

Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

DEAAC

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

Cadre de référence

Les services éducatifs complémentaire en formation générale des adultes



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

DEAAC

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

Responsable : Brigitte Garneau, coordonnatrice
Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire

Rédaction version provisoire : ÉVA-PRO
Février 2009

Supervision de la version finale : Thérèse Dupuis et Mélanie Poulin
Avril 2009

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009

ISBN 978-2-550-56581-9 (PDF)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. COMPOSANTES ESSENTIELLES DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES	3
1.1 Définition des services éducatifs complémentaires et précisions quant à leur nature	3
1.2 Les finalités et les objectifs	3
1.3 Des services variés assurés par du personnel qualifié pour des actions préventives et correctives.....	4
1.4 La concertation nécessaire des actions entre le personnel enseignant, les spécialistes et les professionnels.....	4
2. CONTEXTE	6
2.1 Historique	6
2.2 Résumé de la situation dans les centres d'éducation des adultes	8
2.2.1 Des problématiques observées et des besoins définis	8
2.2.2 Des services complémentaires en réponse à ces besoins.....	11
2.3 Des services éducatifs complémentaires offerts de concert avec les autres services dans les centres d'éducation des adultes	11
2.4 Principaux encadrements	12
2.4.1 La Loi sur l'instruction publique	12
2.4.2 Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes	13
2.4.3 La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue	13
2.4.4 Le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue	13
2.4.5 Les autres références à considérer	14
3 PRINCIPES DIRECTEURS.....	19
3.1 Une approche qui tient compte de la personne dans toutes ses dimensions	19
3.2 Des services éducatifs complémentaires visant la persévérance et la réussite de l'élève adulte	20
3.2.1 Ce que sont la persévérance et la réussite pour l'élève adulte	20
3.2.2 L'adulte, premier artisan de sa réussite	23
3.3 Des conditions qui soutiennent la persévérance et la réussite dans les centres d'éducation des adultes	24
3.3.1 Le sentiment d'appartenance au centre d'éducation des adultes	24
3.3.2 L'engagement encouragé et soutenu de l'élève adulte dans son projet de formation et dans sa participation à la vie du centre et à son milieu de vie	24
3.3.3 L'influence positive du milieu de formation sur la santé et le mieux-être de l'élève adulte	25
3.4 Une préoccupation du soutien pour tous les élèves adultes	26
3.4.1 Un soutien tout au long du cheminement de l'élève adulte	26
3.4.2 L'importance du rôle de l'enseignante et de l'enseignant.....	26
3.5 Une approche individualisée pour répondre à des besoins diversifiés	28
3.6 Une concertation entre le centre d'éducation des adultes, la famille et la communauté pour mieux soutenir la réussite de l'élève adulte	28
3.6.1 Une aide apportée par certains organismes.....	29
3.6.2 Un soutien favorisant la conciliation famille-travail-études	29
4. DÉMARCHE PRIVILÉGIÉE	31
4.1 Une approche empreinte de souplesse pour des modèles d'organisation variables	31
4.1.1 La prise en compte de la diversité des réalités observées dans les centres d'éducation des adultes	31
4.1.2 L'ajustement des services selon les besoins des élèves adultes et leurs capacités	31
4.2 Une démarche progressive encouragée	32
4.2.1 Une consolidation et une amélioration des pratiques existantes	32
4.2.2 Une continuité de services assurée par une adaptation à l'élève adulte	32

4.3	Une approche partenariale favorisée pour des besoins particuliers	32
5	POUR ASSURER UNE QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES	35
5.1	Des suggestions de réflexion aux centres d'éducation des adultes	35
5.1.1	Détermination des actions de l'équipe-centre pour une meilleure cohérence	35
5.1.2	Examen des services éducatifs complémentaires offerts en rapport avec les besoins des élèves en vue de mieux les adapter	36
5.1.3	Analyse des résultats obtenus pour bonifier les services	36
5.2	L'encadrement financier et le partage des responsabilités	37
5.3	Moyens pour assurer un suivi des services éducatifs complémentaires	39
5.3.1	Le plan de réussite du centre d'éducation des adultes en rapport avec le plan stratégique de la commission scolaire	39
5.3.2	Les communications avec le milieu desservi par le centre d'éducation des adultes	39
5.4	Des conditions favorables à l'organisation des services éducatifs complémentaires	40
5.4.1	La qualité de la coordination de l'équipe-centre	40
5.4.2	La formation continue du personnel	40
5.4.3	La gestion des renseignements personnels	40
	CONCLUSION	41
	BIBLIOGRAPHIE	42

INTRODUCTION

Le présent document porte sur l'organisation des services éducatifs complémentaires assurés dans les centres d'éducation des adultes (CEA). Destiné à servir de cadre de référence, il a été conçu à la suite des travaux menés en vue d'adapter les services aux nombreux besoins des adultes. Les travaux en question se sont déroulés dans le contexte de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et de son plan d'action.

Ce cadre de référence paraît à un moment des plus opportuns, soit au lendemain de l'annonce, en 2008, d'allocations importantes accordées¹ par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'intérieur du plan d'action *Éducation, emploi et productivité* pour améliorer les services de soutien aux adultes. L'importance du soutien dans le parcours de formation a été suffisamment démontrée pour que soit reconnue la nécessité d'ajouter aux services en place et d'améliorer ceux qui sont offerts dans les centres de formation aux adultes. Ce soutien pourra faire la différence dans la réussite personnelle de la formation pour l'adulte, formation qui est reconnue non seulement comme un facteur de développement économique, mais aussi comme une clé permettant d'ouvrir sur un rehaussement du niveau culturel, social, éducatif et scientifique de la population.

Ce cadre de référence propose une vision intégrée de l'organisation et du financement des services éducatifs complémentaires. Son objectif est de fournir un ensemble de repères utiles à la planification et à la mise en place de services éducatifs complémentaires renforcés dans les CEA. Ainsi, il vise, notamment, à informer tout le personnel qui travaille auprès des élèves adultes sur les principes directeurs qui guident la mise en place des services adaptés aux besoins de ces élèves en vue de faciliter une organisation qui assure la qualité des services offerts. Il s'adresse aux gestionnaires et au personnel des commissions scolaires et des centres de formation aux adultes, aux membres des conseils d'établissement ainsi qu'aux acteurs d'autres organismes partenaires intervenant auprès des adultes.

Le premier chapitre dévoile les composantes essentielles des services éducatifs complémentaires en redéfinissant lesdits services, en précisant les finalités et les objectifs, en identifiant le personnel concerné et en invitant à la concertation de leurs actions respectives.

Le deuxième chapitre débute par un historique situant les services éducatifs complémentaires dans un contexte élargi. Il se poursuit par un résumé de la situation dans les CEA, par la détermination des services éducatifs complémentaires demandés et par le lien établi avec les autres services assurés dans les CEA. Enfin, il se termine en présentant les principaux encadrements qui régissent les services concernés.

Le troisième chapitre livre les principes directeurs qui guident l'organisation des services éducatifs complémentaires. Il s'ouvre d'abord en se centrant sur la personne adulte dans toutes ses dimensions, s'adresse à tous les élèves, mentionne des conditions à respecter, rappelle des préoccupations à prendre en compte et se ferme sur une concertation souhaitée des intervenants auprès des élèves adultes.

Le quatrième chapitre traite de la démarche privilégiée. Cette démarche se révélera souple, progressive et partenariale.

Le cinquième chapitre, intitulé *Pour assurer une qualité des services éducatifs complémentaires*, fait part de suggestions pour l'examen des services offerts, précise l'encadrement financier et le partage des responsabilités, rappelle des moyens de réaliser un suivi des services et préconise des conditions favorisant l'organisation de tels services.

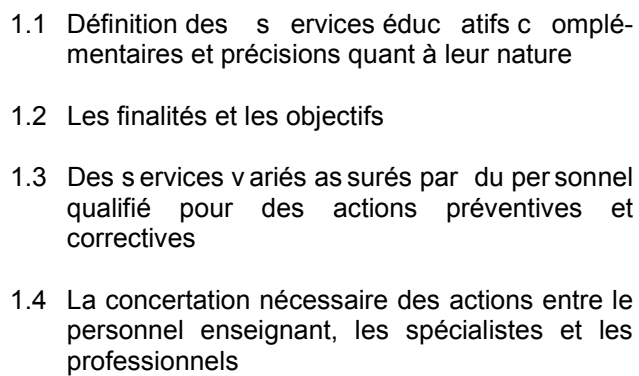
En conclusion, les CEA affrontent actuellement des défis importants. Ils les relèveront en réalisant les changements qui s'imposent dans leurs façons de faire et en s'adaptant aux nouvelles réalités, grâce à un travail d'équipe et à la collaboration avec les partenaires du milieu.

¹ Les sommes allouées totalisent 45 millions de dollars sur une période de cinq ans, soit 9 millions de dollars par année.



PREMIER CHAPITRE

1. COMPOSANTES ESSENTIELLES DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

- 
- 1.1 Définition des services éducatifs complémentaires et précisions quant à leur nature
 - 1.2 Les finalités et les objectifs
 - 1.3 Des services variés assurés par du personnel qualifié pour des actions préventives et correctives
 - 1.4 La concertation nécessaire des actions entre le personnel enseignant, les spécialistes et les professionnels

1. COMPOSANTES ESSENTIELLES DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

1.1 Définition des services éducatifs complémentaires² et précisions quant à leur nature

Au sens large

Les services éducatifs complémentaires pour les adultes en formation sont des services de soutien, d'appui, d'aide et de prévention destinés à tous les élèves adultes inscrits dans les CEA, services qui par leur nature variée tiennent compte des élèves adultes en difficulté, incluant les handicaps et les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, et des milieux défavorisés. Le personnel qui les offre agit en complémentarité avec le personnel enseignant, selon la nature propre des difficultés des élèves adultes.

De façon plus précise

Les services éducatifs complémentaires ont pour objet de favoriser la réussite du projet personnel de l'adulte en formation.

Ce sont des services :

- de soutien à l'adulte en formation qui procurent des conditions d'apprentissage favorables à sa persévérance et à sa réussite;
- d'appui à l'adulte en formation qui privilégient un environnement stimulant qui invite à l'engagement à l'égard de son projet, de son milieu de formation et de sa communauté;
- d'aide et de prévention qui sont destinés à favoriser les relations interpersonnelles de l'adulte, ses attitudes, sa santé et son mieux-être.

Peuvent faire partie des services éducatifs complémentaires des services, notamment :

- d'orthopédagogie;
- d'éducation spécialisée;
- de psychoéducation;
- de psychologie;
- de santé et de services sociaux;
- d'orthophonie;
- d'animation de vie étudiante.

1.2 Les finalités et les objectifs

Les services éducatifs complémentaires prévus pour les adultes inscrits en formation dans les CEA sont destinés à contribuer au développement intégral de ces personnes en assurant un soutien à la persévérance et à la réussite de leur projet personnel de formation, en vue de favoriser leur insertion sociale et professionnelle.

Les objectifs sont :

- d'assurer le développement des adultes en formation dans le respect de la mission des centres d'éducation des adultes;
- de favoriser le partenariat par une concertation des actions des centres d'éducation des adultes avec les organismes du milieu pour soutenir la persévérance et la réussite;
- de faciliter l'insertion sociale et professionnelle de l'adulte en formation.

² La définition des services éducatifs complémentaires sera définitive lorsqu'elle sera adoptée lors d'une prochaine modification au Régime pédagogique de la formation générale des adultes.

1.3 Des services variés assurés par du personnel qualifié pour des actions préventives et correctives

Rappelons que les services éducatifs complémentaires comportent deux facettes : l'une est préventive, l'autre corrective.

La facette préventive est abordée par le personnel professionnel et spécialiste à la suite d'une concertation avec le personnel enseignant. Il s'agit de traiter de thèmes signifiants lors d'ateliers de groupe, de conférences ou de discussions, à partir des observations effectuées auprès des élèves adultes et des échanges avec le personnel enseignant et les élèves. Ce peut être également l'organisation d'activités sportives et culturelles.

La facette corrective nécessite également une concertation avec le personnel enseignant, qui dirigera vers le spécialiste ou le professionnel les élèves ayant des difficultés constatées. Une intervention individualisée doit cependant être réalisée. Cela n'exclut pas quelques activités d'information sur des problématiques particulières.

Le personnel spécialiste et le personnel professionnel (membre de corporations) comprennent :

- les orthopédagogues et les enseignants-ressources;
- les techniciens en éducation spécialisée;
- les psychoéducateurs;
- les psychologues;
- les travailleurs sociaux, les intervenants sociaux, les techniciens en travail social et le personnel infirmier;
- les orthophonistes;
- les animateurs de vie scolaire.

1.4 La concertation nécessaire des actions entre le personnel enseignant, les spécialistes et les professionnels

Pour assurer une cohérence des interventions, le personnel qui intervient auprès de l'élève adulte doit se concerter. Comme c'est l'enseignante ou l'enseignant qui détecte généralement les difficultés, le plus souvent dès les premières manifestations, c'est ce personnel qui dirige l'élève vers le spécialiste ou le personnel professionnel selon le type de difficulté. C'est aussi le personnel enseignant qui échange le plus souvent avec l'élève adulte, qui peut saisir ses préoccupations et ses intentions et qui peut le diriger vers le SARCA s'il souhaite modifier son projet personnel en cours de cheminement. Cet élève adulte peut recevoir un accompagnement tout au long de son parcours ou seulement à quelques moments ciblés par l'équipe des SARCA, en complémentarité avec les personnes intervenantes du centre. Du même coup, l'élève adulte peut bénéficier de services éducatifs complémentaires et des services de soutien par un membre du personnel spécialiste ou professionnel. Ces services peuvent aussi s'offrir en alternance. Lorsqu'ils sont offerts à l'élève adulte, ils renforcent sa persévérance dans son projet de formation.

De toute évidence, le personnel enseignant doit recevoir l'appui des personnes vers lesquelles il dirige les élèves. Il doit être mis au courant des interventions pour assurer un suivi pertinent. C'est là le moyen d'assurer une concertation efficace auprès de l'élève adulte et satisfaisante pour tous les intervenants.



DEUXIÈME CHAPITRE

2. CONTEXTE

2.1 Historique

2.2 Résumé de la situation dans les centres d'éducation des adultes

2.3 Des services éducatifs complémentaires offerts de concert avec les autres services dans les centres d'éducation des adultes

2.4 Principaux encadrements

2. CONTEXTE

2.1 Historique

« Trop souvent, nous n'avons pas le souci de connaître notre passé alors qu'il inspire, même à notre insu, nos actions et nos réflexions actuelles et futures. Connaître l'histoire, c'est pouvoir se servir du meilleur et éviter le pire; c'est se servir du passé, non pas d'une façon statique, mais comme d'un phare pour éclairer le présent et le futur. »

M^{me} Michèle Jean, lors d'une communication livrée à Montréal, le 21 mai 2002

Pour mieux apprécier les services éducatifs complémentaires destinés aux élèves adultes, il nous faut les situer, saisir le fil du temps et porter un regard sur des traces historiques de l'éducation des adultes, traces laissées par les événements marquants. La remontée dans le temps nous conduit au XIX^e siècle, période de fondation des premières organisations et de début des cours pour répondre aux besoins des adultes sur le marché du travail. C'est à cette époque donc que l'on commence à parler véritablement d'éducation des adultes.

XIX^e siècle

En 1828 est créé le Montreal Mechanics' Institute³, destiné aux travailleurs adultes et en 1851, c'est au tour de la Young Men's Christian Association (YMCA), organisme entièrement voué à l'éducation des adultes pour répondre particulièrement aux besoins des jeunes travailleurs. En 1829, l'Université McGill, à Montréal, voit le jour et offre des cours du soir aux hommes d'affaires, alors que la création de la première université francophone à Québec, l'Université Laval, ouvre ses portes en 1852.

