation, l'une des personnes-ressources de cette équipe.

6.2.2.2 Le projet à l'épreuve de son évaluation ou la démarche de projet comme création de valeur

Tout projet, produit d'un imaginaire individuel ou collectif, a besoin de se faire valider c'est-à-dire une fois conçu d'obtenir une reconnaissance sociale par une instance patentée l'assurant d'une forme de légitimité sociale; il en est tout particulièrement question pour le projet de l'adulte qui doit affronter son épreuve de vérité à travers cette validation. Celle-ci peut déjà intervenir de façon informelle, comme le montrent les professionnels des *Tisserands*, à travers la convergence de pensée et de pratique de l'équipe-centre, celle des professionnels en direction du projet de l'adulte, au fur et à mesure de son émergence.

Mais avec le projet une fois défini et validé, les choses ne sont pas figées pour autant dans une réalisation prédéterminée; elles sont destinées à évoluer en cours de route en fonction de la situation et de ce qu'elle permet de découvrir. Ainsi, pour le projet de Val-d'Or de *Western*, l'équipe de recherche avait ciblé son projet sur les femmes autochtones peu scolarisées pour découvrir par la suite que le problème était celui des femmes qui n'arrivaient pas à se mettre en mouvement et qui se trouvaient en difficulté dans la recherche d'emploi ou dans le maintien en emploi.

L'engagement des acteurs tout au long de la démarche de projet est un élément déterminant. Des présences instables, intermittentes sont pour les autres acteurs très démobilisatrices. C'est une telle instabilité à laquelle a dû faire face, dans le projet de Val-d'Or, le groupe de femmes autochtones : certaines participantes n'étaient pas ponctuelles même si leurs taxis leur avaient été réservés au préalable et qu'elles avaient confirmé leur présence la veille; une éducation à la responsabilité des femmes participantes au projet a été entamée.

En cours de projet peuvent survenir avec les imprévus des hauts et des bas; ainsi, pour le projet de Val-d'Or de *Western*, à partir du moment où les femmes se sont entendues sur la formulation de leur projet définitif, un changement dans le groupe s'est produit : le groupe s'est réellement soudé, avec désormais une bonne participation de toutes, car désormais le groupe avait un objectif, il savait où il allait, ce qui devenait motivant. La gestion du temps reste un défi souligné par *Western* dans la mesure où il s'est agi de revoir constamment ses priorités sans renoncer à assumer les obligations existantes; les incompatibilités d'horaires et les distances ont constitué par ailleurs des problèmes constants à devoir solutionner. C'est à cette gestion du temps que s'est trouvée confrontée *La Jonquière* quand il s'est agi pour elle de persister dans ses déterminations pour trouver des solutions au problème reconnu de l'absence d'une vision des SARCA partagée et d'une cohérence entre les différents intervenants affectés à l'accueil.

Les projets dans leurs réalisations sont souvent de grands consommateurs d'énergie, amenant les acteurs à l'une ou l'autre forme d'épuisement. Mais ils peuvent au contraire constituer des surgénérateurs en produisant davantage que ce qu'ils annonçaient au départ. Ce qui fut le cas du projet de Val-d'Or de la Commission scolaire *Western* pour lequel les partenaires étaient unanimes à affirmer que ce projet avait dépassé ce qui était entrevu au départ. Toutes les démarches entreprises étaient réalisées très rapidement et amenaient une énergie incroyable dans le groupe.

Le projet de recherche-action a été pour la triade de Low de la Commission scolaire *Western* plus qu'une simple occasion d'explorer des façons d'entrer en contact avec des adultes difficiles à joindre et en situation précaire; la démarche s'est révélée riche en apprentissages tant pour l'équipe que pour les partenariats créés. L'apprentissage par le projet est aussi souligné par le projet de Val-d'Or de *Western* : plusieurs apprentissages ont été réalisés non seulement par le groupe de femmes en cheminement, mais aussi par l'équipe de recherche : l'équipe de recherche-action a pris conscience de l'importance de devoir travailler en étroite collaboration avec ses partenaires pour atteindre la clientèle cible. Cette clientèle ayant été jointe, l'équipe de recherche-action découvre que le projet doit être fait *avec* et *par* les Autochtones, une découverte qui l'a guidée tout au long du projet. Signalons par ailleurs que par la démarche de projet, il y a selon les termes du projet de Val-d'Or de *Western*, développement d'une culture entrepreneuriale ayant une incidence directe sur les participants et leurs communautés. Ainsi, le groupe des femmes autochtones a appris à partir des différentes expériences de ses membres, ce qui lui a donné de l'assurance : monter une tente pour la première fois, créer une paire de boucles d'oreilles avec des piquants, s'exprimer par les chants, les danses et les tambours...; ces différentes expériences ont permis aux femmes autochtones de tisser des liens plus serrés

entre elles; elles ont développé une estime d'elles-mêmes et ont même appris sur leur propre culture.

Il est important d'accorder toute son attention aux retombées imprévues des projets, ce que souligne le projet de Maniwaki de *Western* pour son propre projet qui a contre toute attente ravivé la collaboration avec les partenaires existants. Ces imprévus à prendre en compte sont aussi évoqués par le projet de Val-d'Or de *Western* : imprévus, difficultés à surmonter, opportunités à saisir, modifications à apporter en cours de route. Pour le projet de *Laval* les professionnels privilégiaient initialement l'usage quasi exclusif du passeport pour le plus grand nombre d'adultes entrant en formation ou consultant le guichet conseil des SARCA, faisant du portfolio un additif facultatif. Finalement, à l'issue de l'expérimentation, de nombreuses suggestions formulées par les stagiaires adultes entendaient valoriser le portfolio au détriment du passeport, cherchant même à le promouvoir par l'intermédiaire de Facebook. Plusieurs participants allaient jusqu'à vouloir faire du passeport une sous-composante du portfolio, en l'y incluant sous forme d'onglet afin de n'avoir qu'un seul outil de travail. Dans le cas du projet de Val-d'Or de *Western*, un projet d'abri pour femmes ayant subi des violences débouche sur une initiative plus vaste avec l'ouverture d'une maison d'hébergement pour les femmes victimes de violence. Enfin, abordons la question du transfert d'un projet à l'autre : elle ne va pas de soi, ainsi, le projet des femmes autochtones à Val-d'Or ne peut servir de modèle à d'autres projets.

