



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Retourner à l'école secondaire en Ontario : élèves adultes, plans d'études postsecondaires et soutiens de programme

Christine Pinsent-Johnson, CESBA
Shannon Howell, CCI Research et
Rebekka King, CESBA



Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

PINSENT-JOHNSON C., S. Howell et R. King. *Retourner à l'école secondaire en Ontario : élèves adultes, plans d'études postsecondaires et soutiens de programme*, Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013.



Table des matières

Table des matières	i
Liste des tableaux et des figures	iv
Résumé	1
Constatations principales et conséquences	1
Plus qu'un programme de « deuxième chance »	3
Vue d'ensemble du rapport.....	4
Chapitre 1 : Contexte et objectif de la recherche.....	5
Les adultes en Ontario qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires	5
Participation des adultes à l'éducation et à la formation en Ontario	6
Accès inégal à l'éducation et à la formation	7
La décision de retourner à l'école secondaire	7
Avantages économiques et valeur d'un diplôme reconnu	9
Programmes d'études secondaires pour adultes en Ontario	10
Objectifs et questions de recherche	12
Chapitre 2 : Méthodes de recherche	14
Processus	14
Participants et sites des programmes.....	15
Mesures	17
Analyses	18
Données du sondage.....	18
Questions ouvertes	19
Données d'entrevue	20
Fusion des données quantitatives et qualitatives	21
Chapitre 3 : Les apprenantes et les apprenants adultes dans les programmes d'études secondaires en Ontario	24
Profil de l'apprenante ou apprenant adulte.....	24
Qui a participé à l'étude?	24
Pourquoi les apprenantes et les apprenants adultes sont-ils retournés à l'école secondaire?.....	27
Pourquoi les apprenantes et les apprenants avaient-ils quitté l'école secondaire?	30
Combien de temps a-t-il fallu pour qu'ils retournent à l'école secondaire?	31

Quels sont les formats des cours que les élèves suivent?	32
Faire du retour à l'école secondaire une expérience positive	32
La RDA aide les élèves à entreprendre le programme et à rester motivés	34
La planification des programmes est adaptée aux vies chargées et complexes.....	34
Les expériences négatives du passé demeurent, mais peuvent être surmontées	36
La participation et l'appartenance	37
Compréhension personnelle et croissance	38
Gestion des frustrations associées au curriculum	39
Le rôle important du personnel enseignant des adultes	40
Sommaire.....	41
Chapitre 4 : Plans d'études postsecondaires, choix de carrière et prise de décision	43
Plans d'études postsecondaires et choix de carrière	43
Comparaison des élèves qui se sont inscrits et du groupe dans son ensemble	44
Facteurs décisionnels	45
Différences.....	46
Compréhension des significations et des expériences associées à la prise de décision.....	48
Autres commentaires concernant le fait de quitter une communauté pour suivre des EPS	63
Intégration des facteurs décisionnels.....	63
Sommaire.....	65
Chapitre 5 : Soutiens de programme et transition vers les EPS	69
Différences.....	71
Obtention d'information sur les études postsecondaires et les carrières	73
Accès aux programmes de transition	75
Stratégies d'apprentissage et contenu du curriculum.....	76
Inadéquation avec d'autres systèmes d'enseignement.....	77
Sommaire.....	78
Chapitre 6 : Discussion et conséquences.....	81
Préoccupations financières insurmontables des élèves à faible revenu	81
Conséquences : Solutions d'enseignement à long terme et réduction de la pauvreté.....	82
Choix de carrière.....	83
Conséquence : Comprendre les choix de carrière pragmatiques que font les élèves adultes.....	83
Conséquence : Obtention de renseignements clairs et personnalisés sur les carrières	84
L'importance de l'éducation et de l'apprentissage plutôt que des diplômes et de l'expérience	85
Conséquence : Difficultés associées à la reconnaissance des diplômes.....	85

De la prise de décision à la gestion des soutiens et des éléments dissuasifs	85
Conséquence : Soutien des efforts déployés par les élèves pour gérer l'accès aux EPS	86
Comparaison des élèves qui se sont inscrits et des élèves autochtones	87
Conséquence : Réparation des injustices systémiques	88
Conclusion	88
Recherche supplémentaire	89
Références	91

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Emplacements des sites	16
Tableau 2 : Formats des cours offerts sur les sites	17
Tableau 3 : Tableau croisé des intervalles de confiance	19
Tableau 4 : Nombre de réponses aux questions ouvertes	20
Tableau 5 : Catégories et sous-catégories élaborées pour l'analyse des données d'entrevue	21
Tableau 6 : Matrice de données pour la fusion des données quantitatives et qualitatives	22
Tableau 7 : Profil du groupe de répondants	24
Tableau 8 : Facteurs décisionnels principaux	46
Tableau 9 : Sommaire des questions de l'étude sur les soutiens de programme	70
Figure 1 : Sources de revenu	25
Figure 2 : Responsabilités familiales et soutien	26
Figure 3 : Comparaison des raisons ayant motivé les élèves autochtones et non autochtones à quitter l'école	31
Figure 4 : Plans d'études postsecondaires des élèves	43
Figure 5 : Choix de carrière	44

Résumé

Retourner à l'école secondaire en Ontario : élèves adultes, plans d'études postsecondaires et soutiens de programme est une étude préliminaire visant à examiner le rôle que jouent les programmes d'études secondaires destinés aux adultes dans le soutien de l'accès aux études postsecondaires. Bien que les programmes d'études secondaires pour adultes soient considérés comme un « cheminement non traditionnel » vers les études postsecondaires (EPS), comme cette étude le démontre, ils constituent une partie inhérente d'un système d'éducation complet. La portée de l'étude est intentionnellement vaste afin d'attirer l'attention sur l'importance des programmes d'études secondaires pour adultes. Les sujets suivants sont abordés :

- a) la population étudiante dans les écoles secondaires pour adultes;
- b) leurs plans d'études postsecondaires et leurs préoccupations;
- c) l'environnement d'apprentissage dans les écoles secondaires pour adultes;
- d) les soutiens de transition vers les études postsecondaires pour les élèves adultes.

Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies auprès de presque 500 élèves adultes participant à des programmes de toute la province.

Constatations principales et conséquences

La grande majorité des adultes qui reprennent leurs études secondaires vivent dans la pauvreté. De plus, les femmes, les immigrants et les élèves autochtones sous surreprésentés dans le groupe de répondants. Le groupe de population visé par l'étude n'est pas unique. Il ressemble à un groupe d'élèves qui a participé à une grande étude des élèves d'écoles secondaires pour adultes il y a plus de 15 ans, ce qui laisse supposer que le profil est stable.

La raison qui motive le plus souvent les adultes à reprendre leurs études secondaires est l'accès aux études postsecondaires. Ils considèrent que le diplôme d'études postsecondaires est un moyen de changer leur situation, et ils accordent une grande valeur à leur propre éducation, à celle de leur famille et même à celle de leur communauté. Ils ont presque tous des plans d'études postsecondaires, mais seulement le quart des élèves se sont inscrits à un programme d'études postsecondaires.

Étant donné que la majorité des élèves ont un faible revenu, il n'est pas étonnant que les problèmes financiers prédominent. Toutefois, la question est complexe. Lors du sondage, même si les élèves n'ont pas mentionné les questions financières autant que les considérations personnelles et liées à l'emploi, les commentaires suivant les questions du sondage étaient essentiellement axés sur leurs finances. En fait, il se peut que l'écart entre le faible revenu actuel des élèves et le financement des EPS (tout en subvenant aux besoins des enfants et d'autres membres de la famille) soit si grand qu'il ne puisse être comblé par les programmes existants d'aide financière.

Les élèves ont parlé de leurs problèmes financiers quotidiens. Pour certains, la seule façon concevable de se charger d'un fardeau financier supplémentaire est de changer de situation en obtenant un diplôme d'études secondaires. Cette contrainte paradoxale n'est pas due à une méconnaissance de leur part. Les élèves sont tout à fait au courant des différentes manières de financer leurs études postsecondaires, et certains ont fait part de leurs stratégies financières réfléchies. De plus, il est légèrement plus probable que les élèves qui se

sont inscrits à des EPS travaillent et perçoivent un revenu. Ils ont trouvé au moins une façon de combler l'écart entre leur faible revenu et le financement des EPS.

Les élèves adultes ont des plans d'études postsecondaires pragmatiques. Ils veulent accéder à des programmes qui offrent un cheminement de carrière clair. Ces élèves font des choix avisés en se concentrant sur des carrières ayant une grande concordance avec les études, ce qui leur garantit un revenu stable. Les choix de carrière les plus populaires sont liés aux soins de santé ainsi qu'au génie et à la technologie. Les données d'entrevue démontrent que le choix d'une carrière dans les soins de santé (soins infirmiers et soins personnels) plutôt que dans le génie ne dépend pas simplement du sexe de la répondante ou du répondant. Se lancer en génie ne convient pas à la plupart des apprenantes et apprenants adultes.

Les adultes ne peuvent pas se permettre de faire une erreur. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles ils font des choix de carrière pragmatiques et avisés. Contrairement à beaucoup d'adolescentes et d'adolescents, qui envisagent une carrière et un cheminement scolaire, les adultes ont une multitude d'autres éléments à prendre en compte : l'âge, les responsabilités familiales, les fardeaux financiers et les engagements professionnels. Les élèves qui s'étaient inscrits à des programmes d'études postsecondaires avaient plus souvent un plan scolaire personnel pour les aider à tenir compte de ces facteurs complexes. Un plan scolaire personnel peut les aider à faire des liens entre leur choix de carrière, leurs cours de niveau postsecondaire connexes et leurs occasions d'emploi. Ce type de renseignements clairs est très utile lorsqu'il s'agit de transformer des plans d'études postsecondaires en applications réelles. Les services d'orientation pourraient aider à élaborer de tels plans, mais les programmes d'études secondaires ne peuvent pas tous offrir des services d'orientation, et ceux qui le peuvent doivent se concentrer sur les tâches quotidiennes associées à l'entrée et au cheminement des élèves dans le système d'éducation secondaire. Il faudrait envisager de mettre en place des soutiens supplémentaires. En plus de l'orientation professionnelle, le contenu du curriculum pourrait aussi contribuer à la réalisation de plans scolaires personnels. Cependant, la recherche effectuée et les commentaires formulés par les élèves dans le cadre de cette étude révèlent que les cours et le contenu actuels ne coïncident pas avec les aspirations de carrière ni avec l'accès aux études postsecondaires, surtout en ce qui concerne les programmes collégiaux.

Il faut également régler le problème de la reconnaissance des diplômes étrangers. Plus de 70 pour cent des adultes nés dans d'autres pays entrent à l'école secondaire alors qu'ils ont déjà un diplôme, et un peu plus de la moitié de ces adultes détiennent également un diplôme d'études postsecondaires. La reconnaissance des diplômes est un problème complexe, et il y a des limites à ce qu'un programme d'études secondaires pour adultes peut faire. Certains des élèves immigrants ayant participé à l'étude ont manifesté des signes de désillusion et de frustration quant au système d'éducation.

Bien que les constatations de l'étude appuient la notion selon laquelle s'inscrire à des EPS constitue un processus décisionnel complexe, il pourrait être plus utile de conceptualiser différemment la poursuite d'EPS. Il est restrictif de considérer uniquement comme un processus de réflexion interne les constatations associées à la prise d'une décision au sujet des études postsecondaires. Les élèves déploient des efforts incroyables pour déterminer s'ils pourront s'inscrire à des EPS et les poursuivre. Le fait de considérer ainsi la prise de décision, de tenir compte des différentes situations qui doivent être gérées et modifiées au besoin, contribue à passer d'un processus de réflexion exclusivement interne à un processus relevant davantage de la gestion. Pour gérer leurs EPS, les adultes travaillent activement à réunir les soutiens dont ils ont besoin. De plus, ils doivent cerner quels sont leurs éléments dissuasifs et, si possible, les changer.

Le fait de considérer la poursuite d'EPS comme un processus de gestion aide aussi mettre de côté la perception exclusive du rôle et des responsabilités d'une personne associées à la poursuite d'études pour axer l'attention sur des rôles et des responsabilités sociaux et institutionnels plus larges. La comparaison entre les

élèves autochtones et les autres et entre les élèves inscrits à des EPS et les autres révèle que les obstacles sociaux et institutionnels se traduisent par des possibilités d'apprentissage inéquitables. Les élèves autochtones entreprennent leurs programmes d'études secondaires alors qu'ils ont déjà accumulé des éléments dissuasifs. Une fois dans le programme d'études secondaires pour adultes, ils ont accès à moins de possibilités d'apprentissage que les autres élèves qui ont participé à l'étude et qui se sont inscrits à des EPS. Par la suite, les élèves autochtones continuent d'accumuler les éléments dissuasifs, malgré leurs aspirations personnelles et les étapes entreprises pour changer leur situation.

Non seulement les programmes d'études secondaires pour adultes reçoivent beaucoup moins de financement que les programmes d'études secondaires pour adolescentes et adolescents, mais ils concernent principalement des élèves qui sont confrontés à plusieurs obstacles à l'éducation. Les inégalités du financement doivent être reconnues, et il faut en discuter. La situation des élèves autochtones n'est qu'un exemple des conséquences des inégalités de financement dans le système d'école secondaire pour adultes.

Plus qu'un programme de « deuxième chance »

Les programmes d'études secondaires pour adultes sont souvent qualifiés de programmes de « deuxième chance ». Cette expression laisse supposer que les élèves ont « gaspillé » leur première occasion d'obtenir un diplôme d'études secondaires. La qualification est inexacte et peut être préjudiciable aux élèves adultes.

Près de la moitié des élèves adultes qui reprennent leurs études secondaires ont déjà un diplôme. La première fois, ces élèves n'ont pas échoué. Ils veulent entrer dans le système d'études postsecondaires et reprendre leurs études secondaires principalement en raison de l'importance accordée au contenu du curriculum par le système d'études postsecondaires pour pouvoir accéder à certains programmes. Ces élèves se voient forcés de retourner à l'école secondaire. Tant que le contenu reste aussi important que le diplôme (et peut-être plus important, dans certaines situations), il faudra des programmes offrant aux diplômés de l'enseignement secondaire la possibilité de suivre les cours préalables. Les adultes qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires à l'extérieur du Canada sont particulièrement vulnérables dans un tel système axé sur le contenu. Les jeunes adultes qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) la première fois et qui retournent plus tard à l'école secondaire peuvent avoir douté de leur cheminement de carrière lorsqu'ils étaient adolescents, ou avoir changé de cheminement de carrière en raison de l'instabilité du marché du travail ou de situations personnelles et familiales. Ces élèves se voient eux aussi forcés de retourner à l'école.

En plus des élèves qui se voient forcés de retourner à l'école secondaire, certains auraient sûrement besoin de plus de temps pour remplir les conditions d'obtention de leur diplôme. Les élèves qui vivent dans la pauvreté doivent relever de nombreux défis sur le plan de l'apprentissage. Les constatations associées aux élèves autochtones sont les plus révélatrices en la matière. L'éducation des adultes pourrait fournir l'occasion de régler les problèmes et les injustices socioéconomiques. Cependant, le rôle du système d'études secondaires étant actuellement restreint, les élèves les plus vulnérables sont confrontés à des injustices supplémentaires.

L'appellation « deuxième chance » peut également avoir pour effet de reléguer les programmes d'études secondaires au « deuxième rang » du système d'éducation en général. L'importance des programmes d'études secondaires pour adultes dans un système d'éducation global est trop souvent sous-estimée. Bien que les programmes soient financés par le ministère de l'Éducation, ils ne sont pas mandatés et semblent souvent éloignés des préoccupations des conseils scolaires. De plus, les adultes retournent à l'école secondaire afin d'accéder à des programmes d'EPS, mais les programmes destinés aux adultes ne relèvent

pas du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, et ne sont donc pas toujours considérés comme une voie d'accès royale vers les EPS.

Afin de mettre en place un système d'éducation des adultes complet qui facilite l'accès aux études postsecondaires, notamment pour les élèves confrontés à plusieurs obstacles, les programmes destinés aux adultes qui retournent à l'école secondaire doivent occuper une place plus importante dans les initiatives d'élaboration de politiques d'éducation.

Vue d'ensemble du rapport

Le rapport est divisé en six chapitres. Le chapitre 1 fournit le contexte empirique de la recherche et présente les constatations associées aux sujets suivants : le nombre d'adultes en Ontario qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires; la participation des adultes à l'éducation et à la formation; les problèmes d'accès à l'éducation et à la formation; la décision de poursuivre des études; les avantages économiques associés au diplôme d'études secondaires ainsi que sa valeur personnelle et sociale; une description des programmes d'études secondaires pour adultes en Ontario. Après l'aperçu de la recherche figurent les objectifs précis et les questions directrices utilisées dans le cadre de cette étude. Le chapitre 2 décrit la méthode employée, y compris la conception des méthodes combinées, le processus de recherche, l'échantillon et les sites des programmes, les restrictions liées à l'échantillon et l'analyse des données quantitatives et qualitatives. Les chapitres 3, 4 et 5 présentent les constatations et correspondent à chacune des questions de recherche. Le chapitre 3 décrit de façon exhaustive les apprenantes et apprenants adultes dans les programmes d'études secondaires. Le chapitre 4 porte sur leurs plans d'études postsecondaires, leurs choix de carrière et la prise de décision quant à la poursuite d'EPS. Le chapitre 5 examine les soutiens de programme offerts et l'accès à ces soutiens. Le dernier chapitre est consacré à la discussion et aux conséquences.

Chapitre 1 : Contexte et objectif de la recherche

Cette étude vise à attirer l'attention sur un cheminement d'études postsecondaires unique et varié – les programmes d'études secondaires pour adultes – en explorant la décision de l'apprenante ou apprenant adulte qui choisit de participer à un programme d'études secondaires et l'importance des soutiens connexes. Le sujet des élèves adultes à l'école secondaire – c'est-à-dire les élèves de 18 ans ou plus qui ont quitté l'école secondaire, mais qui décident ensuite d'y retourner en s'inscrivant à un programme réservé aux adultes – n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches ou discussions dans les publications consacrées à l'éducation des adultes et aux études supérieures. Ce n'est pas non plus un sujet qui se démarque dans les analyses de l'éducation. Néanmoins, des renseignements peuvent être tirés de quelques sources, comme des rapports utilisant les données recueillies dans le cadre de sondages nationaux sur l'éducation et la formation des adultes (l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes ainsi que l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation), de l'Enquête auprès des jeunes en transition ainsi que de plus petites études empiriques et initiatives de collecte de données. La plupart des études publiées ont été réalisées au Canada et comprennent des données propres à l'Ontario. Dans d'autres cas, surtout en ce qui concerne la participation des adultes aux programmes d'enseignement, leur prise de décision et les soutiens scolaires, il est possible d'utiliser les études effectuées aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni. Les sujets suivants sont abordés dans la vue d'ensemble de la recherche afin d'expliquer la situation des élèves adultes qui retournent à l'école secondaire :

- a) le nombre d'adultes en Ontario qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires;
- b) les taux de participation des adultes à l'éducation et à la formation;
- c) l'accès restreint à l'éducation et la formation pour les personnes dont le niveau de scolarité est faible;
- d) la décision de retourner à l'école secondaire et les soutiens nécessaires;
- e) les avantages économiques d'un diplôme d'études secondaires et l'importance d'un diplôme reconnu;
- f) une vue d'ensemble des programmes d'études secondaires pour adultes en Ontario.

Les objectifs de l'étude et les questions de recherche sont présentés à la dernière section du chapitre.

Les adultes en Ontario qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires

Un peu moins de 14 pour cent des adultes de 26 à 64 ans en Ontario, soit 1,7 million de personnes, n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Par contre, ce pourcentage est beaucoup plus élevé chez les adultes autochtones. 34 % n'ont pas de diplôme d'études secondaires, mais 44 pour cent ont un diplôme d'études postsecondaires (Statistique Canada, 2006). Les élèves de descendance autochtone retardent souvent le début de leurs études postsecondaires (EPS), et il est fréquent qu'ils soient plus âgés, qu'ils aient une famille et qu'ils soient mariés (Educational Policy Institute, 2008). Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires en Ontario est passé de 68 pour cent en 2003-2004 à 82 pour cent en 2010-2011 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012). De plus, les adolescentes et adolescents qui quittent l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme s'inscrivent plus tard à des programmes d'études secondaires pour adultes ou directement à des EPS. Dans tout le Canada, des programmes de « deuxième chance » réussissent à motiver les jeunes adultes et à les aider à obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir quitté l'école secondaire (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2010). À l'échelle nationale, plus de la moitié des jeunes adultes qui ont quitté l'école y sont retournés plus tard afin de répondre aux exigences de leur école secondaire. Au total, 43 pour cent de ces adultes ont ensuite effectué des EPS, dont 34 pour cent

avec un diplôme d'études secondaires et 9 pour cent, sans un diplôme d'études secondaires (*ibidem*). En Ontario, près de 15 pour cent de la cohorte des 26 à 28 ans qui ont participé à l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) ont quitté l'école secondaire sans diplôme, mais plusieurs années plus tard (à la fin de 2007), seulement 4,1 pour cent de la cohorte n'avaient pas obtenu de diplôme d'études secondaires ni suivi d'études postsecondaires (*ibidem*). Ces chiffres laissent supposer que les jeunes adultes profitent réellement des programmes conçus pour les encourager à reprendre leur éducation formelle. Cependant, l'éducation formelle des adultes peut être difficile.

Participation des adultes à l'éducation et à la formation en Ontario

En 2007-2008, près de la moitié (49 %) des adultes de 18 à 64 ans en Ontario ont suivi une certaine forme d'éducation ou de formation, y compris l'éducation à des fins d'intérêt personnel et pour leur carrière ou leur emploi (Knighton, Hujaleh, Iacampo et Werkneh, 2009). Les adultes suivent des programmes d'éducation et de formation principalement pour des raisons liées à leur emploi (Myers et de Broucker, 2006). Les diplômés universitaires suivent cinq fois plus souvent une forme d'éducation ou de formation que ceux qui ont, au plus, un diplôme d'études secondaires (*ibidem*).

Au Canada, nous insistons sans cesse sur l'importance de faciliter le développement du capital humain, mais nous offrons peu d'aide aux employés et employées mal rémunérés qui désirent accéder à des possibilités d'apprentissage (Saunders, 2005, p. 49).

De manière générale, il est moins probable que les personnes dont le niveau d'éducation formelle est inférieur suivent des programmes d'éducation et de formation. Toutefois, récemment, leur taux de participation a augmenté, comme celui des diplômés collégiaux ou universitaires. La comparaison des résultats de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EÉFA) de 2002 et de ceux de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation (EASEF) de 2008 révèle que le taux de participation en Ontario a augmenté pour passer de 31 pour cent à 38 pour cent, soit un peu plus que le taux national. Remarquons que le taux de participation des diplômés d'études secondaires est stable, tandis que celui des personnes sans diplôme d'études secondaires est passé de 8 pour cent à 14 pour cent (Knighton et autres, 2009). Malgré cette augmentation, le taux de participation reste bas dans l'ensemble.

Si l'on ne tient compte que de l'éducation (sans la formation) en Ontario, peu importe le niveau scolaire actuel, le taux de participation global est de 18 pour cent, soit le plus élevé au Canada. Parmi ces adultes, 16 pour cent ont suivi des EPS, et 2 pour cent ont participé à des programmes d'études secondaires. Il n'est pas précisé si ces adultes avaient déjà des diplômes d'études secondaires ou postsecondaires. En Ontario, la participation des adultes à l'éducation formelle (et non aux formations parrainées par l'employeur) est légèrement plus élevée que la moyenne nationale.

Les raisons des jeunes adultes de 18 à 24 ans de ne pas suivre de programmes d'éducation ou de formation sont différentes de celles des adultes de 25 à 64 ans. Les adultes plus âgés (28 %) mentionnent presque deux fois plus souvent les responsabilités familiales que les jeunes adultes (17 %), tandis que les jeunes adultes (30 %) citent plus souvent que les adultes plus âgés (20 %) les coûts comme raison de ne pas suivre d'activités d'apprentissage (Knighton et autres, 2009). Les préoccupations financières concernent encore les adultes plus âgés, et la structure actuelle de l'aide financière ne comble probablement pas leurs besoins.

(Kerr, 2011; Myers et de Broucker, 2006). Cela dit, les raisons personnelles, familiales et financières ne sont pas les seules à décourager la participation à l'éducation et à la formation.

Accès inégal à l'éducation et à la formation

Les employeurs et les gouvernements consacrent une plus grande partie des fonds réservés au soutien de la formation et de l'éducation aux personnes dont le niveau de scolarité est élevé, une pratique qui peut se traduire par une intensification des inégalités en éducation et par des résultats subséquents sur le marché du travail (Kerr, 2011, p. 32). Les initiatives d'éducation et de formation financées par le gouvernement favorisent beaucoup les adultes qui sont sur le marché du travail ou qui peuvent y entrer (ou y retourner) rapidement. Cela signifie habituellement que les adultes qui n'ont pas travaillé pendant longtemps et qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires bénéficient de moins d'aides (Griffen Coehn, 2003). Depuis le milieu des années 1990, les augmentations du financement gouvernemental accordé aux EPS dépassent les augmentations observées pour les autres types d'éducation (Yuen, 2010). De plus, le financement des écoles secondaires pour adultes en Ontario a diminué de façon draconienne. Malgré quelques augmentations ayant suivi les réductions initiales, les niveaux de financement actuels demeurent inférieurs à ceux du milieu des années 1990 (Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, sans date).