En 1844 à Montréal, et en 1848 à Québec, l'Institut canadien prend pignon sur rue. L'organisme accueille tous les adultes sans distinction de langue ou de religion. C'est un lieu de discussion où l'on assiste à des conférences, en plus de profiter des services d'une bibliothèque.

En 1887, le premier ministre Honoré Mercier, convaincu de l'urgence d'alphabétiser les ouvriers, met à leur disposition des écoles du soir gratuites. L'ouvrier y apprend à lire, à écrire et à compter et il acquiert des connaissances nécessaires à l'exercice de son travail. On observe aussi que des cercles agricoles deviennent des lieux de formation.

La Société canadienne d'enseignement postsecondaire (pendant francophone de la Canadian Association for Adult Education, créée en 1935) naît en 1946 et devient, en 1952, la Société canadienne d'éducation des adultes. Cette société, dont la mission d'éducation populaire est de se consacrer à la promotion de l'éducation des adultes auprès de la population canadienne-française, met l'accent sur une approche globale de l'adulte. En 1956, elle prend le nom de l'Institut canadien d'éducation des adultes.

XX^e siècle

L'éducation permanente relève alors de l'Église, qui met l'accent sur le développement industriel et rural, et ce, jusqu'au milieu du siècle. Au début des années 1960, l'État prend en charge le système éducatif.

Le 19 mars 1964, dans la foulée de la publication du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent), le Québec se dote d'un vaste système public d'éducation par une loi qui institue le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Cette loi entre en vigueur le 13 mai 1964. On assiste à la mise sur pied de 55 commissions scolaires régionales catholiques et de neuf commissions scolaires régionales protestantes. En plus d'intégrer les écoles d'arts et métiers, les nouvelles commissions scolaires possèdent un service d'éducation des adultes pour répondre à un grand besoin de formation. L'accès des adultes à la scolarisation pour tous peut se concrétiser, mais on observe

³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Une histoire de l'éducation des adultes*, 2007, p. 7. [\[http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/pdf/41-7018.pdf\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/pdf/41-7018.pdf)

une reconnaissance juridique des services éducatifs pour les adultes seulement en 1988 dans les commissions scolaires présentes dans toutes les régions du Québec.

Alors que les années 1960 et 1970 témoignent d'une effervescence remarquable de l'éducation des adultes, on assiste dans la deuxième moitié des années 1980 à une évolution plus lente et discontinue, sous le coup de restrictions budgétaires⁴.

En effet, « ... avec une gamme étendue de services, les [CEA] accueillaient les adultes qui voulaient parfaire leur éducation en alphabétisation, leur formation présecondaire ou secondaire, etc. Les CEA ouvraient aussi leurs portes aux personnes sans emploi, qui bénéficiaient de subventions gouvernementales pour étudier, et aux gens intéressés par l'éducation populaire. Les centres répondaient à la demande de formation au fur et à mesure où elle se présentait. Les places disponibles se comblaient rapidement, et l'essentiel des actions des centres consistait en la prestation de services sans qu'il soit nécessaire de stimuler beaucoup la demande de formation⁵ ». Ces années 1960 révèlent aussi une pédagogie nouvelle, l'enseignement individualisé, au sein de la formation générale des adultes. Cette approche met l'accent sur les conditions de vie et les rôles sociaux en éducation populaire.

En 1980, la Commission d'étude sur la formation des adultes est créée par le Conseil des ministres et est présidée par M^{me} Michèle Jean. En 1984, un rapport conduit à la publication du *Projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, sous la signature des ministres de l'Éducation, de la Condition féminine et de la Main-d'œuvre ainsi que de la Sécurité du revenu. La commission Jean constate, notamment, que la participation réelle de l'adulte à son processus éducatif et à la détermination de ses besoins est très peu exploitée.

En 1988, la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 107) constitue un événement majeur pour l'éducation des adultes; les commissions scolaires se voient confier la responsabilité de l'éducation du secteur des adultes, qui vient s'ajouter à celle du secteur des jeunes, par une reconnaissance juridique remplaçant ainsi une situation de fait. Tout adulte a désormais droit à l'éducation et à la gratuité des services de formation prévus dans le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour adultes. « Parmi les nouvelles dispositions, l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire est porté jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle le jeune atteint l'âge de 16 ans, et le statut de l'élève adulte est créé avec un certain nombre de droits distincts de l'élève jeune. L'élève adulte est défini comme toute personne ayant dépassé l'âge de la fréquentation obligatoire et inscrite aux services éducatifs pour des adultes. [...] Un régime pédagogique sera spécifiquement formulé pour les élèves adultes en formation générale et en formation professionnelle⁶. »

Services éducatifs complémentaires

C'est également en 1988 que la Loi sur l'instruction publique fait mention de services éducatifs complémentaires pour une première fois. Chacune des commissions scolaires doit dorénavant établir un programme pour chaque service éducatif complémentaire et chaque service d'éducation populaire. En mai 1994, un régime pédagogique spécifique de la formation générale des adultes et distinct de celui de la formation professionnelle est ratifié par le Conseil des ministres et entre en vigueur le 1^{er} juillet de cette même année.

Un changement est alors apparu dans les CEA. « Le signe le plus évident de ce changement est la diminution de la proportion des adultes parmi l'ensemble des usagers des services d'éducation des adultes et le rajeunissement de la clientèle. Pour nous, c'est là un phénomène étrange, puisque, dans la société actuelle, les besoins éducatifs ne cessent d'augmenter⁷. »

En 1995, c'est l'année des États généraux sur l'éducation qui conduiront à une réforme du curriculum. Puis, en 1997, la Loi sur l'instruction publique accorde une plus grande latitude aux centres d'éducation des adultes et

⁴ Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Université du Québec à Montréal, *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international*, Note 1, 2004, p. 8.

⁵ Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente – UQAM, Serge Wagner, Paul Bélanger et Brigitte Voyer, *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, Mai 2004, p. 7.

⁶ André Beaudet, *La réforme de l'enseignement professionnel, Bilan et perspectives*, Association des cadres scolaires du Québec, Février 2003, p. 13.

⁷ *Ibid.*, p. 7.

prévoit la création de conseils d'établissement pour mieux tenir compte des communautés locales et sociales des centres.

À l'extérieur du Québec, en 1997, la Déclaration de Hambourg sur l'éducation permanente, qui reprend les conclusions du rapport Delors, intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans*, propose une réflexion sur le rôle de l'État dans une société du savoir et brosse un portrait de la société éducative.

XXI^e siècle

En 2002, le Québec adopte une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ainsi qu'un plan d'action – plan d'action 2002-2007 –, reconduit jusqu'en 2009.

« La multiplication des discours publics et des prises de position en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie montre bien le caractère stratégique de l'éducation et de la formation des adultes au regard du développement économique et de la société du savoir en général⁸. »

Des travaux portant sur les services complémentaires sont en cours au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport depuis 2006-2007; l'objectif est d'améliorer l'offre de services éducatifs complémentaires en vue de mieux les adapter aux besoins actuels de la population adulte inscrite dans les centres d'éducation des adultes. La section suivante du présent chapitre traitera de la situation dans les centres d'éducation des adultes et précisera les nouveaux besoins des adultes qui les fréquentent.

2.2 Résumé de la situation dans les centres d'éducation des adultes

2.2.1 Des problématiques observées et des besoins définis

Une présence accrue des jeunes adultes

Dans un bulletin publié en 2005 par l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), il est mentionné que « [l]a moyenne d'âge de fréquentation a connu une baisse très importante au cours des dix dernières années. Dans plusieurs établissements, on observe une moyenne d'âge des élèves inférieure à vingt ans⁸. »

L'ACSQ considère que, sans l'appui des services complémentaires, le secteur de l'éducation des adultes ne pourra pas améliorer la réussite éducative de manière tangible. Les services complémentaires sont la pierre angulaire de la réussite des élèves en difficulté⁹.

Rappelons que les CEA accueillent des personnes de tous âges présentant des projets de formation très variés. « La mission du secteur des adultes ne se limite pas à donner aux élèves qui quittent le secteur des jeunes l'occasion d'obtenir leur diplôme en bénéficiant d'une formation adaptée. Le secteur des adultes accueille également des personnes déjà diplômées qui souhaitent enrichir leur formation initiale. Et même parmi les personnes non diplômées qui entrent au secteur des adultes, certaines ne désirent que répondre à des besoins plus circonscrits (par exemple, profiter du contenu d'un cours particulier)¹⁰. »

De nos jours, les parcours de vie des jeunes adultes sont souvent plus complexes qu'autrefois. Quelquefois, il peut s'agir de décrocheurs du secteur des jeunes. Parfois, ces derniers expriment des besoins particuliers, car ils proviennent d'un centre spécialisé (avec un dossier de diagnostics) ou de cheminements particuliers.

Des problématiques diversifiées et plus complexes

⁸ Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Université du Québec à Montréal, *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international*, p. 11.

⁹ Association des cadres scolaires du Québec, « Réussir, orientations stratégiques pour le développement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle », Bulletin, volume 11, n° 1, 2005, p. 10.

¹⁰ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation*, 2008, p. 61.

Certains jeunes arrivent même avec leur plan d'intervention du secondaire pour différentes difficultés¹¹.

Selon une étude menée par M^{me} Julie Marcotte, professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Rimouski, citée par M^{me} Marie Allard dans *La Presse*, plus de 16 p. 100 des jeunes de 16 à 24 ans qui fréquentent l'éducation des adultes ont des problèmes graves. Il s'agit de problèmes extériorisés (agressivité, délinquance) ou intériorisés (anxiété, dépression, somatisation), qu'il faut mieux reconnaître et traiter, si on veut assurer leur succès scolaire¹².

Par ailleurs, chez certains jeunes adultes, les problèmes psychologiques se sont accentués au cours des dernières années, lesquels nécessitent l'intervention des services sociaux. Les problèmes liés à la consommation, la dépendance et le phénomène de gangs de rue sont aussi très présents dans plusieurs centres de formation; ils obligent à la présence de personnel spécialisé en intervention sociale. Certains jeunes quittent même pour des séjours en centre de détention.

Ces jeunes adultes sont également des raccrocheurs qui viennent chercher des préalables spécifiques en vue de s'inscrire en formation professionnelle ou à d'autres cours. En effet, les délais pour la réussite des études étant cause de tensions, certains jeunes vivent souvent à court terme et éprouvant de la difficulté avec les projets à long terme seront enclins à abandonner, surtout s'ils ont l'impression de ne pas avancer dans leur cheminement comme ils l'auraient souhaité et s'ils ne voient pas la fin de leur parcours. Un soutien constant devient nécessaire pour stimuler la motivation et la persévérance qui assurent la réussite. Ils doivent souvent concilier travail-études, et parfois travail-famille-études. La situation financière peut également être source de difficultés majeures tout comme la hausse constatée de la monoparentalité.

Plusieurs jeunes adultes sont sans objectif précis. Ces jeunes ont besoin d'un projet de vie significatif, d'accompagnement et de soutien pour les aider à atteindre leurs objectifs de formation. La section 1.3 traitera des services qui peuvent agir de concert avec les services éducatifs complémentaires à cet égard. Des mesures d'encadrement deviennent nécessaires auprès de ces jeunes adultes en raison, souvent, d'indiscipline, du rejet de l'autorité, de la non-conformité aux règles institutionnelles et de la gestion des études. De plus, pour nombre d'entre eux, l'approche d'enseignement individualisé propre à l'éducation des adultes pose des difficultés.

Le document de consultation de la Stratégie d'action jeunesse 2005-2008¹³ dresse un portrait de la jeunesse et révèle les faits suivants sur les jeunes éprouvant des difficultés à s'insérer dans la société :

Ce sont les jeunes de 15 à 24 ans qui présentent le plus grand risque de dépendance à l'alcool, soit 3,9 %, un pourcentage deux fois plus élevé que chez les 25-44 ans.

Chaque année, environ 20 000 jeunes reçoivent des services dans le cadre de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents.

Au Québec, on dénombre quelque 30 gangs de rue notoires. En 2003, 20 % étaient âgés de 11 à 16 ans, 60 % avaient entre 17 et 28 ans, et 20 % entre 29 et 35 ans.

¹¹ Information recueillie au printemps 2007 par les directions régionales auprès des centres d'éducation des adultes lors des rencontres des Tables régionales de l'éducation des adultes, et données fournies par le Groupe de travail sur les services complémentaires, réuni le 12 mars 2008. Ces données actualisent celles provenant de recherches antérieures.

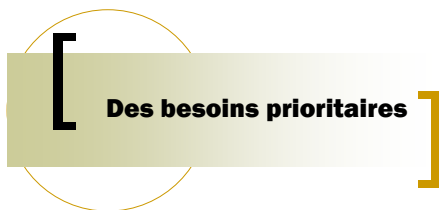
¹² Marie Allard, 2009, « Éducation des adultes. Un jeune sur six a de graves problèmes », *La Presse*, 12 janvier 2009. Dans son article, Marie Allard fait référence à une recherche de Julie Marcotte (Université du Québec à Trois-Rivières), Richard Cloutier (Université Laval) et Laurier Fortin (Université de Sherbrooke) intitulée *Les difficultés des jeunes 16-24 ans à l'éducation des adultes*.

¹³ Secrétariat à la jeunesse, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008, Document de consultation*, Gouvernement du Québec, Avril 2005, 48 p.

D'après une étude de Natalie Lavoie et autres en 2004¹⁴, pour plusieurs adultes, les obstacles sont directement liés à leurs situations de vie. Compte tenu de leurs revenus, il leur paraît impossible d'affronter les coûts que génère une formation. Le choix de travailler tout en étant étudiant représente des conditions très difficiles qui les mèneront à l'abandon. Tous les éléments liés à la famille, notamment les soins et la garde des jeunes enfants, le suivi scolaire et les tâches ménagères, sont des obstacles de plus à surmonter. Le manque, et parfois l'absence, de moyens organisationnels dans les milieux de formation, comme le transport et le service de garderie, ou le matériel scolaire quelquefois désuet exigent de la débrouillardise des personnes et ajoutent aux problèmes quotidiens à surmonter.

Pour les adultes plus âgés, soit de 25 ans et plus, c'est souvent un élément déclencheur dans leur vie professionnelle ou personnelle qui les amène à la formation : la perte d'un emploi, l'accessibilité à un poste supérieur ou encore la pression sociale et familiale. Devenir un meilleur citoyen, plus autonome et plus responsable, ou réaliser qu'ils ont le pouvoir de maîtriser leur vie représentent des facteurs majeurs qui les motivent à entreprendre une démarche en formation. Leur désir de se sortir de la pauvreté, d'améliorer leur sort à long terme et d'augmenter leurs chances d'emploi leur permet de se fixer un objectif de réussite et de persévérer. Pour certains, les échecs dans leur vie scolaire sont nombreux. Ils se découragent plus facilement, sont moins scolarisés, moins autonomes. Une grande partie de la clientèle présente souvent une faible estime d'elle-même. De plus, certains adultes ont des problèmes d'attitude non réglés.

Parce que le nombre de jeunes adultes a augmenté dans les CEA, certains adultes s'y sentent moins à leur place. La crainte de l'échec, la peur de se sentir humiliés, la crainte de se comparer à ses pairs ainsi que la perception très limitative de leurs capacités constituent des obstacles difficiles à surmonter sans aide. Apprendre à l'âge adulte est plus difficile qu'au cours de l'enfance et la persévérance nécessite de grands efforts aux personnes qui ont peu confiance en elles en raison soit des échecs passés, d'un sentiment de dévalorisation ou de difficultés d'apprentissage.



Des besoins prioritaires

Pour tous les groupes d'âge, des besoins prioritaires de soutien peuvent être affirmés pour contrer les problèmes qui revêtent un caractère d'importance et d'urgence. Un soutien et une aide sont nécessaires pour corriger et prévenir les difficultés d'apprentissage et de comportement et les problématiques psychosociales. Par ailleurs, le manque de persévérance scolaire et l'absentéisme préoccupent également les personnels des CEA.