Tout le travail d'équipe chez *Western*, tant au niveau central de l'équipe coordinatrice que dans chacun des centres, amène des questionnements, un partage d'expériences et des résolutions dans la poursuite des actions entreprises. Faire partie d'une équipe proactive a chassé le sentiment d'isolement, a donné de l'assurance, a de plus focalisé sur l'espérance en un changement possible de l'état des choses, a créé des liens et développé un plus fort sentiment d'appartenance à travers ce partage de la joie contagieuse liée à la réussite des bons coups de chacun, même si le constat demeure que les clientèles cibles restent difficiles à joindre. Toutefois, dès qu'un lien est créé et que les adultes difficiles à atteindre se mettent en projet, l'expérience génère un dynamisme qui leur permet d'aller de l'avant. À souligner de nouveau le dynamisme et la force du partenariat autour d'une problématique partagée comme susceptible d'apporter de la valeur au projet.

De leur côté *Les Tisserands* indiquent que leur projet d'aménagement d'un service d'entrée en formation a changé la dynamique du centre Jean-XXIII : les professionnels s'y sentent plus engagés et établissent entre eux plus de collaborations pour faciliter les changements à l'intérieur du centre; les adultes, auparavant souvent tentés par le découragement, se montrent enthousiastes à 8 ou 9 sur 10. Par ailleurs, les adultes qui ont accompli le service d'entrée en formation et participé aux ateliers disent avoir une idée plus claire de leur projet et s'expriment davantage sur les cheminements possibles pour le réaliser; les abandons sont beaucoup moins nombreux, de l'ordre de quelques unités. Spontanément les adultes demandent désormais à rencontrer la conseillère d'orientation, à la suite des ateliers offerts autour de l'information et de l'orientation. La conseillère va moins au-devant des adultes; ce sont les adultes qui vont au-devant d'elle. Ce succès est à mettre au crédit de la participation du personnel du centre qui

adhère au projet d'aménagement du service d'accueil des adultes. La remise en question régulière du contenu des ateliers pour les renouveler contribue aussi au succès.

Toujours pour *Les Tisserands*, signalons l'ampleur insoupçonnée prise par leur projet au cours de sa réalisation : à partir de la mise en place d'un service d'entrée en formation avec organisation d'ateliers sur différents sujets, l'équipe-centre en est arrivée à se mobiliser sur une prise en charge collective dans le soutien au projet des adultes; ce soutien a impliqué la remise en question d'anciennes pratiques inadaptées et l'instauration de nouvelles pratiques, notamment autour de l'orientation.

Pour *La Jonquière*, l'expérimentation par le projet a permis de laisser tomber les barrières sur la façon de concevoir l'accueil. Elle a généré un travail d'équipe au cours duquel les uns et les autres ont appris à se connaître, ont pris goût à travailler ensemble, se sont motivés en se donnant la perspective d'un but commun. De plus, presque tous les adultes qui ont participé aux accueils de groupes ont apprécié l'expérience.

6.3 Qui sont ces adultes qui gravitent autour des SARCA?

En se centrant sur l'adulte, le paradigme du projet amène ce que *Les Tisserands* appellent un changement « d'attendu » par rapport à la scolarisation traditionnelle : nous passons des besoins de l'enseignant à ceux de l'adulte en formation. Avec ce changement, la formatrice ou le formateur n'occupe plus le centre du dispositif, comme le fait encore l'enseignant à l'école, il ou elle se situe en périphérie du dispositif pédagogique pour mieux réguler l'engagement des adultes dans leur formation et la relation qu'entretiennent entre eux l'adulte et ses pairs. Pour caractériser cette posture en recul du formateur ou de la formatrice, *Les Tisserands* évoquent le terme de conseilance. Mais qui sont donc ces adultes qui constituent le centre du dispositif de formation et ont besoin d'être conseillés?

6.3.1 Les adultes accueillis

Ces adultes à atteindre, ces adultes accueillis et à former, ces clientèles adultes, nous les rangeons sous la catégorie générique *les adultes* en présupposant qu'il s'agit toujours ici d'adultes en situation de vulnérabilité car privés d'emploi et selon les cas en situation de recherche plus ou moins active d'emploi, des adultes qui sont en primo-insertion pour certains d'entre eux, les plus jeunes sortis du système scolaire mais peu qualifiés, en réinsertion pour les autres à travers souvent un mécanisme de réorientation.

Il est nécessaire de bien identifier les particularités des populations adultes accueillies dans les SARCA pour mieux répondre à leur demande; apprendre à reconnaître ces populations en veillant à les ramener à des groupes d'adultes aux prises avec des situations particulières fragilisantes, c'est faire porter notre attention sur ces adultes qui nous côtoient. C'est vouloir pointer les fragilités qui les vulnérabilisent. Or porter attention dans le cadre des SARCA à ces

fragilités c'est déjà être sur le chemin d'une remédiation. Ainsi doit-on prêter une attention bien différenciée aux populations suivantes qui gravitent autour de l'un ou l'autre des quatre SARCA :

- Les jeunes adultes sans diplômes à l'issue de la 4^e ou de la 5^e secondaire; ce sont des jeunes de 16-24 ans manquant souvent de confiance en eux pour avancer dans la vie (projet du centre de Low pour *Western*). Ces jeunes sans emploi ou occupant des emplois précaires mal rémunérés (emplois saisonniers) manquent de persévérance et de motivation;
- Les jeunes Autochtones de sexe masculin de 16-24 ans (projet du centre de Maniwaki de *Western*);
- Les parents faiblement alphabétisés et très peu scolarisés (projet du Pontiac de *Western*);
- Les femmes autochtones vivant en situation de précarité du projet de Val-d'Or de *Western*;
- Les jeunes adultes décrocheurs de moins de 20 ans ayant vécu de nombreuses difficultés scolaires, non engagés dans un projet de formation mais intégrés à un programme spécial de conciliation travail-études (projet de *Laval*);
- Les adultes immigrants allophones de tous âges, sans emploi et non engagés dans un projet de formation mais inscrits en alphabétisation pour pouvoir lire et écrire le français (projet de *Laval*);
- Les jeunes adultes de moins de 20 ans engagés dans un projet de formation professionnelle (projet de *Laval*);
- Les adultes de moins de 20 ans engagés dans un projet de formation générale dans un centre d'éducation des adultes (projet de *Laval*);
- Les adultes âgés de plus de 30 ans au chômage, engagés dans un projet de formation menant à une qualification pour intégrer ensuite le marché du travail (projet de *Laval*);
- Les adultes immigrants de tous âges engagés dans un projet de formation (projet de *Laval*);
- Les adultes sans projet (projet de *Laval*);
- Les adultes de 16-18 ans, décrocheurs (projet des *Tisserands*);
- Les adultes de 19-25 ans en insertion professionnelle (projet des *Tisserands*);
- Les adultes de 25-30 ans (projet des *Tisserands*);
- Les adultes de plus de 30 ans en classe d'alphabétisation (projet des *Tisserands*);
- Des hommes et des femmes de 16 à 60 ans, venus chercher une multitude de services, de tous les milieux sociaux présents sur le territoire : défavorisés, classe moyenne, bourgeoisie (projet de *La Jonquière*).