Les déséquilibres coïncident également avec le transfert fédéral de la formation professionnelle aux provinces, qui a commencé en 1995 et s'est terminé en 2008, lorsque l'Ontario a signé l'entente fédérale-provinciale finale sur le marché du travail. Le transfert des responsabilités (une entente administrative qui restreint l'autonomie et le contrôle des provinces) a été accompagné de réductions budgétaires considérables dans la formation et l'éducation, ce qui a eu des répercussions négatives sur les femmes, les Autochtones, les jeunes, les immigrants et les personnes à faible revenu (Griffin Cohen, 2003). La période de réorganisation fédérale-provinciale a également coïncidé avec de plus grands changements d'opinion au sujet du soutien gouvernemental. L'accent a été mis sur le rôle des personnes dans l'obtention et la négociation de leur propre soutien, plutôt que dans l'élaboration de soutiens de programme complets adaptés aux différents groupes qui font face à plusieurs obstacles (Critoph, 2003).

En se basant sur les données tirées de deux enquêtes internationales sur la littératie, Rubenson & Associates (2007) confirme que les soutiens offerts aux personnes dont le niveau de scolarité et les capacités de lecture et d'écriture sont faibles se sont détériorés, ce qui coïncide avec les ententes fédérales-provinciales sur le marché du travail. En 1994, 23 pour cent des personnes qui ne faisaient pas partie de la population active et 29 pour cent des personnes sans emploi suivaient un programme d'éducation ou de formation. En 2002, les chiffres étaient respectivement de 19 pour cent et de 25 pour cent. Le taux de participation des personnes sans emploi et de celles qui ne font pas partie de la population active est plus bas au Canada que dans d'autres pays, notamment aux États-Unis. Rubenson et Desjardins (2009) concluent de leur examen de l'interaction entre les obstacles structurels et individuels que l'État peut favoriser les conditions structurelles globales en ce qui concerne la participation, et élaborer des mesures stratégiques ciblées visant à abolir ces obstacles (p. 187).

La décision de retourner à l'école secondaire

Prendre la décision de retourner à l'école secondaire ou de s'inscrire à un autre programme d'éducation pour adultes peut être difficile, surtout après avoir vécu des expériences négatives. Une étude canadienne qui portait sur les adultes ayant décidé de ne pas participer à des programmes de littératie ou de mise à niveau scolaire a révélé que différents facteurs, comme les expériences scolaires négatives, les finances, les conflits

au travail et les formats des programmes et des curriculums, freinaient la participation (Long, 2002). Les adultes qui ont participé à la présente étude ont sans doute réussi à surmonter leur réticence face aux études, le cas échéant, puisqu'ils ont pris la décision de s'inscrire à un programme d'études secondaires. Toutefois, ils peuvent continuer à ressentir de la résistance et de l'appréhension.

La recherche effectuée aux États-Unis et dans d'autres pays peut nous donner des renseignements supplémentaires. Bien que les systèmes soient différents, les facteurs décisionnels des apprenantes et apprenants adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et les soutiens dont ils ont besoin sont probablement semblables. La décision de reprendre des études, que ce soit au niveau secondaire ou postsecondaire, sous-entend un processus complexe, surtout pour un adulte qui n'a pas terminé ses études secondaires. Différents facteurs personnels, sociaux, financiers et institutionnels doivent être pris en compte. La compréhension de la prise de décision peut permettre d'élaborer des soutiens efficaces.

Dans une étude axée sur les façons de surmonter les obstacles aux EPS dans un groupe d'adultes n'ayant pas terminé leurs études secondaires, cinq grands facteurs se sont démarqués : 1) les objectifs de vie, 2) les obstacles circonstanciels, 3) la motivation et l'auto-efficacité, 4) les obstacles informationnels et institutionnels ainsi que 5) le rôle du réseau de soutien (Goto et Martin, 2009). Les adultes ont des objectifs globaux et abstraits, comme une meilleure vie, et des objectifs propres à leur carrière. Ils sont confrontés à différents obstacles circonstanciels, comme les problèmes financiers, les conflits avec leurs horaires de travail et les coûts liés au transport. Les problèmes liés à la santé et à la garde des enfants sont ceux qui sont mentionnés le plus fréquemment. La garde et la santé des enfants donnent souvent lieu à l'absentéisme des participants, mais leurs propres problèmes de santé minent leur confiance en eux. Il est possible d'établir des liens entre certains obstacles qui, comme les obstacles liés à la santé, peuvent s'ajouter aux répercussions d'autres obstacles. L'éducation pourrait transformer la vie des apprenantes et apprenants, mais cette idée, qui donne de l'espoir à certains, en inquiète d'autres. De plus, les adultes semblent davantage s'attaquer à des défis inconnus lorsqu'ils estiment avoir la capacité et l'intelligence nécessaires pour atteindre leurs objectifs (p. 15). Toutefois, il s'agit d'un obstacle monumental pour beaucoup d'élèves (*ibidem*). Les obstacles informationnels et institutionnels sont liés à la compréhension du système d'éducation et à l'accès à celui-ci. Enfin, les « personnes clés » dans leurs vies leur fournissent du soutien, des encouragements et même du gardiennage. Il est aussi important pour eux d'avoir des amis qui visent les mêmes objectifs scolaires. Beaucoup d'élèves ne trouvent pas de personnes dans leur environnement social qui encouragent l'éducation. Les apprenantes et apprenants adultes de l'étude cherchent un soutien positif et résistent aux messages négatifs des autres.

Le sentiment d'appartenance influence également la participation à l'éducation formelle. Les adultes se sentiront-ils acceptés dans un programme et éprouveront-ils un sentiment d'appartenance? Le concept de l'appartenance, qui est très complexe, est intimement lié à l'identité et au droit, c'est-à-dire à l'impression d'avoir ou non le droit de suivre des EPS (O'Donnell et Tobbell, 2007). Une étude réalisée au Royaume-Uni, qui révèle les coûts personnels et sociaux cachés que doivent payer les élèves adultes de la classe ouvrière reprenant leur éducation formelle, ajoute une dimension à la question du droit. Les élèves n'ont pas l'impression d'avoir droit aux EPS et vivent une certaine ambiguïté sur le plan personnel, familial et institutionnel face aux études supérieures. De plus, le retour aux études a des répercussions négatives sur les relations. Il est perçu comme un risque inattendu (Waller, Bovill et Pitt, 2011).

Les immigrants qui ont peut-être déjà un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires d'un autre pays constituent un groupe distinct d'adultes reprenant des études secondaires ou postsecondaires. Ces élèves peuvent être confrontés à des obstacles semblables à ceux des élèves qui retournent aux études pour obtenir leur premier diplôme, mais aussi à d'autres types d'obstacles. Ils retournent souvent à l'école secondaire parce que leurs diplômes ne sont pas reconnus par les employeurs ni par les établissements

postsecondaires. De plus, certains reprennent leurs études secondaires en Ontario pour acquérir de l'expérience de travail au Canada (Slade, 2008) et améliorer leurs compétences linguistiques. Une étude longitudinale unique et précieuse réalisée sur une période de 10 ans auprès de plus de 1 000 adultes n'ayant pas terminé l'école secondaire a révélé que les adultes, y compris les immigrants, entreprennent des programmes puis les interrompent (Reder, 2011). Pendant les périodes où ils ne participent pas à des programmes d'éducation, ils font de l'autoformation pour progresser vers l'obtention de leur équivalence d'études secondaires. Ce type d'autoformation est peut-être une particularité des régions qui ont principalement recours au test de connaissances générales, contrairement à l'Ontario. Cependant, cela signifie que l'obtention d'un diplôme peut être un long processus qui comprend des interruptions et des reprises.

Avantages économiques et valeur d'un diplôme reconnu

Le fait de ne pas avoir de diplôme d'études secondaires limite grandement les possibilités et « représente une grande perte pour la société comme pour l'individu » (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2010, p. 3). Les emplois qui n'exigent pas d'avoir suivi un programme d'études secondaires sont en train de disparaître. Ceux qui existent encore sont la plupart du temps précaires, non syndiqués et rémunérés au salaire minimum (Statistique Canada, mars 2010). Les adultes qui n'ont pas suivi de programme d'études secondaires sont plus susceptibles de recevoir un salaire sous les seuils de faible revenu (Statistique Canada, mars 2010), sont plus vulnérables aux ralentissements économiques et sont plus souvent et plus longtemps au chômage (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2012).

Certaines preuves révèlent que les programmes d'éducation de « deuxième chance » sont très utiles pour les adultes qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires ou postsecondaires lorsqu'ils étaient jeunes. L'analyse des données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) révèle que les adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires et qui retournent à l'école pour l'obtenir y voient un gain « appréciable » en salaire (Palameta et Zhang, 2006). De plus, les adultes plus âgés en profitent autant, ou même plus, que les jeunes adultes. Les personnes détenant au plus un diplôme d'études secondaires précisent que l'apprentissage donnera probablement des résultats positifs sur le marché du travail, contrairement à celles qui ont un niveau de scolarité supérieur (Myers et Myles, 2005).

Dans l'ensemble, il existe un lien étroit entre la littératie et l'éducation. Par contre, certaines études portant sur les effets de la littératie indépendamment de l'éducation suggèrent qu'un niveau supérieur de littératie peut avoir de plus grandes répercussions sur le revenu de certains qu'un diplôme. Cependant, ce lien est complexe et varie. D'après une étude axée sur les bénéficiaires d'une aide au revenu, il existe une corrélation plus importante entre les gains annuels et la littératie que l'éducation (Kapsalis, 1998). Toutefois, les adultes ayant un niveau plus élevé de littératie occupent aussi des emplois qui leur demandent d'utiliser leurs capacités de lecture et d'écriture. De plus, les bénéficiaires d'une aide au revenu et qui travaillent s'adonnent plus souvent à des activités de littératie à la maison. Pour les personnes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, la littératie se traduit par un rendement économique chez les hommes, mais pas chez les femmes (Finnie et Meng, 2007). Cela dit, les femmes et les hommes qui ont un diplôme d'études secondaires constatent qu'un niveau plus élevé de littératie donne un plus grand rendement économique. De plus, seuls ceux qui occupent des emplois « basés sur la connaissance » voient leurs capacités de lecture et d'écriture se traduire par un plus grand rendement économique. Il est possible que les adultes occupant d'autres emplois n'accordent pas la même valeur aux compétences en littératie (Raudenbush et Kasim, 1998). Bien qu'il soit possible de gagner plus pour certains groupes d'emplois, le fait d'avoir un diplôme reste très important et demeure une nécessité pour les femmes. Il n'est donc pas étonnant que les femmes retournent plus souvent à l'école secondaire que les hommes (Raymond, 2008).

Les apprenantes et apprenants adultes reconnaissent l'importance des diplômes. Les adultes ayant au plus un diplôme d'études secondaires et qui disent avoir obtenu des résultats financiers positifs après avoir participé à un programme d'éducation précisent que ces résultats positifs ne sont liés qu'à des programmes d'apprentissage menant à l'obtention d'un diplôme reconnu (Myers et Myles, 2005). Les activités ne menant pas à un diplôme, comme les cours d'informatique ou les programmes d'acquisition rapide de compétences de base, n'ont pas donné pas de résultats positifs. Une étude menée aux États-Unis met aussi l'accent sur l'importance que revêt l'obtention d'un diplôme reconnu, comme un diplôme d'études secondaires. Les adultes participent beaucoup plus souvent à des programmes d'éducation et de formation lorsque le fournisseur de services d'éducation est une école agréée plutôt qu'une entreprise privée ou un fournisseur non agréé. L'une des façons de faire en sorte que les adultes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires disposent d'un accès équitable et efficace aux possibilités d'éducation et de formation est de concevoir et d'appuyer des programmes qui ont une valeur personnelle et offrent des possibilités à long terme, plutôt que des cours ne donnant pas droit à des crédits visant un travail donné ou des formations professionnelles spécialisées (Kortesoja, 2009, p. 61).

Programmes d'études secondaires pour adultes en Ontario

Ces 15 dernières années, quelques initiatives de collecte de données et études empiriques se sont penchées sur les apprenantes et apprenants participant aux programmes d'études secondaires pour adultes des conseils scolaires de l'Ontario. L'accès aux données provinciales qui décrivent exactement le groupe d'adultes qui sont retournés à l'école secondaire pour adultes restreint toutefois les études¹. Cependant, les efforts de recherche actuels et passés permettent de mieux comprendre les apprenantes et apprenants adultes inscrits à des programmes d'études secondaires en Ontario, leurs difficultés et leurs préoccupations, les difficultés et les initiatives d'élaboration de programmes ainsi que les préoccupations et les facteurs associés à la dotation.

En Ontario, 55 des 72 conseils scolaires offrent des programmes aux élèves adultes dans plus de 300 emplacements scolaires (CESBA, 2007). Au cours d'une période de deux mois en 2007, près de 60 000 élèves étaient inscrits à différents cours (*ibidem*). D'après un sondage informel réalisé en 2010 par l'Ontario Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators (CESBA), 10 000 personnes ont obtenu leur diplôme cette année-là. Un sondage effectué en 1996 auprès de plus de 4 000 élèves adultes de 78 programmes différents de l'Ontario a révélé que les répondantes et répondants étaient le plus souvent défavorisés sur le plan économique et que les personnes handicapées, les minorités visibles, les femmes, les Autochtones et les immigrants étaient surreprésentés (Mombourquette, McEwan et McBride, 1999).

Le financement des programmes d'études secondaires pour adultes a été réduit de façon draconienne en quatre ans, de 1995 à 1999 (Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario,

¹ Bien que le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie régulièrement des données sur les inscriptions d'élèves dans *Coup d'œil*, lorsqu'il s'agit des adultes qui retournent à l'école secondaire, il se peut qu'il y ait un manque d'uniformité dans la méthode de collecte et de communication de certaines données utilisée par les conseils. De plus, les données au sujet des inscriptions à l'éducation permanente incluent les adolescents et les enfants qui suivent des programmes (p. ex. de langue étrangère ou de cours d'été) offerts par les services de l'éducation permanente des conseils scolaires. Des efforts sont actuellement déployés pour garantir l'uniformité de la collecte et de la communication des données concernant les adultes qui reprennent leurs études secondaires.

sans date). Par conséquent, beaucoup de conseils ont éliminé ou révisé leurs programmes d'école de jour à temps plein destinés aux adultes et donnant droit à des crédits, et la plupart offrent plutôt des cours à temps partiel sans avoir recours à des enseignants salariés. Avant la réduction du financement, les programmes pour adultes recevaient le même financement que les programmes d'études secondaires pour adolescentes et adolescents. Certains conseils, qui appliquaient un modèle plus onéreux d'école de jour pour adultes, ont dû faire des choix difficiles concernant l'organisation et le fonctionnement de leurs programmes. Une étude met notamment en évidence les injustices observées depuis les compressions budgétaires (Slade, 2008). Afin de diminuer le nombre de cours populaires (souvent en sciences et en mathématiques), certains conseils ont augmenté la capacité des classes pour les cours populaires, comme l'anglais, langue seconde donnant droit à des crédits, qui comprennent maintenant 40 ou 50 élèves. Les élèves immigrants sont aussi ciblés par les programmes d'éducation coopérative, présentés aux immigrants ayant une formation professionnelle comme une occasion d'acquérir de l'expérience de travail au Canada. Des adultes hautement qualifiés détenant une formation professionnelle participent aussi au programme, même s'ils n'ont pas besoin des crédits d'école secondaire. Le programme est considéré comme une façon d'augmenter le nombre d'inscriptions et de compenser le coût des autres programmes offerts dans le cadre du programme d'études secondaires pour adultes (*ibidem*).

Malgré les niveaux de financement considérablement inférieurs², les programmes d'études secondaires pour adultes réussissent à offrir une grande variété de services de soutien, même s'ils sont simplifiés ou limités par rapport aux services similaires destinés aux élèves adolescents. Les soutiens et les services suivants sont offerts, selon la commission et l'école : orientation et services connexes, programmes d'éducation coopérative, partenariats avec les collèges locaux et programmes à double crédit, soutien de l'accès au Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO), partenariats avec le programme Ontario au travail, partenariats communautaires et programmes intégrés d'emploi au moyen de partenariats avec des employeurs (Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 2006). Cependant, les partenariats, surtout ceux avec les collèges et les autres conseils, peuvent être difficiles lorsque les programmes se font concurrence pour les mêmes élèves (Deloitte et Touche, 2010). En plus d'offrir des cours donnant droit à des crédits de niveau secondaire pour adultes, les conseils scolaires offrent aux adultes des programmes de littératie et d'anglais ou de français langue seconde ne donnant pas droit à des crédits. Ainsi, les conseils peuvent offrir différents programmes complémentaires d'éducation des adultes, et les adultes bénéficient d'un modèle éducationnel centralisé. De plus, il est aussi plus facile pour les programmes d'éducation des adultes et d'éducation permanente de compenser les coûts administratifs (*ibidem*).

Les programmes de littératie et de langues pour adultes ne donnant pas droit à des crédits, mais aussi les cours d'éducation permanente donnant droit à des crédits, dépendent d'enseignants à contrat et de chargés de cours qui sont rémunérés à l'heure³. Le rapport de l'Examen de l'éducation des adultes, produit dans le

² Il est difficile de comparer les montants du financement actuel des élèves adultes avec celui des adolescents. À première vue, le financement des adultes équivaut à un peu plus de la moitié de celui des élèves adolescents. Toutefois, les lignes directrices complexes relatives au financement accordent des fonds supplémentaires aux élèves adolescents, ce qui accroît l'écart de financement entre les adultes et les adolescents, même si les deux groupes doivent répondre aux mêmes attentes sur le plan du curriculum pour obtenir un DESO. En 2012-2013, le montant de base par élève adolescent est de 5 747,53 \$, en plus des montants accordés pour les besoins particuliers, les élèves dans le besoin, les langues, les Autochtones, les régions rurales et éloignées, etc. En comparaison, le montant total alloué pour chaque élève de l'école de jour pour adultes est de 3 221,00 \$, et le total pour chaque élève de l'éducation permanente aux adultes est de 3 344,00 \$ (ministère de l'Éducation, septembre 2012).

³ Les enseignants qui sont embauchés pour donner des cours d'éducation permanente donnant droit à des crédits doivent être titulaires d'un certificat de qualification et d'inscription de l'Ontario, tandis que les chargés de cours qui sont responsables des programmes de littératie et de langues ne donnant pas droit à des crédits n'ont pas nécessairement besoin de cette qualification.

cadre d'une initiative conjointe du ministère de la Formation et des Collèges et Universités et du ministère de l'Éducation, souligne que la précarité de la grande majorité des enseignants et des chargés de cours des conseils scolaires est une source de préoccupation. La faible rémunération et la précarité de l'emploi poussent les membres du personnel scolaire à donner leur démission, et les administrateurs ont de la difficulté à recruter de nouveaux employés dans ce qui est perçu comme un environnement d'enseignement de « second rang » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 33).

En plus des études et des initiatives de collecte de données mentionnées ci-dessus, la CESBA organise et supervise depuis trois ans une série de projets de recherche-action qui permettent de comprendre le profil des apprenants, les perceptions des élèves quant à la participation aux programmes ainsi que les formats des programmes (CESBA, 2011). Les préoccupations et les intérêts de l'étude actuelle coïncident avec les projets de recherche-action de la CESBA.

Le retour à l'école secondaire et la poursuite d'études postsecondaires chez les adultes présentent un grand nombre de défis, d'obstacles à l'accès, de frustrations et de désillusions (surtout chez les élèves immigrants), de sacrifices ainsi que de facteurs décisionnels complexes. Toutefois, les récompenses sont tangibles, et les gouvernements peuvent mettre en place des politiques afin d'atténuer les difficultés et les frustrations et d'égaliser l'accès.

Objectifs et questions de recherche

Certaines initiatives isolées, ciblées et locales de collecte de données et de recherche ont été réalisées au sujet des programmes d'études secondaires pour adultes offerts par les conseils scolaires dans les 15 dernières années, mais aucun examen complet des apprenantes et apprenants adultes qui retournent à l'école secondaire n'a été effectué. Il faut en apprendre davantage sur les élèves pour plusieurs raisons : ils n'ont pas été considérés comme un groupe unique d'apprenantes et apprenants adultes dans les études portant sur l'apprentissage et la formation des adultes; ils sont rarement le centre de l'attention dans les études portant sur l'éducation des adultes et les études supérieures; bien que la plupart retournent à l'école secondaire armés de plans d'études postsecondaires, le cheminement précis vers les EPS n'a jamais été décrit. De plus, comme le révèle l'étude, la plupart des élèves du groupe de répondants ont un faible revenu, et les femmes, les immigrants et les Autochtones sont surreprésentés. Dans l'ensemble, les apprenantes et apprenants adultes qui retournent à l'école secondaire ont été et restent confrontés à de nombreux obstacles dans le cadre de leurs études. Une meilleure compréhension du groupe peut donner aux responsables de l'élaboration de politiques les renseignements nécessaires pour mettre au point des mécanismes qui facilitent l'accès à l'éducation et éliminent les obstacles.

L'objectif principal de l'étude est de mieux comprendre et décrire les apprenantes et apprenants adultes et leurs préoccupations ainsi que d'établir le rôle des programmes d'études secondaires pour adultes relativement au soutien des apprenantes et apprenants qui participent au programme d'études secondaires et se préparent à suivre des EPS. Les questions de recherche suivantes ont guidé l'étude :

1. Qui sont les adultes qui participent aux programmes d'études secondaires, et quelles sont leurs préoccupations en tant qu'apprenantes et apprenants?
2. Quels sont les plans des apprenantes et apprenants en ce qui a trait aux EPS, et quels sont les facteurs qui influencent leurs décisions?
3. En quoi le programme d'études secondaires pour adultes appuie-t-il la décision de s'inscrire à des EPS?

Les questions de recherche ont été formulées en vue de trouver des manières d'encourager l'élaboration continue de soutiens pour les apprenantes et apprenants adultes qui suivent des programmes d'études secondaires et qui font la transition vers le système d'études postsecondaires.

Chapitre 2 : Méthodes de recherche

Le présent chapitre présente la méthode de l'étude, y compris la conception des méthodes combinées qui intègre les données quantitatives et qualitatives tirées du sondage et des entrevues. L'administration du sondage et les processus d'entrevue sont également décrits. La vue d'ensemble des participants et des sites de programme (leur emplacement et le format des cours) est suivie de la présentation des restrictions associées à l'échantillon. Les renseignements que révèle l'analyse des trois sources de collecte de données – les réponses au sondage, les commentaires formulés par écrit en réponse aux questions ouvertes et les transcriptions d'entrevue – sont fournis avec une explication du rôle de chaque source de données dans l'élaboration des constatations.

Processus

Une approche des méthodes combinées basée sur trois différentes sources de données a été utilisée. Les données quantitatives descriptives ont été recueillies au moyen d'un sondage approfondi, qui comprenait une série de questions ouvertes. Après le sondage, des entrevues individuelles et en petits groupes ont été réalisées avec une petite partie des participants. Grâce à cette approche, nous avons pu explorer pleinement les questions de recherche au moyen de la triangulation (Creswell et Plano-Clark, 2007), ce qui permet de comparer les différentes sources de données qui peuvent contenir des renseignements convergents ou contradictoires. Les expériences, les perspectives et les décisions des apprenantes et apprenants adultes étaient au cœur de toutes les activités de collecte de données.

Le sondage a été réalisé auprès de 491 élèves inscrits à des programmes d'études secondaires de 12 conseils scolaires de la province. Après le sondage, des entrevues de suivi ont été effectuées auprès de 23 participants volontaires. Au cours du mois de mai 2012 et de la première partie de juin, deux chercheurs ont réalisé le sondage dans 17 des 19 sites (pour certains conseils scolaires, le sondage s'est déroulé à plus d'un endroit). Les entrevues effectuées après les sondages ont eu lieu dans 13 sites. Le sondage a été envoyé à deux sites du nord, où le personnel l'a administré sous la direction de l'un des chercheurs.

Différents sites ont reçu des demandes d'accès. Nous disposions d'une période limitée à la fin de l'année scolaire pour les activités de collecte de données. Nous avons donc choisi des sites où des élèves suivaient activement les cours. De plus, nous n'avons pas pu consulter les élèves des certains cours, comme les cours de soir et la formation à distance. De manière générale, après avoir obtenu la permission d'accéder au site, habituellement auprès d'un directeur ou d'un employé sur place, les conseillers d'orientation et les enseignants ont organisé l'accès à des cours et à des groupes d'élèves. Tout le personnel concerné a reçu une explication de l'étude (voir l'annexe A) et un exemplaire du sondage. À certains endroits, des cours précis ont été ciblés. À d'autres endroits, des élèves ont été recrutés dans différents groupes ou cours d'apprentissages. La participation au sondage s'est faite de façon volontaire. Nous avons ciblé des cours suivis par les élèves souhaitant obtenir des crédits obligatoires ou des préalables. Il est plus probable que les élèves de ces cours finissent leur programme d'études secondaires et pensent à leurs prochains projets d'études. Nous avons aussi choisi certaines matières d'enseignement : les cours de mathématiques et de sciences, d'anglais et de sciences sociales. Les élèves situés dans les deux sites du nord ne suivaient pas leurs cours tous les jours, mais ils communiquaient régulièrement avec le personnel des programmes pour remettre et recevoir leurs travaux, passer leurs tests et leurs examens et obtenir du soutien pédagogique. Les sondages ont été laissés à la personne-ressource principale de chacun de ces sites pendant deux ou trois semaines, et on a demandé aux élèves de répondre au sondage à leur entrée sur le site tout au long de cette

période. Les participants ont donné leur consentement éclairé avant l'administration du sondage et des entrevues (voir le consentement du sondage à l'annexe B et le consentement de l'entrevue à l'annexe C). Les documents de consentement éclairé ont été expliqués aux participants. Les élèves adultes ont eu l'occasion de poser des questions et d'obtenir des clarifications avant de signer. Des mesures d'anonymat et de confidentialité ont été mises en place pour protéger les données tirées des réponses au sondage et des entrevues. Les sondages ne contiennent pas de noms, de noms de programme ni même de noms de conseil scolaire. Les sondages ont été réalisés séparément de la signature des documents de consentement éclairé. Des pseudonymes ont été attribués aux participantes et participants aux entrevues pendant l'analyse de données, et les noms de leur programme et de leur conseil scolaire n'ont pas été utilisés.