Il y a lieu de préciser en premier lieu que les difficultés d'apprentissage ont trait, entre autres, aux retards académiques, aux difficultés langagières et à la dyslexie. Les troubles du comportement se situent à différents degrés incluant, notamment, le déficit d'attention avec et sans hyperactivité, l'anxiété, l'agressivité, les difficultés d'adaptation, les carences en habiletés sociales, la nonchalance et la pensée magique.

En deuxième lieu, mentionnons que les problématiques psychosociales font référence, d'une part, aux situations de vie incluant la conciliation travail-études-famille, à la responsabilisation (maladies transmises sexuellement, grossesse, avortement), à l'autonomie et à l'adaptation. D'autre part, elles comprennent un volet lié à la santé mentale, incluant la détresse psychologique et le manque d'estime de soi. Elles incluent, notamment, la toxicomanie, la consommation et la dépendance, les problèmes de violence ainsi que les comportements déviants.

¹⁴ Natalie Lavoie et autres, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, les éditions Appropriation, 2004, p. 53.

2.2.2 Des services complémentaires en réponse à ces besoins

Pour apporter tout le soutien nécessaire pour contrer les difficultés et les troubles d'apprentissage, l'orthopédagogie est un service souhaité par le personnel de direction et les enseignants. Des formules peuvent également être mises sur pied par le personnel enseignant, comme du tutorat ou des périodes de récupération, ou autres formules. Et pour les personnes qui présentent des troubles du comportement, des services de psychoéducation, de psychologie ou d'éducation spécialisée sont demandés.

En réponse aux divers besoins psychosociaux et selon les problématiques dans un CEA, des services de santé et des services sociaux sont indispensables. Par ailleurs, pour dynamiser le milieu scolaire et stimuler l'intérêt de l'élève adulte, des services d'animation de vie scolaire sont précisés dans les demandes.

Dans ce contexte, on doit souligner le soutien important qu'il faut accorder au personnel enseignant dans l'accomplissement de ses tâches et dans sa collaboration avec le personnel spécialiste ou professionnel, en favorisant son perfectionnement et en facilitant les conditions de rencontre entre eux.

2.3 Des services éducatifs complémentaires offerts de concert avec les autres services dans les centres d'éducation des adultes

Les services éducatifs complémentaires aux services d'enseignement s'adressent aux adultes inscrits; ces derniers peuvent en bénéficier tout au long de leur parcours scolaire. Bien que les services aient un caractère distinct, ils interagissent avec d'autres services offerts dans les CEA ainsi qu'avec les services rendus par des partenaires au moyen d'ententes formelles. Le thème du partenariat sera traité à la section 3.3.

- Les services éducatifs complémentaires peuvent être offerts de concert avec les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Brièvement, l'intervention des SARCA s'articule autour du projet de l'adulte. La démarche-projet que l'adulte effectue lui permet de faire le point sur sa situation et de se situer dans son avenir immédiat par rapport à lui-même et à ses aspirations, en bénéficiant de l'aide et des conseils opportuns.



De concert avec les SARCA

Les SARCA ont pour objet une intervention éducative permettant à un adulte d'acquiescer :

- une connaissance accrue de soi, de ses ressources et de ses limites;
- une information appropriée concernant son environnement;
- une meilleure capacité à cerner ses aspirations et à se donner des objectifs.

Les SARCA permettent aussi à l'adulte de décider des buts et des actions à mettre en œuvre pour réaliser ses projets, plus particulièrement la composante de formation de ses projets, et d'avoir accès à l'aide nécessaire pour réussir les actions dans lesquelles il ou elle s'est engagé¹⁵.

De par leur rôle en accueil, en information, en orientation professionnelle, en accompagnement ainsi qu'en proactivité et en partenariat, les SARCA sont susceptibles d'effectuer des interventions ayant un lien avec les services complémentaires. Par exemple, il peut s'agir de la détection de problèmes particuliers lors de l'accueil qui sont signalés à l'inscription de l'adulte; de la vérification de l'adéquation entre le choix professionnel et les problématiques psychosociales d'une personne; de l'information sur les organismes du milieu offrant des ressources spécialisées pertinentes. L'accompagnement à la démarche-projet des SARCA mérite une mention particulière en raison du lien continu qu'il peut assurer auprès des adultes, particulièrement lorsqu'ils remettent en question leur projet ou lorsqu'ils veulent l'abandonner. Dans ces cas, l'interrelation avec les services complémentaires est fortement conseillée.

¹⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires, Cadre général*, Janvier 2006, p. 18.

C'est dans un mode de contribution mutuelle, en alternance ou en simultanéité, que des services éducatifs complémentaires peuvent agir de concert avec les SARCA à la réalisation du projet de formation de l'adulte.

Les services éducatifs complémentaires peuvent également être offerts conjointement avec tous les services d'enseignement.

Le point suivant précise les assises des services éducatifs complémentaires et les encadrements législatifs et réglementaires qui les régissent.

2.4 Principaux encadrements

2.4.1 La Loi sur l'instruction publique

Les textes qui suivent relèvent les articles incontournables qui traitent des services éducatifs complémentaires et du contexte de l'éducation des adultes dans lequel ils s'insèrent.

La Loi sur l'instruction publique (LIP, art. 2) établit que toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques à l'intérieur des programmes offerts par la commission scolaire.

L'obligation de fréquentation scolaire s'établit ainsi : tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité (LIP, art. 14).

La LIP, par son article 97, confie la responsabilité d'assurer les services éducatifs aux personnes qui ne sont plus assujetties à l'obligation de fréquentation scolaire aux établissements appelés les centres d'éducation des adultes, lesquels sont établis par la commission scolaire. Cet article prévoit aussi qu'ils réalisent leur mission conformément aux orientations et aux objectifs déterminés en application de l'article 109 et mis en œuvre par un plan de réussite. On y ajoute que les centres sont aussi destinés à collaborer au développement social et culturel de la communauté.

L'article 109 a trait au conseil d'établissement institué dans chaque centre.

Le conseil d'établissement analyse la situation du centre, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'il dessert. Sur la base de cette analyse et en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire, il détermine les orientations propres au centre et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves, voit à leur réalisation et procède à leur évaluation périodique. Le conseil d'établissement peut également déterminer des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie du centre. Pour l'exercice de ces fonctions, le conseil d'établissement s'assure de la participation des personnes intéressées par le centre. À cette fin, il favorise l'information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur du centre, les enseignants, les autres membres du personnel du centre et les représentants de la communauté¹⁶.

En vertu de l'article 247 de la LIP, chaque commission scolaire établit un programme conforme au régime pédagogique pour chaque service éducatif complémentaire et d'éducation populaire visé au régime pédagogique.

Par l'article 448 de la LIP, le gouvernement établit, par règlement, un régime pédagogique particulier applicable à la formation professionnelle et un régime particulier applicable aux services éducatifs pour les adultes. Ces régimes portent sur la nature et les objectifs des services éducatifs, des services de formation, des services

¹⁶ Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.

complémentaires et, dans le cas des services éducatifs pour les adultes, des services d'alphabétisation et d'éducation populaire ainsi que sur leur caractère général d'organisation. Ils déterminent, sous réserve des dispositions du troisième alinéa de l'article 3, les conditions auxquelles une personne doit satisfaire pour bénéficier de la gratuité de ces services. Or, l'article 3 prévoit que toute personne résidente du Québec, qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire, a droit à la gratuité des services d'alphabétisation et à la gratuité des autres services de formation prévus par le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes, aux conditions déterminées dans ce régime.

2.4.2 Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes

Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes précise que les services éducatifs offerts aux adultes en formation générale comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires.

Il précise, à l'article 17, que les services complémentaires ont pour objet de soutenir l'adulte en formation au regard de ses conditions personnelles et sociales. À l'article 33 du régime pédagogique, les conditions de la gratuité y sont précisées : « L'adulte qui est un résident du Québec, au sens de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3), et est inscrit aux services de formation a droit à la gratuité de tous ces services, à l'exclusion, s'il est déjà titulaire d'un diplôme d'études secondaires, des services du présecondaire, du premier cycle du secondaire et du second cycle du secondaire. »

Par conséquent, les services complémentaires en formation générale des adultes ne bénéficient pas de la gratuité, car elle-ci ne couvre pas les services éducatifs, mais bien les services de formation, qui eux comprennent les services d'enseignement et les services d'aide à la démarche de formation, tels qu'ils sont précisés à l'article 2 du régime pédagogique et à la LIP, article 3. Notons que ce n'est pas la même situation qui s'applique en formation professionnelle. D'autres dispositions mentionnées à la LIP et au Régime pédagogique de la formation professionnelle déterminent les conditions de la gratuité, par exemple, l'inscription à un minimum de 15 heures par semaine, à moins que les cours qui lui manquent pour terminer sa formation ne nécessitent un nombre d'heures inférieur à ce minimum (art. 26 du Régime pédagogique de la formation professionnelle).

2.4.3 La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue¹⁷ s'articule au tour de quatre grandes orientations qui sont liées étroitement et qui définissent les priorités d'action. Ce sont :

- assurer une formation de base aux adultes;
- maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes;
- valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle;
- lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

La quatrième orientation représente la pierre d'assise de l'amélioration des services éducatifs complémentaires en vue de les adapter aux besoins nouveaux qui se manifestent dans les CEA pour les adultes qui s'inscrivent en formation. La politique précise, en page 29, que « le dénominateur commun des actions à conduire pour susciter la demande de formation est qu'il faut adapter l'offre aux besoins et non l'inverse ». L'organisation des services complémentaires doit conserver ce point de vue et doit en témoigner. La politique fait mention que certains groupes de la population éprouvent des difficultés et nécessitent plus de soutien et des réponses mieux adaptées à leurs besoins. On y précise que le plan d'action y consacrera une attention particulière.

2.4.4 Le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue

Publié en 2002, le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue prévoit une série de mesures dont les grandes intentions portent sur la persévérance et la réussite. Il mentionne que les services

¹⁷ Ministère de l'Éducation, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, 2002, p. 6.

d'enseignement doivent comporter des mesures d'accès à des activités cherchant à renforcer le sentiment d'appartenance au milieu de formation et des conditions favorisant la participation des jeunes adultes par un soutien financier, à titre d'exemple pour le transport, les services de garde et le matériel scolaire. Ces services sont mis en place progressivement et une priorité doit être accordée aux milieux défavorisés¹⁸.

D'autres mesures prévoient une adaptation des services d'éducation des adultes pour certains groupes de la population : les jeunes mères, les personnes handicapées, les personnes en formation dans les établissements carcéraux de juridiction québécoise, les adultes des Premières Nations et les personnes immigrantes.

Aussi, bien que l'organisation des services éducatifs complémentaires doive se préoccuper de l'ensemble des élèves adultes, plusieurs aspects de ces services touchent davantage une proportion d'élèves adultes présentant des difficultés particulières et certains handicaps.

2.4.5 Les autres références à considérer

Les conventions collectives nationales pour le personnel enseignant

D'entrée de jeu, on abordera certaines conditions mentionnées au x conventions collectives nationales qui régissent la tâche du personnel enseignant. Précisons d'abord que, dans les conventions collectives en vigueur, il n'y a pas de règles de formation de groupes prévues pour l'organisation scolaire dans les CEA, contrairement au secteur des jeunes ou de la formation professionnelle. Il ne faut pas confondre ces règles négociées avec les règles de financement prévues par les Règles budgétaires annuelles, lesquelles comportent un nombre d'élèves en équivalent temps plein par groupe. Notons cependant que ces dernières règles peuvent influencer la composition des groupes. À l'examen de la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant en rapport avec les services éducatifs complémentaires, les dispositions des conventions collectives prévoient, notamment, les points suivants :

- suivre l'adulte dans son cheminement et s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage;
- assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches de dépistage des problèmes, qui doivent être adressées aux professionnels de l'aide personnelle, d'organisation et de supervision des activités socioculturelles¹⁹.

La législation régissant le partage d'information et protégeant les renseignements personnels

Dans un rapport publié en 2006 intitulé *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information*²⁰, et déposé au Comité national de concertation sur l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, les principales dispositions législatives du Québec ont été examinées en vue de recommander des modifications pour permettre l'échange d'information entre les organismes des réseaux concernés, dans la mesure nécessaire à l'exercice des responsabilités de chacun.

On y précise d'abord que l'article 5 de la Charte des droits et libertés de la personne²¹ reconnaît à toute personne le droit au respect de sa vie privée. Il s'agit d'un droit fondamental ayant comme corollaire le droit au respect du secret professionnel énoncé à l'article 9 de ce même document. Ce droit au secret professionnel est également énoncé sous forme d'obligation, notamment à l'article 60.4 du Code des professions²². Le droit au respect de la vie privée est également reconnu à l'article 3 du Code civil du Québec²³, qui comporte en outre certaines règles concernant la constitution d'un dossier sur une personne et la confidentialité des

¹⁸ Ministère de l'Éducation, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, 2002, p. 12.

¹⁹ Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, *Dispositions liant le CPNCF et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour les enseignantes et enseignants*, 2007, p. 130.

²⁰ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information*, Rapport déposé au comité national de concertation de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux, 2006, 16 p.

²¹ Gouvernement du Québec, *Charte des droits et libertés de la personne*, Québec, L.R.Q., chapitre C-12, 1985.

²² Gouvernement du Québec, *Code des professions*, Québec, L.R.Q., chapitre C-26.

²³ Gouvernement du Québec, *Code civil du Québec*, L.Q. 1991, chapitre 64.

renseignements qui y figurent. Ces renseignements ne peuvent être communiqués à un tiers, sauf si la personne concernée y consent ou que la Loi l'autorise explicitement²⁴.

Obtenir le consentement nécessaire est donc une voie à explorer. Les auteurs du rapport mentionnent cependant qu'« il est important de préciser que l'obtention du consentement obéit à certaines règles précises, c'est-à-dire que le consentement doit être éclairé, libre, écrit et donné à des fins (sic) spécifiques²⁵ ».

De plus, la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels confère à tout citoyen et à toute citoyenne le droit à la confidentialité des renseignements nominatifs le concernant. Cette loi, qui consacre le caractère confidentiel des renseignements nominatifs détenus par les organismes publics, dont les commissions scolaires et les établissements d'enseignement, contient des règles qui régissent la collecte, la conservation et la communication de ces renseignements. Il importe de préciser qu'un renseignement nominatif au sens de cette loi est un renseignement qui concerne une personne physique et qui permet de l'identifier.

Le personnel scolaire doit donc s'assurer que les actions qu'il pose en matière de collecte, de conservation et de communication de renseignements nominatifs sont conformes à cette loi. Dans un esprit de concertation souhaitée pour une cohérence des actions de soutien et d'accompagnement des adultes en formation, qui demande de plus en plus de collaboration entre les intervenants, des modalités doivent être prévues qui, tout en préservant le caractère confidentiel de ces renseignements, vont permettre aux intervenants concernés de consulter et d'utiliser les données confidentielles, dans le cadre de leur travail de soutien auprès des élèves adultes.

Un document produit par le ministère de l'Éducation pour le secteur des jeunes peut aider à la réflexion²⁶. En conclusion de ce document, les commissions scolaires sont invitées à se doter d'une politique qui précise les modalités de gestion de ces renseignements. Cela permet une circulation efficace de l'information tout en assurant la protection de son caractère confidentiel et en garantissant également aux élèves leurs droits fondamentaux, sans limiter la collaboration nécessaire du personnel qui travaille dans le milieu scolaire. On y précise que déjà plusieurs commissions scolaires se sont dotées de telles politiques.

Considérant le nombre de jeunes adultes inscrits en formation dans les CEA, le temps est des plus propices pour examiner la possibilité de revoir les politiques en place ou pour en rédiger une première, en vue d'y intégrer des règles qui prévoient un échange d'information sur les élèves entre les secteurs de formation, tout au moins dans une même commission scolaire dans un premier temps. Pour ce faire, les CEA peuvent obtenir l'information utile par l'entremise de leur personnel spécialiste ou autres, pour certains élèves, selon les cas et selon les moyens légaux prévus par la politique de la commission scolaire.