6.3.2 Les professionnels¹⁶ adultes

Les professionnels, spécialement dans les SARCA, qui encadrent et accompagnent les adultes accueillis sont eux-mêmes et avant tout des adultes mais insérés professionnellement. Il peut donc être intéressant d'envisager la relation andragogique s'instaurant entre eux et les adultes accueillis comme une relation entre adultes dont il s'agit de caractériser la dynamique. Ces professionnels ont leur propre fragilité, celle liée à tout adulte postmoderne; ils sont tributaires de la culture de l'immédiateté et de l'urgence, des rythmes de travail souvent excessifs, des changements incessants dans les consignes données par les institutions comme dans les cadres organisationnels à l'intérieur desquels ils travaillent. C'est dire si eux-mêmes sont en situation de fragilité. Alors qu'est-ce qui les distingue des adultes accueillis? Ce qui les distingue, c'est le secteur d'expertise professionnel qui est le leur et qui leur permet d'intervenir auprès de ces adultes à bon escient, qu'il s'agisse d'une intervention d'accueil, d'orientation, de formation ou d'accompagnement. Pour chacun des professionnels intervenants, c'est donc ce secteur d'expertise qui est à interroger et à bien situer avec ses compétences propres appuyées sur une expérience.

Par son secteur d'expertise qui le distingue de l'adulte accueilli, le professionnel va nouer avec cet adulte une relation d'aîné à benjamin que l'on pourra expliciter de la façon suivante : en tant qu'adultes tous les deux, toi adulte accueilli et moi professionnel de l'accompagnement, nous nous ressemblons finalement en tout, sauf en une chose, mon propre secteur d'expertise, ce qui me permet d'exercer sur toi un droit de préséance ou d'aînesse qui t'incline à te référer à moi pour t'accompagner et me demander conseil. C'est à travers ce secteur que je me sens ton aîné et que je te considère comme mon benjamin : comment donc organiser entre nous une relation andragogique d'aîné à benjamin?

6.4 À partir de cette exploration, quelles préconisations?

Ces quatre recherches, tant dans leur déroulement que dans les résultats auxquels elles aboutissent, nous amènent à formuler quelques pistes d'orientation, visant à offrir des moyens aux SARCA pour mieux répondre aux objectifs qu'ils se sont donnés depuis leur fondation. Le défi en effet auquel ils font face est bien celui d'accueillir et d'accompagner tous ces adultes en voie de marginalisation et de déshérence dispersés dans nos environnements postmodernes, des adultes en recherche d'orientation ou de réorientation, en quête aussi d'une meilleure qualification pour une meilleure reconnaissance et par une formation appropriée en vue d'une possible insertion ou réinsertion socioprofessionnelle. Voici donc ces préconisations.

¹⁶ Chaque fois que nous utilisons, tout au long du chapitre, le terme *professionnels*, c'est pour désigner de façon indistincte toute personne rémunérée utilisant ses compétences pour interagir avec les adultes accueillis ou susceptibles d'être accueillis dans le cadre des SARCA, ce qui implique par conséquent toutes les catégories de personnels concernées : secrétaires, réceptionnistes, personnel d'entretien, personnel de soutien, professionnels de la formation, enseignants, divers spécialistes, intervenants...

- 1) *Pour éviter que les SARCA en restent à n'être bien souvent que des objets virtuels mal identifiés et abstraits, sans consistance, interprétables à leur façon par chaque commission scolaire au gré des situations, ce qui était le cas au début de la recherche-action pour les quatre commissions scolaires participantes :*

Rendre constamment explicites tant à l'intérieur des SARCA et des commissions scolaires qu'à l'extérieur auprès des usagers adultes et partenaires les quatre points clés qui font la singularité de la philosophie des SARCA, tels que ces points ont émergé des quatre expérimentations restituées ci-dessus :

- a. tenter de joindre ces adultes qui pris dans une situation de vulnérabilité se sont laissés isoler;
- b. accueillir des adultes qui sont en demande d'orientation ou de réorientation et de formation;
- c. élaborer des outils appropriés pour faciliter le travail de conseil et d'accompagnement;
- d. se soucier d'amorcer en permanence une dynamique de projet, gage de niveaux de sociabilité interdépendants.

Par le fait même, il s'agit de s'assurer que ces points font bien consensus tant auprès des professionnels que des institutionnels, sinon chercher à refonder un consensus autour de certains de ces points, le cas échéant reformulés.

- 2) *Pour donner tout son sens au S de l'acronyme SARCA et empêcher que les SARCA en soient réduits à être identifiés à un seul professionnel patenté, le « Monsieur SARCA » ou la « Madame SARCA » de la commission scolaire :*

Valoriser chez les professionnels concernés les liens interindividuels au sein d'équipes-centres, des liens forgés à l'occasion de la conduite de projets dans la mesure où l'engagement dans ces projets est dynamogène et génère un grand sens d'appartenance institutionnelle; ces liens d'équipe vont permettre de développer chez l'ensemble du personnel la cohésion indispensable à une réussite d'ensemble du projet des SARCA. Ce sont d'ailleurs ces équipes repérables dans leur visibilité qui vont conférer leur visibilité aux SARCA.

- 3) *Pour relever le défi saturé de complexité que nous pose l'actuelle société postmoderne d'adultes, faite souvent de jeunes mal scolarisés, mal orientés, mal insérés et tributaires de situations de plus ou moins grande précarité :*

Susciter le dynamisme du partenariat en l'appuyant sur une problématique partagée; point de réussite possible des SARCA sans y associer étroitement à l'interne les

composantes de la commission scolaire se préoccupant de la formation d'adultes et à l'externe les composantes de l'environnement social entrevues alors comme partenaires. Se munir ainsi d'une double conviction :

- Une bonne connaissance préalable par les acteurs concernés du milieu au sein duquel doit se déployer le projet est indispensable; d'où le travail incontournable du partenariat pour mener à bien cette connaissance;
- Une action ambitieuse en direction des adultes en plus ou moins grande déshérence ne peut être entrevue qu'à travers une démarche de coopération interprofessionnelle et interinstitutionnelle.

- 4) *Pour rompre cette manie maternaliste ou paternaliste que peuvent avoir certains professionnels de vouloir faire du projet pour autrui, ce qui contribue à l'asservir un peu plus :*

Encourager les mises en projet avec les clientèles concernées et leur donner les moyens de conduire *par* elles-mêmes leur propre projet. Cela nécessite pour chaque SARCA de se donner comme devise que les projets sont conçus et réalisés *avec et par* les gens du milieu; même si chaque projet n'est pas entièrement mené par eux mais en cogestion avec les professionnels, ils en sont du moins directement partie prenante.