Les sondages ont été administrés de façon informelle. Le personnel de recherche a présenté l'objectif de l'étude et décrit le sondage. Le personnel enseignant et les autres membres du personnel des programmes pouvaient consulter le sondage avant la visite des chercheuses et chercheurs. Ils ont ainsi pu parler du processus aux élèves. Le personnel enseignant pouvait rester dans les salles de classe ou avec les groupes d'élèves pour appuyer le personnel de recherche et aider à répondre aux préoccupations éventuelles des élèves. Lorsque nous avons présenté le sondage, nous avons mis l'accent sur la différence entre l'objectif de l'étude et une évaluation du personnel enseignant ou du programme. La décision de demander aux enseignantes et enseignants d'être présents afin de fournir leur assistance a aidé à prouver aux élèves et au personnel que le sondage n'était pas une évaluation. Le personnel de recherche a encouragé les questions et y a répondu (même s'il n'y en a pas eu beaucoup) tout au long du processus d'administration afin de garantir la bonne compréhension des élèves et un taux de réponse élevé à toutes les questions. Les élèves ont pris de 20 à 40 minutes pour répondre au sondage.

Une fois les sondages terminés, les chercheuses et chercheurs ont demandé aux élèves s'ils souhaitaient participer à une entrevue de suivi avec un pair, s'ils préféraient, ou seuls. Chacun des participantes et participants a reçu une carte-cadeau en reconnaissance du temps consacré à l'étude, souvent pendant leurs pauses ou juste après les cours. Les entrevues, dont le contenu audio a été enregistré, ont eu lieu dans des bureaux ou des salles de classe vides. Elles ont duré de 30 à 45 minutes environ. Les entrevues portaient sur les mêmes sujets que ceux de l'étude, mais sous forme de conversation informelle visant à obtenir plus de renseignements et à permettre aux élèves de s'exprimer.

Les participantes et participants de l'étude et des entrevues ont été choisis à dessein, pour des raisons pratiques. Nous avons ciblé des cours en fonction des niveaux d'activité et des matières. Toutefois, la participation était totalement volontaire. De plus, à quelques endroits, les participantes et participants aux entrevues ont été recrutés par un membre de la direction ou du personnel enseignant sur place avant que les chercheuses et chercheurs arrivent. Ces participantes et participants peuvent avoir été choisis pour leurs commentaires positifs sur leur expérience dans le programme d'études secondaires pour adultes. Cela dit, dans d'autres cas, lorsque les élèves ont été recrutés immédiatement après le sondage, il se peut qu'ils aient été motivés par l'occasion d'exprimer leur mécontentement concernant le programme. Ces raisons et ces motivations ont été prises en compte dans l'analyse des données d'entrevue.

Participants et sites des programmes

Le chapitre suivant contient de plus amples renseignements sur le groupe des participantes et participants. De manière générale, plus de la moitié (62 %) des répondantes et répondants au sondage étaient des femmes, la plupart avaient de 21 à 34 ans, à peine plus de la moitié étaient nés au Canada, et le dixième de ces derniers ont dit être des Autochtones. L'âge était la seule ressemblance entre le groupe de l'étude et le profil des 23 élèves qui ont participé aux entrevues. Ce dernier groupe était également constitué d'hommes et

de femmes (12 hommes et 11 femmes). En outre, plus d'élèves participant aux entrevues étaient nés au Canada (70 %) et de langue maternelle anglaise (70 %).

Des 19 sites où le sondage a été réalisé (voir le tableau 1), 7 se trouvent dans des grandes villes, 6 dans des villes de taille petite ou moyenne, et 6 dans des villages.

Tableau 1 : Emplacements des sites

	Nombre de sites	Nombre de sondages	Nombre de participantes et participants aux entrevues
Grandes villes Toronto et Ottawa	7	202	7
Villes de taille petite ou moyenne Barrie, Hamilton, London, Oshawa et Thunder Bay	6	175	7
Villages ruraux et éloignés Bradford, Carleton Place, Trenton, Belleville, Cornwall, Dryden, Woodstock	6	113	9
TOTAL	19	491	23

L'objectif de l'échantillon était aussi de représenter une variété de formats de cours. Dans les 19 sites, trois formats de cours différents étaient utilisés : 1) les programmes financés à titre d'école de jour pour adultes donnant droit à des crédits, où les cours se donnent à temps plein, de jour; 2) les programmes financés à titre d'éducation permanente donnant droit à des crédits, où les cours se donnent sur place, le jour ou le soir; 3) les programmes qui sont financés à titre d'éducation permanente donnant droit à des crédits, qui suivent un format d'étude à domicile ou de formation à distance. La majorité des participantes et participants au sondage et aux entrevues étaient inscrits à des programmes d'école de jour pour adultes donnant droit à des crédits. L'échantillon ne reflète pas la répartition des apprenantes et apprenants ni les formats des programmes (voir le tableau 2) observés dans le cadre d'un sondage éclair réalisé récemment à l'échelle provinciale. La grande majorité (78 %) des élèves adultes étaient inscrits à des cours d'éducation permanente donnant droit à des crédits, et seulement 22 pour cent des élèves étaient inscrits à des programmes d'école secondaire pour adultes donnant droit à des crédits (CESBA, 2007). Cependant, la présente étude ne cherche pas à comparer les différents formats.

Tableau 2 : Formats des cours offerts sur les sites

	Nombre de sites	Nombre de sondages	Nombre de participantes et participants aux entrevues
École de jour pour adultes	12	376	20
Éducation permanente sur place (donnant droit à des crédits)	5	70	3
Éducation permanente avec étude à domicile ou formation à distance (donnant droit à des crédits)	2	45	0
TOTAL	19	491	23

L'atteinte d'un assez grand nombre d'élèves figure parmi les principaux facteurs qui ont guidé les activités de collecte de données. Le recours aux programmes d'école de jour pour adultes donnant droit à des crédits a permis d'obtenir un grand nombre de répondantes et répondants en peu de temps à la fin de l'année scolaire. Parmi les facteurs importants figure également la diversité géographique des emplacements des programmes, qui a bien été représentée. De plus, nous voulions obtenir un échantillon d'élèves diversifié pour les réponses au sondage. Cet objectif, qui sera expliqué davantage dans les constatations, a aussi été atteint.

Mesures

La mesure clé de l'étude est le sondage. Les questions ouvertes du sondage et les questions d'entrevue se rapportent directement à des sujets précis du sondage. Le sondage est divisé en cinq parties : 1) Le programme d'études secondaires actuel; 2) Les plans d'EPS et de carrière; 3) Les influences sur la prise de décision au sujet des études postsecondaires (c.-à-d. les facteurs liés aux finances, à l'emploi et à la carrière, à la famille, aux études et à l'apprentissage ainsi que les facteurs personnels); 4) Les soutiens de programme et la préparation aux EPS; 5) les données (démographiques) au sujet des élèves.

La première partie porte sur les études secondaires en cours de l'adulte et contient principalement des questions à réponse unique au sujet du format et de l'intensité des cours, des raisons d'y participer, des raisons de l'abandon des études secondaires (le cas échéant) et des antécédents scolaires.

La partie suivante, qui concerne les plans d'EPS et de carrière, vise à savoir quand et comment les élèves prévoient suivre des EPS, le cas échéant.

La troisième partie, celle des facteurs décisionnels, est la plus longue et la plus détaillée. Cinq sujets liés à la prise de décision (c.-à-d. les finances, la famille, l'emploi et la carrière, les questions personnelles et l'école) au sujet des EPS et des obstacles à la participation ainsi que 38 facteurs ont été recensés lors d'une analyse documentaire. On a demandé aux élèves d'évaluer l'influence de chacun des facteurs sur leur décision au sujet des EPS. Quatre degrés d'influence (aucune influence, peu d'influence, une influence moyenne ou

beaucoup d'influence) étaient proposés. Par exemple, un élève qui avait décidé de suivre des EPS pouvait déclarer que le coût n'avait eu que peu d'influence dans sa décision, tandis qu'un élève qui avait décidé de ne pas suivre d'EPS ou qui n'en était pas certain pouvait déclarer que le coût avait eu beaucoup d'influence sur sa décision. De plus, les répondantes et répondants pouvaient juger que ce facteur ne s'appliquait pas.

La quatrième partie vise à cerner les soutiens que les apprenantes et apprenants adultes suivant des EPS jugent les plus utiles. Les élèves devaient évaluer 13 éléments concernant les EPS et les carrières, en plus des soutiens du curriculum, en choisissant parmi : pas important, peu important, assez important ou très important. De plus, on a demandé aux élèves si certains soutiens (p. ex. des renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts) étaient offerts dans le cadre de leur programme d'études secondaires en cours. Les éléments de cette partie sont aussi tirés d'une analyse documentaire.

La dernière partie met l'accent sur les données démographiques suivantes : le sexe, l'âge, la langue maternelle, le statut d'Autochtone, le pays de naissance, l'état matrimonial, les responsabilités familiales, l'emploi et le revenu.

Au total, six questions ouvertes ont été posées dans le cadre du sondage : une après chacun des cinq sujets liés à la prise de décision, et une après la partie sur les soutiens de programme. Les questions ouvertes visent à encourager les élèves à écrire au sujet des facteurs décisionnels ou des soutiens de programme que le sondage n'a pas abordés.

Les entrevues n'étaient pas structurées, et un guide d'entrevue a été créé (voir l'annexe D). Ce format a été choisi dans le but d'approfondir chacun des cinq sujets principaux abordés dans le sondage, mais sous forme de conversation. Le personnel de recherche a posé aux élèves une ou deux questions d'introduction liées à chacun des sujets du sondage, en ayant au besoin recours à une série de questions complémentaires. Par exemple, les questions d'introduction au sujet des soutiens étaient les suivantes : Quels sont les types de soutiens qui vous ont été utiles? En quoi le personnel enseignant et d'orientation vous aide-t-il? Les élèves ont également eu l'occasion de préciser si quoi que ce soit dans le sondage ne se rapportait pas à leur expérience d'apprenante ou apprenant adulte afin d'attirer l'attention sur des questions auxquelles nous n'aurions pas pensé et qui ne figurent pas dans le sondage.

Nous avons eu recours à une analyse documentaire, à notre expérience en matière d'éducation des adultes et à notre expertise en élaboration de sondages pour trouver les sujets et les éléments du sondage. La version initiale du sondage a été améliorée grâce à un processus d'essai préliminaire auprès d'un groupe d'apprenantes et apprenants et à des commentaires obtenus auprès d'experts des études secondaires chez les adultes. Neuf versions du sondage ont été élaborées avant de parvenir à une version définitive.

Analyses

Données du sondage

Aux fins du présent rapport, la première analyse de données est la présentation des statistiques descriptives (fréquences) utilisées tout au long du texte pour les éléments du sondage. Pour chaque élément, les pourcentages ont été calculés selon le nombre de répondantes et répondants qui ont donné une réponse valide, puisqu'il manque quelques réponses à la plupart des éléments du sondage. Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus près. Les valeurs se terminant par « ,5 » ont été arrondies au

nombre pair le plus près. Tous les résultats sont présentés sous forme de rapports quantitatifs sommaires incluant les fréquences triées en ordre décroissant pour les questions d'évaluation et les questions à choix multiples. Les facteurs décisionnels et les soutiens qui avaient la plus grande influence ou qui ont été jugés les plus importants ont été mentionnés, et les soutiens ont aussi été classés en fonction de leur disponibilité.

Plus loin dans l'analyse, après la fusion des données qualitatives et quantitatives (voir ci-dessous), nous avons repris les données pour étudier davantage les différences entre les quatre groupes et l'échantillon général. Les tableaux croisés des quatre groupes sont basés sur 1) le sexe, 2) le statut relatif aux EPS (inscrit ou non), 3) le pays de naissance et 4) le statut d'Autochtone. Pour déterminer s'il y a eu de grandes différences au sein d'un groupe de comparaison donné (c.-à-d. homme ou femme, inscrit ou non, né au Canada ou non, avec statut d'Autochtone ou non), nous avons cherché les différences importantes selon une marge d'erreur correspondant au pire des scénarios (50 %) à un niveau de confiance de 95 %. Dans quelques cas, des différences légèrement en dessous du minimum (de 0,5 à 1,5 %) sont signalées pour les constatations d'un intérêt particulier. Ces pourcentages sont toujours accompagnés des termes « légère différence », « légèrement plus », « un peu plus » ou « un peu moins souvent ».

Tableau 3 : Tableau croisé des intervalles de confiance

	Marge d'erreur du pire des scénarios et niveau de confiance de 95 %	Différence minimale requise entre les groupes
Sexe		
Hommes	+/- 7,3 %	13 %
Femmes	+/- 5,7 %	
Inscription à des EPS		
Inscrit à des EPS	+/- 8,5 %	14,5 %
Pas inscrit	+/- 6,0 %	
Pays de naissance		
	Marge d'erreur du pire des scénarios et niveau de confiance de 95 %	Différence minimale requise entre les groupes
Né au Canada	+/- 6,2 %	12,9 %
Né à l'extérieur du Canada	+/- 6,7 %	
Statut d'Autochtone		
Autochtone (et né au Canada)	+/- 13,5 %	18,5 %
Non autochtone	+/- 5,0 %	

Questions ouvertes

Le sondage comprenait cinq questions ouvertes, en plus de quelques questions auxquelles les élèves devaient donner d'« autres » réponses. Les « autres » réponses qui contenaient des exemples et des

renseignements supplémentaires ont été intégrées directement dans les résultats. Près de 400 commentaires écrits en réponse aux questions ouvertes ont été triés selon les cinq sujets liés à la prise de décision et le sujet des soutiens de programme. Les réponses en double ou non liées à l'objectif de la recherche ont été éliminées. Les élèves pouvaient formuler des commentaires à la fin de chacune de ces parties, mais leurs commentaires ne correspondaient pas toujours au sujet en question, ce qui indiquait probablement que les élèves étaient préoccupés par une question plus pressante ou plus importante ou que des préoccupations étaient liées entre elles ou difficiles à faire entrer dans une catégorie donnée. Par exemple, dans les facteurs personnels, la catégorie où le plus de réponses ne correspondaient pas aux questions, les réponses ont été placées dans les catégories de l'emploi et de la carrière, des finances ainsi que de la famille. La catégorie des facteurs financiers (40 %) est celle qui a obtenu près de la moitié (40 %) de toutes les réponses. Le tableau 4 contient de plus amples renseignements.

Tableau 4 : Nombre de réponses aux questions ouvertes

	Nombre de réponses aux questions ouvertes	Pourcentage des réponses totales
Facteurs financiers	152	40 %
Facteurs liés à l'emploi ou à la carrière	89	23 %
Facteurs liés à la famille	72	19 %
Facteurs liés aux études et à l'apprentissage	36	9 %
Facteurs personnels	30	8 %
Total	379	99 %

Données d'entrevue

Tous les enregistrements audio des entrevues ont été transcrits. Plus de 120 pages de texte transcrit ont été produites. Après la lecture et la prise de notes initiales, les données de la transcription ont été organisées par sujet à l'aide d'un système de codage couleur. Le tableau ci-dessous présente ces six sujets, et chacun est directement lié aux questions du sondage et de l'entrevue (Maxwell, 2005). Toutefois, une grande partie des données n'a pas pu être classée par sujet. Bien que les entrevues aient été guidées par des sujets précis, elles étaient ouvertes, sous forme de conversation. Les élèves ont communiqué de nombreux renseignements descriptifs au sujet de leurs expériences quotidiennes au sein du programme. Nous avons ajouté une grande catégorie pour ces données (la septième catégorie). Les données restantes ont été relues pour déterminer si elles faisaient partie de l'une des sept catégories. Celles qui n'en faisaient pas partie ont été examinées afin d'établir si elles contribuaient aux objectifs généraux de l'étude et pouvaient être utilisées pour répondre aux questions de recherche. Le cas échéant, elles ont été mises de côté en vue de leur analyse ultérieure. Ces données étaient plus intégrées et complexes et ne pouvaient pas être classées aussi facilement que les autres. À l'étape suivante de l'analyse, des sous-catégories supplémentaires ont été créées pour certaines des catégories. Les données catégorisées ont ensuite été relues, et des notes ont été prises pour créer des expressions descriptives pouvant plus tard servir à élaborer des thèmes.

Tableau 5 : Catégories et sous-catégories créées analyse les données d'entrevue

Catégories	Sous-catégories
Facteurs liés à l'emploi ou à la carrière	
Facteurs financiers	
Facteurs liés à la famille	
Facteurs liés aux études et à l'apprentissage	
Raisons de reprendre les études secondaires et les plans d'EPS ou de carrière	Diplômes non reconnus Préalables Objectif personnel Prise d'une décision de carrière
Mécanismes qui contribuent aux études secondaires et à la transition vers les EPS ou qui les freinent	Double crédit, programmes d'éducation coopérative, PAJO Cours ou curriculum Obtention d'information au sujet des EPS Inadéquation
Être une apprenante ou un apprenant adulte à l'école secondaire	Rôle des enseignants Structure sociale et horaires Transition et intégration sociale Soutien des pairs et difficultés Appui au curriculum et difficultés Expériences antérieures

Fusion des données quantitatives et qualitatives

Une fois toutes les sources de données analysées et représentées individuellement (sous forme de catégories et de rapports quantitatifs sommaires), nous avons fusionné les ensembles de données au cours de la deuxième phase de l'analyse (Creswell et Plano Clark, 2007). Dans le cadre d'un modèle de triangulation, nous avons cherché les points communs et les différences entre les ensembles de données. Nous avons ensuite conçu une matrice pour décrire la façon dont chacun des ensembles de données pouvait être utilisé pour répondre aux questions de recherche. Cette matrice indiquait également la mesure dans laquelle certains ensembles de données avaient été intégrés ainsi que leur rôle (c.-à-d. si des données qualitatives avaient été traduites en données quantitatives pour en faciliter la compréhension, ou si surtout des données qualitatives ou surtout des données quantitatives avaient été utilisées). Une description initiale a été produite à l'aide de la matrice. Une fois que nous avons une bonne compréhension des constatations générales, nous avons effectué des tableaux croisés.

Tableau 6 : Matrice de données pour la fusion des données quantitatives et qualitatives

Questions de recherche	Ensembles de données	Utilisation des ensembles de données dans les constatations
<p>Qui sont les adultes qui participent aux programmes d'études secondaires, et quelles sont leurs préoccupations en tant qu'apprenantes et apprenants?</p>	<p>Données du sondage de la partie 1, Le programme d'études secondaires actuel, et de la partie 5, Les données au sujet des élèves</p> <p>Données d'entrevue de la catégorie 7, Être une apprenante ou un apprenant adulte à l'école secondaire</p>	<p><i>Chapitre 3 : Les apprenantes et les apprenants adultes dans les programmes d'études secondaires en Ontario</i></p> <p>Les données du sondage ont été utilisées pour établir le profil de l'apprenante ou apprenant. Les données du sondage ont été intégrées aux données d'entrevue et aux réponses aux « autres » questions pour décrire les raisons de l'abandon et de la reprise. Les données d'entrevue ont été utilisées pour décrire une expérience positive à l'école secondaire.</p>
<p>Quels sont les plans des apprenantes et apprenants en ce qui a trait aux EPS, et quels sont les facteurs qui influencent leurs décisions?</p>	<p>Données du sondage de la partie 2, Les plans d'études postsecondaires et de carrière</p> <p>Données d'entrevue de la catégorie 5, Les raisons de reprendre les études secondaires et les plans d'EPS ou de carrière ET</p> <p>Données du sondage de la partie 3, Les influences sur la prise de décision au sujet des études postsecondaires (c.-à-d. les facteurs liés aux finances, à l'emploi et à la carrière, à la famille, aux études et à l'apprentissage ainsi que les facteurs personnels)</p> <p>Données obtenues en réponse aux questions ouvertes concernant les facteurs décisionnels</p> <p>Données d'entrevue des catégories 1 à 4 (c.-à-d. les facteurs liés aux finances, à l'emploi et à la carrière, à la famille, aux études et à</p>	<p><i>Chapitre 4 : Plans d'études postsecondaires et de carrière</i></p> <p>Les données du sondage ont été utilisées pour souligner les plans d'EPS et les choix de carrière des apprenantes et apprenants. Les données du sondage ont servi de source principale pour organiser la description des facteurs décisionnels. Ensuite, les réponses aux questions ouvertes et les données d'entrevue ont été utilisées pour obtenir une meilleure compréhension.</p>

	l'apprentissage ainsi que les facteurs personnels)	
En quoi le programme d'études secondaires pour adultes appuie-t-il la décision de s'inscrire à des EPS?	Données du sondage de la partie 4, Les soutiens de programme Données d'entrevue de la catégorie 6, Les mécanismes qui contribuent aux études secondaires et à la transition vers les EPS ou qui les freinent	<i>Chapitre 5 : Soutiens de programme et transition vers les EPS</i> Les données du sondage ont été utilisées pour souligner les soutiens considérés comme très importants et l'accès à ces soutiens. Ensuite, les réponses aux questions ouvertes et les données d'entrevue ont été classées, et quatre sujets ont été choisis.

Chapitre 3 : Les apprenantes et les apprenants adultes dans les programmes d'études secondaires en Ontario

Le présent chapitre est divisé en deux grandes parties. La première partie donne une vue d'ensemble du profil des élèves adultes en fonction des données démographiques du sondage. Les raisons les plus fréquentes de retourner à l'école secondaire, d'abandonner les études secondaires la première fois (si elles n'ont pas été terminées) et le temps qui s'est écoulé avant de retourner à l'école secondaire ont également été tirés du sondage. La vue d'ensemble démographique est suivie de la seconde partie, qui utilise les données qualitatives (entrevues formelles) pour souligner certaines des expériences des élèves reprenant leurs études secondaires. Cette partie présente les liens entre les conditions, les dispositions et les soutiens qui contribuent à un environnement de programme positif. Les facteurs clés sont la croissance personnelle et la compréhension, les interactions avec les pairs et le personnel enseignant, les décisions liées à la planification de programme, les liens au sein du curriculum et les soutiens ainsi que les mécanismes relatifs aux politiques provinciales.

Profil de l'apprenante ou apprenant adulte

Qui a participé à l'étude?

Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble du groupe des répondantes et répondants : le sexe, l'âge, le pays de naissance, le statut d'Autochtone et la langue maternelle. Les autres renseignements du profil de l'apprenante ou apprenant portent sur les diplômes, les revenus, le soutien des familles et les responsabilités familiales. Un résumé détaillé de toutes les données démographiques, y compris les quantités et les pourcentages, figure à l'annexe E.

Tableau 7 : Profil du groupe de répondants

Sexe	62 % de femmes 38 % d'hommes
Âge	16 % de 18 à 20 ans 30 % de 21 à 24 ans 30 % de 25 à 34 ans 13 % de 35 à 44 ans 11 % de plus de 45 ans
Pays de naissance et statut d'Autochtone	54 % nés au Canada 11 % de ceux nés au Canada sont autochtones 46 % nés dans d'autres pays
Langue maternelle	61 % pour l'anglais 4 % pour le français 35 % pour les autres langues maternelles

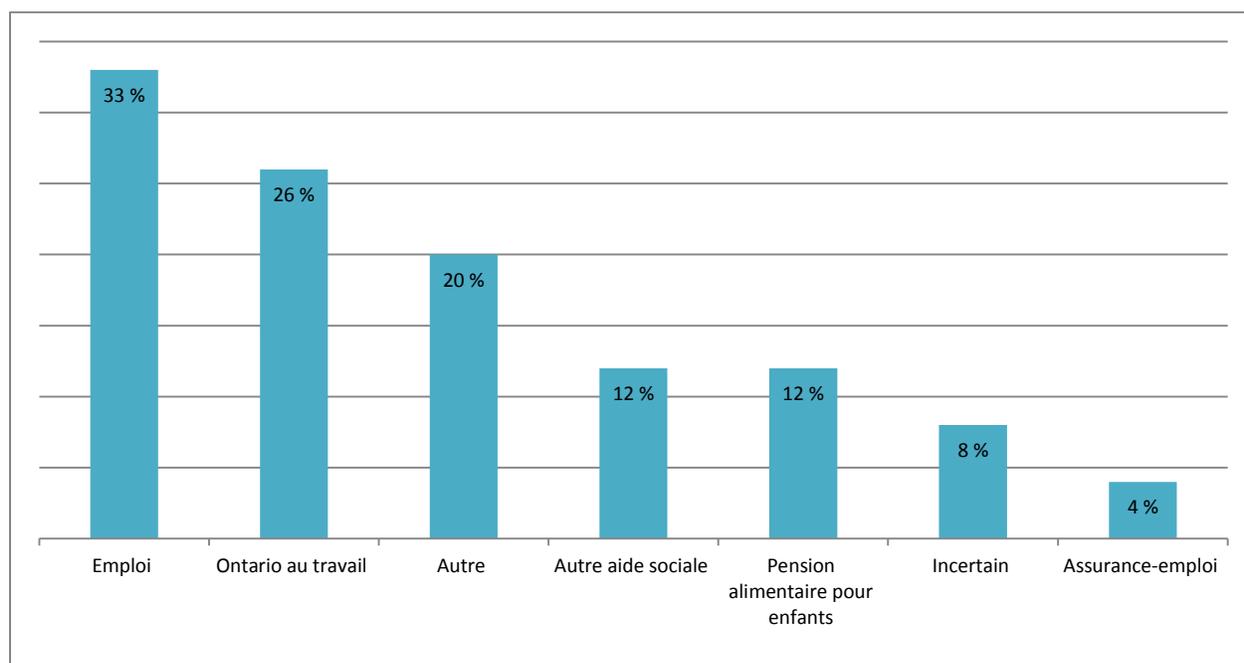
Près de la moitié (48 %) des répondantes et répondants avaient déjà un diplôme d'études secondaires lorsqu'ils ont répondu au sondage. On a demandé aux élèves s'ils « avaient déjà » un diplôme. D'après notre interprétation, les élèves ont commencé leur programme d'études secondaires en cours alors qu'ils avaient déjà terminé un programme d'études secondaires. Parmi ceux ayant déclaré avoir déjà un diplôme,

légèrement plus de la moitié (56 %) l'ont obtenu dans un autre pays, et un peu moins de la moitié (44 %) l'ont obtenu en Ontario ou dans une autre province ou un autre territoire. De plus, 14 pour cent des élèves qui ne sont pas nés au Canada avaient un diplôme de l'Ontario. Au total, 70 pour cent des élèves nés ailleurs qu'au Canada avaient déjà leur diplôme lorsqu'ils sont retournés à l'école secondaire. En comparaison, seulement 29 pour cent des adultes nés au Canada avaient un diplôme.