Considérant que les directions des CEA ne souhaitent pas que les dossiers complets des études secondaires et les dossiers personnels pour tous les jeunes adultes inscrits leur soient accessibles, mais bien seulement dans certains cas, les règles établies dans une politique de la commission scolaire déterminant des procédures à suivre se révèlent un moyen efficace pour assurer une bonne gestion des renseignements personnels. Une réflexion en ce sens entre le personnel responsable à la commission scolaire de lois s'appliquant aux élèves avec le personnel gestionnaire des CEA du territoire de la commission peut donc s'amorcer ou se poursuivre sur ce sujet.

La Politique de l'adaptation scolaire et les programmes des services éducatifs complémentaires chez les jeunes

L'organisation des services éducatifs complémentaires dans les CEA retient comme l'une de ses préoccupations l'adaptation des services proposés aux personnes en formation, non seulement selon leurs difficultés, mais aussi selon leurs capacités.

²⁴ Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction générale des services à la population, *La protection des enfants au Québec : une responsabilité à mieux protéger*, Rapport du comité d'experts sur la révision de la Loi sur la protection de la jeunesse, Québec, 2004, p. 132.

²⁵ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information*, p. 12.

²⁶ Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *La protection des renseignements personnels à l'école*, Document d'information, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, 95 p.

Cela rejoint une des voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire (PAS), notamment la deuxième voie d'action qui place l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté²⁷.

L'organisation souhaitée dans les CEA prévoit une collaboration entre l'élève adulte, sa famille (pour certains, cela peut être des parents s'il s'agit d'une personne mineure et si cela s'avère positif pour elle), le personnel du centre et les partenaires du milieu afin de favoriser une conciliation études-travail, études-famille dans le cas d'adultes qui ont des responsabilités parentales ou même études-famille-travail. Cette volonté rejoint une voie d'action de la PAS, qui prévoit créer une communauté éducative avec l'élève, ses parents et les organismes de la communauté. Enfin, la qualité des services est un principe qui prévaut dans l'organisation des services dans les CEA et correspond également à la dernière voie d'action de cette politique, dont l'une des facettes fait référence à l'évaluation de la qualité des services.

En ce sens, on perçoit la volonté qu'il y ait une continuité des mesures déjà prises dans les établissements d'enseignement secondaire.

L'entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation : deux réseaux, un objectif

Cette entente, conclue en 2003, s'applique à tous les jeunes de 15 à 18 ans, ou de 5 à 21 ans dans le cas des personnes handicapées. Elle « porte sur toutes les dimensions de l'intervention touchant le développement des jeunes, soit la promotion de la santé et du mieux-être, l'éducation, la prévention ainsi que les services d'adaptation et de réadaptation. Les jeunes sont au centre des valeurs et des actions qui y sont proposées. [...] Les partenaires des deux réseaux doivent donc déployer ensemble les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès, au moment requis, aux services dont ils ont besoin, évitant ainsi que certains soient laissés sans réponse adaptée à leurs besoins²⁸ ».

Un des principes se lit ainsi : une réponse adaptée est offerte aux jeunes qui ont des besoins particuliers. Cet engagement se traduit, notamment, en assurant la continuité des interventions et des services. Bien que ce principe soit présent par la poursuite des efforts déjà faits auprès des jeunes, il ne signifie pas pour autant que cette continuité de services dans les CEA doive se faire avec un soutien identique et de la même façon pour l'adulte. En effet, on doit considérer l'adulte et ses situations de vie ainsi que son rôle social en inscrivant les services éducatifs complémentaires dans la mission des centres de formation pour les adultes, soit celle de collaborer au développement social et culturel de la communauté. Par ailleurs, pour les directions de CEA, cet élément de continuité peut faire référence à un suivi souhaité dans le cas d'ententes de services conclues pour un élève adulte.

Un autre principe de cette entente rejoint totalement l'organisation des services éducatifs complémentaires à privilégier dans les CEA. Il s'agit du principe de la mise en place d'un continuum de services intégrés pour éviter le morcellement, la discontinuité et le dédoublement de services offerts à l'élève adulte. Cela concerne un élément des composantes essentielles des services entourant la concertation du personnel dans ses actions.

Pour ce qui est de l'organisation des services éducatifs complémentaires au secteur des jeunes qui fait référence à quatre programmes – services de soutien, services d'aide, services de vie scolaire et services de promotion et de prévention –, elle a servi de repère pour assurer non pas une similitude de l'organisation des services dans les CEA, mais bien une distinction par une offre de services de soutien dans le contexte de la mission des centres de formation. On peut constater la volonté de la continuité des services.

La Stratégie d'action jeunesse 2009-2014

Le gouvernement s'est engagé à mieux soutenir l'insertion professionnelle des jeunes qui éprouvent des difficultés particulières à intégrer le marché du travail. Dans la Stratégie d'action jeunesse 2009-2014, on prévoit un accompagnement des jeunes pour augmenter leurs facteurs de réussite. Les actions visées par cette mesure sont, entre autres, la poursuite de l'appui et du soutien des écoles accueillant des élèves des milieux

²⁷ Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec, 1999, p. 20.

²⁸ Ministère de l'Éducation, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et services sociaux et le réseau de l'éducation, 2003, p. 2.

les plus défavorisés, la poursuite d'Idéo 16-17 par l'offre d'un accompagnement personnalisé aux jeunes décrocheurs ou potentiellement décrocheurs et la mise en œuvre du Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage.²⁹

Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble, le programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés, le programme famille, école, communauté : réussir ensemble, la Stratégie d'intervention Agir autrement

Certains aspects de ces programmes et de cette stratégie ont inspiré le présent cadre de référence, particulièrement les façons d'assurer la qualité des services et de rendre opérationnelle la concertation. Au dernier chapitre du présent document, l'examen des services, l'analyse des résultats obtenus, les moyens pour assurer un suivi et les conditions favorables à l'organisation s'inspirent largement des résultats du programme d'aide pour favoriser le retour en formation des jeunes de 16 à 24 ans intitulé *Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble*. Ce programme s'adresse aux jeunes de 16-24 ans décrocheurs scolaires qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire et qui ne sont pas rejoints par les commissions scolaires. Il consiste à offrir aux jeunes des services de formation et d'accompagnement adaptés à leur situation personnelle, familiale, sociale et professionnelle, et à assurer la continuité des services qui leur sont offerts.

Ils s'inspirent aussi du programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés. Ce programme, mis en œuvre avec la collaboration du ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, du ministère de la Famille et des Aînés, du ministère de la Santé et des Services sociaux et du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, a pour objet de faire en sorte que les organismes publics et communautaires incorporent, de façon cohérente, complémentaire et durable, à leur mandat, plan stratégique, orientation, plan d'action, programmation, différentes activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.

Ils s'inspirent enfin du programme famille, école, communauté : réussir ensemble et de la stratégie d'intervention en milieu défavorisé intitulée *Agir autrement*, qui misent sur une approche partenariale, systémique et sur des facteurs de protection reconnus pour favoriser la réussite scolaire des jeunes. La mobilisation de tous les acteurs et partenaires ministériels, institutionnels et communautaires concernés tant sur le plan national et régional que sur le plan local, est au cœur de leur approche.

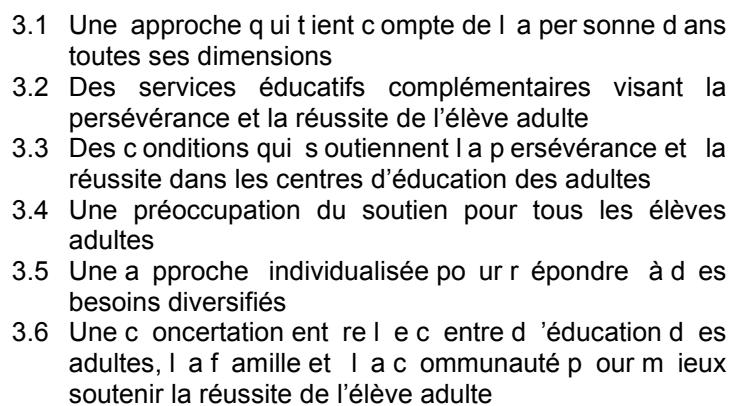
Le chapitre qui suit fera part des principes directeurs qui guideront l'organisation des services éducatifs complémentaires, en tenant compte des principes andragogiques.

²⁹ Secrétariat à la jeunesse, *Enrichir le Québec de sa relève, Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*, Gouvernement du Québec, 2009, 99 p.



TROISIÈME CHAPITRE

3. PRINCIPES DIRECTEURS

- 
- 3.1 Une approche qui tient compte de la personne dans toutes ses dimensions
 - 3.2 Des services éducatifs complémentaires visant la persévérance et la réussite de l'élève adulte
 - 3.3 Des conditions qui soutiennent la persévérance et la réussite dans les centres d'éducation des adultes
 - 3.4 Une préoccupation du soutien pour tous les élèves adultes
 - 3.5 Une approche individualisée pour répondre à des besoins diversifiés
 - 3.6 Une concertation entre le centre d'éducation des adultes, la famille et la communauté pour mieux soutenir la réussite de l'élève adulte

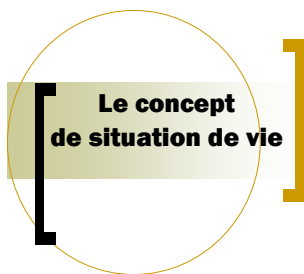
3 PRINCIPES DIRECTEURS

3.1 Une approche qui tient compte de la personne dans toutes ses dimensions

« Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation. C'est le point de départ de la formation des adultes où le programme est abordé en termes de situation et de mise en application. [...] L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage. »

Eduard Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, p. 8

Les services éducatifs complémentaires sont assurés auprès d'adultes qui sont non seulement des individus, mais aussi des acteurs sociaux. Par conséquent, l'organisation de tels services doit reposer sur une combinaison de deux concepts. D'une part, le concept de besoin, qui renvoie à des différences d'un individu à l'autre, permet de rejoindre la personne en tenant compte de son histoire de vie personnelle, ses problèmes, ses intérêts et ses attentes. D'autre part, le concept de situation de vie est essentiel à considérer, car la personne est régulièrement engagée dans des situations de vie et ce concept tient compte des rôles sociaux qu'elle est appelée à jouer dans la société et de ses responsabilités³⁰. De plus, les problèmes surmontés par les adultes en formation s'incarnent dans des situations de vie.



Rappelons ici la définition du concept de situation de vie de Toupin, retenu pour la formation générale commune de l'éducation des adultes. Toupin définit une situation de vie comme une unité temporelle et géographique du monde vécu, structurée autour de domaines d'expérience de vie (santé, consommation, travail, etc.) qui mobilisent les capacités d'action d'une personne (capacités cognitives, perceptives, affectives) en vue de la transformer dans un contexte d'agir. Une situation de vie fait référence aussi bien aux problèmes qu'aux succès de la personne³¹.

Les besoins et les attentes des adultes se différencient de ceux des jeunes, notamment, en raison de leurs rôles sociaux, des responsabilités plus grandes, des acquis par des expériences de vie plus longues et de leurs centres d'intérêt. Les services éducatifs complémentaires s'adressent à l'adulte inscrit en formation tout au cours de son cheminement. Comme les programmes de formation placent l'adulte apprenant au centre de la formation et que l'adulte est reconnu comme étant au cœur des situations de vie, les services éducatifs complémentaires sont en rapport avec les services de formation et peuvent exercer un soutien en tenant compte de la personne dans toutes ses dimensions, comme adulte apprenant et comme adulte ayant un rôle social.

³⁰ Les rôles sociaux sont diversifiés : parent, chef ou membre d'une famille, consommatrice ou consommateur de biens et services, productrice ou producteurs de biens et services, citoyenne ou citoyen d'une collectivité ou du monde, professionnelle ou professionnel, étudiante ou étudiant, chercheuse ou chercheur d'emploi (tiré de Carine Villemagne, « Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes », dans *Vertigo*, la revue des sciences de l'environnement, vol. 8, n° 1, Avril 2008, [<http://vertigo.revues.org/index1915.html>]).

³¹ Ministère de l'Éducation, *Les situations de vie des adultes*, 2003, p. 3.

3.2 Des services éducatifs complémentaires visant la persévérance et la réussite de l'élève adulte

3.2.1 Ce que sont la persévérance et la réussite pour l'élève adulte

L'élève adulte se définit sur le plan juridique en considérant les prescriptions de la LIP à l'article 2, (voir section 1.4.1), qui prévoit les droits de l'élève qui n'est plus assujéti à l'obligation de fréquentation scolaire, et en tenant compte des règles prévues par le Régime pédagogique de la formation générale des adultes relatives à l'admission et à l'inscription :

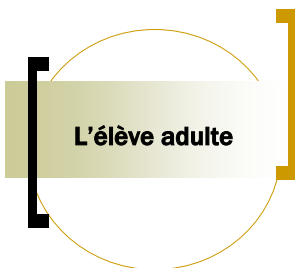
L'élève adulte est une personne qui a dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire et qui est inscrite aux services éducatifs prévus pour les adultes.

Sur le plan andragogique, l'élève adulte se définit comme une personne à part entière et un être en situation. En voici une suggestion de définition :

L'élève adulte est une personne qui a dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire et qui est inscrite aux services éducatifs prévus pour les adultes, en vue de réaliser un projet personnel de formation. Il peut bénéficier de services éducatifs complémentaires tout au long de son parcours, soutiens à sa persévérance et à sa réussite³².

Au point précédent, le rôle des services éducatifs complémentaires agissant en soutien à l'adulte en formation tient compte de l'adulte apprenant et de la situation vécue. On dit que le concept d'adulte apprenant s'est défini plus spécifiquement à la fin des années 1960 et que c'est à partir de ce concept que le mouvement de l'andragogie s'est forgé. L'andragogie est présentée comme une démarche d'enseignement qui tient compte des caractéristiques propres de l'adulte apprenant. Par opposition, la pédagogie peut être définie comme l'ensemble des principes et méthodes ayant pour visée de faire apprendre, et qui renvoie à une réflexion sur l'action éducative comportant des variables intervenant dans le processus enseignement-apprentissage.

Plusieurs auteurs ont établi les caractéristiques de l'adulte apprenant. Quelques textes intéressants sur ce sujet qui rejoignent le concept de l'élève adulte sont présentés ici. La théorie d'Eduard Lindeman de 1926 s'est enrichie par les recherches menées par la suite. D'ailleurs, Malcom Knowles a aussi écrit sur le sujet en traitant des thèmes semblables à ceux abordés par Lindeman dans son livre intitulé *L'apprenant adulte*³³, publié en 1973. Voici un résumé de leurs pensées, qui invitent à la réflexion dans la façon de donner des services éducatifs complémentaires.



Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre. Ils sont motivés lorsqu'ils se découvrent des besoins et des centres d'intérêt qu'ils pourront satisfaire grâce à une formation.

Ils aspirent à se déterminer eux-mêmes et ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Ils ont besoin d'être considérés comme des individus capables de s'autogérer et ils admettent difficilement les situations où ils sentent que les autres imposent leur propre volonté. En situation scolaire toutefois, ils tombent souvent en situation de dépendance et retrouvent des réflexes de jeunes.

Ce serait une erreur de les traiter comme des enfants, cependant, car leur besoin psychologique de s'autogérer étant toujours présent, cela conduirait à une sorte de conflit intérieur amenant l'adulte à fuir et à abandonner ultérieurement la formation.

L'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage de l'adulte. Son passé riche en expériences de toutes sortes et son profil particulier, voire ses différences individuelles, sont plus fortes dans les groupes d'adultes que

³² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Cadre théorique du curriculum de la formation générale de base*, 2005, p. 6.