- 5) *Pour remédier au déficit généralisé de reconnaissance qui touche aujourd'hui les adultes de nos cultures postmodernes et spécialement les adultes ayant le sentiment d'avoir échoué :*

Prendre acte que plus les adultes s'approprient leur projet et participent à leur mise en œuvre, plus ils sont motivés à aller plus loin; pour les aider dans ce travail un accompagnement approprié tout au long de la démarche de projet apparaît indispensable pour leur permettre de faire le point sur ce qu'ils vivent, sur les apprentissages réalisés, sur la richesse du processus en œuvre, sur les réussites et les échecs qui jalonnent leur démarche; à ce propos il est important d'aider l'adulte dans les SARCA à ne rien tenir pour acquis, à risquer et se tromper pour apprendre de ses échecs et de ses erreurs; l'erreur comme l'échec, est un levier du changement pour peu qu'elle soit entrecoupée de bonnes réponses et de réussites. Par ailleurs il est indispensable d'outiller les adultes en cours d'accompagnement par la création d'instruments appropriés pour les aider dans l'émergence de leur projet et de sa conduite mais cela implique d'avoir en perspective la double préoccupation, d'une part de ne pas séparer l'outil des finalités qu'il sert, l'autonomie de l'adulte, d'autre part de ne pas vouloir généraliser les usages d'un même outil à n'importe quelle situation. En somme il s'agit d'aider l'adulte à repérer les usages les plus appropriés pour y recourir à *bon escient*.

- 6) *Pour mieux affronter les enjeux actuels auxquels font face les SARCA, ceux de publics peu qualifiés dans une société surscolarisée, ceux de publics précarisés dans une*

société de l'abondance, ceux de publics confinés à l'inactivité dans une société de la performance :

Faire de la formation continue des professionnels des SARCA une exigence. Il s'agit à cet effet de prévoir des sessions d'information, de sensibilisation et de formation pour le personnel encadrant et les différents intervenants pour les sensibiliser aux principes fondamentaux de la philosophie des SARCA, pour aussi les former aux méthodologies de projet ou à la manipulation des outils du conseil et de l'accompagnement, ou encore pour les informer sur la condition de l'adulte en société postmoderne. La formation des professionnels vise à perfectionner leurs compétences; conjugée à leur expérience acquise sur le terrain des SARCA; elle leur garantit un véritable développement personnel et professionnel, illustrant l'adage « le professionnel fait le projet qui fait le professionnel » tout comme « l'adulte fait le projet qui construit l'adulte ».

- 7) *Pour contrecarrer les glissements sémantiques problématiques et révélateurs maintes fois observés au cours de la présente recherche de l'adulte à l'élève, du formateur à l'enseignant, pour aussi ne pas donner l'impression à l'adulte accueilli que les SARCA lui rappellent trop l'école et avec elle son passé traumatisant d'échec scolaire :*

Bien distinguer, voire distinguer radicalement logique scolaire réservée aux élèves et à leurs enseignants de formation initiale et logique formative continue destinée aux adultes, notamment dans le cadre des SARCA; car si on donne l'impression de ramener les logiques formatives à des variantes de logique scolaire, on démotive automatiquement les adultes en les inscrivant dans une démarche passive, donc ennuyeuse; d'ailleurs, les logiques de projet au cœur de l'orientation ou de la réorientation des adultes se sont montrées peu compatibles avec l'un ou l'autre des dispositifs scolarisés. À ce sujet, les SARCA se situent en dehors du système scolaire ou pour le moins à sa marge, mais constituent qu'on le veuille ou non un lieu de formation privilégié, non initialement prévu certes à ses origines par le concepteur. En ce lieu en effet se croisent en permanence une variété d'apprentissages formels, non formels et informels à faire fructifier. De ce fait et dans un souci de cohérence, un tel lieu est à situer en coordination étroite et en complémentarité avec les autres lieux de formation pour adultes institués au sein de chaque commission scolaire.

- 8) *Pour faciliter l'investissement des personnels des SARCA dans des projets collectifs porteurs d'innovation :*

Convaincre les hiérarchies immédiates (celles des centres) et plus lointaines (celles de la commission scolaire) de la nécessité bénéfique pour elles de s'engager dans un travail de direction et d'animation visant à faciliter des environnements de mise en confiance, de concertation et de participation, sans lesquels aucun changement ne pourra intervenir tant au niveau des professionnels et de leurs relations de coopération qu'à celui des adultes accueillis. Concertation et participation à instaurer nous rappellent

que les démarches de projet sont historiquement d'essence démocratique. Recourir au projet, c'est donc tenter d'instaurer constamment entre niveaux hiérarchiques d'une même organisation des espaces de concertation et de facilitation.

Perspectives

En définitive, au terme de ces recherches-action autour des SARCA, trois questions très actuelles se posent : pour quels adultes, par quels projets, avec quels moyens? Les réponses à chacune de ces trois questions permettront d'esquisser la posture requise pour le professionnel de l'accompagnement : est-il là pour ignorer ces questions ou au contraire, en se laissant interroger par elles et en s'appuyant sur une équipe-ressource, pour les prendre à bras-le-corps et s'engager à faciliter une lente et souvent tortueuse prise en charge par l'adulte lui-même de son projet de devenir?

De quelle transférabilité ces quatre recherches-action peuvent-elles être l'objet puisque nous sommes entrés dans une pénurie de moyens? D'aucune transférabilité a priori : nous sommes en effet en présence de quatre recherches singulières, non répétables, tributaires de situations inédites associées à des acteurs eux-mêmes singuliers. Ce qui en revanche mais a posteriori est transférable, ce sont les moyens particuliers qu'utilise chacune de ces recherches-action pour mener son action à bon terme. Ces moyens transférables, nous avons tenté de les identifier à travers les différentes préconisations explicitées ci-dessus.

Par exemple, le dynamisme du partenariat observé dans plusieurs des recherches-action est un élément structurant transférable, ce qui peut nous faire dire : dans le cadre d'une recherche-action, pour la mener à bon port, la mise en place de formes de partenariat est incontournable pour finaliser l'accompagnement des adultes accueillis.

Autre préconisation source de transférabilité : se soucier de la nécessité de bien distinguer ce qui relève de la formation initiale des élèves et ce qui ressort à la formation permanente des adultes en veillant de bien mettre à distance l'une de l'autre ces deux formations au sein d'une même commission scolaire; car être tenté de ramener les logiques formatives à des variantes de logiques scolaires conduit quasi automatiquement à une démotivation et à un désengagement des adultes concernés.