Parmi ceux qui avaient au moins un diplôme d'études secondaires, le tiers avaient une attestation ou un diplôme collégial ou professionnel, un dixième (11 %), un diplôme de premier cycle, et une petite partie (6 %), un diplôme d'études supérieures. Les répondants ont aussi mentionné d'autres diplômes, comme le baccalauréat international, des accréditations de courtier immobilier et hypothécaire ainsi qu'une accréditation de comptable en gestion. Deux répondants étaient déjà inscrits à l'université.

Les deux tiers (68 %) des répondants avaient un revenu mensuel inférieur à 1 500 \$. La plupart de ceux-ci avaient un revenu de 1 000 \$ ou moins. La figure 1 contient plus d'information au sujet des sources de revenu.

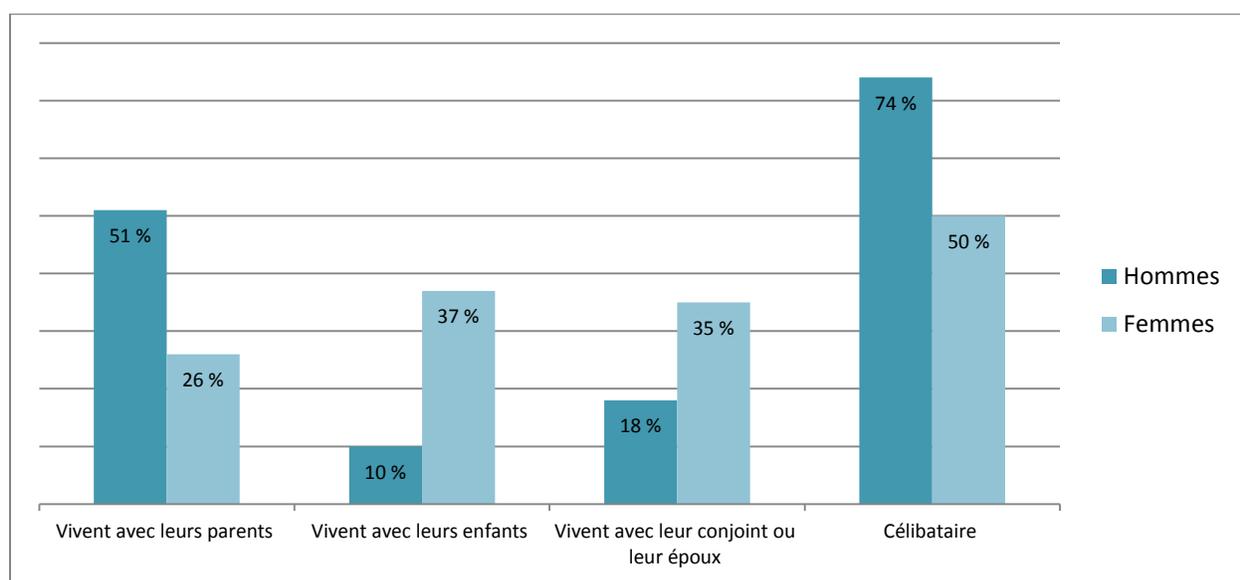
Figure 1 : Sources de revenu



Plus du quart (26 %) des répondantes et répondants travaillent au moins 20 heures par semaine, et 10 pour cent travaillent moins de 20 heures par semaine. De plus, 37 pour cent ne travaillent pas, mais aimeraient travailler et cherchent un emploi. Un peu plus du quart (26 %) ne travaillent pas et ne cherchent pas d'emploi. Un peu moins de la moitié des élèves autochtones (45 %) reçoivent de l'aide du programme Ontario au travail (OT), comparativement à moins du quart (23 %) des élèves non autochtones. Les élèves nés ailleurs qu'au Canada reçoivent moins souvent de l'aide du programme OT (17 %) que ceux qui sont nés au Canada (33 %).

Presque tous les répondants vivent avec d'autres personnes, comme leurs parents, leur conjoint, leurs enfants et des membres de leur famille élargie, et seulement le dixième (11 %) vivent seuls. Comme l'illustre la figure 2, il y a plusieurs différences entre les hommes et les femmes sur le plan de la famille. De plus, il existe des différences entre les élèves qui sont nés au Canada et ceux nés ailleurs. Les élèves nés ailleurs qu'au Canada sont plus souvent mariés ou dans une union de fait que ceux qui sont nés au Canada (43 % par rapport à 19 %). De plus, la moitié (50 %) des élèves qui sont nés à l'étranger sont responsables de membres de leur famille qui ne sont pas des enfants, par rapport à moins du quart (22 %) de ceux qui sont nés au Canada.

Figure 2 : Responsabilités familiales et soutien



Un profil de l'apprenante ou apprenant adulte stable

Un sondage approfondi réalisé en 1996-1997 auprès de 4 000 élèves de 78 différents programmes a donné un profil semblable de l'apprenante ou apprenant. Les résultats indiquent que 64 pour cent des répondants étaient des femmes (par rapport à 62 % d'après le sondage actuel), et que 37 pour cent étaient des hommes (par rapport à 38 % d'après le sondage actuel) (Mombourquette, McEwan et McBride, 1999). De plus, 40 pour cent ont dit que l'anglais était leur langue seconde, c'est-à-dire qu'ils avaient émigré et que leur langue maternelle n'était pas l'anglais. En comparaison, dans le sondage actuel, 46 pour cent ont déclaré être nés à l'étranger, et 35 pour cent ont précisé que leur langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français. Les deux groupes de répondants partageaient également certaines ressemblances : il y a 15 ans, 41 pour cent ont dit que leur source de revenu principale était l'aide gouvernementale, et 10 pour cent recevaient de l'assurance-emploi. En comparaison, 38 pour cent du groupe actuel ont indiqué avoir reçu un revenu de l'aide sociale, mais seulement 4 pour cent recevaient de l'assurance-emploi. La diminution de la proportion d'élèves qui reçoivent des prestations d'assurance-emploi signifie que les programmes d'études secondaires concernent des adultes qui sont moins sur le marché du travail et qui sont confrontés à des obstacles plus complexes et enracinés.

Pourquoi les apprenantes et les apprenants adultes sont-ils retournés à l'école secondaire?

Lorsque les répondants ont dû donner les raisons pour lesquelles ils sont retournés à l'école, la plupart en ont choisi plusieurs, ce qui signifie que leur décision de reprendre leurs études était complexe. Les raisons suivantes ont été les plus fréquentes :

- Obtenir un diplôme en vue de suivre des EPS (38 %)
- Obtenir un préalable précis (36 %)
- Simplement avoir le diplôme (28 %)
- Obtenir un diplôme en vue d'un emploi (15 %)
- Accomplissement personnel (15 %)
- Améliorer ses compétences en anglais (15 %)

L'étude des différences entre les groupes a révélé que l'obtention d'un préalable était la raison prédominante que plus de la moitié (54 %) des élèves inscrits à des EPS avaient indiquée, par rapport à 32 pour cent des élèves non inscrits. Seulement 4 pour cent des élèves autochtones sont retournés à l'école secondaire afin d'obtenir un préalable, par rapport à 41 pour cent des élèves non autochtones. De plus, la moitié des élèves (51 pour cent) nés ailleurs qu'au Canada ont dit être retournés à l'école secondaire pour obtenir un préalable, par rapport à 23 pour cent de ceux qui sont nés au Canada.

Les données d'entrevue ont grandement contribué à la compréhension, puisque les élèves ont fourni des renseignements sur leur situation et sur leurs raisons d'être retournés à l'école secondaire. Les données révèlent aussi que la prise de décision est complexe. Bien que les données soient organisées en fonction des raisons choisies le plus fréquemment dans le sondage, les élèves ont également mentionné d'autres raisons et facteurs situationnels qui les ont poussés à prendre la décision de s'inscrire à un programme d'études secondaires.

Diplôme pour des études postsecondaires et une carrière

Un certain nombre des participantes et participants aux entrevues ont expliqué qu'ils sont retournés à l'école secondaire en vue de suivre des EPS associées à un cheminement de carrière récent ou confirmé. Par exemple, John, qui a 21 ans et souffre d'un trouble d'apprentissage, nous a expliqué qu'il était au départ réticent à participer à des activités scolaires, mais il a fini par développer un intérêt pour la psychologie cognitive et la neuroscience, peut-être en raison des connaissances qu'il avait acquises au sujet de son trouble d'apprentissage. « Je me suis intéressé à la psychologie et à ce domaine, et je me suis rendu compte que la seule manière de poursuivre des études du genre, c'était d'obtenir mon diplôme. » Chantal, âgée de 27 ans, a expliqué qu'elle ne savait pas ce qu'elle voulait faire lorsqu'elle était adolescente à l'école secondaire. Maintenant, près de 10 ans plus tard, elle veut suivre un cours de soins infirmiers auxiliaires. Son indécision sur le plan du cheminement de carrière a peut-être été exacerbée par les difficultés personnelles auxquelles elle était confrontée lorsqu'elle allait adolescente à l'école secondaire.

Je suis ici parce que je dois terminer ma 12^e année et je dois obtenir les crédits dont j'ai besoin pour rentrer au collège. Je ne l'ai pas fait à l'école secondaire parce que je n'avais aucune idée de ce que je voulais vraiment faire, et ça me semblait inutile à ce moment-là. Comme je souffrais aussi de dépression et d'anxiété sociale, c'était difficile d'être dans un environnement scolaire.

Il est possible que des choix de carrière aient accéléré la décision de retourner à l'école secondaire pour certains, mais d'autres se sont inscrits à des programmes d'études secondaires pour adultes sans cheminement de carrière apparent, plutôt pour moins dépendre des services sociaux. Par exemple, Simon, âgé de 19 ans, a expliqué ce qui suit :

Je prévois obtenir mon diplôme et, quand je l'aurai, être financièrement autonome pour ne plus dépendre du programme Ontario au travail. J'ai maintenant un emploi, et j'aurai un diplôme, donc je dois simplement économiser pour mes études postsecondaires.

Sameer, âgé de 32 ans et originaire du Népal, constitue un sujet intéressant d'étude de cas comparative. Sa décision de s'inscrire à un programme d'études secondaires découle d'un sentiment de déception et de désillusion plutôt que d'une clarification de sa situation et d'une aspiration personnelle. « Lorsque je suis venu ici, a-t-il expliqué, j'avais déjà terminé ma maîtrise chez moi. » Son plan de départ était de s'inscrire à l'université pour entreprendre un doctorat en soins infirmiers. Il avait choisi les soins infirmiers parce qu'il disait qu'un de ses amis qui avait immigré en Australie avec le même diplôme d'études s'était inscrit là-bas à un programme de doctorat. Toutefois, il a découvert qu'il devait être un infirmier autorisé (IA) pour s'inscrire à un programme de doctorat en Ontario. Son objectif actuel est de s'inscrire à un programme de soins infirmiers auxiliaires, puis à un programme d'IA. Afin de s'inscrire au programme de soins infirmiers auxiliaires, il est retourné à l'école secondaire pour terminer les cours requis en mathématiques et en sciences. Il a aussi décidé de répondre à toutes les exigences associées à son DESO en même temps et s'est donc retrouvé dans un cours d'anglais de 12^e année. « Donc, j'ai fait une maîtrise en littérature anglaise, mais je suis quand même dans un cours d'anglais de 12^e année. Ce n'est pas génial. »

Simplement avoir le diplôme

Le fait de vouloir simplement avoir un diplôme d'études secondaires peut être lié à des émotions concernant les compétences personnelles et à un profond désir de surmonter les obstacles du passé. De plus, les hommes et les femmes interviewés ont souligné l'importance d'avoir diplôme pour le modèle de rôle qu'ils voulaient être pour leurs enfants. Cindy, âgée de 31 ans, a décrit comme suit les expériences qui l'ont poussé à reprendre ses études secondaires :

J'ai quatre enfants, donc je finis mes études parce que je ne peux pas exercer mon métier si je ne le fais pas. Je ne peux pas leur dire « Vous devez finir l'école secondaire. » si je n'ai pas de diplôme.

De même, Jennifer, âgée de 29 ans, voulait terminer ses études secondaires pour être un modèle de rôle et pour pouvoir encourager ses enfants. Tout comme Cindy, elle a abandonné l'école secondaire adolescente, lorsqu'elle était enceinte de son premier enfant.

Ce n'est pas vraiment pour moi que je suis retournée à l'école. C'était pour mes enfants. Je suis partie quand j'ai eu mon premier fils. À 16 ans, j'ai arrêté d'aller à l'école. Mon deuxième fils n'est pas fou de l'école. Il n'aime pas vraiment ça et il a de la difficulté à se concentrer. J'ai toujours dit à mes enfants que le collège et l'université, c'était leur choix, mais qu'ils devaient terminer leur 12^e année. Je me disais que je ne pouvais pas leur faire ça si je ne le faisais pas moi-même. C'est plus pour eux.

Obtenir un diplôme en vue d'un emploi

Deux hommes interviewés ont dit avoir besoin de leur diplôme pour se trouver un emploi. Les deux vivaient dans de petits villages et étaient bénéficiaires d'une aide au revenu. Matthew, âgé de 25 ans, a précisé ce qui suit : « J'ai réalisé qu'il était presque impossible de se trouver un emploi sans diplôme d'études secondaires, donc je suis revenu pour l'avoir. » Il pensait qu'une fois qu'il aurait son diplôme en main, il pourrait se trouver sans problème un emploi dans sa communauté. Simon a également parlé des difficultés associées à la recherche d'un emploi et a déclaré que les possibilités d'emploi dans sa communauté étaient « vraiment rares ces temps-ci, très rares ». Sa participation au programme d'études secondaires lui a permis de trouver un emploi à temps partiel. Une fois terminé son programme d'éducation coopérative organisé par l'école secondaire pour adultes, on lui a demandé de présenter sa candidature à un poste.

Accomplissement personnel

Pour quelques participants aux entrevues, l'obtention du diplôme était une décision personnelle concernant principalement leurs propres objectifs et motivations. Bien que le retour à l'école secondaire ait peut-être été un objectif personnel, la décision de s'inscrire a souvent été influencée par d'autres circonstances.

Natalie, entre 25 et 34 ans, avait déjà un certificat d'études postsecondaires et avait été acceptée dans un autre programme d'études postsecondaires. Par contre, elle n'avait pas terminé son diplôme d'études secondaires. Elle a déclaré de façon toute naturelle : « Je veux simplement l'obtenir pour avoir ça mon CV. » Elle a dit que le fait de ne pas avoir le diplôme ne posait pas de problème sur le plan de ses études postsecondaires ou de son emploi, mais elle avait l'impression de quelque chose d'inachevé qu'elle voulait maintenant accomplir.

Dave, âgé de 29 ans, a précisé qu'après avoir quitté l'école secondaire sans son diplôme, il avait toujours prévu y retourner. « Ça a toujours été l'un de mes objectifs personnels, d'y retourner. » Après avoir occupé des emplois qualifiés par lui-même d'emplois sans avenir pendant dix ans, il a décidé de devenir préposé aux services de soutien à la personne. Lorsqu'il a découvert qu'il avait besoin d'un diplôme, il a décidé qu'il était temps de retourner à l'école secondaire. Jason, âgé de 18 ans, est le plus jeune participant aux entrevues. Il avait abandonné l'école depuis seulement un an lorsqu'il a décidé d'y retourner. Il avait déjà trouvé un cheminement de carrière lorsqu'il était à l'école secondaire, mais il n'avait pas les notes nécessaires pour suivre des EPS.

À 50 ans, Bruce s'est inscrit à un programme d'études secondaires pour adultes après avoir vécu des transformations et des expériences majeures. Il a précisé qu'il voulait utiliser le temps passé au sein du programme pour trouver ce qu'il voulait faire ensuite dans sa vie professionnelle.

J'avais une entreprise qui a fait faillite. Je me suis rabattu sur la drogue, j'ai pris de la drogue, j'ai arrêté la drogue. Je suis père monoparental, et tout allait de travers. Je me suis dit : « Je n'ai même pas fini ma 8^e année, quand j'avais 14 ans. Peut-être que ce serait une bonne idée d'en avoir le cœur net. Peut-être qu'il y a quelque chose que j'aimerais vraiment faire. »

Deux participantes, Debby, âgée de 45 ans, et Jennifer ont expliqué avoir toujours voulu terminer leurs études secondaires, mais qu'elles attendaient que leur plus jeune enfant soit à l'école à temps plein pour s'inscrire.

Amélioration de l'anglais

Jirair, entre 25 et 34 ans, a décrit fièrement comment il acquérait des compétences en anglais dans le programme d'études secondaires. Après avoir suivi un programme d'anglais, langue seconde, il a décidé de passer son diplôme et de continuer à suivre les cours d'anglais, langue seconde qui lui permettraient d'accumuler des crédits pour ses études secondaires. Il a expliqué sa décision ainsi : « Je me suis dit : "Je m'inscris à l'école secondaire pour adultes. En deux ans, j'ai terminé!" J'étais comme un bébé quand j'ai commencé et, maintenant, je vais obtenir mon diplôme.»

Pourquoi les apprenantes et les apprenants avaient-ils quitté l'école secondaire?

Lorsqu'on a demandé aux répondantes et répondants pourquoi ils n'avaient pas terminé l'école secondaire lorsqu'ils étaient adolescents (le cas échéant), la majorité ont choisi plus d'une raison. Les cinq raisons les plus fréquemment choisies sont les suivantes :

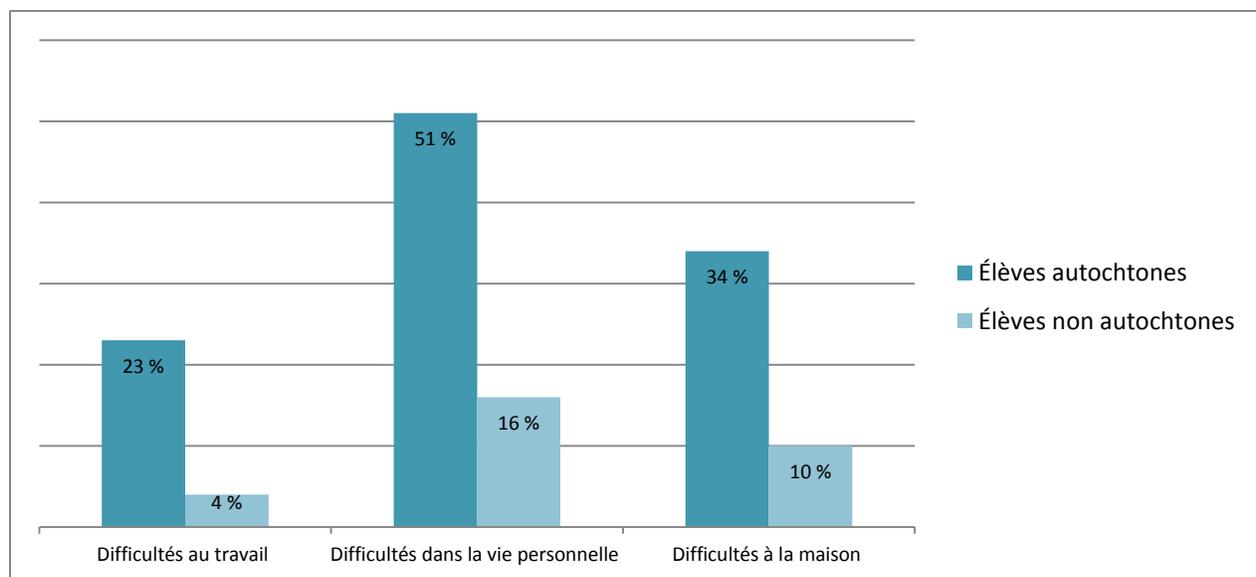
- Difficultés dans la vie personnelle (20 %)
- Pas intéressé par l'école (18 %)
- Voulait ou devait travailler (13 %)
- Difficultés à la maison (12 %)
- Déménagement au Canada depuis un autre pays (12 %)

Cette question a également donné lieu à plusieurs témoignages intéressants contenant davantage de renseignements sur les raisons de l'abandon de l'école secondaire à l'adolescence. Les élèves ont formulé les commentaires suivants :

- Ma famille me disait que je ne finirais pas.
- L'intimidation, ma santé mentale et l'affirmation de mon identité sexuelle.
- La drogue.
- Je ne m'entendais pas avec le personnel enseignant, et il y avait beaucoup d'élèves dans les classes.
- Décès d'un membre de ma famille immédiate.
- Ça ne m'intéressait pas à ce moment-là.
- Mariage en 10^e année.
- J'ai abandonné l'école à cause de la guerre.
- L'école m'a demandé pourquoi je me donnais la peine d'essayer, ce que je faisais là.

Les hommes (27 %) ont plus souvent précisé qu'ils avaient quitté l'école secondaire par manque d'intérêt à ce moment-là que les femmes (13 %). De plus, les élèves autochtones ont dit avoir été confrontés à plus de difficultés que les élèves non autochtones, comme le montre la figure 3.

Figure 3: Comparaison des raisons ayant motivé les élèves autochtones et non autochtones à quitter l'école



Combien de temps a-t-il fallu pour qu'ils retournent à l'école secondaire?

Une grande partie (40 %) des répondants ont abandonné l'école pendant peu de temps, soit quatre ans ou moins. Le tiers (33 %) des répondants ont abandonné l'école pendant plus de dix ans, et un peu plus du quart (27 %) ont abandonné l'école de cinq à dix ans. Les femmes (38 %) ont plus souvent dit avoir abandonné l'école pendant dix ans ou plus que les hommes (25 %). De plus, les élèves qui sont nés ailleurs qu'au Canada (41 %) ont plus souvent dit avoir abandonné l'école pendant plus de dix ans que ceux qui sont nés au Canada (26 %).

Pour la plupart des élèves qui ont répondu au sondage (57 %), il s'agissait du premier retour à l'école secondaire. Le quart (24 %) avaient déjà essayé de suivre le programme une fois, tandis qu'une petite partie (8 %) seulement, trois fois ou plus. Les élèves autochtones (38 %) ont moins souvent indiqué que c'était leur première inscription à un programme que les élèves non autochtones (58 %). Plus des deux tiers (71 %) de ceux qui sont nés ailleurs qu'au Canada ont dit que c'était leur premier retour à l'école secondaire, comparativement à 44 pour cent de ceux qui sont nés au Canada.

Avant de s'inscrire à un programme d'études secondaires, plus de la moitié (58 %) des répondantes et répondants avaient déjà suivi d'autres programmes d'études. Parmi ceux-ci :

- Programmes d'anglais, langue seconde (29 %)
- Programmes de littératie (19 %)
- Programmes préparatoires aux études collégiales (9 %)
- Programmes d'éducation générale (2 %)

Les femmes ont plus souvent que les hommes suivi une certaine forme d'éducation ou de formation des adultes avant d'entrer à l'école secondaire. La moitié (52 %) des hommes n'avaient suivi aucune sorte d'éducation des adultes, par rapport à un peu plus du tiers (37 %) des femmes. Comme il fallait s'y attendre, plus de la moitié des élèves (55 %) nés ailleurs qu'au Canada avaient suivi des cours d'anglais, langue seconde.

La majorité (70 %) des élèves adultes avaient aussi étudié par eux-mêmes alors qu'ils ne suivaient aucun programme d'éducation ou de formation. Ils avaient utilisé les formats d'autoformation suivants :

- Étude du matériel de cours (30 %)
- Lecture de certaines matières, comme l'histoire ou la science (27 %)
- Utilisation des sites en ligne pour améliorer les compétences en lecture et en écriture (24 %)
- Utilisation des sites en ligne pour améliorer les compétences en mathématiques (11 %)
- Utilisation de matériel emprunté ou acheté (p. ex. un manuel de connaissances générales) (12 %).

Quels sont les formats des cours que les élèves suivent?

Presque tous les répondants (97 %) suivaient des cours de jour, et seulement quelques-uns (5 %) suivaient un programme d'éducation à distance (en ligne ou par correspondance). L'éducation à distance est dans l'ensemble peu utilisée, mais les deux sites dont les élèves sont pour la plupart des Autochtones offrent ce format. La très grande proportion d'élèves suivant des cours de jour est l'une des limites reconnue du processus d'administration du sondage. La grande majorité (79 %) des élèves suivaient un ou deux cours, et le reste, trois ou plus. Moins de la moitié (40 %) des élèves ont prévu terminer leurs études après leur cours actuel, et le cinquième (17 %) avaient quatre cours ou plus à terminer. Une petite partie (9 %) ne savaient pas exactement combien de cours ils devaient terminer. Bien plus de la moitié (62 %) avaient prévu terminer le programme d'études secondaires d'ici un à six mois, et le quart (26 %) ont dit qu'ils obtiendraient leur diplôme sept mois à un an plus tard.