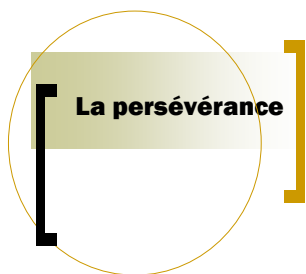
³³ Malcolm Knowles, *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990, 277 p.

dans les groupes de jeunes. Les groupes sont plus hétérogènes, que ce soit sur le plan de la culture, du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins et des centres d'intérêt ou des objectifs. Comme l'adulte se définit par son expérience, l'omettre ou la sous-estimer peut signifier pour l'adulte un rejet de toute sa personne.

La volonté d'apprendre caractérise aussi les adultes apprenants. Le mode d'apprentissage est centré sur la réalité. Ils sont motivés à apprendre si les connaissances et les compétences leur permettent d'affronter des situations réelles, autour des situations de la vie, d'une tâche ou d'un problème.

Les pressions venant de l'intérieur de soi représentent le plus grand facteur de motivation – le désir d'accroître sa satisfaction personnelle, l'estime de soi, la qualité de vie –, même s'ils sont sensibles à des motivations extérieures.

Examinons maintenant les notions de persévérance et de réussite de l'élève adulte.



La persévérance requiert de la ténacité, du courage, de la volonté, de la motivation et un engagement.

En formation, elle est la base de la réussite. Chez l'élève adulte, elle se traduit par la poursuite de son projet personnel, qui nécessite un investissement de sa part, un engagement, du courage, une volonté de continuer, une motivation constante témoignant de son intérêt et même la passion pour le projet choisi. La persévérance, en dépit des obstacles et des échecs, mène à la réalisation de soi.

Abordons maintenant le vaste sujet de la réussite.

Il faut remonter en 1992 pour voir paraître les premiers plans d'action sur la réussite éducative, précurseurs des plans de réussite des établissements d'aujourd'hui et des plans stratégiques des commissions scolaires. Le ministre de l'Éducation à cette époque, M. Michel Pagé, signait un document intitulé *Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la réussite éducative*. Chaque école devait élaborer un plan d'action local sur la **réussite éducative** et chaque commission scolaire devait se doter d'un plan d'action triennal intégrant les projets de ses écoles. Pour les élèves dont la capacité était diminuée, on devait considérer comme une véritable réussite leur plein développement intellectuel, affectif et social. Puis l'objectif de la réussite d'un plus grand nombre de jeunes a suivi en 1993. C'est au moment des États généraux sur l'éducation en 1995-1996 que certaines personnes ont proposé de considérer la réussite éducative et plus seulement la réussite scolaire. On s'est entendu sur le fait qu'il fallait aider et soutenir chaque élève vers sa réussite. Cela a ouvert la voie, notamment, à des services éducatifs complémentaires.

En 1997, le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation *Prendre le virage du succès* précisait en introduction que, pour que tous aient des chances égales de réussite, il fallait consacrer plus de ressources à certaines catégories d'élèves et à leurs parents. En 1999, le Sommet du Québec et de la jeunesse dans son rapport du chantier *Parfaire le savoir et la formation* recommandait que chaque établissement de chaque ordre d'enseignement élabore un plan de réussite de concert avec des partenaires du milieu et des jeunes, que le plan de réussite soit rendu public et que les résultats fassent l'objet d'une évaluation. Cette même année, le ministère de l'Éducation publiait la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*, dont l'orientation était d'aider l'élève handicapé ou l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification et qui recommandait, à cette fin, d'accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves en se donnant les moyens qui favorisent cette réussite et en en assurant la reconnaissance³⁴.

³⁴ Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, p. 17.



La réussite éducative

En 2002, le Conseil supérieur de l'éducation faisait la distinction entre la réussite éducative et la réussite scolaire, la première étant plus englobante que la seconde. Dans son avis au ministre de l'Éducation intitulé *L'orientation au cœur de la réussite*, il est dit que dans la conception de la réussite exprimée par les jeunes, il y a une référence essentielle à la notion de projet, à la réalisation de la personne, à son développement personnel et professionnel.

Cette même année, dans un autre avis au ministre de l'Éducation, portant sur le projet de loi 124, il est mentionné que le Conseil a promu une conception large de la réussite en faisant la distinction entre la réussite éducative, qui embrasse les trois missions de l'école – instruire, socialiser et qualifier –, et la réussite scolaire, qui s'applique à l'une de ces missions, celle d'instruire. Cette vision large de la réussite était favorisée parce qu'elle était cohérente avec les deux grandes finalités de l'éducation, l'une ayant une portée plus individuelle, le développement intégral de la personne, l'autre ayant une implication plus sociale, le respect des droits de la personne comme fondement de la démocratie.

Toujours en 2002, un chercheur de l'Université du Québec à Montréal, M. Bernard Rivière, publiait *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. L'auteur y décrit différentes facettes de la réussite.

La réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de performance exprimée par les résultats obtenus et l'ordre d'enseignement atteint. **La réussite professionnelle** désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. **La réussite personnelle est** un processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise parallèlement ou non à son aspiration de réussir sur le plan scolaire et sur le plan social. **La réussite éducative** se traduit comme l'application par l'étudiante ou l'étudiant de valeurs, de connaissances, d'habiletés et d'expériences qui lui permettent de s'engager socialement, sur le plan personnel et professionnel, selon ses capacités et ses objectifs. Elle implique l'idée de mûrissement du choix vocationnel et comporte une notion d'accomplissement personnel³⁵.

Plus récemment, en 2007, une recherche de Paul Bélanger, Pauline Carignan et Roxana Staiculescu, de l'Université du Québec à Montréal, intitulée *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, a livré des définitions de la réussite éducative comportant des éléments importants pour préciser ce qu'est la réussite pour l'élève adulte.

La réussite éducative est complexe et multidimensionnelle, alors que les facteurs en jeu interviennent dans des configurations les plus diverses : les parcours éducatifs antérieurs, les milieux familiaux, le régime pédagogique, l'environnement éducatif et ses services d'appui, les mécanismes et les mesures limitées d'expression de la demande, les rapports de force pour négocier les conditions, les ressources financières des individus et des institutions, le projet individuel et les contextes qui en influencent l'émergence. La réussite éducative est complexe en raison également des intérêts et objectifs formatifs, non académiques, que l'adulte poursuit et parvient ou non à réaliser³⁶.

De l'avis des personnes qui ont participé à cette recherche, soit le personnel de direction des CEA, les conseillères et conseillers en formation ainsi que les enseignantes et enseignants, **la réussite** passe obligatoirement par la stimulation de la confiance en soi, de l'affirmation de son autonomie et de sa capacité de s'investir de façon substantielle. On peut parler de réussite lorsque l'élève a gagné sa confiance en lui-même, a augmenté sa concentration, a mûri et s'est pris en charge. Ce n'est donc pas nécessairement l'obtention d'un cycle d'études ou la réussite d'un cours qui justifie la réussite. Cependant, l'étude précise qu'on ne peut pas dire que les apprenants qui ont progressé sans avoir obtenu un diplôme officiel ont échoué. L'abandon comme le décrochage doivent être revus dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. L'abandon est en fait le plus souvent une interruption des études.

³⁵ Bernard Rivière, *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Université du Québec à Montréal, 2002, p. 18-19.

³⁶ Paul Bélanger et autres, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 102.

Enfin, la réussite éducative se situe dans une perspective dynamique qui tient compte de la pluralité des biographies éducatives des adultes, de l'inscription de la réussite et de la persévérance dans leur parcours de vie, et de la façon dont les élèves transigent avec les objectifs de réussite des programmes officiels.

La persévérance et la réussite ne peuvent donc pas se définir uniquement en termes de réussite scolaire ni même de réussite éducative, qui inclut la réussite scolaire. Pour l'adulte en formation, la réussite fait référence à son projet personnel. **La persévérance et la réussite pour l'élève adulte se définissent plutôt comme la poursuite des objectifs qui ont été visés et inscrits dans un projet personnel de formation et l'atteinte de ceux-ci.** Pour certains adultes, il se peut que ce soit une réussite associée à l'obtention d'un diplôme ou une reconnaissance officielle accordée pour un cours. Il se peut également que cela renvoie à une réussite éducative, qui en plus d'une réussite sur le plan scolaire a apporté une réussite sur le plan personnel : confiance en soi, estime de soi, satisfaction de la réalisation d'un projet. Il se peut également que ce soit une réussite très personnelle d'un projet précis dans un court temps donné, comme de suivre un cours pour aider à exercer un rôle parental. Ce peut être aussi simplement d'avoir eu la volonté d'effectuer un retour aux études et d'avoir persévéré toute la durée d'un cours ou toute la session, réalisant du fait sa capacité à poursuivre par la suite.

3.2.2 L'adulte, premier artisan de sa réussite

« Tout comme pour les ressources cognitives, le sujet mobilise celles de nature conative, c'est-à-dire le goût d'apprendre, la découverte de la passion pour un sujet et l'éveil de la curiosité. Le développement et la mobilisation de ces ressources donnent et renforcent la volonté de continuer et créent un mouvement endogène. »

Paul Bélanger et autres, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative en formation de base*, p. 96

L'expérience par un sujet du plaisir d'apprendre le conduit à se mouvoir davantage de l'intérieur; elle rend l'apprenant mobilisé de lui-même dans la poursuite de sa vie éducative. Il appartient donc à l'élève adulte de ressentir ce goût d'apprendre, de chercher ce qui le passionne, d'être curieux, d'oser faire un premier pas avec courage qui le mènera dans un cheminement. En ce sens, l'adulte devient le premier artisan de sa réussite. Bien des facteurs interviennent autour de cette motivation. Il appartient au CEA de susciter la demande de formation, d'accueillir l'adulte, de le conseiller, de l'orienter et de l'accompagner pour qu'un projet personnel se définisse, qu'une inscription se réalise dans une formation qui lui permette de réaliser son projet et que celui-ci puisse se rendre à terme. Ce sont là les rôles des SARCA. En coopérant avec ces derniers, les services éducatifs complémentaires peuvent jouer un rôle d'importance dans le soutien de l'adulte tout au long de son parcours. Toutes les conditions favorables à la réussite peuvent être réunies autour de l'adulte en formation, mais il n'en demeure pas moins que celui-ci est toujours le premier artisan de cette réussite, selon la réception qu'il ou qu'elle réserve à ce soutien, selon son courage, sa volonté, sa détermination, la passion qui l'anime ainsi que les efforts qu'il fait.

Raymond J. Wlodkowski reconnaît la notion de motivation comme étant dynamique et changeante dans le cours d'une expérience donnée. Il s'agit d'un état constamment renégocié qui dépend beaucoup des contextes et des expériences vécues. La motivation de la personne connaît un premier moment crucial avec le début de la formation. La personne acquiert certaines attitudes à l'égard de l'environnement d'apprentissage, de l'enseignant et du contenu à apprendre, et se forme une vision personnelle comme apprenant dans ce contexte. Puis, au cours de la formation, cette motivation est susceptible de changer, selon le degré de stimulation ressentie pendant cette expérience d'apprentissage. Cette stimulation entraînera une série d'émotions positives et négatives. Enfin, au terme de la formation, le sentiment de compétence est un élément clé qui affectera la motivation de la personne face à un nouveau projet, soit celui de se trouver un emploi, de poursuivre des études ou de se réorienter³⁷.

Par ailleurs, l'approche par compétences s'appuyant sur le constructivisme et sur le socioconstructivisme place l'élève adulte au centre de ses apprentissages. Selon la perspective du constructivisme, l'apport entre

³⁷ Raymond J. Wlodkowski, *Enhancing adult motivation to learn*, San Francisco, Jossey-Bass Pub., 1985; cité dans Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec, *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation : enjeux, défis*, Université du Québec en Outaouais, 2007, p. 7.

l'enseignante ou l'enseignant et la personne en formation est analogue à celui de metteur en scène au regard d'actrices et d'acteurs. Si le metteur en scène dirige, ce sont les acteurs qui jouent la scène. Ainsi, au fur et à mesure de sa formation, l'adulte prend progressivement en charge ses apprentissages de même que le développement de ses compétences, de ses attitudes et de son autonomie. L'adulte s'achemine graduellement vers son devenir personnel. Pour sa part, l'esocioconstructivisme fait référence à la construction de connaissances par la personne en situation dans un contexte social donné. Ainsi, l'apprentissage en situation et en contexte permet à la personne d'être active et réflexive.

Ces liens entre les programmes de formation et les services éducatifs complémentaires quant aux visées de placer l'adulte au cœur de ses apprentissages et de ses efforts avec détermination impliquent que le personnel offre tout le soutien nécessaire dans ses efforts en vue de la réussite.

3.3 Des conditions qui soutiennent la persévérance et la réussite dans les centres d'éducation des adultes

3.3.1 Le sentiment d'appartenance au centre d'éducation des adultes

Le rajeunissement de la population dans les CEA a entraîné certaines modifications à la vie scolaire et nécessite désormais d'autres façons de faire. Le sentiment d'appartenance est reconnu comme un facteur très important qui favorise la persévérance et la réussite. En effet, les jeunes qui abandonnent leurs études ressentent peu le sentiment de faire partie de leur milieu scolaire et sont peu enclins à le fréquenter. Il y a lieu d'employer des moyens qui feront naître ce sentiment d'appartenance, surtout chez les adultes qui fréquentent les CEA. La mise sur pied d'activités répondant à des centres d'intérêt des élèves adultes permet un échange entre eux et ouvre la voie à de l'entraide lors de difficultés.

Pour stimuler ce sentiment d'appartenance, les services éducatifs complémentaires doivent comprendre des services d'animation en matière d'activités sportives et culturelles ainsi que des activités d'information correspondant à différentes problématiques ou thèmes préoccupant les élèves adultes et donnés sous diverses formes : conférences, ateliers et groupes de discussion. Ces services et ces activités sont assurés par du personnel qualifié qui agit en concertation avec le personnel enseignant du CEA.

3.3.2 L'engagement encouragé et soutenu de l'élève adulte dans son projet de formation et dans sa participation à la vie du centre et à son milieu de vie

Des recherches ont ressorti plusieurs types de soutien appréciés par l'élève adulte. Dans la recherche de Lorraine Savoie-Zajc³⁸, de ses élèves adultes ont mentionné que la disponibilité des services, telles les consultations avec une travailleuse sociale, est un aspect aidant. De plus, ils affirment que l'encouragement des enseignantes et des enseignants, leurs compétences, les suivis fait par eux, les bonnes relations qu'ils entretiennent avec les élèves et le fait de se sentir respectés par eux représentent des facteurs notables d'encouragement à un projet de formation. L'entraide entre collègues est aussi un élément représentant un soutien important.

L'appui de l'entourage, soit le soutien de la famille – conjoint, parents, enfants –, de collègues et d'amis constitue une aide très appréciable favorisant l'engagement dans un projet de formation. Sur le plan familial, l'encouragement peut couvrir plusieurs aspects tels un soutien académique, affectif et financier. Ce dernier type de soutien peut provenir d'organismes, tel Emploi-Québec, et contribue à la réussite du plan de formation, car le manque de ressources financières est une des principales causes d'arrêt d'études. La disponibilité et l'accessibilité de matériel sont aussi des moyens dont dispose le CEA pour encourager l'engagement dans un projet.

³⁸ Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec, *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation : enjeux, défis*, Université du Québec en Outaouais, 2007, p. 41.

Toutefois, il faut signaler que le bulletin statistique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de mars 2003 vient ajouter des indices à considérer pour la réussite. En effet, « [l]a carte de la population scolaire et les indices de défavorisation sont devenus, au cours des dernières années, des instruments de travail stratégiques. En effet, les deux indices de défavorisation, celui qui repose sur les seuils de faible revenu et celui qui est basé sur la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, sont utilisés dans la mise au point de nombreux programmes de financement du Ministère. Dans le cadre des opérations liées aux plans de réussite au primaire et au secondaire, le nouvel indice de défavorisation, calculé par école, a servi à établir des indicateurs pour des milieux socioéconomiques semblables. Ce sont ces indicateurs comparatifs qui servent de point de référence au Ministère et aux partenaires du réseau. Ces derniers s'en inspirent dans le but d'établir des cibles à atteindre au cours des années qui viennent³⁹ ».