Enfin risquons-nous à un dernier exemple de transférabilité : pour que les professionnels des SARCA y croient et s'y investissent, il est indispensable que leurs hiérarchies au niveau des commissions scolaires y croient elles-mêmes et s'y investissent. C'est dans une relation étroite de concertation entre hiérarchies et professionnels de la base que les adultes accueillis vont se sentir invités à sortir de leur état de dépendance : car d'une façon ou d'une autre, ils seront amenés alors à découvrir à travers le travail de concertation qui se déploie sous leurs yeux, des opportunités pour eux qui sont à saisir. Et c'est en se faisant les témoins d'un travail de coopération qu'ils vont prendre conscience qu'une équipe des SARCA peut servir à quelque chose qui les concerne, eux, directement : cette possibilité de construire ou reconstruire ensemble.



ANNEXES GÉNÉRALES DU RAPPORT

Annexes élaborées durant le déroulement de la recherche-action

ANNEXE 1

Que signifie *être adulte aujourd'hui*?

Année 2008

SARCA

*Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement***Recherche-action sur l'expérimentation de démarches de projet
avec des adultes**

QUE SIGNIFIE ÊTRE ADULTE AUJOURD'HUI?

Quatre modèles dominants de vie adulte ont émergé au cours des cinquante à soixante dernières années dans nos sociétés industrielles et postindustrielles occidentales qui ont vu:

- la mise en place d'une formation spécifique pour les adultes, appelée formation permanente ou continue;
- un effacement progressif d'une société à dominante machiste, avec affirmation d'une condition féminine dont les évolutions dans la législation peuvent être des témoins; l'adulte ne s'identifie plus à l'homme qui amalgame son sens générique et son sens spécifique. Les adultes, hommes et femmes, ont chacun leurs déterminants particuliers dans la vie adulte, mais aussi leurs traits communs.

Les quatre modèles qui suivent se sont successivement imposés à partir des années 1950.

1. Le modèle de l'adulte étalon

Issu des traditions ancestrales de sociétés à dominante rurale, ce modèle met en exergue l'idée de maturité à acquérir, de normes à partir desquelles s'identifier ou desquelles se rapprocher. Parvenu à la fin de son développement psychologique, à la fin de l'adolescence, le jeune arrive à l'état adulte, c'est-à-dire à un état de stabilité. Il se conforme à un système de points de repère intangibles liés à sa famille, à sa profession, à sa vie sociale, aux cadres de pensée idéologiques et spirituels. Pour les jeunes, l'attraction de ce modèle est dans la reproduction, dans la mesure où ils se voient proposer des idéaux types d'adultes à imiter, ceux qu'incarnent des personnes de leur environnement. Mais, inversement, le modèle peut entraîner, dans certains cas, de la répulsion, du rejet. C'est un modèle encore à très forte dominante machiste, dans lequel la séparation non seulement des genres mais aussi des générations est fortement marquée : les enfants ne se mêlent pas aux adultes et les aînés prennent bien leur distance par rapport aux plus jeunes. D'un point de vue psychologique, ce modèle, qui tend à masquer dans les comportements l'écart à la norme, se fonde bien souvent sur l'hypocrisie : *le cacher, ne pas*

le faire apparaître, que cela ne se voit pas, ne se dise pas deviennent des obsessions. Associée à ce comportement hypocrite, une forme de résignation est imposée par l'exigence de reproduction et donc aussi sur l'ennui.

Ouvrage de référence :

Paul OSTERRIETH (1973), *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart.

2. Le modèle de l'adulte en perspective

Les années 1960 voient la montée de la scolarisation, une forme d'urbanisation galopante, un certain triomphe de la société postindustrielle des *Trente Glorieuses*, l'avènement d'une société de consommation avec un art de vivre hédoniste. Alors apparaît assez subitement un nouveau modèle de vie adulte qui remet en cause, parfois violemment, le modèle précédent : autorité et obéissance ne sont plus de mise, c'est le fossé entre les générations, qui ne vivent plus dans une séparation respectueuse, mais qui s'entrechoquent, entrent en conflit. L'adulte n'est plus destiné à conquérir une stabilité mais demeure en construction perpétuelle, la formation permanente l'y aidant; la femme cesse d'être reléguée, en dépendant de son mari et de sa profession; scolarisée, désireuse de s'insérer professionnellement pour se réaliser, elle conquiert son autonomie. Tout devient, dans les modes de vie, objet de libération : libération de la sexualité, libération des mœurs, libération de l'emprise des institutions, libération idéologique et spirituelle, etc. Nous passons d'un état adulte à conquérir par l'éducation à une situation d'adulte en quête d'ascension par la carrière, de réalisation, en développement jamais terminé; cette quête est celle d'un adulte en perspective, en croissance, en maturation, la formation permanente en cours d'institutionnalisation l'y aidant. Du point de vue psychologique, c'est un modèle fondé sur l'optimisme, la revendication à exister et une assez grande naïveté.

Ouvrages de référence :

Jean-Pierre BOUTINET (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

Georges LAPASSADE (1963), *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Éditions de Minuit.

Carl ROGERS (1961). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.

3. Le modèle de l'adulte à problèmes

Avec les années 1975-1980, l'avènement de crises économiques (crises des termes de l'échange avec, notamment, le pétrole), les mutations dans le travail et l'avènement d'un chômage incompressible, l'adulte découvre tout à coup sa fragilité face à l'adversité, son immaturité même; cet adulte est amené à vivre des situations de précarité et à découvrir sa propre vulnérabilité lorsqu'il se trouve désormais confronté à des ruptures de parcours, tant dans sa vie de couple ou sa vie familiale que dans sa vie professionnelle. La société du progrès s'estompe pour laisser la place à un nouvel ordre/désordre social. L'insertion sociale et

professionnelle cesse ainsi d'être une évidence, celle d'avoir *une place*, pour devenir une préoccupation; cette insertion est prise en charge à travers une multiplicité d'aides financières et de dispositifs de formation, sans que les résultats apparaissent toujours probants. Sur le plan intergénérationnel, les tensions s'estompent; c'est plutôt un brouillage qui s'installe avec un effacement de l'enfance et un retour de l'adulte en enfance quand il renoue avec des formes d'inactivité forcée, lorsqu'il est contraint de partir en formation. Cette formation pour adultes change de signification; elle ne sert plus d'ascenseur social au sein d'une carrière, mais elle accompagne désormais les situations de précarité intergénérationnelle. Sur le plan psychologique semblent s'installer deux grands syndromes : le cynisme de quelques-uns, dominateurs arrivant à tirer leur épingle du jeu, s'oppose au sentiment de dépression du plus grand nombre, dont le stress et l'épuisement en deviennent les marqueurs.

Ouvrages de référence :

Patrick BOULTE (1995), *Individus en friche : Essai sur l'exclusion*, Paris, Desclée de Brouwer.

Jean-Pierre BOUTINET (1998), *L'immatunité de la vie adulte*, Paris, PUF.

Alain EHRENBURG (1995), *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy.