Faire du retour à l'école secondaire une expérience positive

Pendant les entrevues, les élèves ont comparé leur expérience en cours dans un programme d'études secondaires pour adultes à ce dont ils se souvenaient de leur expérience à l'école secondaire lorsqu'ils étaient adolescents. Pour la plupart, les élèves ont parlé positivement de leurs expériences dans les différents programmes d'études secondaires pour adultes. Leurs expériences positives étaient peut-être liées au type de programme auquel ils étaient inscrits. La plupart des participantes et participants aux entrevues étaient inscrits à des programmes financés selon le modèle de l'école de jour pour adultes. Cela signifie qu'ils ont suivi le programme à temps plein et que les cours étaient donnés par des enseignantes et enseignants salariés occupant habituellement des postes à temps plein ou à temps partiel. Il se peut aussi que leurs programmes aient offert une gamme de services de soutien, comme de l'orientation, qui ont pu contribuer à l'expérience positive. Bien que les expériences des participantes et participants aux entrevues ne reflètent pas nécessairement les expériences de tous les participants à l'étude, les données constituent une description informative des éléments de la conception des programmes qui aident les apprenantes et

apprenants adultes. Les expériences positives découlent d'une relation entre la croissance personnelle et la compréhension des élèves, des interactions avec les pairs et le personnel enseignant, des décisions liées à la planification de programme, des liens au sein du curriculum et des soutiens ainsi que des mécanismes relatifs aux politiques provinciales.

La RDA aide les élèves à entreprendre le programme et à rester motivés

La Reconnaissance des acquis (RDA) pour les élèves adultes, un mécanisme relatif aux politiques provinciales, aide les élèves à commencer le programme et à rester motivés. Le processus de RDA⁴ a permis aux élèves qui n'avaient pas de diplôme ou dont le diplôme n'était pas nécessairement reconnu par les employeurs ou les autres établissements d'enseignement d'obtenir des crédits pour leur expérience professionnelle et personnelle. Debby a décrit avec enthousiasme la façon dont elle avait réuni toutes les conditions d'obtention de son diplôme en un an grâce à la RDA. « Je suis arrivée avec rien. Je suis arrivée en 8^e année en septembre, et je vais finir avec plus. J'ai utilisé la RDA et j'en ai fait un peu plus. » Cindy a suggéré que la RDA soit annoncée à grande échelle afin d'attirer un plus grand nombre d'élèves.

Selon moi, la seule chose qui pourrait améliorer le programme serait de permettre de suivre plus de cours plus facilement, comme le programme de RDA. Un cours de six semaines donne six crédits. Si on en offrait plus comme ça, plus de gens obtiendraient leur diplôme. Les gens qui ont besoin de 20 crédits ne viendront pas pour faire un cours à la fois.

Une question du sondage donne également d'autres renseignements concernant l'utilisation de la RDA. Les élèves qui ont déjà un diplôme d'études secondaires ou qui sont retournés à l'école afin d'obtenir certains préalables n'auraient probablement pas recours à la RDA ou à l'évaluation des crédits de maturité et des équivalences de crédits. Par conséquent, moins de la moitié (40 %) des répondants ont accumulé des crédits à l'aide de l'une ou l'autre de ces méthodes. Les autres ont dit ne pas avoir accumulé de crédits à l'aide de ces méthodes (34 %) ou ne pas connaître ces méthodes (14 %). Pourtant, la majorité (62 %) des élèves autochtones ont obtenu des crédits grâce à la RDA, par rapport à plus du tiers (37 %) des élèves non autochtones. Par contre, les mêmes proportions d'élèves nés ailleurs qu'au Canada (40 %) et d'élèves nés au Canada (41 %) ont accumulé des crédits au moyen de la RDA ou de l'évaluation des crédits de maturité et des équivalences de crédits. Cela dit, le quart des élèves nés à l'étranger ont dit ne pas connaître les façons d'accumuler des crédits, par rapport à seulement 6 pour cent de ceux qui sont nés au Canada. Il se peut que les élèves nés ailleurs qu'au Canada n'accèdent pas à la RDA ou ne connaissent pas la RDA s'ils ont déjà un diplôme d'un autre pays et ont seulement besoin de certains préalables.

La planification des programmes est adaptée aux vies chargées et complexes

L'une des différences observées entre les expériences à l'école secondaire des participantes et participants aux entrevues et leurs expériences antérieures à l'école secondaire est la reconnaissance des vies chargées et souvent complexes des élèves. Cette reconnaissance s'est traduite par des décisions relativement à la planification du programme, de la souplesse, une compréhension quant aux présences et aux échéances, une surveillance réduite des présences ainsi qu'une autonomie et une responsabilité accrues.

⁴ À l'heure actuelle, en Ontario, les élèves peuvent avoir recours à deux méthodes pour obtenir des crédits : 1) l'évaluation des crédits de maturité et des équivalences de crédits et 2) la reconnaissance des acquis (RDA). Il existe des différences entre ces deux méthodes, mais elles aident toutes deux les élèves adultes à accumuler des crédits d'école secondaire grâce à leur expérience personnelle et professionnelle, à leurs études et à leur formation. Elles permettent d'obtenir 26 des 30 crédits.

John a constaté certaines de ces différences.

Cet endroit est parfait parce qu'il offre un grand choix. Quand on est adulte, on peut prendre ses propres décisions. Mais on te guide aussi. On nous dit : « C'est ton choix, mais peut-être que c'est ça que tu devrais choisir. » Mais à l'école secondaire, on te force en te disant : « C'est comme ça que tu dois faire ». Si on n'apprend pas comme ça, ça pose problème.

Nadeen, une mère monoparentale de 24 ans, a aimé que les membres du personnel enseignant laissent du temps en classe pour travailler plutôt que de donner des devoirs. Elle a dit qu'ils semblaient aussi comprendre qu'elle avait une vie chargée en dehors de l'école. « Ils essaient vraiment de s'adapter à notre horaire, de nous aider à faire ce qu'on doit faire. » Même lorsqu'elle devait rater des cours, la plupart du temps à cause de l'état de santé de son enfant, ses enseignantes et enseignants comprenaient toujours et ne l'embêtaient pas avec ça. De même, Simon a expliqué qu'il était reconnaissant de ne pas avoir à inventer de faux prétextes lorsqu'il n'était pas là, contrairement à ce qu'il avait toujours dû le faire à l'école secondaire. « Si je ne me présentais pas, j'étais inquiet et stressé, et je me disais : « Bon, qu'est-ce que je peux inventer pour m'en sortir? » Ici, si on n'y va pas, il n'y a pas de problème. On sait ce qu'on a à faire. »

Cindy, mère de trois enfants, a apprécié les échéances réalistes. Elle a dit que le personnel enseignant comprenait vraiment comment sa vie se passait. « Deux ou trois jours par semaine, je n'allais pas à l'école parce qu'il y a toujours quelqu'un de malade. » Jennifer, aussi mère de trois enfants, a ajouté que personne ne lui posait de questions si elle devait partir au milieu d'un cours. « J'ai trois enfants, et si leur école appelle, je dois y aller. S'il arrive quelque chose, ma famille passe toujours en premier. C'est ce qui est génial ici. »

Jennifer explique qu'on suppose que les élèves adultes sont responsables de leur vie et de leurs décisions. « C'est aussi l'environnement en soi. On est responsable de soi-même à l'école pour adultes. » Simon, interviewé en même temps, a ajouté : « Les responsables expliquent très clairement que si on ne se présente pas, c'est notre problème. » Jennifer et Simon ont parlé de l'équilibre entre la reconnaissance de la vie d'adulte et l'encouragement ou les conseils.

« Ils se concentrent sur notre éducation, on est là dans un but précis, mais en même temps, ils comprennent que c'est la vie, a dit Jennifer.

– Ça interfère, a déclaré Simon. Les écoles normales ne comprennent pas ça.

– Non. Elles pensent que l'école, c'est l'école, et qu'il faut y aller.

– Qu'on doit faire son travail. Elles ne s'intéressent pas à la façon dont s'est passée notre journée. »

Outre la planification générale, les élèves ont souligné la planification des cours. Quelques élèves ont mentionné qu'ils aimait suivre un cours à la fois pour pouvoir concentrer leurs efforts. C'était particulièrement important pour les personnes qui avaient d'autres responsabilités en dehors de l'école, comme la garde d'enfants et le travail. Jason a expliqué ce qui suit : « Pouvoir suivre un cours à la fois m'a permis de me concentrer et de vraiment bien le faire. Avec les notes que j'obtenais, je me suis dit : "Je devrais aller jusqu'au bout." Donc j'ai essayé de m'inscrire en génie, et je viens d'être accepté. » Selon un élève, un rythme de quatre cours par jour serait décourageant. Deux élèves qui suivaient un cours à la fois ont dit que la journée comprenait une pause par heure, ce qui les aidait à faire des journées de quatre heures.

Pour certains, la transition vers un programme d'études secondaires pour adultes offrant un horaire souple peut nécessiter une adaptation. Dylan, un participant de 22 ans, a décrit des situations dans lesquelles d'autres élèves profitaient de cette souplesse.

Le personnel enseignant est plus indulgent parce qu'il comprend que les adultes ont des responsabilités. Mais je pense qu'il tolère presque les fautes. Il y a des gens qui ont besoin de plus de temps lorsqu'ils ont des responsabilités en dehors de l'école, et ils ne peuvent pas être ici tous les jours. Mais il y a aussi des gens qui ont encore la mentalité qu'ils avaient à l'école secondaire normale.

Avec cette mentalité, a-t-il expliqué, ils profitent d'une surveillance moindre des présences et sautent régulièrement des cours.

Les expériences négatives du passé demeurent, mais peuvent être surmontées

Les participants aux entrevues ont décrit leurs propres expériences et celles des autres qui sont retournés à l'école secondaire comme étant chargées de mauvais souvenirs. Ils ont aussi décrit comment ils ont surmonté ces souvenirs grâce aux interactions positives de soutien avec le personnel enseignant et les pairs.

John a décrit les difficultés personnelles auxquelles il a fait face lorsqu'il a décidé de retourner à l'école secondaire.

Ma première année a été assez instable. Je ne sortais pas du lit, j'étais plutôt déprimé, pour être honnête. Je me disais : « C'est la même merde tous les jours. »

Selon John, son expérience représente celle d'autres élèves de l'école secondaire pour adultes. Il a expliqué que le système scolaire ne fonctionnait pas pour eux lorsqu'ils étaient adolescents. Lorsqu'ils y sont retournés adultes, les sentiments négatifs existaient toujours. « Ils arrivent et ils sont amers; ils sont négatifs. » Par contre, avec le temps, les choses peuvent changer. Il a expliqué qu'une fois qu'il s'était acclimaté, avec l'aide du personnel enseignant, il réussissait très bien. « Je suis monté en flèche. C'était vraiment génial. »

Keegan, âgé de 19 ans, avait aussi une attitude négative lorsqu'il est retourné à l'école secondaire la première fois. Cependant, son point de vue a progressivement changé grâce à l'influence de ses amis, qui étaient concentrés et motivés. Au début, il n'allait pas à ses cours, mais petit à petit, il a commencé à participer.

Ensuite, j'ai commencé à aller à l'intérieur, à suivre les cours de chimie, de biologie et le tout reste. J'ai commencé à voir des gens qui voulaient vraiment apprendre. Ça m'a vraiment encouragé à continuer. J'ai commencé à me faire des amis, comme eux ici, et ils sont très motivés. Ils veulent vraiment atteindre leurs objectifs, et c'est ça qui m'a aidé à continuer.

Cindy rapporte que ses deux expériences à l'école secondaire sont « comme deux mondes différents ». Elle a été soulagée de voir que les cliques et l'intimidation avaient disparu. « C'est vraiment cool ici », a-t-elle ajouté.

Tout le monde vient et tout le monde se parle. C'est pour ça que je me suis dit : « Ce n'est pas si mal, l'école secondaire pour adultes. » Personne ne fait attention à ce qu'on porte, personne ne fait attention à notre apparence, et tout le monde est là pour la même chose : obtenir son diplôme et s'en aller.

De plus, Cindy a apprécié l'absence d'étiquetage et de catégorisation des élèves selon leurs compétences scolaires dans le programme pour adultes, qui était ainsi, selon elle, plus équitable et tolérant. Elle a expliqué : « Il n'y a pas d'enfants intelligents. Il n'y a pas d'enfants stupides. Tout le monde est pareil. C'est en ça que c'est très différent. Tout le monde s'entend plutôt bien. »

Jason a ajouté ce qui suit :

J'ai remarqué une grande différence dans l'attitude face à l'apprentissage. Les enfants à l'école secondaire sont affalés sur leurs bureaux et se disent : « Je ne veux pas être ici. Ça finit quand? » Et puis, j'arrive dans ce programme, et tout le monde est silencieux et attentif et écoute vraiment, accroché aux lèvres des professeurs.

Brian, âgé de 20 ans, a reconnu que la maturité avait beaucoup contribué à son nouvel engagement envers l'éducation, mais il a aussi souligné que le dévouement des autres élèves avait contribué à l'environnement dans l'ensemble positif. Selon Jess, entre 25 et 34 ans, la petite taille du programme et le fait que tous les élèves se connaissent ont aussi aidé. Mina, entre 18 et 20 ans, qui a participé au même programme, a expliqué qu'elle pouvait se sentir à l'aise et réussir dans le programme pour adultes parce qu'il était petit. « L'école secondaire, ça ne me ressemble pas, a-t-elle dit. Voir plein de gens là-bas, ça me fait un peu peur. Ça me fait peur, c'est tout. C'est pour ça que je suis venue ici. »

La participation et l'appartenance

La plupart des programmes pour adultes ne peuvent pas offrir le même nombre d'activités parascolaires que les écoles secondaires, mais la plupart offrent aux élèves la possibilité de participer davantage. Certaines des personnes interviewées participaient aux conseils étudiants, aux groupes de bulletins d'information, aux communications scolaires et aux activités sociales. Simon a dit que lorsqu'il était allé à l'école secondaire, il n'avait jamais participé à des activités scolaires. Il a, depuis, commencé à s'engager dans son programme d'études secondaires pour adultes parce que « c'était vraiment facile de s'engager ». Jennifer, qui suivait le même programme que Simon, a affirmé que sa participation au conseil étudiant l'avait aidée à acquérir un sentiment de fierté.

C'est nous qui sommes responsables. Nous nous occupons de l'école pour être fiers d'y venir. Nous savons ce qui se passe. Nous y contribuons, et nous pouvons aider d'autres élèves. C'est une question de fierté.

Elle a aussi très bien expliqué que la participation des élèves au programme pour adultes était très différente de ce qui se passait à l'école secondaire.

Quand il s'agit de choses comme des activités scolaires ou des conseils étudiants, quand on est à l'école secondaire normale, pour moi en tout cas, on se fait gaver, avec l'esprit d'école et les équipes et tout le reste. C'est génial pour certaines personnes, mais d'autres ne sont pas comme ça. Elles ne s'épanouissent pas comme ça. Ici, c'est

vraiment notre choix, on fait ce qu'on veut. Les gens ont tendance à sortir un peu plus de leur coquille et à dire : « J'ai une idée. » Ils se sentent plus à l'aise à l'idée de s'exprimer, et c'est le début de la véritable participation.

Compréhension personnelle et croissance

En plus de l'influence positive et du soutien du personnel enseignant et des pairs, les participantes et participants aux entrevues ont parlé des changements personnels et de la croissance qui les ont aidés à retourner à l'école secondaire et à réussir dans le programme. Quelques-uns ont dit avoir dû « mûrir » et se concentrer plus, surtout après avoir eu des enfants. Nadeen a mentionné : « Depuis que je suis dans le programme, je me concentre plus sur l'école, et c'est important pour moi. L'expérience d'avoir un enfant m'a rendue plus responsable. Quand j'étais à l'école secondaire, je n'étais pas vraiment sérieuse. » Brian, lui aussi parent seul, a observé que « la plupart des gens ici ont des enfants, donc ils ont dû mûrir ». Chantal, mère de deux enfants, a remarqué une différence entre les élèves comme elle, qui ont des enfants, et les élèves plus jeunes, qui vivent chez leurs parents.

Il n'y a pas de devoirs, et après, ils se plaignent qu'ils n'ont pas le temps. Moi, j'ai deux enfants à la maison, j'ai un emploi, j'ai un mari. Si j'ai le temps et qu'eux n'ont qu'à rentrer chez leurs parents, parce qu'ils ont 20 ans, ils ont le temps. Je m'attendais à ce que les gens consacrent plus d'énergie à ce qu'ils font.

De plus, les élèves ont pris des décisions au sujet de leur cheminement de carrière et sont plus sérieux. Dylan a expliqué ce qui suit :

Je suis ici principalement pour les maths et les sciences, mais la plupart des autres deviennent infirmiers ou ingénieurs. On a un objectif, les profs respectent ça. Ils ne font pas la morale aux élèves. Ils savent qu'ils sont là sur leur propre temps et pour apprendre. La première fois qu'on va à l'école, on a l'impression d'être obligé d'y aller. On préférerait être n'importe où ailleurs. Mais ici, si on ne vient pas, on perd son propre temps.

Dylan a expliqué que, dans certains de ses cours, il travaillait avec des gens qui avaient déjà leur diplôme, souvent d'autres pays. Ils avaient les compétences techniques, mais ils voulaient apprendre la langue venant avec ces compétences, a-t-il expliqué. Leurs aptitudes étaient souvent une leçon d'humilité pour lui. Cette expérience, combinée à ses propres expériences professionnelles, l'a transformé.

Quand on va à l'école secondaire, la première fois, on pense qu'on sait tout. Après, je suis allé travailler pour la première fois et je me suis rendu compte que je n'étais pas aussi intelligent que je le pensais. J'ai eu la chance d'apprendre avec des gens qui avaient vu le monde, comme des compagnons d'apprentissage. Donc, j'ai profité de toute cette expérience du monde dans les emplois que j'ai eus. Je reviens à l'école secondaire, et ça recommence. C'est une vraie leçon d'humilité.

Cindy a reconnu que, par le passé, elle ne terminait jamais ce qu'elle commençait. « D'habitude, je fais tout à moitié. J'en fais la moitié et je me dis : « Ça ne me tente plus! » Cependant, son expérience dans le programme d'études secondaires pour adultes l'a décidée à décrocher son diplôme. « Mais cette fois, je suis déterminée. C'est ce qui est bien à l'école secondaire pour adultes. Si on veut ses huit crédits, on peut les avoir en trois mois, ça dépend de la motivation. » De même, Nadeen a déclaré qu'elle était maintenant plus attentive et qu'elle travaillait plus fort qu'à l'école

secondaire. Elle n'a jamais eu confiance en ses compétences en mathématiques, mais elle est maintenant plus sûre d'elle.

Gestion des frustrations associées au curriculum

Contrairement aux autres aspects du programme, les élèves ont mentionné très peu de changement entre les expériences passées et actuelles sur le plan du curriculum à l'école secondaire. De plus, il s'agit du seul sujet qui a donné lieu à des commentaires négatifs, à de la confusion et à de la frustration.

Lorsque Dave a décidé de retourner à l'école secondaire, il pensait que le curriculum serait beaucoup plus autodirigé et indépendant que son programme d'études secondaires antérieur. Il a été de surpris de découvrir que ce n'était pas le cas. « Je ne pensais pas que ce serait vraiment une salle de classe comme ça. C'est exactement comme l'école secondaire, il me semble, mais tout le monde est plus vieux. » Dave affirme ne pas avoir été gêné par les ressemblances, mais d'autres élèves ont exprimé une certaine frustration.

Quelques élèves ont parlé des difficultés liées à l'apprentissage à partir d'un manuel, mais d'autres ont souligné l'un des avantages de ce format, qui permet aux gens de progresser à leur propre rythme. De plus, les élèves plus avancés ayant déjà étudié certaines matières aidaient souvent ceux qui l'étudiaient pour la première fois.

Les élèves ont aussi mentionné les difficultés rencontrées dans le cadre des cours en ligne ou par correspondance. Deux élèves, qui avaient tous deux de jeunes enfants lorsqu'ils ont essayé de suivre un cours par correspondance, ont dit avoir abandonné parce qu'il était trop difficile de se concentrer et de rester motivé. Jennifer a expliqué sa situation : « Là où j'habitais avant, j'ai essayé les cours par correspondance. Entre mes enfants et mon mari, je n'y arrivais pas. Je n'avais pas la motivation de m'asseoir et de me concentrer pour étudier. » Les élèves avaient également de la difficulté à travailler seuls en dehors de l'école. Rick, âgé de 40 ans, a exprimé la frustration ressentie lors d'un cours en ligne.

Quand je suis arrivé ici, j'ai essayé de suivre un cours en ligne. C'est là que je me suis rendu compte que ça faisait 22 ans que je n'étais pas allé à l'école et que j'avais besoin d'interactions directes avec un professeur. J'ai en besoin, donc j'ai dû abandonner. Je pense que c'était nul. Après 22 années sans aller à l'école, comment je vais apprendre quelque chose?

Beaucoup d'élèves, surtout les plus âgés, préféraient l'école de jour parce qu'elle leur permettait de consulter le personnel enseignant lorsqu'ils étaient confrontés à des difficultés dans le cours par correspondance. Cela dit, pour certains élèves, les cours par correspondance sont la seule option. Une élève a expliqué qu'elle avait dû suivre des cours par correspondance à contrecœur parce qu'elle avait besoin de préalables qui n'étaient pas offerts dans sa communauté. Une autre élève a dit qu'elle choisissait de se rendre dans un plus grand centre à l'extérieur de sa communauté pour ne pas prendre de cours par correspondance.

Si j'ai une question, je peux la poser à quelqu'un, je n'ai pas besoin de deviner, de chercher dans Google ou ailleurs. Je veux parler à quelqu'un qui connaît vraiment la réponse. Comme ça, je sais que j'ai la bonne réponse. Les cours par correspondance ne sont pas une bonne idée pour moi.

Cindy et Simon, qui participaient à un programme pourvu d'enseignantes et d'enseignants salariés à temps plein, ont constaté que les matières comme les mathématiques étaient plus significatives ou pertinentes dans leur vie, ce qu'ils ont apprécié. Simon a déclaré :

Être à l'école pour adultes permet d'intégrer la réalité à ce qu'on apprend, même les maths. On a étudié les impôts et la consommation avertie, les valeurs unitaires et toutes ces choses amusantes. Quand je fais l'épicerie à Price Chopper, je m'assois pour trouver la valeur unitaire par conserve, pour économiser. C'est assez avantageux.

Cindy a raconté une expérience semblable dans son programme.

Si on avait plus de maths personnelles [à l'école secondaire], la moitié des élèves ne décrocheraient pas. Parce qu'on gère de l'argent tous les jours. Les gens n'y pensent pas, mais c'est vrai. Si on m'avait parlé des maths comme ça, je serais peut-être restée.

Cependant, elle a aussi dû suivre des cours de mathématiques traditionnelles, ce qu'elle a trouvé difficile. Maintenant, j'apprends l'algèbre et tout ça, et ça me donne mal à la tête. Je me demande vraiment comment je vais utiliser ça. »

Natalie, qui avait déjà un certificat d'études postsecondaires, dont un cours d'anglais de niveau collégial, a trouvé que les cours étaient plus faciles à l'âge adulte. Elle a dit qu'elle obtenait auparavant des « notes affreuses » et qu'elle avait maintenant « des 95 et des 100 ». Au début, elle pensait que la matière en anglais était simplement plus facile, mais elle a ensuite parlé du soutien supplémentaire qu'elle recevait.

Le rôle important du personnel enseignant des adultes

L'importance du personnel enseignant a été soulignée dans les sections précédentes. Les participantes et participants aux entrevues ont discuté de la manière dont les enseignantes et enseignants composent avec la complexité de la vie des élèves, aident les élèves réticents et résistants à faire la transition vers le programme, reconnaissent et appuient les objectifs des élèves, adaptent le curriculum et rendent le contenu plus pertinent et significatif. De plus, les élèves ont parlé des aspects pédagogiques fondamentaux de l'enseignement et souligné la compréhension et la patience du personnel enseignant passionné par son travail, qui réussit à présenter la matière en utilisant des méthodes d'enseignement créatives et claires.

Brian a apprécié la patience du personnel enseignant.

J'aime l'attitude des profs. Ils sont vraiment gentils et compréhensifs. Ils s'assoient pour nous aider. Peu importe le temps que ça dure. Une fois, j'ai mis une demi-heure à comprendre une question, et personne ne s'est fâché en me disant « Débrouille-toi pour comprendre. »

Debby se sentait à l'aise avec ses enseignantes et enseignants et a aimé pouvoir se tourner vers eux si elle avait besoin d'aide.

Les profs sont super. Ils offrent toujours leur aide quand on en a besoin. « Viens après l'école, viens avant l'école si tu ne comprends pas quelque chose. » Ils sont vraiment très bons de ce côté-là. Donc je n'ai jamais vraiment eu de problème sur ce plan. Si j'avais un problème, je demandais simplement à un professeur.

Brian, qui suivait un programme pourvu d'enseignantes et d'enseignants à temps plein, a expliqué qu'en plus d'être patient, disponible et compréhensif, le personnel enseignant tentait de trouver des façons créatives d'aider les élèves à comprendre la matière.

J'ai trouvé que les profs étaient d'une très grande aide, et ils peuvent expliquer les choses de plusieurs façons. Quand j'étais à l'école secondaire normale, c'était comme c'était. On pose une question, et ils relisent. Je disais : « Je ne suis pas analphabète. Je ne comprends pas comment vous voulez que je le fasse. » Et ils n'expliquaient pas, donc je ne faisais pas le travail. Finalement, j'ai arrêté d'y aller.

Cindy a décrit comment un enseignant en mathématiques avait utilisé des images pour lui expliquer des concepts.

Si on me parle et qu'on m'explique, je ne comprends pas. Mais si on me montre des images, je comprends. Donc il me dessinait des choses. C'est comme ça qu'il expliquait, et je réussissais vraiment bien dans son cours de maths.