Selon Natalie Lavoie et ses collègues, « ... l'exemple ou le récit de vie de pairs qui ont vécu l'expérience de la formation et qui témoignent de l'ensemble du processus vécu dans les activités de formation est un moyen efficace [de convaincre des adultes de poursuivre leurs études]⁴⁰ ».

Et selon Paul Bélanger et autres, « ... la présence de réseaux d'appui dans le milieu familial et de pairs constitue un levier important pour obtenir certaines informations (sic), des ressources psychologiques et parfois financières, ce que montrent également Gallagher et autres (2002)⁴¹ ».

Les activités de groupe après les heures de classe, l'ambiance du CEA et la bonne entente dans le groupe d'élèves adultes favorisent la participation à la vie du centre et peut ouvrir sur une participation dans son milieu de vie. De plus, les programmes de motivation du CEA (à titre d'exemple, les galas Méritas) incitent à une participation à la vie du centre. Le fait que les élèves adultes s'investissent dans les activités, soit dans la planification au moment de les réaliser, a des répercussions quant à la motivation de poursuivre leur projet et de le réussir. La participation au conseil d'établissement à titre de représentante ou de représentant des élèves adultes du CEA doit être encouragée et soutenue par le personnel du CEA (LIP, art. 102, 1^o). Pour informer davantage sur des moyens favorisant l'engagement des élèves adultes, le document *Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble* est intéressant à consulter, car il propose de nouveaux environnements éducatifs⁴².

Le personnel des CEA examinera ces moyens cités précédemment, lesquels inspireront des actions suscitant l'engagement de l'adulte dans son projet de formation et sa participation à la vie du centre et à son milieu de vie.

3.3.3 L'influence positive du milieu de formation sur la santé et le mieux-être de l'élève adulte

Les relations harmonieuses entre les élèves adultes dans le groupe et entre le personnel enseignant et les élèves adultes contribuent à motiver et à créer un climat favorable à la santé et au mieux-être des adultes en formation.

De même, un milieu dynamique et stimulant pour l'apprentissage ainsi qu'un personnel enseignant compétent et qui communique aux élèves le désir de les voir réussir contribuent positivement à leur mieux-être, à leur persévérance et, par conséquent, à leur réussite.

Des activités sportives et des renseignements donnés dans le domaine de la santé assurent la promotion des bonnes conditions d'hygiène de vie servant à sensibiliser au fait de garder un bon équilibre des divers aspects de sa vie et de veiller à sa santé. Des activités culturelles, des conférences et des ateliers dirigés par du personnel spécialisé (intervenant social, psychologue, infirmière) à cet égard sur divers sujets choisis par les

³⁹ Ministère de l'Éducation, Bulletin statistique de l'éducation, *La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation*, N^o 26, mars 2003, 9 p.

⁴⁰ Natalie Lavoie et autres, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, les éditions Appropriation, 2004, p. 121.

⁴¹ Paul Bélanger, Pauline Carignan et Roxana Staiculescu, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 77.

⁴² Ministère de l'Éducation, *Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble*, Gouvernement du Québec, 2004.

élèves ou proposés par le personnel assurent la prévention de problèmes de santé physique et de santé mentale.

3.4 Une préoccupation du soutien pour tous les élèves adultes

Il est important ici de bien clarifier le fait que ces services éducatifs complémentaires s'adressent **à tous les élèves adultes inscrits en formation** en raison de leur rôle de soutien comportant deux facettes leur permettant d'agir tantôt en prévention, tantôt en correction des difficultés. De plus, la réussite visée est celle de tous les élèves et non seulement celle d'un plus grand nombre. Chaque adulte en formation peut réussir son projet, et les services éducatifs complémentaires le soutiendront dans sa volonté et dans sa motivation.

3.4.1 Un soutien tout au long du cheminement de l'élève adulte

Le principal défi au quel fait face l'élève adulte est de garder sa motivation. Lorraine Savoie-Zajc précise que, comme la motivation n'est pas une composante statique, des éléments ou des situations sont susceptibles d'en réduire le niveau⁴³. À cet égard, les SARCA et les services éducatifs complémentaires doivent s'allier pour assurer à l'adulte en formation un soutien continu.

Lors de leur formation, beaucoup d'élèves se butent contre des obstacles : manque d'argent, conciliation famille-travail-études, problèmes d'apprentissage, hésitation à redéfinir des objectifs de formation trop ambitieux⁴⁴. Un soutien du personnel du CEA, surtout venant des enseignantes et des enseignants, s'avère essentiel pour surmonter ces obstacles. Le soutien est de toute évidence associé à la réussite, puisque dans l'enquête de Paul Bélanger, les adultes qui se sont davantage rapprochés de leurs objectifs disent avoir reçu du soutien, alors que ceux qui n'ont pas atteint leurs objectifs en font très peu référence⁴⁵.

Les services éducatifs complémentaires jouent un rôle déterminant pour les adultes jusqu'au terme de leur projet, en veillant à ce que leur intérêt, composante de la motivation, ne se perde jusqu'à ce qu'ils atteignent la réussite. Ils agiront quelquefois en prévenant l'abandon par des interventions dès les premiers signes d'une démotivation. C'est en ce sens que l'on parle de la facette de la prévention et non seulement de celle de la correction pour les services éducatifs complémentaires.

3.4.2 L'importance du rôle de l'enseignante et de l'enseignant

Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec mentionnent dans leur étude que l'appui des enseignantes et des enseignants est considéré comme un préalable aidant à la réussite, qu'il soit manifesté sous forme d'encouragement, d'encadrement, d'aide académique, de relation interpersonnelle ou de compréhension. La disponibilité du personnel enseignant et le rapport de confiance établi avec l'élève adulte représentent deux éléments d'importance faisant une différence pour l'élève adulte dans la poursuite de son projet de formation.

Les enseignants qui nous ont marqués au cours de notre vie se sont distingués par les qualités qu'on a appréciées chez eux. Ces qualités sont de bonnes pistes de départ comme matière à réflexion. Elles peuvent comprendre une écoute attentive, la manifestation de compréhension et d'empathie, les valeurs de respect d'autrui, d'équité et de justice, des modèles de motivation témoignant de la passion d'enseigner, la compétence dans le domaine de l'enseignement, la curiosité d'apprendre des nouveautés en se perfectionnant continuellement et le désir de voir réussir les élèves en partageant avec eux la satisfaction de la réussite. La célèbre théorie des besoins humains de Maslow détermine les types de besoins à combler, lesquels sont hiérarchisés comme suit : besoins physiologiques, besoins de sécurité, de reconnaissance et d'appartenance, besoin d'estime de soi et des autres et enfin besoin d'accomplissement personnel. Ce sont là des facteurs dont le personnel enseignant pourrait tenir compte pour soutenir l'élève dans son cheminement.

⁴³ Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec, *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation : enjeux, défis*, p. 53.

⁴⁴ Paul Bélanger, Pauline Carignan et Roxana Staiculescu, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Université du Québec à Montréal, 2007, p. 100.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 58.

Selon Eduard Lindeman, « [l]es adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie ». Ils aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant est d'amorcer ce processus d'investigation qui soit un échange plutôt qu'une transmission de connaissances⁴⁶. La qualité de l'échange entre l'élève adulte et l'enseignante ou l'enseignant est d'une importance capitale.

Actuellement, ce sont les enseignants qui diagnostiquent les difficultés surmontées par les élèves adultes et qui indiquent la nécessité, s'il y a lieu, de les diriger vers des spécialistes qu'ils ont déterminés. À cet effet, ils doivent tenir compte de l'expérience des élèves adultes, en se rappelant que le fait de ne pas la considérer serait perçu comme un rejet d'eux-mêmes en tant que personnes.

Les enseignants doivent aussi composer avec le rôle que leur attribue la LIP, puis avec la tâche mentionnée aux ententes nationales qui la régissent (voir section 1.4) en accordant une priorité à la qualité du lien avec l'élève adulte, lien qui doit être empreint de respect.

Extrait de l'article 22 de la LIP

Il est du devoir de l'enseignant :

1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;

3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;

4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;

5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;

6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

6.1° de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

Les enseignants qui réussissent à faire vivre à l'élève adulte une expérience lui permettant de passer de la peur ou de la crainte au goût d'apprendre, ou qui dirigent l'élève adulte vers une personne spécialiste qui l'aidera dans ce cheminement, contribuent à fournir à l'élève adulte plus d'assurance, plus d'autonomie et, par conséquent, ont une incidence directe sur la réussite de son projet de formation.

⁴⁶ Eduard Lindeman, *Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 2, 2000, 24 p. [<http://id.erudit.org/iderudit/000123ar>].

3.5 Une approche individualisée pour répondre à des besoins diversifiés

Considérant que chaque individu est unique et que les services éducatifs complémentaires doivent répondre aux besoins et s'adapter aux capacités de l'élève, une approche individualisée est favorisée.

Cette approche doit tenir compte des forces de chaque élève adulte, de ses expériences de vie personnelle, de ses problèmes et de son milieu de vie. Les personnes qualifiées pour apporter de l'aide – le personnel enseignant, spécialiste ou professionnel – proposeront à l'adulte en formation des mesures de soutien qui s'adapteront à ses besoins pour que ces mesures soient les plus pertinentes et efficaces possible pour sa réussite.

Cela n'exclut pas, cependant, des interventions préventives ou correctrices qui s'adressent à plusieurs adultes selon la problématique. À titre d'exemple, mentionnons des conférences ou des discussions menées par des orthopédagogues sur la dyslexie ou sur les difficultés occasionnées par un déficit d'attention et des conférences par des psychologues ou par du personnel infirmier sur des moyens d'être en meilleure forme physique et mentale.

3.6 Une concertation entre le centre d'éducation des adultes, la famille et la communauté pour mieux soutenir la réussite de l'élève adulte

Tous les CEA ne voient pas leur mission de la même façon; ils ne jouent donc pas le même rôle dans leur milieu. Ce constat paraît dans une étude de Wagner⁴⁷, laquelle précise aussi que les directions de centres cherchent à se mêler à la communauté pour joindre d'autres personnes susceptibles de bénéficier des services du CEA. Des activités sont organisées dans ce sens. L'une des activités populaires consiste à souligner la réussite des élèves adultes, à valoriser la fierté d'apprendre et à promouvoir l'éducation.

Le CEA est alors acteur dans sa communauté à la recherche de collaboration. Ainsi, il interagit avec les membres de la communauté et tente de mieux comprendre leurs besoins. Il agit comme citoyen de la communauté en participant aux réseaux sociaux⁴⁸.

Le fait d'établir des liens avec la communauté semble stimuler le personnel des CEA en montrant leur goût pour la créativité, les initiatives et l'innovation⁴⁹.

La réalité familiale de nombreux élèves adultes est source de soucis. L'entrave la plus importante à la poursuite des études est la garde des enfants. La persévérance scolaire s'avère plus difficile pour les parents de jeunes enfants. Les CEA ont un rôle à jouer devant ces obstacles. À titre d'action, mentionnons qu'un projet de service de garde est organisé en collaboration avec un organisme externe de développement socioéconomique⁵⁰.

Il est donc possible que le CEA, la famille et la communauté se concertent pour mettre en place des mesures qui agissent comme soutien à la réussite des élèves adultes.

⁴⁷ Serge Wagner et autres, *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, Université du Québec à Montréal, 2004, 106 p.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 47.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 75-76.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 63.

3.6.1 Une aide apportée par certains organismes

Les données recueillies auprès des CEA par les responsables régionaux de l'éducation des adultes au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ont démontré que, par l'entremise des centres locaux d'emploi (CLE), Emploi-Québec soutenait sa clientèle à l'aide de certaines mesures (financement des frais de transport et financement d'une aide pédagogique auprès des élèves).

Des organismes communautaires offrent aussi leurs services de soutien au moyen d'ententes conclues avec les CEA, lesquels en assument les coûts selon les ententes. Les centres locaux de services communautaires offrent des services de santé et des services sociaux aux conditions prévues par les ententes conclues avec les CEA.

Les CEA doivent donner des services éducatifs complémentaires en concertation avec les organismes du milieu, profitant ainsi de leur expertise et de leur appui en évitant le dédoublement de services spécialisés, et ce pour des cas particuliers d'élèves adultes exigeant un suivi régulier et des services spécialisés.

3.6.2 Un soutien favorisant la conciliation famille-travail-études

Natalie Lavoie relevait un certain nombre d'obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation : ils doivent résoudre en un même temps plusieurs difficultés d'ordre situationnel. Ils doivent accepter les sacrifices financiers s'ils étudient à temps complet plutôt que de travailler, concilier travail-études si c'est le cas, résoudre la question du transport lorsqu'ils habitent loin du centre de formation, régler la situation de la garde de jeunes enfants s'ils sont parents et réorganiser les horaires et les conditions de vie⁵¹.

Pour offrir un soutien réel à l'élève adulte qui doit concilier études-travail, une concertation entre le milieu de travail et le CEA est souhaitée. Une flexibilité dans les horaires de cours pour accommoder l'adulte au travail peut être envisagée dans la mesure du possible; l'employeur peut aussi favoriser la formation par un aménagement de l'horaire de travail de l'employé. Une participation d'organismes tels Emploi-Québec par les CLE et les Carrefours Jeunesse-Emploi peuvent aider également l'élève adulte dans son parcours.

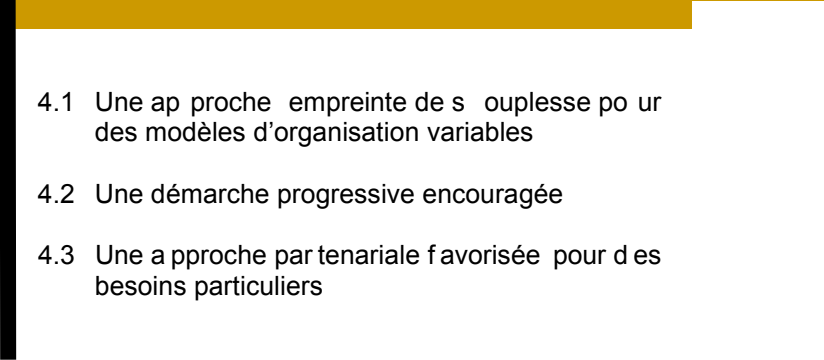
Pour l'élève adulte qui joue un rôle parental, la conciliation études-famille nécessite de l'appui de la part du CEA. Notons que certains centres ont décentralisé leurs services en vue de se rapprocher du milieu des élèves adultes, surtout en région. Les services de garde sont possibles dans certains centres ou sont accessibles près du CEA. À cet égard, la concertation avec le milieu socioéconomique et avec les organismes communautaires constitue un lien précieux qui favorise l'élaboration de solutions en aide aux familles. Des projets en ce sens peuvent être analysés pour mieux soutenir les élèves adultes en situation de concilier études-famille et même dans certains cas études-travail-famille. Ainsi, le CEA prendra en compte les situations de vie de l'élève adulte.

⁵¹ Natalie Lavoie et autres, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, version abrégée, p. 12.



QUATRIÈME CHAPITRE

4. DÉMARCHE PRIVILÉGIÉE

- 
- 4.1 Une approche empreinte de souplesse pour des modèles d'organisation variables
 - 4.2 Une démarche progressive encouragée
 - 4.3 Une approche partenariale favorisée pour des besoins particuliers

4. DÉMARCHE PRIVILÉGIÉE

4.1 Une approche empreinte de souplesse pour des modèles d'organisation variables

L'organisation des services éducatifs complémentaires doit témoigner d'une souplesse en raison des nombreux ajustements qui auront cours dans les mesures de soutien et d'appui à la persévérance et à la réussite pour mieux répondre aux besoins de chaque adulte que le CEA accueille tout au long de son parcours de formation.

Cette souplesse est essentielle non seulement pour bien différencier les besoins des populations qui fréquentent les CEA dans l'objectif d'y répondre de façon adéquate, mais aussi pour permettre une rapidité des interventions et pour s'ajuster à une population dont les attentes en formations sont variables et qui fluctuent selon les sessions.