Alain EHRENBURG (1998), *La fatigue d'être soi : Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

4. Le modèle de l'adulte pluriel

Ce modèle, mixte des trois premiers, fait de maturités partielles et provisoires – les compétences –, de maturations à acquérir à travers la validation de ses acquis, de déficits à combler ou à contourner, s'impose progressivement dans les années 1995-2000. L'adulte se sait désormais fragile dans une société aux allures postmodernes de plus en plus marquée dans les modes de vie par la complexité et l'incertitude; cet adulte doit définir ses points forts pour s'opposer à l'adversité : c'est le sens à donner aux dispositifs qui se mettent un peu partout en place, que ce soit les bilans de compétences ou les validations des acquis de l'expérience. Ces dispositifs appréhendent les adultes qui en sont les usagers sur un mode délibérément pluriel : il ne s'agit plus de travailler sur une compétence dominante mais sur une pluralité de compétences tant personnelles que professionnelles; il ne s'agit plus de qualifier son expérience dans sa singularité mais de relever les différents acquis dont elle est porteuse. Ainsi semble émerger peu à peu un nouveau modèle dominant de vie adulte, celui de l'adulte pluriel, tout à fait en congruence avec la société communicationnelle environnante : les avancées spectaculaires des technologies de l'information et de la communication confrontent désormais cet adulte dans son quotidien à devoir gérer une diversité d'informations, une diversité de communications et donc de messages, une diversité de réseaux. Cet adulte pluriel s'installe dans le provisoire de temporalités de plus en plus courtes, en lien avec les espaces communicationnels, ces temporalités de l'urgence et de l'immédiateté. D'un point de vue psychologique, l'hypomanie de la jouissance immédiate d'un grand nombre d'adultes confrontés à la suractivité s'oppose à la prostration des autres; l'adulte pluriel vit dans l'immédiateté du pluriel communicationnel avec le risque et la peur de ne pouvoir assumer ce pluriel, et donc la hantise de la fragmentation, de l'écartèlement, une sorte de schizoïdie.

Ouvrages de référence :

Jean-Pierre BOUTINET (2004), *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*, Paris, PUF.

Bernard LAHIRE (1998), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Charles MELMAN (2002), *L'homme sans gravité, jouir à tout prix*, Paris, Denoël.

Les cinq déterminants de la vie adulte

Qu'est-ce qu'un adulte? Qu'est-ce qui caractérise la vie adulte? Un ensemble de cinq déterminants, cinq paramètres, contribue à définir la vie adulte, mais chacun d'eux permet d'appréhender des enjeux spécifiques de cette vie adulte.

1. L'âge

Les entrées différées dans la vie adulte; l'avancée en âge dans ses réorientations par transitions, ruptures, crises, rebonds chez le jeune adulte, l'adulte du mitan de la vie, l'adulte accompli, l'adulte en retrait, la sortie de la vie.

2. Le genre

Rôles féminins et masculins et leur évolution, leurs modifications; la question de la similitude et de la différenciation; les constructions et reconstructions identitaires par le genre;

3. L'expérience

Sa verbalisation, sa reconnaissance par réappropriation des significations qu'elle comporte, l'identification des acquis qu'elle a capitalisés, ses déficits, stéréotypes, répétitions.

4. Les rôles tenus

Activités traduisant un engagement et une utilité sociale; rôles de production et rôles de transmission.

5. La réflexivité identitaire

Prise en compte de son identité, de l'image que l'adulte a de lui-même, de l'image qu'il projette sur les autres, de l'image qu'il croit recevoir des autres, une image faite d'invariants et d'évolution :

- réflexivité (capacité de réflexion) sur son identité (je me regarde), je prends du recul, de la distance pour donner du sens.

Suis-je adulte?

Quand, aujourd'hui, on interroge des adultes sur ce qu'est pour eux la vie adulte, émerge massivement le lien entre vie adulte et responsabilité. La responsabilité, concept moderne, devient aujourd'hui tentaculaire, comme si l'adulte voulait, devait répondre de tout, répondre de

lui-même et de ses projets, répondre des autres et de leur précarité dans une société du risque. Les autres concepts associés à la vie adulte sont principalement ceux de la famille, du travail et de l'autonomie.

Mais dans le même temps, l'adulte ne se reconnaît pas entièrement comme adulte quand on lui demande s'il se sent adulte : il l'est en partie, dans certaines circonstances, pas tout à fait, par intermittence... La peur de se reconnaître comme pleinement adulte est peut-être liée à une vieille idée de perfection attachée au modèle 1 d'un adulte ayant atteint sa pleine maturité. Cette peur est peut-être aussi liée au modèle 4 qui impose une pluralité d'exigences pour faire face, des exigences qui dépassent les capacités de tout un chacun.

ANNEXE 2

L'adulte dans ses projets

Année 2008

SARCA

*Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement***Recherche-action sur l'expérimentation de démarches de projet
avec des adultes**

L'ADULTE DANS SES PROJETS**1. L'adulte dans la diversité de ses situations au regard du projet**

- *Adulte en projet* avec un horizon temporel muni de repères.
- *Adulte sans projet* : en jachère, en attente.
- *Adulte hors projet* face à un présent turbulent à calmer.

2. Le projet adulte entre prospective et rétrospective

- Un projet qui part d'un diagnostic de situation pour ensuite se fixer un horizon temporel à venir avec des priorités et des objectifs à atteindre.
- Un projet qui part d'une expérience passée à expliciter pour la mettre en mots et pour lui redonner sens afin d'identifier les perspectives dont elle est porteuse.

3. Les cinq repères incontournables pour identifier un projet

- L'auteur-acteur à repérer.
- Une situation d'incertitude et de complexité à aménager.
- Une démarche duale à mettre en place entre un travail de conception et un travail de réalisation : entre le *pro* plus simplificateur et le *jet* qui affronte la complexité du réel.
- Une solution singulière à rechercher.
- Des opportunités de situation à saisir :
 - Opportunités de temps favorables;
 - Opportunités d'espaces porteurs.

4. Les grammaires acceptables et inacceptables du projet de l'adulte

- Le projet *de* X ou Y : projet personnel authentique.

- Le projet *avec* X ou Y : projet d'accompagnement.
- Le projet *pour* X ou Y : projet paternaliste.
- Le projet *sur* X ou Y : projet cynique.
- Le projet *contre* X ou Y : projet conflictuel.

5. Méthodologie d'une conduite de projet : caractéristiques des principales étapes

- *Phase de conception*
 - Diagnostic de la situation avec sa singularité, ses points forts, ses points faibles, la ou les questions qui se trouvent posées.
 - Inventaire des scénarios possibles par confrontation du diagnostic établi et de l'inspiration de l'auteur (mimétisme).
 - Choix d'un scénario et explicitation de son contenu.
 - Validation informelle et formelle du scénario retenu.
- *Phase de réalisation*
 - Identification des contraintes, obstacles, dysfonctionnements, opportunités de situation.
 - Planification des étapes.
 - Gestion des écarts entre réalisation et scénario projeté.
 - Évaluation plurielle du projet terminé pour rendre compte de sa part de réussite et d'échec.