Elle s'est aussi demandé si la différence d'âge entre le personnel enseignant du programme pour adultes et celui de son ancienne école secondaire faisait une différence. Les plus jeunes « proviennent d'une génération d'apprentissage différente ». Selon elle, ils étaient plus créatifs et réussissaient à rendre le curriculum intéressant. « Si c'était comme ça, l'école secondaire, a-t-elle expliqué, en comparaison à son programme actuel, la plupart d'entre nous n'auraient peut-être pas abandonné. »

Nadeen estimait que la différence entre le personnel enseignant de son ancienne école secondaire et celui de l'école secondaire pour adultes était la capacité d'offrir un enseignement plus clair. « Je pense qu'ils donnent plus de chances. Je ne sais pas s'ils enseignent mieux, mais ils décomposent mieux la matière. On comprend rapidement. » Elle a mentionné un autre aspect de l'enseignement qui était très différent de son expérience à l'école secondaire. « Quand on est adulte, notre opinion compte. Ça nous motive à apprendre et à dire ce qu'on pense. À l'école secondaire, [...] on ne peut pas vraiment dire tout ce qu'on veut. »

Sommaire

Les élèves qui sont des femmes et des immigrants sont surreprésentés dans le groupe des élèves de l'école secondaire pour adultes en Ontario qui ont participé à l'étude. Peu de données démographiques ont changé depuis le dernier sondage provincial réalisé il y a 15 ans. De plus, comme il y a 15 ans, les élèves des programmes d'études secondaires pour adultes sont principalement des personnes à faible revenu, dont près de la moitié bénéficient d'une certaine forme d'aide gouvernementale. Les deux tiers des répondants ont un revenu mensuel de moins de 1 500 \$ par mois, et la plupart de ceux-ci ont un revenu de moins de 1 000 \$. Les responsabilités familiales incluent les enfants et les autres adultes. Les personnes nées ailleurs qu'au Canada subviennent plus souvent aux besoins de membres de leur famille (pas seulement les enfants) que celles qui sont nées au Canada, et les femmes vivent plus souvent avec des enfants que les hommes.

Près de la moitié des élèves avaient déjà un diplôme lorsqu'ils sont retournés à l'école secondaire pour adultes. La majorité de ceux qui sont nés dans d'autres pays avaient déjà un diplôme. Cependant, seulement le dixième des élèves autochtones avaient déjà un diplôme. Les proportions des adultes qui retournent à l'école secondaire pour obtenir leur diplôme en vue de suivre des EPS et de ceux qui y retournent pour obtenir un préalable sont semblables. L'obtention d'un préalable est la raison prédominante qui a été mentionnée par plus de la moitié des élèves qui se sont inscrits à des EPS. Seulement 4 pour cent des élèves autochtones sont retournés à l'école secondaire afin d'obtenir un préalable. De plus, la moitié des élèves qui ne sont pas nés au Canada ont dit être retournés à l'école secondaire pour obtenir un préalable.

La décision d'abandonner l'école secondaire à l'adolescence (lorsque l'élève n'a pas fini ses études secondaires) est complexe et souvent motivée par plusieurs raisons. Les difficultés personnelles constituent la raison la plus fréquente de l'abandon, mais elle a été sélectionnée par seulement le cinquième des élèves. Cela dit, plus de la moitié des élèves autochtones ont dit avoir quitté l'école secondaire en raison de difficultés dans leur vie personnelle, et plus du tiers ont dit avoir abandonné à cause de difficultés à la maison, par rapport à seulement un dixième des élèves non autochtones. Par ailleurs, près du quart des élèves autochtones ont dit avoir abandonné parce qu'ils trouvaient que c'était difficile, par rapport à seulement 4 pour cent des élèves non autochtones.

La décision de reprendre les études, tout comme la décision d'abandonner, peut être motivée par plusieurs raisons. La majorité n'avait jamais essayé d'y retourner, ce qui indique l'importance à la fois des facteurs décisionnels et d'une expérience positive d'accompagnement au sein du programme. Toutefois, les élèves autochtones ont plus souvent essayé d'y retourner une ou plusieurs fois.

Les élèves qui ont participé aux entrevues ont fourni une quantité énorme de renseignements sur les liens entre les conditions, les dispositions et les soutiens qui contribuent à un environnement d'apprentissage positif pour les adultes.

- La Reconnaissance des acquis (RDA) pour les élèves adultes, un mécanisme relatif aux politiques provinciales, a aidé les élèves à commencer le programme et à rester motivés.
- Les décisions prises quant à la planification et à l'horaire souples prenaient en compte les vies chargées et complexes des élèves adultes, et s'y adaptaient.
- Les interactions positives d'accompagnement avec le personnel enseignant et les pairs ont aidé les élèves à surmonter les expériences négatives vécues à l'école.
- Les activités parascolaires ont aidé les élèves à développer un sentiment d'appartenance.
- Les changements personnels des élèves et les découvertes sur eux-mêmes les ont aidés à retourner à l'école secondaire et à réussir le programme.
- Des frustrations ont été exprimées quant au curriculum, y compris face à la difficulté de suivre des cours en ligne ou par correspondance, et certaines pourraient être atténuées par des formats d'enseignement et de cours innovateurs, mais il resterait tout de même des frustrations liées au contenu.
- Le personnel enseignant, qui était à l'écoute des besoins et des situations des adultes, a joué un rôle à part entière dans l'expérience positive au sein du programme.

Le rôle important du personnel enseignant a été souligné tout au long des entrevues. Les enseignantes et enseignants composent avec la complexité de la vie des élèves, aident les élèves réticents et résistants à faire la transition vers le programme, reconnaissent et appuient les objectifs des élèves, adaptent le curriculum et rendent le contenu plus pertinent et significatif. De plus, les participantes et participants aux entrevues ont parlé des aspects fondamentaux de la pédagogie et souligné la compréhension et la patience du personnel enseignant passionné par son travail, qui réussit à présenter la matière en utilisant des méthodes d'enseignement créatives et claires.

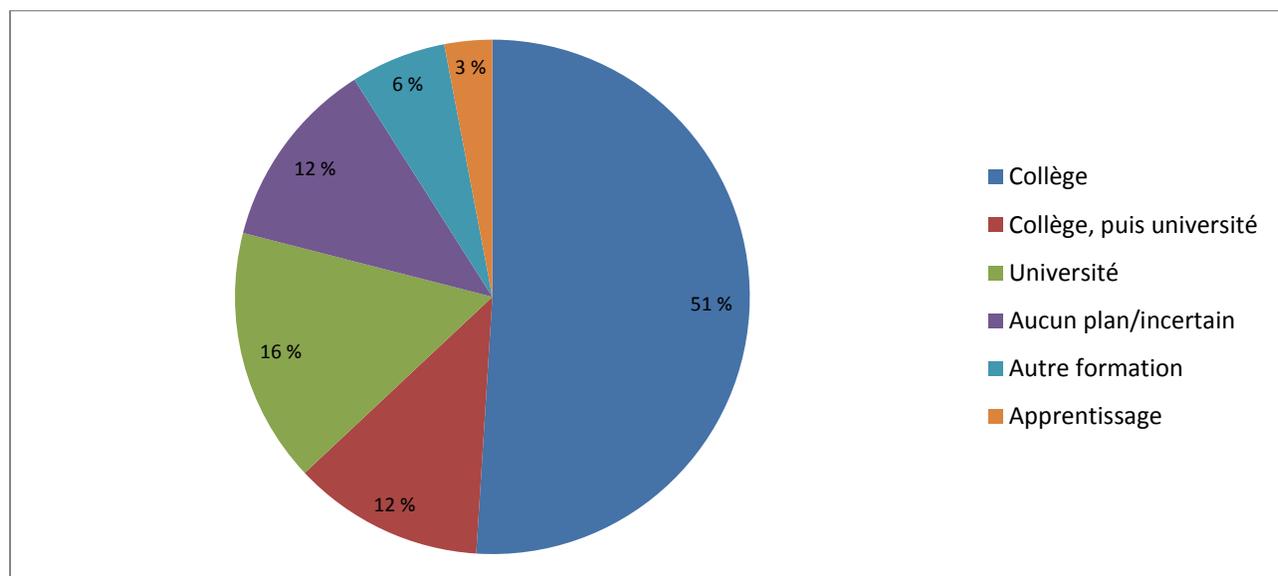
Chapitre 4 : Plans d'études postsecondaires, choix de carrière et prise de décision

Le présent chapitre intègre les trois sources de données. Dans la première partie, les données du sondage sont utilisées pour décrire les plans d'études postsecondaires et les choix de carrière des élèves. De plus, une analyse approfondie des données a été utilisée pour étudier les différences entre les hommes et les femmes, les élèves nés au Canada et ailleurs ainsi que les élèves autochtones et non autochtones. Ceux qui se sont inscrits à des EPS ont également été comparés aux autres. Dans la partie suivante, les données du sondage sont utilisées pour décrire les facteurs qui ont la plus grande influence sur la prise de décision concernant les EPS. Chacun des facteurs principaux est ensuite examiné de manière plus approfondie à l'aide des réponses écrites aux questions ouvertes et des données d'entrevue. Les données d'entrevue permettent de mieux comprendre les liens complexes entre les facteurs décisionnels. La comparaison des données du sondage et des réponses aux questions ouvertes révèle des différences de perception des finances chez les élèves.

Plans d'études postsecondaires et choix de carrière

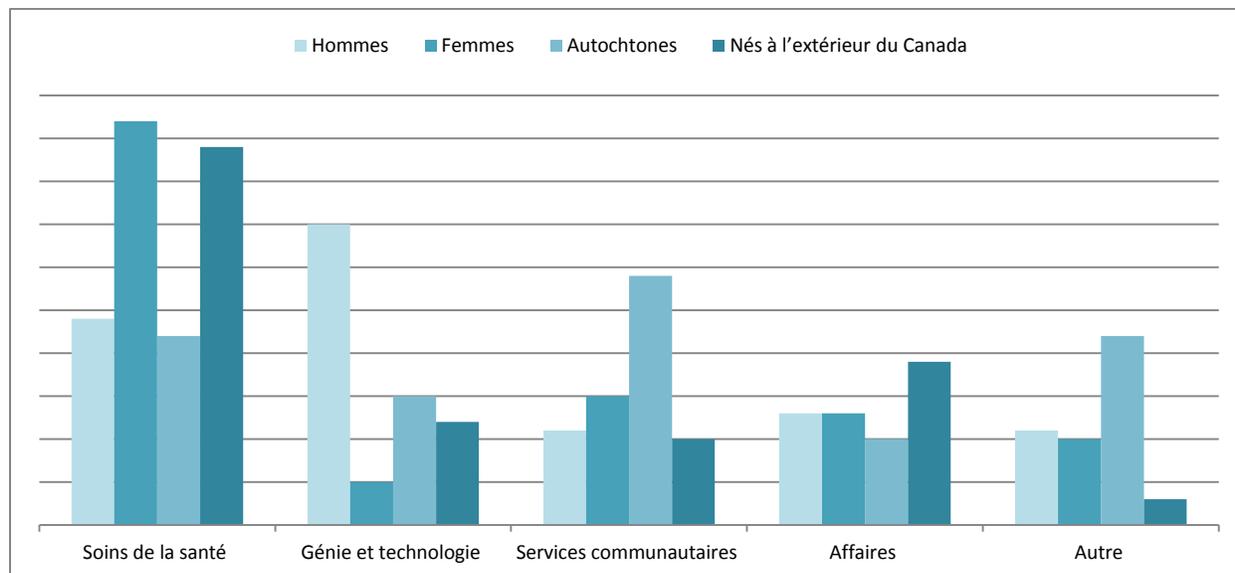
La grande majorité des répondants (88 %) ont dit avoir des plans d'EPS. Seulement un dixième (12 %) ont dit ne pas savoir ou ne pas avoir de plan. Ces plans sont présentés à la figure 4.

Figure 4 : Plans d'études postsecondaires des élèves



Parmi ceux qui ont précisé leurs plans de carrière, la plus grande partie (38 %) voulaient s'inscrire dans un domaine lié aux soins de santé. Les choix les plus populaires étaient ensuite le génie et la technologie (16 %), puis le travail communautaire et les services sociaux (14 %). La grande majorité (83 %) des répondants étaient au courant du type de préparation requise pour le cheminement de carrière choisi. Une comparaison des choix de carrière des femmes, des hommes, des élèves autochtones et des élèves nés à l'étranger est présentée à la figure 5.

Figure 5 : Choix de carrière



Un peu plus de la moitié des répondants (55 %) ont dit avoir prévu suivre des EPS dans les six mois suivant leurs études secondaires actuelles, et le tiers prévoyaient en suivre dans l'année. La grande majorité (77 %) des répondantes et répondants prévoyaient suivre des cours de jour à temps plein. Plus de la moitié (63 %) ont déclaré qu'il était important ou très important de rester dans leurs communautés pendant leurs études postsecondaires. Un peu moins du quart (23 %) ont dit qu'il n'était pas possible de suivre leur formation dans leurs communautés, et un peu plus du quart (28 %) prévoyaient quitter leurs communautés. Près de la moitié (45 %) des femmes ont affirmé qu'il était très important de rester dans leurs communautés pour leurs études secondaires, mais seulement le quart (25 %) des hommes. Les élèves autochtones (43 %) prévoyaient quitter leurs communautés pour suivre des EPS plus souvent que les autres (24 %). Plus d'élèves qui ne sont pas nés au Canada (47 %) que d'élèves y sont nés (29 %) ont précisé qu'il était très important de rester dans leurs communautés pendant leurs EPS.

Comparaison des élèves qui se sont inscrits et du groupe dans son ensemble

Bien que la vaste majorité des élèves aient des plans d'EPS, à peine plus du quart (27 %) des répondantes et répondants avaient réellement présenté une demande d'admission à un programme d'études postsecondaires. Les raisons qui pourraient expliquer cet écart seront présentées au dernier chapitre. Ceux

qui avaient présenté une demande d'admission ont beaucoup de données démographiques en commun avec le groupe dans son ensemble, comme le sexe et l'âge. Le niveau de revenu aussi est semblable, tout comme le pourcentage d'élèves qui recevaient une certaine forme d'aide gouvernementale. Cependant, il y a une légère différence entre les pourcentages d'élèves autochtones (19 %) et d'élèves non autochtones (36 %) qui avaient présenté une demande d'admission. De plus, les élèves autochtones (65 %) étaient moins souvent au courant des exigences relatives aux EPS que les élèves non autochtones (85 %).

En ce qui concerne les diplômes, les élèves qui avaient déjà leur DESO (35 %) ont plus souvent présenté une demande d'admission que les autres (14 %). Toutefois, avoir un diplôme d'un autre pays n'a pas eu de répercussions. En effet, ceux qui avaient un diplôme d'un autre pays (28 %) ont présenté une demande aussi souvent que ceux qui avaient un diplôme du Canada (28 %). Il y avait, toutefois, une différence entre les diplômes de l'Ontario et d'autres provinces.

Dans l'ensemble, ceux qui avaient présenté une demande d'admission avaient des plans d'EPS plus précis et sérieux. Plus de la moitié (54 %) de ceux qui avaient présenté une demande d'admission sont retournés à l'école secondaire afin d'obtenir un préalable, par rapport au tiers (32 %) de ceux qui n'avaient pas présenté de demande. Parmi ceux qui avaient présenté une demande d'admission, seulement 25 pour cent avaient des objectifs plus généraux (comme terminer la 10^e année en vue d'un cours ou d'un emploi, simplement obtenir le diplôme d'études secondaires ou obtenir le diplôme d'études secondaires en vue d'un emploi), pour près de la moitié (45 %) de ceux qui n'avaient pas présenté de demande. On ne s'étonnera pas que la grande majorité (67 %) de ceux qui avaient posé leur candidature suivaient le dernier cours de leurs études. De plus, 85 pour cent des élèves qui avaient présenté une demande prévoyaient s'inscrire à un programme d'études postsecondaires dans un délai de un à six mois.

Enfin, il y avait une légère différence entre ceux qui avaient présenté une demande (46 %) et avaient un emploi et ceux qui n'avaient pas présenté de demande et n'avaient pas d'emploi (32 %).

Facteurs décisionnels

Les élèves ont dû évaluer l'influence (grande, moyenne, petite, aucune ou sans objet) de 38 facteurs sur leur décision de suivre un programme d'études postsecondaires ou non. Nous avons mis l'accent sur l'analyse des facteurs ayant une grande influence d'après les évaluations. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les 15 éléments considérés comme les facteurs principaux afin d'inclure au moins un facteur de chacune des cinq catégories de facteurs du sondage. Par ailleurs, 9 des 15 facteurs ont été choisis par au moins la moitié des élèves, et ils sont donc mis en avant. L'importance des facteurs liés à l'emploi et des facteurs personnels est frappante, puisqu'ils comprennent les neuf facteurs choisis par au moins la moitié des élèves. L'absence de facteurs financiers dans ce groupe est encore plus intéressante.

Tableau 8 : Facteurs décisionnels principaux

Facteurs principaux	Grande influence
1. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin ou désir d'un emploi mieux rémunéré	70 %
2. Facteur personnel : Désir de continuer à apprendre	67 %
3. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Désir d'entreprendre une carrière	67 %
4. Facteur personnel : Désir associé aux intérêts personnels	62 %
5. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin d'un certificat d'études postsecondaires ou d'un diplôme pour un emploi	62 %
6. Facteur personnel : Désir ou projet d'aller au collège ou à l'université depuis toujours	62 %
7. Facteur personnel : Désir de servir de modèle de rôle pour la famille ou les enfants	59 %
8. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin ou désir d'obtenir un emploi de niveau supérieur avec un meilleur statut et plus de responsabilités	56 %
9. Facteur personnel : Sentiment de devoir suivre des études postsecondaires	51 %
10. Facteur lié aux études et à l'apprentissage : Notes actuelles	48 %
11. Facteur lié aux finances : Inquiétudes liées aux finances personnelles	48 %
12. Facteur lié aux finances : Désir d'éviter les dettes et les emprunts	46 %
13. Facteur personnel : Équilibre entre l'école et la famille ou le travail	44 %
14. Facteur lié à la famille : Encouragements et soutien positif de la famille	44 %
15. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin de travailler maintenant pour subvenir à ses propres besoins ou à ceux de sa famille	44 %

Différences

Les élèves qui ont présenté une demande d'admission à des EPS

Quelques différences ont été remarquées entre le groupe dans son ensemble et le sous-groupe des élèves qui avaient présenté une demande d'admission à des EPS. La grande majorité (71 %) des élèves qui avaient présenté une demande d'admission ont mentionné que leur désir d'avoir un emploi de niveau supérieur avec un meilleur statut et plus de responsabilités avait eu une grande influence, comparativement à seulement un peu plus de la moitié (52%) de ceux qui n'avaient pas présenté de demande. Les élèves qui n'avaient pas présenté de demande d'admission (78 %) ont dit avoir toujours voulu ou prévu suivre des EPS, plus souvent que les autres (62 %).

Sexe

Quelques différences liées au sexe ont été observées en ce qui a trait à l'influence des différents facteurs décisionnels. Les femmes ont mentionné plus souvent que les hommes que les facteurs suivants avaient eu une grande influence sur leur décision de suivre des EPS :

- la souplesse du programme d'études postsecondaires (p. ex., les cours à temps partiel, la possibilité de suivre des cours en ligne) (36 % des femmes contre 22 % des hommes);
- le désir ou le projet de suivre des EPS depuis toujours (70 % des femmes contre 49 % des hommes);
- le désir de continuer à apprendre (74 % des femmes contre 57 % des hommes);
- la possibilité de rester dans sa communauté (39 % des femmes contre 23 % des hommes);
- le désir de servir de modèle de rôle pour la famille ou les enfants (64 % des femmes contre 49 % des hommes).

Pays de naissance

Les élèves nés ailleurs qu'au Canada sont le groupe qui a présenté le plus de différences (10 des 38 facteurs). Les élèves nés à l'étranger ont mentionné plus souvent que ceux qui sont nés au Canada que les facteurs suivants avaient eu une grande influence sur leur décision de suivre des EPS :

- le besoin de travailler pour subvenir à ses propres besoins ou à ceux de sa famille (55 % des élèves nés à l'étranger contre 34 % de ceux nés au Canada); de plus, les élèves nés à l'étranger (8 %) répondent beaucoup moins souvent que ceux nés au Canada (23 %) que ce facteur ne s'applique pas à eux;
- le besoin d'EPS pour un emploi (73 % des élèves nés à l'étranger contre 54 % de ceux nés au Canada);
- le besoin ou le désir d'un emploi mieux rémunéré (77 % des élèves nés à l'étranger contre 64 % de ceux nés au Canada);
- le besoin de s'occuper des autres (28 % des élèves nés à l'étranger contre 10 % de ceux nés au Canada);
- les expériences scolaires antérieures (42 % des élèves nés à l'étranger contre 22 % de ceux nés au Canada);
- la grande proximité d'un établissement d'enseignement postsecondaire (38 % des élèves nés à l'étranger contre 24 % de ceux nés au Canada);
- le désir ou le projet d'aller au collège ou à l'université depuis toujours (75 % des élèves nés à l'étranger contre 50 % de ceux nés au Canada);
- le besoin de suivre ses pairs (29 % des élèves nés à l'étranger contre 16 % de ceux nés au Canada).

De plus, les élèves nés à l'étranger ont moins affirmé que les élèves nés au Canada que les deux facteurs suivants n'avaient eu aucune influence :

- l'intégration sociale en tant qu'élève d'un programme d'études postsecondaires (19 % des élèves nés à l'étranger contre 40 % des élèves nés au Canada);
- l'âge (20 % des élèves nés à l'étranger contre 36 % de ceux nés au Canada).

Autrement dit, les élèves nés à l'étranger sont plus préoccupés par leur intégration sociale et leur âge que les élèves nés au Canada.

Les questions ouvertes qui ont suivi chacun des cinq sujets liés à la prise de décision (soit les finances, l'emploi et la carrière, la famille, les études et l'apprentissage ainsi que les facteurs personnels) ont permis d'obtenir des renseignements qui ont été catégorisés en fonction des 15 facteurs d'influence. Toutefois, il est surprenant de constater que le nombre de réponses aux questions ouvertes liées aux facteurs financiers et personnels ne coïncide pas avec leur importance dans la liste des 15 facteurs principaux du sondage. Les facteurs financiers (comme la possibilité de financer les études postsecondaires) n'occupaient pas une place très importante dans la liste, alors qu'ils sont ceux qui ont donné lieu au plus grand nombre de réponses aux questions ouvertes, soit presque le double des autres catégories. Inversement, ce sont les facteurs personnels, qui étaient très importants dans la liste, qui ont généré le moins de réponses. Le fait que le nombre de réponses aux questions ouvertes ne corresponde pas quantitativement à la liste des facteurs ne signifie pas nécessairement que les réponses aux questions ouvertes sont contradictoires ni qu'elles ne sont pas harmonisées avec les données du sondage. Cela peut simplement signifier que les répondants en avaient davantage à dire au sujet des problèmes financiers et qu'ils se sont sentis obligés d'en parler. En comparaison, ils ont peut-être trouvé que le sondage portait suffisamment sur les facteurs personnels et n'en ont donc pas eu autant à ajouter dans ces domaines. Les catégories des facteurs personnels contenaient aussi plus d'éléments que les autres catégories. La partie suivante donne un aperçu des réponses aux questions ouvertes qui ont été triées selon les 15 facteurs principaux, et certaines données d'entrevue ont également été intégrées.

Compréhension des significations et des expériences associées à la prise de décision

1. Besoin ou désir d'un emploi mieux rémunéré

Le facteur décisionnel le plus fréquemment choisi entrait dans la catégorie de l'emploi ou de la carrière. Les élèves ont parlé de leurs expériences et de leurs problèmes liés à l'emploi ainsi que du désir d'être autonomes sur le plan financier. Cela dit, ils ont également exprimé des doutes et des préoccupations personnelles quant à savoir si des EPS mèneraient véritablement à un meilleur emploi. Le facteur le plus fréquemment choisi ressemble au facteur final qui figure dans les principaux facteurs (soit le besoin de travailler maintenant pour subvenir à ses propres besoins ou à ceux de sa famille), ce qui souligne l'importance d'un emploi décent et stable.

Un emploi mieux rémunéré pourrait se traduire par la sécurité financière. Un élève a écrit : « Je veux faire de l'argent dans une carrière stable, pour pouvoir avoir une vie stable sur le plan financier. » Un autre a déclaré : « J'ai décidé de suivre des études postsecondaires, car ça semble être la meilleure façon de subvenir à ses besoins à long terme. » Les commentaires étaient à la fois terre-à-terre (p. ex. « simplement besoin de gagner plus d'argent pour survivre ») et pleins d'espoir (p. ex. « avec un meilleur emploi, mes rêves deviendront réalité »).

Les élèves ont parlé des expériences et des problèmes liés à l'emploi qui les ont poussés au changement. Un élève a affirmé : « Je travaillais au salaire minimum; ce n'est pas une vie pour moi. » Un autre a aussi mentionné le salaire minimum et dit : « Je veux un emploi mieux rémunéré pour avoir une vie meilleure que celle que me donne un emploi au salaire minimum qui me permet à peine de survivre. »

Les élèves ont aussi dit avoir perdu des emplois décents. L'un d'eux a simplement écrit : « Renvoyé d'un emploi après 13 ans. » Un autre : « J'ai été renvoyé de mon emploi rémunéré. » Une élève a précisé que ce

serait à elle de se trouver un emploi mieux rémunéré puisque son « mari ne peut pas se trouver un bon emploi à cause de son niveau de scolarité. »

Les répondants espèrent que les EPS mèneront à un meilleur emploi, mais ils ont également exprimé des doutes et des préoccupations personnelles. L'un d'eux a déclaré : « Le collègue n'en vaut presque plus la peine; il y a trop de gens qui ont des diplômes. » Un autre a demandé : « Est-ce qu'il va y avoir un emploi pour moi quand j'aurai mon diplôme dans le domaine choisi? » Un autre élève s'est plus particulièrement demandé « si le certificat ou le diplôme du collège [serait] reconnu par ses futurs employeurs ». Quelques répondants craignaient d'être trop vieux pour tirer profit des études postsecondaires. L'un d'eux a écrit ce qui suit : « Je ne sais pas combien de temps il me reste dans ma vie pour faire une différence en prenant un cours que je ne finirai peut-être pas. Ou si j'aurai assez d'années après avoir terminé un cours pour grandement améliorer ma situation financière et matérielle. » Un autre a carrément déclaré : « C'est mon âge. J'ai 50 ans et, parfois, je me dis que lorsque j'aurai fini mes études postsecondaires, je serai sur le point de prendre ma retraite. »

2. Désir de continuer à apprendre

Les élèves ont mentionné beaucoup de raisons associées à leur désir de continuer à apprendre, soit le deuxième facteur choisi le plus fréquemment. Cet apprentissage continu était motivé par les connaissances générales et les intérêts personnels. Il était aussi considéré comme une forme d'auto-amélioration et associé à un sentiment personnel de bien-être. Des élèves ont également écrit à propos du désir d'apprendre afin d'aider les autres.