4.1.1 La prise en compte de la diversité des réalités observées dans les centres d'éducation des adultes

Rappelons que chaque individu est unique; il a sa biographie personnelle même si certains problèmes qu'il vit peuvent ressembler à ceux des autres. On ne peut aider que si l'on s'adresse à cette personne unique.

Une approche souple permet d'ajuster les services à offrir par des interventions qui varieront d'un centre à l'autre selon les caractéristiques de la population adulte. Certains centres qui accueillent une proportion plus élevée de jeunes pourront ajouter des services à ceux qu'ils offrent déjà, en voulant les rejoindre davantage et en renforçant leur sentiment d'appartenance au CEA, notamment par l'ajout des services d'animation scolaire. D'autres centres, qui ont une population dont les âges sont très variés, pourront préférer ajouter des services d'orthopédagogie, des services en psychoéducation ou des services sociaux.

4.1.2 L'ajustement des services selon les besoins des élèves adultes et leurs capacités

Bien que la souplesse permette les ajustements aux besoins des élèves adultes, la notion de capacité doit être considérée.

Renald Legendre⁵² définit la capacité comme étant l'aptitude, acquise ou développée, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité physique, intellectuelle ou professionnelle. En pédagogie, la notion de capacité est généralement constitutive de la compétence.

Capacité et incapacité

Il poursuit en définissant l'incapacité comme une diminution, une limitation ou une perturbation de la capacité de fonctionner normalement sur le plan intellectuel, social ou physique résultant d'une déficience. Selon lui, l'incapacité peut être temporaire ou permanente, partielle ou totale.

Et pour Philippe Meirieu⁵³, une capacité est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance ».

La capacité invite toutefois à ne pas fixer de normes ni de limites, parce que le personnel doit agir selon toutes les possibilités que lui offrent les ressources disponibles. Comme ces ressources varient d'une année à l'autre, le caractère de la souplesse prend toute son importance et les limites ne sont plus les mêmes. La volonté d'offrir le service le plus pertinent possible à l'élève adulte, selon la capacité de l'individu au moment de sa formation, laquelle variera tout au long du parcours, fait ici référence au développement de son plein potentiel.

⁵² Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal et Paris, Guérin et Eska Itée, 1993, 1500 p.

⁵³ Philippe Meirieu, *Apprendre ... Oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1987, 192 p.

4.2 Une démarche progressive encouragée

Comme les besoins sont nombreux et que les services à offrir doivent s'ajuster à ceux-ci, des ajouts importants doivent être faits aux services éducatifs complémentaires. Une démarche progressive est réaliste, car elle tient compte des ressources disponibles. À cet égard, il y a lieu de rappeler les sommes importantes versées spécifiquement pour faciliter l'accès aux services de soutien et pour les élèves ayant des besoins particuliers au cours des dernières années principalement, sommes inscrites aux règles budgétaires annuelles des commissions scolaires.

4.2.1 Une consolidation et une amélioration des pratiques existantes

Les données recensées par le Groupe de travail sur les services éducatifs complémentaires en mars 2008 permettent de constater que plusieurs services sont accessibles dans les CEA, notamment, les plus urgents, et que plusieurs sont offerts grâce aux ententes de partenariat négociées chaque année et conclues avec des organismes communautaires et publics.

Les sommes inscrites aux règles budgétaires doivent permettre l'accès aux services éducatifs complémentaires en vue d'assurer une certaine base de services dans les CEA, consolidant ainsi les services offerts tout en les améliorant. C'est là reconnaître la pertinence des services qui étaient présents dans les CEA, poursuivre les efforts menés par les CEA et encourager leur créativité pour trouver des formules leur permettant d'offrir de meilleurs services. Par conséquent, c'est là aussi une façon d'assurer une belle continuité avec le passé.

4.2.2 Une continuité de services assurée par une adaptation à l'élève adulte

Considérant le rajeunissement de la population adulte qui fréquente les CEA, la question de la continuité des services qui prévalaient au secteur des jeunes se pose pour l'élève qui arrive au secteur des adultes.

Bien que tous reconnaissent que les problèmes vécus par les jeunes ne disparaissent pas du fait qu'ils s'inscrivent dans un centre de formation pour des services éducatifs prévus pour les adultes, ils admettent aussi que les jeunes ne souhaitent pas le même genre de solution à leurs problèmes. Ils croient également que des interventions doivent tenir compte des besoins changeants au fil des jours et adapter le traitement en considération de leur parcours de vie et de leur insertion sociale en cours.

Le phénomène de continuité s'exprime ici non pas par une similitude exacte des services et des interventions, mais plutôt par l'offre de services adaptés aux jeunes adultes ayant un nouveau rôle social.

4.3 Une approche partenariale favorisée pour des besoins particuliers

Grâce à des ententes de partenariat, la majorité des CEA réussissent auparavant à répondre aux besoins prioritaires à une partie de leur clientèle. Les parties à ces ententes comprenaient le réseau de la santé et des services sociaux, des organismes communautaires, les centres Carrefours Jeunesse-Emploi, Emploi-Québec, le ministère de l'Immigration et les centres de formation professionnelle (dans les cas de concomitance formation générale et formation professionnelle).

Pour éviter le doublement de services spécialisés déjà mis à la disposition de la population adulte d'un territoire donné, les ententes de partenariat sont souhaitables pour des cas particuliers qui demandent une expertise et un suivi impliquant souvent la famille. Les ententes doivent tenir compte des services éducatifs complémentaires, lesquels constituent une base de services appropriés à soutenir la persévérance et la réussite de tous les élèves, incluant les élèves handicapés, les élèves en difficulté et les élèves issus de milieux défavorisés.

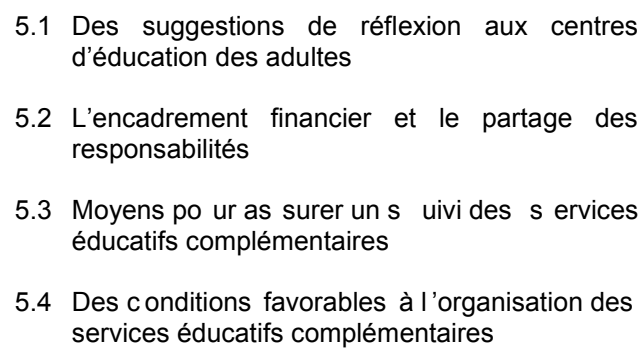
Les CEA doivent rendre accessibles les services éducatifs complémentaires en réponse aux besoins des élèves adultes en formation, ce qui suppose différentes voies pour les offrir. Rappelons que les besoins prioritaires sont les services de soutien et orthopédagogie pour les difficultés ou les troubles d'apprentissage, en santé et services sociaux pour les besoins psychosociaux (toxicomanie, consommation, dépendance, santé mentale) et en animation de vie scolaire pour motiver les élèves adultes en renforçant leur sentiment d'appartenance au CEA.

La souplesse dans l'organisation accorde la marge de manœuvre nécessaire au personnel des CEA en vue de déterminer les besoins à combler de même que ceux qui nécessitent des ententes avec des partenaires de la communauté. C'est faire preuve de concertation que d'amener tous les partenaires à porter ensemble les objectifs de réussite.



CINQUIEME CHAPITRE

5. POUR ASSURER UNE QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

- 
- 5.1 Des suggestions de réflexion aux centres d'éducation des adultes
 - 5.2 L'encadrement financier et le partage des responsabilités
 - 5.3 Moyens pour assurer un suivi des services éducatifs complémentaires
 - 5.4 Des conditions favorables à l'organisation des services éducatifs complémentaires

5 POUR ASSURER UNE QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

5.1 Des suggestions de réflexion aux centres d'éducation des adultes

5.1.1 Détermination des actions de l'équipe-centre pour une meilleure cohérence

Pour assurer la qualité des services éducatifs complémentaires, les actions suivantes sont proposées à l'équipe-centre⁵⁴ en vue de garantir la cohérence de leurs interventions.

- *Agir en collaboration et en concertation*

Tout le personnel du CEA est invité à se concerter dans les interventions qui sont menées tant à l'interne qu'à l'externe avec des partenaires. L'élève adulte doit ressentir que le personnel agit en collaboration au moyen d'actions pertinentes et cohérentes qui tendent à le soutenir dans son parcours de formation. L'adulte reconnaîtra alors qu'ils ont tous le même but, soit de l'aider à persévérer en vue de réussir sa formation.

- *Agir sur plusieurs facettes d'une problématique*

Cela suppose que plusieurs intervenants sont impliqués et que les interventions peuvent s'effectuer en même temps ou presque auprès du sujet. À titre d'exemple, soutenir la persévérance de l'élève adulte qui présente des troubles de comportement et qui vit une situation de découragement en raison de difficultés financières nécessite une intervention d'abord de l'enseignante ou de l'enseignant. En adaptant sa gestion de classe, l'enseignant peut ensuite diriger l'élève adulte vers la bonne personne pour qu'il reçoive des services sociaux ou des services de psychoéducation ou d'éducation spécialisée, selon le diagnostic posé. L'encadrement est ainsi approprié et un travail est réalisé sur l'élève même. Cela permet de déterminer les causes de ses troubles de comportement et de ses difficultés, pour lui permettre de trouver des solutions en s'investissant dans la recherche de solutions, avec l'aide du personnel agissant en concertation. À ce titre, on trouvera sur le site Internet du MELS à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/fichesdescriptives.html>⁵⁵ les facteurs de protection et les interventions pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires des jeunes âgés de 16 à 24 ans. Ces interventions impliquent les différents systèmes pouvant agir sur la réussite de l'adulte, ainsi l'adulte lui-même, sa famille, le centre d'éducation des adultes, la classe et la communauté.

- *Établir des priorités d'action en considérant les situations personnelles et les problématiques des élèves adultes du CEA*

À partir de la connaissance de son milieu et de la population accueillie, l'équipe-centre planifie des actions envisagées, à partir de son plan de réussite et en concertation avec ses partenaires, tant en prévention qu'en correction, pour soutenir l'adulte dans son projet de formation. Considérant les situations des élèves adultes et les ressources disponibles, le personnel de l'équipe-centre peut établir des priorités dans ses actions, selon l'urgence des besoins, pour veiller à l'efficacité des services éducatifs complémentaires.

- *S'engager à favoriser un bon climat au CEA et dans la classe*

Le *climat relationnel* est favorisé par le CEA au moyen des bonnes relations entre ses membres du personnel, entre les membres du personnel et la direction, entre les élèves et le personnel enseignant et entre les élèves adultes. À cet effet, le personnel enseignant s'engage à créer des liens de confiance avec les élèves adultes et à transmettre les valeurs choisies par l'équipe-centre (justice, équité, transparence, etc.).

Le *climat éducatif* permet quant à lui de favoriser l'apprentissage. Le personnel valorise les efforts soutenus dans l'apprentissage, la présence aux cours ainsi que l'engagement et la participation dynamique de l'élève adulte à ses apprentissages, à la vie de la classe et à l'établissement de relations harmonieuses avec ses pairs.

⁵⁴ L'équipe-centre se compose du personnel de direction du CEA, du personnel enseignant, du personnel spécialiste et professionnel et d'autres membres du personnel scolaire.

⁵⁵ Ministère de l'Éducation, *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble*, Gouvernement du Québec, 2004, 46 p.

Finalement, le *climat d'appartenance* au CEA est suscité par l'engagement de l'élève à la planification, à l'organisation et à la participation aux activités sportives et culturelles du CEA.

- *Assurer le développement des connaissances et de l'expertise du personnel du CEA en matière de services éducatifs complémentaires*

L'équipe-centre développe une expertise par un perfectionnement adapté à la situation qui prévaut au CEA. Considérant les différentes caractéristiques de la population adulte accueillie dans les CEA, l'équipe-centre veille à accroître ses propres connaissances en matière de services éducatifs complémentaires. À cet effet, la commission scolaire accorde un soutien aux directions de CEA pour leur perfectionnement professionnel. Dans le même ordre d'idées, la direction du CEA prévoit de la formation de perfectionnement pour le personnel enseignant, spécialiste et professionnel à l'intérieur de son plan de formation continue du personnel. Cela leur permet d'améliorer leurs connaissances sur les différents problèmes auxquels font face les élèves adultes et de mettre sur pied des stratégies de soutien efficaces ainsi que des processus aidant aux changements des pratiques. L'objectif est d'adapter rapidement les mesures de soutien aux besoins des élèves adultes.

- *Favoriser les communications entre les membres du personnel du CEA*

La direction du CEA prévoit du temps d'échange au sein du personnel pour se concerter dans les interventions et pour en assurer un suivi. Dans le cas des CEA accueillant beaucoup de jeunes de 16 à 24 ans, des rencontres avec des spécialistes ou des professionnels qui interviennent au secteur des jeunes permettent d'échanger sur la façon de diagnostiquer rapidement certains problèmes (par exemple, la dyslexie) et sur le type d'intervention dont ont bénéficié les jeunes pour mieux comprendre certains de leurs comportements. Ensuite, il est plus pertinent d'intervenir en adaptant des mesures de soutien qui tiennent compte du fait que le jeune est devenu une personne adulte qui souhaite des interventions en ce sens.

Ces thèmes traités précédemment viennent définir une situation souhaitée.

5.1.2 Examen des services éducatifs complémentaires offerts en rapport avec les besoins des élèves en vue de mieux les adapter

L'équipe-centre effectue, par des moyens simples, des bilans dont les moments sont planifiés en relevant les interventions effectuées, les consultations qui ont été faites par du personnel spécialiste ou professionnel et les suivis accordés. Des constats sont posés d'une part à l'examen des besoins comblés ou non par les interventions et, d'autre part, à l'examen de la situation d'ensemble des réponses données selon les services éducatifs complémentaires qui ont été préconisés.

5.1.3 Analyse des résultats obtenus pour bonifier les services

Cette étape prévoit qu'à la lumière des constats posés à la suite de l'examen une analyse permet de considérer les résultats obtenus. Ainsi, on peut comparer la situation souhaitée et la situation observée et en mesurer l'écart. On est alors en mesure de revoir et de bonifier, selon la valeur de l'écart, les services éducatifs complémentaires. On conserve ainsi des traces relevant l'état d'une situation à différents moments, ce qui permet de porter un regard éclairé pour être en mesure de prendre les décisions qui s'imposent.

5.2 L'encadrement financier et le partage des responsabilités

Cette section rappelle les dispositions de la Loi quant à l'encadrement financier portant sur le partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les commissions scolaires et les centres d'éducation des adultes.



D'abord, considérons les responsabilités confiées au ministre, prévues par la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et par la LIP.

Selon certains extraits décrivant les fonctions et les pouvoirs du ministre qui sont précisés dans la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mentionnons ici que le ministre propose au gouvernement des politiques relatives aux domaines de sa compétence, en vue, notamment, de favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude, et de fournir à toute personne, groupe ou organisme les services qu'il juge nécessaires. Plus particulièrement, le ministre assure le développement des établissements d'enseignement et veille à la qualité des services éducatifs donnés par ces établissements, puis adopte des mesures propres à contribuer à la formation et au développement des personnes.

Sur le plan financier, selon la LIP, « [l]e ministre établit annuellement, après consultation des commissions scolaires, et soumet à l'approbation du Conseil du trésor des règles budgétaires pour déterminer le montant des dépenses de fonctionnement, d'investissement et de service de la dette qui est admissible aux subventions à allouer aux commissions scolaires et au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Ces règles budgétaires doivent être établies de façon à prévoir, relativement à l'allocation des subventions pour les dépenses de fonctionnement des commissions scolaires, une répartition équitable. Ces règles budgétaires doivent en outre prévoir l'allocation de subventions à une commission scolaire qui est autorisée à organiser aux fins des subventions des spécialités professionnelles ou les services éducatifs pour les adultes [...] » (LIP, art. 472.)