6. Quelques principes techniques à prendre en compte

- Le projet se travaille sur le court ou moyen terme, jamais dans l'urgence.
- Ce qui est projet pour une personne est toujours programme pour l'autre et vice versa.
- Le projet, toujours déstabilisant dans ses incertitudes, ne saurait convenir à une personne déjà trop déstabilisée.
- Tout projet d'un adulte est à penser avec un accompagnement de projet à articuler sur un projet d'accompagnement.
- Tout projet d'un adulte ne saurait être solitaire; il réclame autrui avec un espace de négociation.
- Toute situation n'est pas automatiquement porteuse de projet; des mises en projet peuvent être contre-indiquées pour certaines situations de vie d'adultes; il vaut mieux alors un temps de jachère avant la mise en culture.
- Toute démarche de projet cherche à reconnaître, pour les articuler entre eux, trois niveaux de singularité :
 - la singularité de la situation diagnostiquée dans ses coordonnées d'espace et de temps;
 - la singularité de l'auteur adulte dans son parcours biographique;

- la singularité du projet élaboré.
- Chercher à mettre en mots son projet permet de mieux se l'approprier, de s'en distancier aussi pour le questionner.
- Le projet de l'adulte aujourd'hui est toujours un projet de réorientation qui se situe simultanément dans :
 - l'aménagement de discontinuités par rapport au passé;
 - la persistance de certaines continuités cachées à reconnaître.

Les personnes hors projet : d'abord calmer le présent turbulent (la place du vide dans le projet : anticiper = mettre du vide).

Quelques repères sur le projet

Qu'il soit individuel ou collectif, cinq éléments sont incontournables.

1. L'acteur du projet : s'interroger sur l'acteur du projet; cet individu qui est-il?

- Le projet de l'adulte est celui de l'adulte et nous ne pouvons pas le manipuler : se projeter.
- En tant que conseiller au projet, ce n'est pas notre projet, c'est le projet de Françoise, de Jacques.

Il est possible de construire le projet **avec** Françoise et Jacques : c'est alors un projet intermédiaire, momentané en vue de conforter l'autonomie de Françoise et de Jacques en attendant que Françoise et Jacques fassent leur projet eux-mêmes.

Le projet pour : contraire à l'éthique, paternaliste, c'est le projet de X qui met Françoise et Jacques dans une situation de dépendance.

Le projet sur : le projet cynique.

Le projet contre ou contre-projet : le type de projet conflictuel. Le projet n'est pas là pour gérer des conflits. Il est plus de l'ordre de l'échange, du partage. Un contre-projet est toujours empreint de notre subjectivité.

Remarques

- ✓ Le projet : attention de ne pas déstabiliser davantage.
- ✓ Avec le projet : travailler à moyen terme, pas dans l'urgence.
- ✓ Le projet d'accompagnement.
- ✓ L'accompagnement dans le projet :

- Prioriser l'écoute et le questionnement;
- Laisser de la place à la réflexion;
- Il existe une différence entre conseil et accompagnement.

2. Il n'y a de projet que dans la dualité

pro → jet

pro ← jet

pro (phase de conception)

jet (phase de réalisation)

Phase de conception

- a) Diagnostic.
- b) Scénarios possibles.
- c) Choix dans la confrontation entre le diagnostic et les scénarios possibles.
- d) Validation : informelle (reconnaissance sociale) dans un projet, il faut un minimum d'appui; s'il n'y a pas d'appui, c'est un rêve, et formelle (admission, 1^{re} étape du projet, etc.).

Phase de réalisation

Il faut concrétiser quelque chose : expliciter le projet oralement ou par écrit.

- a) Inventaire des contraintes, obstacles et moyens.
- b) Planification des étapes.
- c) Gestion des écarts.
- d) Évaluation plurielle (pas une seule dimension pour mettre en relief la part de réussite et la part d'échec).

3. Aller-retour entre conception et réalisation

Jamais de « bons » projets. Complexité et incertitude : travailler avec ces dimensions dans le diagnostic.

- a) Complexité : toujours examiner plusieurs dimensions.
- b) Incertitude : négocier l'ensemble des repères : « Tu t'appuies sur... ». Humaniser l'incertitude en se donnant des repères.

4. Le bon projet

Le bon projet est celui de la personne, sa singularité. Trouver où la personne trouve son inspiration (mimétisme, et non imitation).

Trois singularités

- a) Celle de la situation : pourquoi la personne veut-elle me voir?
- b) Elle est le produit de quelle histoire, de quel parcours, en incluant la situation?
- c) Celle du projet.

5. Il n'y a pas de projet sans opportunité de situation. Il y a toujours une part d'échec dans le projet qui arrive à sa réalisation.

S'il n'y a pas d'opportunité de situation, il vaut mieux différer le projet.

- a) Opportunité de lieu : tout ce qui est associé à l'espace où je vis.
- b) Opportunité de situation, de temps et d'espace.

Avec les adultes, nous sommes souvent dans la réorientation (réf. : reprise, « rebondir », surtout chez les adultes de 40 ans ou plus).

Éditer le rapport produit apporte un effet de valorisation.

ANNEXE 3

**Lignes de force des recherches-actions en cours
de réalisation dans les quatre commissions scolaires**

Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

Recherche-action sur l'expérimentation de démarches de projet avec des adultes

À la suite du séminaire de mise en commun des 17 et 18 février 2009

LIGNES DE FORCE DES RECHERCHES-ACTIONS EN COURS

DE RÉALISATION DANS LES QUATRE COMMISSIONS SCOLAIRES¹

1. En regardant autour de nous cette société des **adultes**, deux préoccupations surgissent² :
 - celle de **joindre** ces adultes qui ne sont pas en formation mais qui se trouvent en situation de précarité et de vulnérabilité, et qui sont difficilement accessibles;
 - celle de se soucier qu'ils ou elles s'engagent dans un **projet**.
2. Par un **accompagnement** approprié, il s'agit de faire exister l'adulte aujourd'hui, dans ses projets face à une **société de la mobilité** : comment donc l'aider par son ou ses projets à acquérir la consistance et les **repères** indispensables pour lui permettre de s'affirmer?
3. Il est nécessaire, entre autres, d'accorder toute son attention à l'**accueil** de l'adulte dans des SARCA : par quelles stratégies d'**écoute** et en se laissant questionner par lui pour être attentif à ses **attentes** et pour mieux recueillir ses besoins?
4. À travers la fonction d'accueil, il est indispensable de développer le **partenariat**, d'abord avec des personnes et des communautés ressources du milieu à identifier, mais aussi avec les adultes eux-mêmes. Comment donc créer des **réseaux** de partenariats, tant internes en favorisant un travail d'équipe, qu'externes par des collaborations à instituer?
5. Les adultes se mobilisent quand un certain nombre de conditions sont réunies : à ce propos, se souvenir que les adultes apprennent quand leur cerveau est disponible pour apprendre. Ces adultes accueillis, engagés dans le dispositif des SARCA, comment les aider à identifier les **opportunités** qui leur permettront de **persévérer** pour éviter qu'ils n'abandonnent en cours de route?