Des répondants ont également mentionné l'auto-amélioration par l'apprentissage. L'un d'eux a écrit : « En général, je veux m'améliorer moi-même et améliorer mes études. » Des élèves ont aussi exprimé leurs réflexions sous forme de messages de motivation. L'un d'eux a déclaré : « Il ne faut pas abandonner, il faut faire tout son possible. » Un autre a écrit : « J'ai un rêve... » Deux ou trois répondants ont été plus précis. Un répondant a fait un lien entre l'apprentissage et l'intérêt d'études postsecondaires : « Le désir d'acquérir plus de connaissances sur des sujets importants pour moi dans le cadre d'études postsecondaires. » Un autre a été très explicite et a simplement affirmé : « J'ai besoin des connaissances en informatique. »

Le désir de poursuivre l'apprentissage était associé à un sentiment personnel de bien-être chez certains. Un élève a déclaré que l'apprentissage lui permettait de s'éloigner d'« un partenaire alcoolique ». Un autre a écrit : « J'ai le désir personnel de continuer à accomplir des choses. Les objectifs et les échéances sont vitaux pour ma santé mentale. » Un autre a mentionné ce qui suit : « Le diplôme est important pour mon bien-être mental. Je me sens inutile sans diplôme. » Un élève considérait l'apprentissage continu comme une manière de donner du sens à sa vie : « Je vieillis, j'ai élevé mes enfants et, maintenant, je n'ai rien. »

Les élèves ont aussi écrit à propos d'un désir d'apprendre afin d'aider les autres. L'un d'eux a déclaré : « Je veux parfaire mon éducation pour aider ma communauté. » Un autre a exprimé son désir de manière plus élaborée :

J'ai beaucoup envie d'avoir l'impression de contribuer à la société. Je pense aussi qu'il est très important d'être bien informé sur les sujets qui s'appliquent à ce qui se passe dans le monde autour de nous. Enfin, j'aurai un sentiment de satisfaction lorsque je serai « assez » informé pour aider le public dans le domaine des soins de la santé.

3. Désir d'entreprendre une carrière

Le choix d'entreprendre une carrière pourrait être motivé par diverses expériences et situations personnelles, y compris les expériences menant à des changements de vie, les nouveaux intérêts, le côté pratique et les compétences personnelles, les relations personnelles et l'accès à des perspectives d'emploi. Certains élèves ont été appelés à changer de carrière souvent pour des raisons en dehors de leur contrôle.

Les élèves ont écrit au sujet des expériences personnelles qui ont changé leur vie et mené à des choix de carrière. Un élève a écrit : « Je viens d'un pays que j'ai toujours connu en guerre, depuis ma naissance. J'ai toujours voulu travailler pour les Nations Unies. » Un autre a dit ce qui suit : « Après mon accident, l'hôpital s'est vraiment bien occupé de moi, ce qui m'a poussé à vouloir entreprendre une carrière dans ce domaine. » Deux des participants aux entrevues ont dit vouloir entreprendre une carrière dans le domaine du travail social en raison de leurs expériences avec la Société d'aide à l'enfance. « Quand j'étais plus jeune, a expliqué Nadeen, j'en faisais partie. J'ai commencé à aimer le programme et je me suis dit que je pourrais aider des enfants qui en ont besoin. » Mina a expliqué qu'elle vivait dans un foyer de groupe et qu'elle était dans le système depuis le début de son adolescence.

Les répondantes et répondants ont aussi mentionné les nouveaux intérêts et passions qui avaient mené à leurs choix de carrière. Un élève était motivé à suivre des EPS en raison d'un « intérêt particulier et nouveau pour les études en santé et la médecine ». Les passions poussaient également à trouver des manières d'apporter des changements. Bruce a expliqué : « Je veux faire une différence. J'aimerais pouvoir changer la manière dont nous rédigeons ces politiques, qui arrivent de tous les côtés. » En plus des nouveaux intérêts de carrière, les élèves ont aussi parlé de leurs intérêts de longue date. L'un d'eux a écrit : « C'est une carrière que je veux entreprendre depuis très longtemps, mais ma vie et ma famille ne me le permettaient pas jusqu'à récemment. »

Les répondantes et répondants ont également souligné le côté pratique de leur décision. L'un d'eux a écrit que « pour beaucoup d'emplois spécialisés, on cherche maintenant à engager des femmes. » Une autre a déclaré que ses décisions visaient à lui permettre de se trouver un emploi dans sa ville natale. Jirair a expliqué qu'il était tout à fait prêt à s'adapter et qu'il voulait seulement se trouver un emploi stable qui lui permettrait de subvenir aux besoins de sa famille. Il s'était au départ renseigné au sujet d'un cours de lutte contre l'incendie lorsqu'il a découvert qu'il devrait retourner à l'école secondaire pour adultes pendant une autre année afin d'obtenir les préalables aux études collégiales en sciences et en mathématiques. Il a ensuite pensé qu'un emploi au bureau de poste serait un meilleur choix parce qu'il n'exige qu'une 12^e année. Il était hésitant à se plaindre, mais il a rapidement ajouté : « Parfois, quand même, j'aimerais dire quelque chose. » Il a ensuite dit :

Je voulais vraiment améliorer ma vie. Ce qu'il y a, c'est que je dois l'améliorer. Si je ne peux pas avoir un emploi, je vais en trouver un autre. Je ne vais pas abandonner. La vie, c'est comme une bataille ou la guerre. Il faut étudier, obtenir son diplôme, avoir une carrière ou un emploi, un meilleur emploi.

Les côtés pratiques se rapportaient aussi au fait de trouver ses forces. Dave a déclaré :

Je crois que je me débrouille bien avec les gens. Je les aime, et ils semblent m'aimer. La plupart des gens s'entendent bien avec moi. Je me suis dit que je serais bon dans quelque chose comme ça. J'aime m'occuper des autres. Ça semble être un bon choix.

Quelques élèves ont aussi parlé de leur décision d'entrer dans le domaine des soins de santé. Les postes en soins de santé, surtout ceux dans les domaines des soins personnels et des soins infirmiers, sont extrêmement attrayants. Il existe divers points d'entrée à différents niveaux scolaires, et des programmes de transition facilitent le passage d'un poste et d'un diplôme à un autre. Par dessus tout, ce type de système à échelons et à entrées multiples permet aux adultes d'interrompre et de reprendre leurs études pour travailler, de se préparer à un futur retour et d'assumer leurs responsabilités familiales. Nadeen a expliqué son choix des soins infirmiers lorsqu'elle parlait de ses responsabilités en matière de garde d'enfants. Elle a dit qu'elle envisageait de s'inscrire à un programme de soins infirmiers auxiliaires au collège, de travailler pendant deux ans, puis de s'inscrire à un programme universitaire. « Je me suis dit que, dans deux ans, je pourrais avoir un emploi et subvenir aux besoins de mes enfants, avoir toutes les choses dont j'ai besoin. En même temps, je peux y aller à temps partiel et continuer mes études. » Quelques élèves ont été poussés à changer de carrière, parfois pour des raisons qu'ils contrôlaient, mais souvent pour des raisons en dehors de leur contrôle. Christina a expliqué : « Je me suis rendu compte que je ne voulais pas être serveuse jusqu'à la fin de ma vie active et que je voulais une vraie carrière. Donc j'ai démissionné et je suis retournée à l'école. » Un autre élève qui avait déjà suivi des études postsecondaires a écrit : « J'avais un diplôme d'études collégiales en publicité, mais j'ai découvert que ce n'était pas pour moi. J'ai décidé d'aller à l'école en soins dentaires, et j'avais besoin de certains cours pour être accepté. »

Les relations personnelles et l'accès à un meilleur emploi peuvent également accélérer un choix de carrière. À l'origine, Debby avait choisi de suivre un cours en hygiène dentaire, car elle avait des amis dentistes qui lui avaient offert de l'embaucher, mais elle envisage de revenir sur son choix.

J'ai eu un rendez-vous avec un conseiller d'orientation. Je veux encore faire quelque chose en santé, mais je n'arrive pas à trouver quoi. Je vais faire tout ça l'an prochain pendant que je suis à l'école et j'y réfléchirai, car je suis arrivée ici sans rien pour obtenir mon diplôme d'études secondaires parce qu'on m'a garanti un emploi. J'avais choisi le chemin le plus facile. Si je fais ça, je vais avoir un emploi, c'est sûr. Je ne suis plus paresseuse. Je veux vraiment travailler. Je ne veux pas d'un emploi qu'on m'offre sur un plateau.

Beaucoup de répondantes et répondants ont dit changer de carrière pour des raisons qu'ils ne contrôlaient pas. Quelques élèves ont mentionné des difficultés sur le plan de la santé personnelle. Un répondant ne pouvait plus faire de « travail manuel » en raison d'un « problème physique et médical ». Deux répondants avaient déjà suivi des études postsecondaires, mais devaient changer de carrière pour des raisons liées à leur santé. Un répondant a déclaré ce qui suit : « J'en ai assez d'être préposé aux services de soutien à la personne, c'est dur pour mon dos. » Un autre a écrit : « J'étais technicien en géologie, mais je ne peux plus faire de mouvements physiques et j'ai besoin d'un emploi nécessitant moins de mouvements. »

4. Désir associé aux intérêts personnels

Les intérêts personnels étaient liés à l'emploi, aux accomplissements personnels et aux passions personnelles. Un élève a mentionné ce qui suit : « Je veux travailler dans un domaine qui m'intéresse pour devenir créatif. » De plus, Nadeen a expliqué l'importance de pouvoir respecter ses intérêts personnels dans ses études et sa carrière.

J'aime apprendre quand quelque chose m'intéresse. Je peux vraiment me donner à fond. C'est pour ça que j'ai choisi le travail social, parce que ça me correspond vraiment. Je me vois bien faire ce travail et m'y consacrer.

Par ailleurs, des intérêts personnels n'avaient aucun rapport avec l'emploi. Un élève a écrit : « J'écris un livre et je pense que l'université offre des cours qui pourraient m'aider. » Un autre élève, qui a pris sa retraite après une longue carrière, a déclaré ce qui suit : « J'avais une carrière prospère en services bancaires. J'ai toujours voulu obtenir mon diplôme d'études secondaires. Je vais suivre des cours qui m'intéressent. » Un répondant a mis l'accent sur l'aspect social des études postsecondaires et écrit qu'il voulait « rencontrer plein de filles et former un réseau social de gars qui aiment sortir et partir à l'aventure! »

5. Besoin d'un diplôme d'études postsecondaires pour un emploi

Le quatrième facteur influent peut sembler simpliste, mais les réponses aux questions ouvertes clarifient la situation. Des répondants ont dit avoir besoin d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires parce que leur diplôme actuel n'était pas reconnu.

Un élève a expliqué : « Dans ma situation – avec un diplôme en applications commerciales et comptables, en applications et mises à jour informatiques –, c'est mieux pour moi d'aller dans un [autre] programme de formation. » C'est la raison principale pour laquelle je me mets à jour dans le même domaine. Rick, qui avait récemment émigré de Trinité-et-Tobago, cherchait la meilleure façon de se trouver un emploi de technologue médical, qu'il occupe depuis 15 ans.

Quand j'ai quitté Trinité, je savais que je n'arriverais pas à entrer dans cette catégorie ici. Je savais que j'allais devoir m'adapter à un nouvel environnement, à la façon de vivre d'ici. J'essaie d'obtenir quelque chose dans le même domaine, c'est ça, mon état d'esprit. J'ai de l'expérience en sciences, donc je ne peux pas faire quelque chose dans le domaine des affaires. À mon jeune âge de 40 ans [rires], c'est comme réinventer la roue.

Non seulement des diplômes ne sont pas reconnus par les employeurs, mais des établissements d'enseignement refusent aussi de reconnaître des diplômes. Un élève a écrit : « Je veux suivre ce programme de maîtrise, car c'est l'un de mes objectifs de vie. J'ai déjà un double majeur à l'université et j'ai l'impression de très bien m'adapter à l'environnement. »

6. Désir ou projet d'aller au collège ou à l'université depuis toujours

Parmi les facteurs personnels figurait aussi un sentiment général selon lequel la prise de décision des élèves n'était pas une décision du tout, puisqu'ils avaient toujours prévu suivre des EPS. Un élève a écrit : « Je ne peux pas imaginer ma vie sans diplôme universitaire; c'est un de mes objectifs depuis mon enfance. » Un autre a simplement dit : « J'ai toujours voulu aller au collège après l'école secondaire. » Il s'agissait également d'une constatation : « Sans diplôme (de premier cycle ou de cycles supérieurs) au Canada, on ne peut rien faire. »

7. Désir de servir de modèle de rôle

Les répondantes et répondants veulent aussi être un modèle de rôle pour les petits-enfants, les amis et les communautés, d'après leurs commentaires écrits. Une élève a écrit que sa décision « ferait comprendre à [s]es enfants que si maman peut retourner à l'école à 46 ans et se trouver un emploi, ils le peuvent aussi, à leur jeune âge ». Une autre élève a affirmé : « Je veux faire mieux que la dernière génération dans ma famille afin d'être un bon modèle de rôle pour mes enfants. Je veux influencer mes enfants et les femmes de mon âge. » Une autre élève a dit vouloir servir de modèle de rôle pour sa communauté en général : « Être un

modèle de rôle positif pour inciter les jeunes et ma communauté à être sains et actifs. Me rendre véritablement utile tout en conservant mes habitudes de vie. »

8. Besoin ou désir d'obtenir un emploi de niveau supérieur avec un meilleur statut et plus de responsabilités

Un peu plus de la moitié des répondantes et répondants ont dit que le besoin d'un emploi avec un meilleur statut et plus de responsabilités (et pas seulement la sécurité financière) avait eu une grande influence sur leur décision.

Un élève a affirmé ce qui suit : « J'ai deux très bons emplois qui paient très bien. C'est le manque de satisfaction que me procurent ces deux emplois qui me donne envie de poursuivre mes études. » Quelques élèves voulaient éviter certains types de travail. L'un d'eux ne voulait pas « être condamné à travailler à vie dans une usine », et un autre ne voulait pas « travailler éternellement dans la vente au détail ». Christina, l'une des participantes aux entrevues, a expliqué qu'elle ne voulait pas continuer d'être serveuse dans un restaurant, surtout si elle devait avoir des enfants. « Je voudrais quelque chose de plus stable, a-t-elle précisé. Donc j'ai décidé de revenir dans [ce programme] et d'améliorer toutes mes notes juste au-dessus de la note de passage et de m'inscrire au [collège]. »

Un autre des participants aux entrevues a mentionné que son désir d'avoir un emploi avec un meilleur statut et plus de responsabilités était associé à un « manque de satisfaction avec les emplois actuels ». Dave a approfondi :

Dans les dix dernières années, j'ai eu des emplois sans débouchés, dans des usines. J'ai aussi posé des planchers pendant deux ou trois ans avec un ami, fait de la sous-traitance pendant cinq ans, et c'était dur physiquement. Je n'en pouvais plus. Je voulais approfondir mes études et m'améliorer, faire quelque chose dont je pouvais être fier.

Un autre élève voulait « l'environnement de travail ou de carrière et les gens qui viennent avec un niveau de scolarité supérieur ». Un autre a écrit qu'un emploi de niveau supérieur lui donnerait « plus de prestige, d'autorité, de respect, de statut en général en tant que citoyen instruit ». Dylan, qui avait un point de vue semblable, a encore expliqué :

J'étais dans un atelier et je pouvais faire tout ce que mon patron pouvait faire, mais je n'étais jamais vraiment allé à l'école. Je me suis juste inscrit auprès de la province. Donc je pouvais faire tout ce que mon patron pouvait faire. Il y avait des vieux croûtons qui travaillaient là-bas, et je ne voulais pas être un vieux de 60 ans avec un marteau. Je me suis rendu compte que je pouvais faire quelque chose de plus stimulant, et que j'aimerais plus ça.

9. Sentiment de devoir suivre des études postsecondaires

Un peu plus de la moitié des répondantes et répondants ont affirmé qu'ils se sentaient obligés de suivre des EPS pour des raisons personnelles et familiales. L'un d'eux a écrit : « Mes deux parents sont des professionnels, tout comme ma sœur. Je suis aussi très ambitieux, je veux ce qu'il y a de mieux. » Deux ou trois répondants ont mentionné les carrières des membres de leur famille de façon toute naturelle, comme si leur choix était simplement attendu. Un élève a simplement écrit : « Mon père est professeur de chirurgie pédiatrique. » Un autre : « Mes deux sœurs sont allées à l'université. L'une est une kinésiologue, et l'autre, une neuroscientifique. » L'un des élèves a résumé l'expérience et a dit carrément : « Pression de la famille

pour que je fasse des études secondaires. » Un autre a écrit : « L'université, c'est tout ce qui compte à cause de la pression. » Un répondant était influencé de manière plus positive par les autres : « Voir les autres autour de moi réussir me donne envie de réussir aussi. »

10. Notes actuelles

Un peu moins de la moitié des répondantes et répondants ont dit que leurs notes actuelles (le seul facteur lié aux études et à l'apprentissage des 15 premiers facteurs) avaient eu une grande influence sur la prise de décision. Il est intéressant de noter que plusieurs réponses aux questions ouvertes de cette catégorie ont révélé que les études et l'apprentissage n'étaient pas une grande préoccupation et ont souligné d'autres problèmes plus pressants, comme les coûts, la garde d'enfants et les déplacements. De plus, seulement deux ou trois commentaires visaient directement les notes, tandis que d'autres portaient sur la préparation aux études, y compris le processus de demande d'admission.

Dans les commentaires axés sur les notes, celles obtenues dans le programme d'études secondaires pour adultes (notes actuelles) ne constituaient pas une source de préoccupation, mais plutôt un facteur ayant contribué à la décision de suivre des EPS. Un élève a écrit : « Maintenant, je réussis vraiment bien dans tous mes cours grâce à l'aide de notre professeur. » Un autre a associé ses bonnes notes à ses efforts personnels et a écrit : « Je suis bon dans mes études et j'ai des bonnes notes quand j'essaie, donc je sais que je suis capable. » Un autre élève décrit plus en détail le rôle des notes avec le temps et explique ce qui suit :

Le fait d'avoir une deuxième chance d'améliorer mes notes m'a donné confiance en mes compétences et a prouvé qu'il était utile de toujours travailler fort. Je me suis prouvé que je pouvais vraiment le faire, ce qui m'a donné la liberté de choisir le cheminement de carrière que je voulais vraiment suivre.

Un répondant a écrit que les notes n'avaient jamais été un problème : « Rien ne devrait m'empêcher d'avancer, puisque j'ai toujours bien réussi (bonnes notes) à l'école. »

Il y a aussi eu plusieurs commentaires au sujet de la préparation générale aux EPS sur les plans scolaire et personnel. Les préoccupations scolaires étaient liées aux préalables et à la préparation requis pour certains programmes, à la préparation générale aux études (p. ex. « J'ai l'impression de devoir suivre plus de cours pour être prêt à faire des études postsecondaires. »). Un élève craignait de s'être trop absenté à l'école lorsqu'il était jeune et a écrit : « J'espère que mes absences quand j'étais adolescent ne me pénaliseront pas. » Un autre était inquiet en raison d'un trouble d'apprentissage : « J'ai des difficultés d'apprentissage en mathématiques, et j'ai souvent peur d'échouer à cette matière. » L'un des répondants a écrit un commentaire intéressant sur les examens précédant les EPS et a exprimé son inquiétude quant aux examens d'entrée au collège et au Test provincial de compétences linguistiques à réussir pour obtenir un DESO. Les participantes et participants aux entrevues ont aussi parlé de leurs inquiétudes sur le plan des compétences linguistiques et des troubles d'apprentissage. John a expliqué qu'il avait appris à s'adapter et à vivre avec son trouble d'apprentissage. Cela dit, il continue de s'inquiéter au sujet de ses compétences en mathématiques. Mina a expliqué que lorsqu'elle est arrivée au Canada à 12 ans, elle ne parlait pas anglais et elle n'avait jamais été à l'école. Ses compétences en lecture et en écriture l'inquiètent, et elle reconnaît qu'elles n'égalent peut-être pas celles de ses pairs.

Des élèves ont aussi précisé que les attentes du programme d'études postsecondaires et l'environnement général les préoccupaient. Un élève était inquiet au sujet de l'« augmentation de la charge de travail » et de « la complexité de la matière abordée ». Un autre a précisé : « Le grand nombre d'élèves en classe et la rapidité me rendent nerveux. » Un autre encore avait peur de « ne pas être prêt ou assez intelligent pour tout

le travail à faire au collège ». Mina craignait d'être dépassée dans un environnement collégial. « Je pense que je ne vais pas vraiment réussir au collège. Je ne me sens pas très bien quand il y a beaucoup de gens. Je suis gênée de poser une question. » Un autre élève a dit ne pas vraiment comprendre comment entreprendre le processus de demande d'admission : « mauvaise cote de crédit, aucun soutien, incertain de la marche à suivre (demandes d'admission) ». L'un des participants aux entrevues était inquiet de devoir suivre plusieurs cours à la fois après avoir pu se concentrer sur un cours à la fois dans le programme d'études secondaires pour adultes. Un autre participant, Bruce, était préoccupé par la préparation aux études. Il a décidé de suivre le programme d'études secondaires pour adultes jusqu'à ce qu'il se sente prêt pour des études postsecondaires. Il a expliqué ce qui suit :

Les gens me disent que je ne devrais même pas être là. Je devrais juste me lancer, en tant qu'élève adulte, et aller à l'université. Mais je n'ai pas envie. [...] J'aimerais y aller et montrer du respect à l'établissement et pouvoir écrire en répondant à leurs attentes. Ils sont découragés par plein de gens qui peuvent à peine faire une phrase grammaticalement correcte.

De même, une élève qui avait déjà terminé un programme collégial d'administration des affaires est retournée à l'école secondaire pour voir si elle serait capable de satisfaire aux exigences d'un cours de biologie de niveau universitaire. Elle a expliqué que si elle réussissait, elle présenterait une demande d'admission à un programme universitaire.

11. Inquiétudes liées aux finances personnelles

Même si les deux facteurs financiers qui figurent dans la liste des 15 premiers facteurs ont été choisis par moins de la moitié des répondantes et répondants, ce sont les inquiétudes liées aux finances personnelles qui ont donné lieu au plus grand nombre de commentaires. Les élèves étaient inquiets en raison de leurs mauvais antécédents de crédit et de leurs dettes. Toutefois, les préoccupations financières ont été le plus souvent abordées lorsqu'il s'agissait des autres responsabilités familiales et financières. Certains commentaires soulignent que les élèves sont dépassés par leur situation financière et leur faible revenu et qu'ils ne voient aucune manière de changer leur situation. Il y a, par contre, des commentaires d'élèves qui ont accès à différents soutiens pour financer leurs études postsecondaires, comme les programmes gouvernementaux à l'intention des familles et l'épargne personnelle. Quelques commentaires ont laissé voir une détermination générale à suivre des EPS, peu importe les risques financiers.

Les élèves ont exprimé leurs inquiétudes et leurs préoccupations au sujet de leur mauvaise cote de crédit et de leur niveau d'endettement, y compris leur dette envers le Régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario (RAFEO). L'un des élèves a écrit : « Oui, ma cote de crédit est vraiment mauvaise. C'est pour ça que j'ai été rejeté par le RAFEO, et je ne pense pas que sans leur aide, je pourrais payer mes études collégiales. » Deux ou trois élèves ont écrit qu'ils devaient déjà de l'argent au RAFEO. Une élève semblait dépassée par la série d'événements qui l'avait endettée : « Je n'ai pas d'argent et j'ai déjà un prêt. Je me suis mariée, il m'a convaincue de démissionner, et maintenant je l'ai laissé. J'ai un enfant à la maison et je n'ai pas d'argent. Il m'a laissée endettée, avec une mauvaise cote de crédit. » Natalie, l'une des participantes aux entrevues, a aussi précisé qu'elle avait une « vraiment mauvaise cote de crédit ». Cependant, elle était décidée à aider ses propres enfants à éviter sa situation : « J'ai déjà ouvert des REEE pour eux pour qu'ils n'aient pas à vivre ce que j'ai vécu. »

Les préoccupations financières ont été le plus souvent abordées dans le contexte d'autres responsabilités, comme le fait de devoir payer la garde d'enfants et prendre soin d'autres membres de sa famille, les coûts des soins de santé, les frais associés aux études des enfants et les besoins fondamentaux. À elle seule, cette

partie comprend 25 commentaires. La plupart des commentaires portaient sur les soins aux enfants et la recherche d'une garderie abordable. Un élève a écrit : « J'ai deux enfants que je dois faire garder pendant mes études postsecondaires. » Certaines ont dit être mères monoparentales (p. ex. « Je suis mère monoparentale, les dépenses sont importantes. »), et d'autres, des pères monoparentaux (p. ex. « Je suis père monoparental et je ne peux pas me permettre une garderie pour mon fils. »). Certains cherchaient à trouver des façons de répondre à leurs besoins en matière de garderie (p. ex. « une garde parascolaire et des services de soir pour me permettre d'aller au travail et à l'école), et d'autres ont simplement mentionné leurs enfants (p. ex. « J'ai un enfant et un autre en route. » et « J'ai six enfants et pas beaucoup d'argent. »). Une autre a aussi dit qu'elle n'avait aucun soutien : « Je suis mère monoparentale, et aucun des membres de ma famille n'est au Canada, donc ça m'inquiète un peu de devoir m'occuper de mon fils pendant que je vais à l'école, à moins qu'il y ait des services de garde après l'école. »

Outre les responsabilités liées à la garde d'enfants, les répondantes et répondants ont souligné d'autres responsabilités familiales. L'un d'eux a écrit : « J'ai deux enfants et une femme, et j'ai déjà des emprunts, donc quand je voudrai suivre des études postsecondaires, il y aura un gros problème financier entre moi et mon objectif. » Un autre a écrit : « Je ne peux pas me permettre d'être pauvre, car c'est sur moi que repose ma famille (c'est moi qui subviens à leurs besoins), et je dois combler leurs besoins financiers. »

Des élèves ont aussi mentionné plusieurs sources d'inquiétude : « J'ai un emprunt auto à rembourser et je dois aider ma famille en Inde, donc je ne peux avoir d'autre emprunt ni continuer mes études. » Les inquiétudes concernant la santé étaient liées aux préoccupations financières : « J'ai eu un accident d'auto. Le remplacement du revenu n'est pas très élevé et rend les choses stressantes. » Des élèves étaient aussi inquiets de devoir payer les études de leurs enfants : « Je ne suis pas certain de réussir à payer mes propres études collégiales lorsqu'ils seront prêts à aller au collège eux aussi. »

Quelques répondants n'ont pas mentionné la famille dans leurs préoccupations financières, mais d'autres choses les inquiétaient. L'un d'eux a écrit : « J'ai une voiture et beaucoup d'autres factures. Ça [les EPS] serait une bonne chose à long terme, mais j'ai besoin de rentrées d'argent stables. » Un autre a déclaré : « J'ai beaucoup d'investissements auxquels il faut que je fasse attention pendant que je vais à l'école, comme la maison, la voiture, le chien, etc. ». Un élève a écrit qu'il ou elle était dans le « gouffre financier des retraités ». Un autre a dit devoir contribuer au revenu familial en général : « Je vis actuellement à la maison, et il faut que je paye un loyer. Si je vais à l'école à temps plein, je vais devoir travailler pour payer un loyer à la maison. » De plus, une élève était préoccupée par une question financière plus précise : elle espérait simplement pouvoir se permettre une connexion Internet pour l'aider dans ses études.