Ensuite, voyons les responsabilités des commissions scolaires.



En premier lieu, sur le plan financier, « [l]a commission scolaire répartit entre ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes, de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre, y compris la subvention de péréquation le cas échéant, le produit de la taxe scolaire et les revenus de placement de tout ou partie de ce produit, déduction faite du montant que la commission scolaire détermine pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire » (LIP, art. 275, 1^{er} par.).

« La commission scolaire approuve le budget des écoles, des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation des adultes. » (LIP, art. 276, 1^{er} par.)

Puis, en second lieu, rappelons certaines responsabilités qui lui sont confiées par la LIP. « La commission scolaire s'assure que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit en vertu de la présente loi. » (LIP, art. 208.)

« Pour l'exercice de ses fonctions et de ses pouvoirs, chaque commission scolaire établit un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années qui comporte :

- 1° le contexte dans lequel elle évolue, notamment les besoins de ses écoles et de ses centres ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'elle dessert;
- 2° les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par le ministre en vertu de l'article 459.1;

- 3° les orientations stratégiques et les objectifs qui tiennent compte des orientations et des objectifs du plan stratégique établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;
- 4° les axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte des objectifs;
- 5° les résultats visés au terme de la période couverte par le plan;
- 6° les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Le plan est révisé selon la périodicité déterminée par la commission scolaire et, le cas échéant, il est actualisé. La commission scolaire transmet au ministre une copie de son plan stratégique et, le cas échéant, de son plan actualisé et les rend publics. » (LIP, art. 209.1.)



Enfin, examinons les responsabilités confiées à la direction des CEA.

« Le directeur de l'école prépare le budget annuel de l'école, le soumet au conseil d'établissement pour adoption, en assure l'administration et en rend compte au conseil d'établissement. » (LIP, art. 96.24, 1^{er} par.)

« Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur du centre s'assure de la qualité des services dispensés (sic) au centre. » (LIP, art. 110.9.)

« Le conseil d'établissement analyse la situation du centre, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'il dessert. Sur la base de cette analyse et en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire, il détermine les orientations propres au centre et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves, voit à leur réalisation et procède à leur évaluation périodique. Le conseil d'établissement peut également déterminer des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie du centre. » (LIP, art. 109, 1^{er} par.)

« À cette fin, il favorise l'information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur du centre, les enseignants, les autres membres du personnel du centre et les représentants de la communauté. » (LIP, art. 109, 3^e par.)

« Les centres réalisent leur mission dans le cadre des orientations et des objectifs déterminés en application de l'article 109 et mis en œuvre par un plan de réussite. » (LIP, art. 97, 3^e par.)

« Le directeur du centre assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin :

- 1° il coordonne l'analyse de la situation du centre de même que l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique des orientations et des objectifs du centre;
 - 1.1° il coordonne l'élaboration, la révision et, le cas échéant, l'actualisation du plan de réussite du centre;
- 2° il s'assure de l'élaboration des propositions visées dans le présent chapitre qu'il doit soumettre à l'approbation du conseil d'établissement;
- 2.1° il s'assure que le conseil d'établissement reçoit les informations nécessaires avant d'approuver les propositions visées dans le présent chapitre. » (LIP art. 110.10.)

5.3 Moyens pour assurer un suivi des services éducatifs complémentaires

5.3.1 Le plan de réussite du centre d'éducation des adultes en rapport avec le plan stratégique de la commission scolaire

Le plan de réussite est un outil tout désigné pour y inscrire les moyens qui assureront un suivi des services éducatifs complémentaires. En effet, pour élaborer son plan de réussite de concert avec le conseil d'établissement, le CEA procède à l'analyse de la situation. Parmi les éléments notés à la documentation accessible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁵⁶, mentionnons les moyens mis en œuvre au regard de la réussite, de l'encadrement et du suivi des apprentissages, des caractéristiques socioéconomiques du milieu et des occasions qu'a l'adulte de participer à la vie sociale du centre. On pourrait y ajouter des mesures de soutien, d'aide et d'appui au projet de formation, moyens au regard de la persévérance et de la réussite.

Le contenu du plan de réussite comprend, notamment, des objectifs mesurables pour améliorer la progression dans le cheminement de même que des moyens liés à l'encadrement et au suivi des adultes, à l'établissement de partenariat entre le CEA et la communauté ainsi qu'à la responsabilisation de l'adulte dans son projet de formation. On pourrait y ajouter des moyens utilisés pour soutenir des adultes en formation au regard de leur projet de formation.

Par ailleurs, on pourrait inclure une section au plan de réussite portant spécifiquement sur les services éducatifs complémentaires comme tels, précisant les obstacles à relever pour la réussite, les caractéristiques des problèmes soulevés chez les élèves adultes, un contenu présentant des objectifs, les services offerts par le personnel du CEA, ainsi que les mesures prises pour les évaluer.

5.3.2 Les communications avec le milieu desservi par le centre d'éducation des adultes

Le conseil d'établissement assure la diffusion de l'information auprès du milieu desservi par le CEA en rendant public le plan de réussite du centre. Il s'agit d'un des moyens pour assurer le suivi des services éducatifs complémentaires.

En effet, la LIP prévoit que « [l]e conseil d'établissement approuve le plan de réussite du centre et son actualisation proposés par le directeur du centre. Ces propositions sont élaborées avec la participation des membres du personnel du centre. Les modalités de cette participation sont celles établies par les personnes intéressées lors d'assemblées générales convoquées par le directeur du centre ou, à défaut, celles établies par ce dernier » (LIP, art. 109.1).

De plus, La LIP précise que « [l]e conseil d'établissement informe annuellement le milieu que dessert le centre des services qu'il offre et lui rend compte de leur qualité. Il rend publics les orientations, les objectifs et le plan de réussite du centre. Il rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite » (LIP, art. 110.3.1, 1^{er} par. au 3^e par.)

⁵⁶ Ministère de l'Éducation, *Le plan de réussite*, 2001, 2 p. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/default.html>].

5.4 Des conditions favorables à l'organisation des services éducatifs complémentaires

5.4.1 La qualité de la coordination de l'équipe-centre

La direction du CEA est invitée à conserver une vision du développement des services éducatifs complémentaires. Elle souhaite consolider et améliorer ces services en les ajustant aux besoins des élèves adultes du centre. La direction facilite les communications entre les divers intervenants auprès des élèves adultes. Elle favorise l'adhésion à certaines mesures de soutien et la mobilisation du personnel du CEA en vue d'interventions concertées pour mieux soutenir la persévérance et la réussite de l'élève adulte. La direction peut susciter des mesures de soutien par un partenariat renforcé avec des organismes du milieu, publics et communautaires pour des besoins particuliers.

5.4.2 La formation continue du personnel

La direction, de concert avec les membres du personnel enseignant, peut inscrire au plan de formation continue des activités de perfectionnement professionnel liées à l'intervention auprès des élèves adultes, selon les besoins et les problèmes soulevés (élèves en difficulté, personnes immigrantes, jeunes mères, adultes en réorientation à la suite d'une perte d'emploi, etc.). De plus, le personnel est invité à profiter des résultats des recherches effectuées dans le domaine de la réussite des élèves. À cet effet, des rencontres et des discussions autour de thèmes des plus récentes recherches sont facilitées. Ainsi le personnel peut attester qu'il a pris des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle.

5.4.3 La gestion des renseignements personnels

En rapport avec le premier chapitre, à la section 1.4 des dispositions législatives entourant les renseignements personnels et la confidentialité, on peut constater que les règles de gestion des renseignements personnels dans les commissions scolaires et dans les CEA comportent des limites, mais aussi des possibilités de collaboration dans le respect des obligations professionnelles.

D'une part, considérant qu'il appartient à l'adulte actuellement de donner son accord pour que des renseignements personnels le concernant soient mis à la disposition du personnel d'un CEA et, d'autre part, que le personnel professionnel puisse avoir accès à des renseignements personnels tout en respectant la confidentialité, ces voies permettent de baliser des procédures dans la gestion des renseignements personnels. Aussi, les commissions scolaires ont intérêt à établir des procédures ou à tout le moins une politique qui permettent d'uniformiser les pratiques dans les écoles et les centres à cet égard, et de respecter les dispositions législatives relatives à la protection des renseignements personnels.

CONCLUSION

Ce document met en lumière certains aspects à considérer dans l'organisation des services éducatifs complémentaires au sein des CEA, tout en assurant la qualité des services offerts aux élèves adultes. Puissent-ils aider le personnel des CEA à mettre en place des services éducatifs complémentaires renforcés au profit de l'ensemble des élèves adultes.

L'élève adulte se situe au cœur de cette organisation qui cherche à le soutenir dans sa persévérance et sa réussite. Souhaitons que ces services d'aide puissent le convaincre à s'engager avec passion dans un projet de formation qui le mènera vers la réussite.

Souhaitons également que le personnel puisse symboliser une figure marquante pour des élèves qui découvriront qu'ils peuvent réussir, qu'ils sont capables de réaliser un projet. S'ils ont des difficultés, ils ressentiront qu'ils ne sont pas seuls avec leurs problèmes, et qu'ils sont entourés de personnes bien intentionnées qui se concertent dans leurs interventions et se réjouissent de les voir réussir. Rappelons qu'une approche empreinte de souplesse est souhaitable dans l'organisation des services favorisant des ajustements rapides, selon les besoins manifestés.

L'importance du rôle du personnel enseignant est soulignée et la présence de spécialistes et de professionnels est nécessaire pour offrir des services éducatifs complémentaires adéquats. Une concertation au sein du personnel est toutefois indispensable pour une efficacité des services.

La direction joue un rôle important sur le plan de la communication, en facilitant entre les personnes intervenant auprès des élèves adultes de même que sur le plan de la mobilisation et du dynamisme du personnel pour soutenir la persévérance et la réussite des élèves adultes. L'évaluation et le suivi des résultats obtenus est garant de la qualité des services éducatifs complémentaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, MARIE, Allard, 2009, « Éducation des adultes. Un jeune sur six a de graves problèmes », *La Presse*, 12 janvier 2009.
- ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC, « Réussir, orientations stratégiques pour le développement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle », *Bulletin*, volume 11, n° 1, 2005, 26 p.
- BEAUDET, ANDRÉ, *La réforme de l'enseignement professionnel : bilan et perspectives*, Association des cadres scolaires du Québec, Février 2003, 68 p.
- BÉLANGER, PAUL, PAULINE CARIGNAN et ROXANA STAICULESCU, *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Université du Québec à Montréal, 2007, 134 p.
- CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE ET DE DÉVELOPPEMENT SUR L'ÉDUCATION PERMANENTE – UQAM, Serge Wagner, Paul Bélanger et Brigitte Voyer, *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, Mai 2004, 106 p.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *Dispositions liant le CPNCF et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour les enseignantes et enseignants*, 2007, 305 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, Avis au ministre de l'Éducation, Avril 2006, 74 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, Avis au ministre de l'Éducation, Avril 2006, version abrégée, 39 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*, Avis au ministre de l'Éducation, Septembre 2003, 110 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*, Avis au ministre de l'Éducation, Septembre 2003, version abrégée, 34 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Charte des droits et libertés de la personne*, Québec, L.R.Q., chapitre C-12, 1985.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Code civil du Québec*, L.Q., chapitre 64, 1991.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Code des professions*, Québec, L.R.Q., chapitre C-26.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3.
- KNOWLES, MALCOLM, *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990, 277 p.
- LAVOIE, NATALIE, JEAN-YVES LÉVESQUE ET AUTRES, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, les éditions Appropriation, 2004, 316 p.
- LEGENDRE, RENALD, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal et Paris, Guérin et Eska Itée, 1993, 1500 p.
- LINDEMAN, EDUARD, *The Meaning of Adult Education*, 1926, New York, New Republic.

- LINDEMAN, EDUARD, *Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, no 2, 2000, 24 p. [<http://id.erudit.org/iderudit/000123ar>]
- MEIRIEU, PHILIPPE, *Apprendre, Oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987, 192 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, DIRECTION GÉNÉRALE DES SERVICES À LA POPULATION, *La protection des enfants au Québec : une responsabilité à mieux protéger*, Rapport du comité d'experts sur la révision de la Loi sur la protection de la jeunesse, Québec, 2004, 193 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble*, Gouvernement du Québec, 2004, 46 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et services sociaux et le réseau de l'éducation, 2003, 34 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les situations de vie des adultes*, 2003, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Bulletin statistique de l'éducation, *La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation*, N° 26, mars 2003, 9 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite, questions-réponses*, Avril 2003, 9 p. [www.mels.gouv.qc.ca]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, 2002, 43 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Gouvernement du Québec, 2002, 40 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services complémentaires : essentiels à la réussite*, Gouvernement du Québec, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le plan de réussite*, Gouvernement du Québec, 2001, 2 p. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/default.html>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec, 1999, 51 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *La protection des renseignements personnels à l'école*, Document d'information, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, 95 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, Bulletin d'information, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, N° 6, 30 octobre 2006, 6 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Indicateurs de l'éducation*, 2008, 148 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Une histoire de l'éducation des adultes*, 2007, 125 p. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/liste/pdf/41-7018.pdf>]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires, Cadre général*, Janvier 2006, 37 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information*, Rapport déposé au comité national de concertation de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux, 2006, 16 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Cadre théorique du curriculum de la formation générale de base*, 2005, 46 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec, Analyse et synthèse des résultats d'une enquête*, Novembre 2005, 216 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Rapport sur l'accès à l'éducation*, 2005, 102 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*, 2004, 23 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE, *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, Avril 2004, synthèse 26 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE et UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, *La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international*, Note 1, 2004, 30 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE, *Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale : Énoncé de politique*, Juin 2002, 54 p.
- RÉGIONS DE LA CAPITALE-NATIONALE ET DE LA CHAUDIÈRE-APPALACHES, Rapport de recherche-action 2005-2006, Projet concerté des régions, *Unies pour mieux rejoindre les personnes faiblement scolarisées*, Programme d'initiatives fédérales provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, 2007, Comité régional 3-12.
- RÉSEAUX CANADIENS DE RECHERCHE EN POLITIQUES PUBLIQUES INC., *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*, Résumé, Juin 2006, 8 p.
- RIVIÈRE, BERNARD, *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Université du Québec à Montréal, 2002, 110 p.
- SAVOIE-ZAJC, LORRAINE et ANDRÉ DOLBEC, *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation : enjeux, défis*, Université du Québec en Outaouais, 2007, 131 p.
- SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE, *Enrichir le Québec de sa relève, Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*, Gouvernement du Québec, 2009, 99 p.
- SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE, *Stratégie d'action jeunesse 2005-2008, Document de consultation*, Gouvernement du Québec, Avril 2005, 48 p.
- SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, RÉSEAU DES CARREFOURS JEUNESSE-EMPLOI et MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE, *Cadre expérimental pour la mesure d'accompagnement des 16-17 ans*, 2006, 12 p.
- TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Avis concernant les nouvelles exigences pour l'obtention du DES*, 2006, 4 p.
- TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Stratégie gouvernementale action jeunesse : Avis de la TREAQFP*, Juin 2005, 12 p.
- TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE), *Avis de la TREAQFP au comité d'experts sur le financement de l'éducation des adultes et de la formation continue*, Mai 2003, 15 p.

- VILLEMAGNE, CARINE, *Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes*, dans *Vertigo*, revue des sciences de l'environnement, vol. 8, n° 1, 8 p. [<http://vetigo.revues.org/index1915.html>]
- WAGNER, SERGE, PAUL BÉLANGER et BRIGITTE VOYER, *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, Université du Québec à Montréal, 2004, 106 p.
- WLODKOWSKI, RAYMOND J., *Enhancing adult motivation to learn*, San Francisco, Jossey-Bass, Pub., 1985; cité dans S AVOIE-ZAJC, L ORRAINE et ANDRÉ D OLBEK, *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation : enjeux, défis*, Université du Québec en Outaouais, 2007, p. 7.



Éducation,
Loisir et Sport

Québec