¹ SARCA des commissions scolaires De La Jonquière, de Laval, de la Vallée-des-Tisserands et de Western Québec.

² Ces deux préoccupations sont à la base de l'implantation des SARCA.

6. Il s'agit de permettre aux adultes en **formation**, qui ne sont plus des élèves scolaires assujettis à un programme, d'être maîtres d'œuvre de leur projet. Par ailleurs, il ne faut pas oublier de les aider en temps utile à associer au projet d'entrée en formation un projet de sortie de formation.
7. Il est nécessaire de bien identifier les **variables** qui contribuent à faciliter ou, au contraire, à rendre plus difficile la démarche des adultes qui retournent en formation :
 - **Âge** : opposition des jeunes adultes de 16-18 ans (qui sont de « faux adultes ») aux jeunes adultes de 20-24 ans, voire plus âgés, ayant connu une rupture avec l'école et forts d'une expérience.
 - **Genre**;
 - Issus de l'immigration ou sédentaires.
 - Suivant une formation générale ou une formation professionnelle.
 - Travaillant en groupe fermé sur une assez longue période ou en groupe ouvert en flux continu dans le cadre d'une individualisation de la formation.
 - Habités à travailler sur :
 - a. des supports papier;
 - b. des supports numériques;
 - c. l'un et l'autre.
8. Il est important de susciter, chez les adultes en formation, spécialement chez les jeunes « faux adultes » qui ne sont pas en mouvement une **dynamique motivationnelle** par l'**engagement** dans un projet. Mais en même temps, il est nécessaire de se défier, dans la conduite d'un projet, d'un enthousiasme initial débouchant ensuite sur un marasme motivationnel. De ce point de vue, si l'adulte en formation est le premier partenaire des équipes des SARCA, comment développer son **empowerment**, au sens de sa capacité d'agir? Comment favoriser sa démarche de **participation** à l'élaboration de son outil d'orientation, en faisant en sorte qu'il devienne le maître d'œuvre de son projet?
9. Il ne saurait y avoir de mise en projet des adultes sans d'abord une mise en projet des **équipes** de professionnels des SARCA, qui doivent développer, pour le moins, un état de veille. Comment, de part et d'autre, établir un lien entre le projet de l'équipe des SARCA et celui des adultes accueillis dans une dynamique partagée et penser un projet **en évolution** constante en donnant une certaine flexibilité à la démarche et à l'échéancier, mais aussi en instaurant une transparence essentielle à la progression du projet?
10. Quelle **conseillance** appropriée, dans la façon de tenir conseil tant à un niveau individuel qu'au niveau collectif, les professionnels des équipes des SARCA ont-ils à développer, jusqu'à l'obtention d'une expertise pointue pour accompagner l'adulte dans son projet? Répondre à cette question, c'est se soucier de situer le projet de l'adulte dans sa pertinence, par rapport à son environnement et aux opportunités du milieu.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉLANGER, Paul P., et Brigitte VOYER (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes*, Montréal, UQAM/CIRDEP, 193 p.

BIBEAU, Robert (octobre 2008). Le portfolio numérique, www.robertbibeau.ca/portfolio2.html.

BOULTE, Patrick (1995). *Individus en friche : Essai sur l'exclusion*, Paris, Desclée de Brouwer, 176 p.

BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 300 p.

BOUTINET, Jean-Pierre (2010). *Grammaires des conduites à projet*, Paris, PUF, 267 p.

BOUTINET, Jean-Pierre (1998). *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 267 p.

BOUTINET, Jean-Pierre, et Pierre DOMINICÉ (2009). *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutes d'un âge de la vie*, Tétaèdre, 155 p. (Collection Autobiographie et Éducation).

BOUTINET, Jean-Pierre, et autres (sous la dir. de) (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*, Paris, PUF, 368 p.

BOUTINET, Jean-Pierre (2004). *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*, Paris, PUF, 260 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL. *Commission scolaire de Laval*, www.cslaval.qc.ca.

DORAY, Pierre, Paul BÉLANGER et Lucia MASON. « Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaire des adultes dans l'enseignement technique », *Lien social et Politiques*, n° 54, automne 2005, p. 75-89.

EHRENBERG, Alain (1995). *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Lévy, 351 p.

EHRENBERG, Alain (1998). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 311 p.

GOSSEN, Diane, et Judy ANDERSON (trad. de Gervais Sirois) (1998). *Amorcer le changement : Un nouveau leadership pour une école qualité*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 220 p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ) (2003). *Perspectives démographiques : Québec et Laval, 2001-2005*, Service du développement de l'information, ministère de la Santé et des Services sociaux.

LAHIRE, Bernard (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 272 p.

LAPASSADE, Georges (1963). *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Éditions de Minuit, 260 p.

MELMAN, Charles (2002). *L'homme sans gravité : jouir à tout prix*, Paris, Denoël, 264 p.

OSTERRIETH, Paul-A (1973). *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart, 218 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *L'amélioration continue des SARCA de qualité : Les normes de qualité SARCA*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 40 p. (version de travail utilisée lors d'une activité de formation).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *Les compétences organisationnelles des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement : vers un modèle de veille à l'apprentissage à vie, secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 142 p.

En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2538.pdf>
(4 décembre 2012).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Les services d'accueil, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 37 p.

En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>
(4 décembre 2012).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts dans les commissions scolaires du Québec, secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 252 p.

En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2536.pdf>
(4 décembre 2012).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, ministère de l'Éducation, 50 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Tandem sur les adultes en formation : conditions favorisant la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 30 p.

En ligne :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/TandemReussiteAdultesFormation.pdf> (4 décembre 2012).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008-2009). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 102 p.

En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfqa/politique/accueilreference/pdf/41-2521.pdf>

(4 décembre 2012).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Vers un projet de référence en milieu rural*, 98 p.:

En ligne :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communaire/Rapport_CS_Western_Vers_un_projet.pdf (4 décembre 2012).

ROGERS, Carl (1961). *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 270 p.

ROUSSEAU, Nadia, et autres (2008). *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, rapport sur la communication présentée au Séminaire-formation réalisé à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

SIMARD, Stéphane (2007). *Génération Y : Attirer, motiver et conserver les jeunes talents*, Boucherville, Viséo Solutions, 204 p.