Quelques commentaires ont révélé que des élèves avaient l'impression de n'avoir aucune autre option ou d'être dépassés par leurs finances et qu'ils ne réussiraient pas à financer leurs études. Un élève a expliqué sa situation personnelle, qui comprenait aussi des problèmes d'immigration :

Je vis au Canada depuis plus de sept ans. J'ai présenté une demande de résidence permanente, mais je ne l'ai pas encore eue. L'immigration [me] dit d'attendre. Je ne peux pas avoir de prêt à cause de mon statut. J'ai été accepté dans quatre programmes différents dans deux universités, mais je ne peux pas m'inscrire parce que les droits de scolarité sont de 21 000 \$ par année. Je travaille 48 heures par semaine, mais je ne peux pas économiser pour l'université à ce prix-là.

Un élève a carrément déclaré : « Je n'ai pas d'argent! Donc, voilà! » Quelques répondants ont exprimé leur frustration quant au fait de ne pas avoir d'emploi, ce qui pourrait les aider à financer leurs EPS. Un élève a dit : « Ça me prendra peut-être du temps pour me trouver un emploi, et je ne pourrai donc pas me permettre

les droits de scolarité. » Un autre a écrit : « Je cherche aussi un emploi. Je n'ai pas d'emploi depuis presque deux ans. C'est pour ça que ces choses peuvent influencer ma décision. » Fareeda, âgée de 28 ans, qui a participé aux entrevues, a expliqué que son mari et elle étaient respectivement sous-employé et sans emploi :

Donc c'est vraiment dur. Je ne travaille pas, donc je n'ai pas de revenu. Mon mari travaillait quand il est arrivé ici et, maintenant, il travaille pour [nom de l'entreprise], mais ils n'offrent pas d'heures, donc c'est un problème. Le gouvernement accorde une prestation de 1 000 \$, ce qui ne suffit pas pour une famille.

Bien que plus de 40 pour cent des élèves reçoivent une certaine forme de soutien du revenu, seuls quelques-uns ont fait des commentaires portant directement sur l'aide. En plus de ce type de commentaires, une autre élève a écrit qu'elle s'était mise sur l'aide sociale pour pouvoir retourner à l'école secondaire et suivre des EPS.

Il doit y avoir plusieurs façons d'obtenir de l'aide financière. Si on n'est pas au chômage, on doit se débrouiller tout seul. Ou on peut recevoir 600 \$ par mois de l'aide sociale. Je suis affamée! J'ai quitté un emploi qui payait à peu près bien pour me perfectionner et devenir vétérinaire assistante. Je n'ai pas d'argent, et je n'ai jamais autant pleuré de ma vie!

Chantal, l'une des participantes aux entrevues, bénéficiait de l'assurance-emploi lorsqu'elle a décidé de retourner à l'école. Cependant, les règlements de l'AE l'empêchaient de s'inscrire à temps plein.

Quand je suis retournée à l'école, je suivais des cours de soir. J'ai dû continuer à suivre des cours de soir pendant quelque temps parce que l'AE ne nous laisse pas aller à l'école de jour. Si on va à l'école à temps plein, on ne peut pas travailler à temps plein. Ensuite, je suis retournée travailler à temps partiel et j'ai commencé à aller à l'école de jour.

En revanche, d'autres commentaires ont révélé que d'autres élèves pouvaient aussi bénéficier d'autres soutiens pour financer leurs études postsecondaires, comme les programmes gouvernementaux à l'intention des familles et l'épargne personnelle. Quelques élèves ont dit ne pas être préoccupés par le financement de leurs EPS. L'un d'eux a dit : « Pas de problème, parce que je répartissais mon temps entre mes études et mes emplois à temps partiel. Je suis un élève autonome sur le plan financier. » Un autre a déclaré : « Aucune raison ne pourrait m'empêcher de suivre des études postsecondaires, mon cours actuel est déjà payé à même mes économies. » De plus, un élève a mentionné qu'il avait pu obtenir des bourses d'études, et un autre avait reçu une bourse de début d'études. Un autre participant était décidé à financer toutes ses études universitaires grâce à des bourses. John, pour sa part, a décrit les différents soutiens gouvernementaux et familiaux qu'il prévoyait utiliser pour financer ses études universitaires.

J'ai déjà présenté une demande au RAFEO. C'est un petit prêt. Heureusement que mes parents peuvent m'aider. Après ça? J'ai présenté une demande d'invalidité parce que j'ai un trouble d'apprentissage permanent. Entre mon chèque d'invalidité et ce qu'il reste de la pension alimentaire pour enfants, si on ne tient pas compte des aspects financiers, ce n'est pas un trop gros problème.

D'autres élèves ont aussi précisé que leur famille pouvait leur fournir un soutien direct (p. ex. « Ma famille est d'accord pour m'aider à payer les droits de scolarité, et mon grand-père m'a laissé de l'argent pour le collège. ») et un soutien indirect (p. ex. « Le fait de vivre avec mes parents m'a aidé. »). Dans une entrevue,

Simon a déclaré que ses droits de scolarité seraient couverts, mais les dépenses quotidiennes l'inquiétaient en raison de sa dépendance à l'aide au revenu.

Je bénéficie du programme Ontario au travail, et ce n'est pas vraiment amusant. Autrement, mes REEE devraient être assez considérables, donc les droits de scolarité ne m'inquiètent pas trop. C'est le coût de la vie qui m'inquiète.

Cindy a expliqué qu'elle était dans une « situation étrange », parce que la famille de son mari avait une « meilleure éducation » et était financièrement aisée. Elle a ajouté que sa belle-mère serait d'accord pour payer ses droits de scolarité.

Dave a aussi expliqué que sa petite amie l'aidait à payer ses frais de subsistance.

J'ai aussi deux enfants. J'ai beaucoup d'aide de ma famille, donc je ne pense pas vraiment que ce soit un problème. C'est principalement l'aspect financier : trouver l'argent, payer les factures et tout le reste. Ma conjointe et moi sommes ensemble depuis huit ans, et elle a un assez bon emploi. Elle fait assez d'argent et peut s'occuper de cette partie-là.

Il a aussi pensé à ce qu'il ferait s'il avait besoin de plus d'argent. Plutôt que de demander un prêt au gouvernement, il prévoyait demander une aide financière à un membre de sa famille.

Les élèves ont mentionné différents programmes gouvernementaux fédéraux et provinciaux. Quelques-uns ont mentionné Deuxième carrière, et un élève a écrit : « Je suis financé par un programme appelé Deuxième carrière. » Il paie les droits de scolarité et les livres, en plus d'une maigre allocation de subsistance. De plus, à l'échelle provinciale, des élèves ont dit recevoir du soutien financier du programme OT sous forme de soutien général et d'aide pour les droits de scolarité. À l'échelle fédérale, deux élèves ont mentionné le soutien des Affaires autochtones et des conseils de bande locaux. Un autre a dit recevoir de l'aide d'Anciens Combattants. L'une des participantes aux entrevues, Jennifer, savait qu'elle n'aurait pas droit au RAFEO à cause du revenu de son mari. Cependant, elle ne voulait pas non plus être un fardeau financier pour sa famille en raison des droits de scolarité. Avec l'aide d'un enseignant de son programme, elle a réussi à s'inscrire au Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario, la solution idéale pour elle.

Je n'ai pas vraiment droit au RAFEO. C'est déjà dur de gérer le coût de la vie ces temps-ci, et j'ai l'hypothèque, les enfants et tout le reste. Sur papier, mon mari fait trop d'argent pour que j'aie droit au RAFEO, ce qui est malheureusement ridicule. Le PAJO est la solution parfaite pour moi, car je n'accumule pas de dettes en plus et je gagne tout de même un revenu supplémentaire, tout en étudiant. C'est parfait pour moi.

L'un des participants aux entrevues a suggéré qu'il faudrait plus de renseignements au sujet des options de financement des EPS, outre le RAFEO.

Des élèves ont aussi précisé qu'ils ne suivraient pas d'EPS sans prêt ou que leurs plans seraient reportés pendant qu'ils travailleraient et épargneraient pour l'école. À l'inverse, l'un des participants aux entrevues, qui était au courant du coût de son programme, travaillait et économisait pour payer ses droits de scolarité : « Je ne pense pas que j'aurai à emprunter, ce n'est pas vraiment cher, seulement quelques milliers de dollars. J'économise pour ça en ce moment. Quand je pourrai y aller, j'aurai assez d'argent. »

Quelques commentaires ont laissé voir une détermination générale à suivre des EPS, peu importe les risques financiers. Un élève a écrit : « Les facteurs financiers n'ont pas influencé ma décision d'aller à l'université. Je voulais y aller et j'allais trouver une façon de le faire, peu importe à quel prix. » Un autre a déclaré : « Je prévois poursuivre mes études à tout prix, avec ou sans le RAFEO et les bourses. » Par contre, quelques élèves s'étaient résignés à accepter leur réalité financière : « Il n'y a pas d'autre façon de suivre des études postsecondaires. Presque tout le monde doit payer. » Un autre a écrit : « Il est très difficile, de nos jours, d'avoir un avenir financier certain sans études postsecondaires ou sans formation. »

12. Désir d'éviter les dettes et les emprunts

Le deuxième facteur financier, le désir d'éviter les dettes et les emprunts, a aussi donné lieu à un certain nombre de réponses aux questions ouvertes. Dans l'ensemble, les élèves étaient inquiets à propos des dettes et des intérêts. Beaucoup ont aussi soutenu que, sans un emploi décent, ils ne voyaient pas comment rembourser les dettes, et que des études postsecondaires ne garantissaient pas non plus un bon emploi. À l'inverse, des élèves estimaient aussi que la dette en valait la peine. Grâce à leur diplôme d'études postsecondaires, ils finiraient par obtenir un bon emploi et pourraient rembourser leur emprunt.

Certains élèves étaient inquiets à propos des dettes. Un élève a déclaré : « Je veux éviter les dettes et les emprunts qui viennent avec des intérêts. » Pour éviter de payer des intérêts, un élève se tournerait vers sa famille au besoin. Un autre a simplement écrit qu'il « n'aimait pas être endetté ». Un autre était préoccupé par le temps nécessaire pour rembourser les prêts aux étudiants. Un autre encore comptait sur une bourse d'études pour éviter les dettes et ne suivrait pas d'EPS sans bourse. Pour Fareeda, les emprunts étaient inquiétants en raison des répercussions fiscales. Elle a décrit l'expérience récente de son mari qui avait contracté un emprunt pour l'école. Le montant de l'emprunt avait été inclus dans le revenu familial, ce qui les avait placés dans une tranche de revenu supérieure. « Donc c'est pareil pour moi, a-t-elle expliqué. Si j'emprunte, le gouvernement va me classer dans un revenu élevé. Si je n'emprunte pas, comment payer? Donc c'est un gros problème. Je suis assez... troublée. Alors qu'est-ce que je vais faire? »

Le manque d'emplois et d'emplois bien rémunérés a aussi été mentionné parmi les raisons d'éviter les dettes. Un élève a écrit : « Je veux éviter les dettes et les emprunts pour les études postsecondaires. Quand j'aurai un emploi, à ce moment-là, j'y penserai. De même, un autre a écrit : « Si je peux avoir un emploi qui me permet d'aller à l'école et de travailler en même temps, je suivrai des études postsecondaires. » Un élève a exprimé son inquiétude relativement à sa situation financière en raison des EPS :

Les facteurs financiers associés aux droits de scolarité en plus du coût du loyer et des besoins personnels (y compris la nourriture). Le coût de la vie quotidienne augmente, et les perspectives d'emploi diminuent. De plus, l'hébergement sur le campus coûte quand même cher. Ça a une grande influence.

Un autre a déclaré : « Je ne fais pas assez d'argent en ce moment pour travailler et aller à l'école. Je ne veux pas emprunter et avoir des paiements en retard. » Un autre a dit : « Si je n'ai pas d'argent pour rembourser mes frais d'études, j'ai peur d'être endetté pendant longtemps. » De plus, la disponibilité des emplois au moment où ils obtiendront leur diplôme inquiète aussi les élèves. L'un des répondants a écrit que le problème était « le manque d'emplois disponibles après les études postsecondaires, ce qui fait que c'est difficile de rembourser des emprunts et d'éviter les dettes ». Paradoxalement, cet élève a aussi reconnu qu'il ou elle devrait probablement « se payer plus d'études pour trouver du travail. » Inversement, certains commentaires révèlent que des répondants sont prêts à prendre des risques financiers parce qu'ils pourront au bout du compte rembourser les emprunts. L'un d'eux a écrit : « D'après mes nombreuses recherches personnelles, les diplômés universitaires gagnent en moyenne un million de plus que les diplômés de niveau collégial dans

leur vie, ce qui rend les dettes acceptables. » Matthew, l'un des participants aux entrevues, est conscient des possibilités d'emploi dans son domaine et a dit ce qui suit :

Si je décide d'aller à l'école, je vais probablement me trouver un emploi et économiser pour l'école avant d'y aller. Sinon, j'emprunterai et je rembourserai mes dettes plus tard. Ce n'est pas un marché avec peu d'emplois disponibles. Toutes les grandes entreprises embauchent habituellement des gens pour des projets importants.

Un autre a écrit, avec optimisme : « J'aimerais avoir le moins de dettes possible... mais c'est seulement de l'argent. Quand j'aurai un emploi, il faudra que je fasse quelques sacrifices, mais c'est la vie, non? » Bien qu'elle n'ait aucune autre aide financière, l'une des participantes aux entrevues, consciente du coût de son programme, a déclaré : « Je pensais emprunter et commencer comme ça. Mon programme dure seulement deux ans. Ce ne serait pas tant que ça. » Un répondant a affirmé : « J'ai failli ne pas venir à cause des dettes que j'aurai après le RAFEO, mais j'ai décidé que ça en valait la peine. »

13. Équilibre entre l'école, la famille et le travail

Les élèves avaient beaucoup d'inquiétudes au sujet de l'équilibre entre l'école, le travail et la famille. Ils ont exprimé leurs préoccupations quant au fait de devoir trouver le temps de s'occuper de leur famille et de travailler pour subvenir aux besoins de leur famille. Certains craignaient aussi de passer beaucoup de temps loin de leurs enfants. En effet, quelques participants aux entrevues ont expliqué qu'ils avaient attendu que tous leurs enfants aillent à l'école à temps plein avant de retourner à l'école secondaire. Des élèves ont aussi été confrontés à la difficulté de gérer leurs problèmes de santé personnels et même de s'occuper des membres de leur famille qui avaient des problèmes de santé.

Certains ont parlé du besoin de travailler tout en allant à l'école et avaient peur de ne pas trouver le temps de faire les deux. L'un des répondants a écrit : « Pour pouvoir me permettre des études postsecondaires, je vais devoir trouver du travail. Je trouve que c'est assez difficile de travailler, surtout à temps plein, en allant à l'école à temps plein. » Un autre était inquiet de « devoir travailler et réussir à aller à l'école ». Un ou une autre était obligé de travailler pour contribuer au revenu de sa famille : « Pour moi, un membre de la famille doit faire certaines choses : travailler en étudiant. »

Plusieurs élèves craignaient aussi de passer beaucoup de temps loin de leurs enfants. Un autre a écrit : « J'aurai peut-être de la difficulté à trouver l'équilibre entre le temps consacré à la lourde charge de cours et le temps passé à m'occuper de mon enfant. » Et un autre : « Est-ce que j'aurai du temps avec mon enfant? » Un répondant a simplement déclaré : « J'ai un fils et je ne veux rien rater de ce qu'il fait » Cindy a expliqué qu'elle n'était pas prête à suivre des EPS parce qu'elle a trois jeunes enfants.

Si je suivais des études postsecondaires, j'attendrais probablement qu'ils soient à la maternelle à temps plein parce que, pour le moment, c'est difficile, ils ne veulent que de moi et ils sont encore en couche. Ça veut dire : les couches, les biberons, et pas seulement pour un enfant, mais pour deux.

Un autre a commenté : « Ça n'a pas été possible avant à cause de la charge d'emploi de mon mari et des besoins spéciaux des enfants. » Debby, mère de six enfants, dont un souffre d'une maladie terminale, a expliqué sa décision de repousser ses études :

J'ai choisi de les élever. Maintenant qu'ils vont tous à l'école, je veux commencer ma vie. Je veux juste travailler et faire des études... Je maintiens un garçon en vie, c'est ce

que je fais à la maison tous les jours. Je dois lui faire faire de la physiothérapie et le brancher au Ventolin et à des médicaments.

Des élèves ont aussi mentionné qu'ils avaient maintenant l'occasion de faire des études en raison de changements récents de la situation familiale. Jennifer, qui avait déjà essayé de suivre un programme d'études secondaires pour adultes, a expliqué que cette tentative avait fonctionné pour elle parce que ses trois enfants étaient à l'école à temps plein. « Je me lève le matin avec eux. Nous partons tous pour l'école en même temps. Je suis à la maison à l'heure où ils arrivent à la maison. C'est parfait. » Même lorsqu'un parent prévoit des services de garde pour de jeunes enfants, il doit s'absenter de l'école certains jours. Nadeen était inquiète d'avoir à rater l'école pour s'occuper de son bébé lorsqu'il est malade. « Il y a tellement de jours où la garderie ne peut pas le prendre parce qu'il est malade. Il y a des règles : si le bébé est malade, ça dure plusieurs jours, par exemple. J'essaie de venir aussi souvent que possible. »

Plusieurs commentaires portaient sur les difficultés associées à la santé personnelle et à la santé des membres de la famille. Un élève qui était confronté à des problèmes de santé personnels et familiaux a écrit :

Jusqu'à maintenant, je n'ai pas pu retourner à l'école. J'ai eu un bon nombre de problèmes de santé, donc il faut d'abord que je retrouve la santé. En plus, je suis habituellement très stressé parce que je dois m'occuper non seulement de moi-même, mais aussi de ma mère et de mon frère. J'espère que quand j'obtiendrai mon diplôme d'études secondaires et que je serai prêt à aller au collège ou à l'université, ma famille comprendra que je dois me concentrer sur mes études et avoir des bonnes notes.

Les élèves ont aussi mentionné leurs propres problèmes de santé. L'un d'eux a écrit : « Une maladie m'a forcé à retarder mes études secondaires et pourrait encore les retarder. » Un autre : « Je deviens facilement stressé et j'ai peur de trop stresser. » Une autre encore a expliqué qu'elle était actuellement en invalidité, mais qu'elle aimerait finir par travailler : « Pour le moment, je suis en invalidité et je ne sais pas exactement combien de temps ça peut durer. » Mon objectif est d'avoir une meilleure éducation et de trouver un emploi super qui va avec mon caractère. »

Des élèves ont aussi parlé de s'occuper de leur famille. L'un d'eux a expliqué :

En ce moment, je m'occupe de ma mère et de mon frère. J'espère que ma sœur aînée fera un effort et m'aidera à prendre soin de ma mère et de mon frère. Si je décide d'aller au collège ou à l'université.

Un autre élève a dit qu'il devait prendre soin de trois membres de sa famille : « Ma mère et deux de ses enfants ont des problèmes de santé. » Un élève a écrit avec compassion : « Ma mère a des problèmes médicaux, je veux pouvoir l'aider. »

Quelques commentaires visaient aussi les difficultés associées à l'équilibre d'une vie chargée. Par exemple, un élève a parlé de ses inquiétudes concernant « le mode de vie, les activités et les passe-temps, les compromis ». Un autre s'inquiétait de « réussir à avoir assez d'argent pour vivre et manger et quand même pouvoir profiter de la vie pendant les études postsecondaires ».

14. Encouragements et soutien positif de la famille

Le soutien positif de la famille et les encouragements sont le facteur de la catégorie de la famille qui figure dans les 15 premiers facteurs. Des élèves ont commenté le soutien général de leur famille. Ils ont aussi parlé

de l'accès à du soutien et à des connaissances claires, dont ils ont besoin pour s'y retrouver parmi les exigences et les pratiques des établissements. Quelques élèves ont mentionné l'absence de soutien de leur famille et leur détermination à réaliser leurs plans d'EPS eux-mêmes.

Les élèves ont commenté le soutien qu'ils recevaient de leurs enfants (p. ex. « Tous mes enfants me soutiennent et m'encouragent à retourner à l'école à mon âge. »), de leurs parents (p. ex. « Mon père m'a dit qu'il m'aiderait à atteindre mes objectifs. »), de leur conjoint (p. ex. « J'ai besoin de l'aide de mon mari à cause de handicaps. ») et de leur famille en général (p. ex. « Les membres de ma famille sont d'un très grand soutien; ils m'ont vraiment donné de bons conseils au sujet de l'école. »). Un élève a déclaré que le soutien de sa famille n'était pas le problème : « J'ai de l'aide! J'ai besoin d'aide financière. »

En plus des encouragements généraux, les élèves ont souligné l'importance d'une orientation et de conseils précis. John a expliqué le rôle important de sa mère, qui lui a appris comment accéder à différents soutiens.

On m'apprend depuis que je suis jeune; ma mère est seule, donc elle m'a toujours appris. « C'est ça que tu dois faire; c'est ça que tu dois faire; c'est ça que tu dois faire. » Elle devait vraiment répéter, parce qu'il n'y avait qu'un parent. Donc ça m'a aidé plus tard dans la vie.

Natalie a expliqué le rôle joué par un ami proche qui avait récemment terminé le cours qu'elle envisageait de suivre. « Mon amie fait le même travail. Elle va me donner ses livres et tout. Elle a suivi le même cours au même collège. » Inversement, l'une des participantes aux entrevues a expliqué qu'elle recevait peu de conseils de ses parents, qui étaient aussi des immigrants de première génération. Elle a dit qu'elle avait dû acquérir toute seule « les connaissances culturelles du système ». Elle a expliqué que les parents immigrants supposent que les écoles offriront le soutien, l'orientation et l'information qui aident à la prise de décision. Dans sa famille, ce n'est pas considéré comme le rôle des parents.

Par ailleurs, il y a eu plusieurs commentaires au sujet de l'absence de soutien de la famille. Un élève a écrit : « Je n'ai pas de soutien de ma famille, ma famille ne me parle pas, et elle vit au Nouveau-Brunswick, donc je suis seul en Ontario. » Un autre a déclaré : « Ils ne pensent pas que je peux rentrer à l'université, donc je n'ai aucun soutien des membres de ma famille; mes cours à l'école secondaire ont duré longtemps. »

D'autres ont dit être le premier ou l'un des rares membres de leur famille et de leur communauté à suivre des EPS. Un répondant a écrit : « Le fait que peu d'élèves des Premières nations aillent au collège est un facteur important pour moi. » Un autre a déclaré : « Je serai le premier à obtenir mon diplôme et à suivre un cours au collège pour avoir un objectif de carrière. » Un autre encore a exprimé ses préoccupations simplement en écrivant ce qui suit : « Ma famille n'a pas assez d'éducation. »

Un élève jugeait que le manque de soutien était motivant et a écrit : « Je dois prouver à mes parents que je peux terminer l'université. » Des participants aux entrevues ont également commenté le sujet. Jess, qui prévoit s'inscrire à un programme de technicien vétérinaire, a expliqué : « J'étais motivée jusqu'à un certain point parce que personne n'avait vraiment fait quoi que ce soit de sa vie. » Elle a aussi précisé le rôle du soutien de la famille dans sa vie : « Ce n'est pas que je n'ai pas de soutien, c'est juste que je ne compte pas sur eux pour avoir du soutien. »

15. Besoin de travailler maintenant pour subvenir à ses propres besoins ou à ceux de sa famille

Le facteur final est semblable au facteur le plus fréquemment choisi (soit le besoin ou le désir d'un emploi mieux rémunéré). Les commentaires portaient sur le soutien à la famille et soulignaient l'importance d'un emploi stable permettant réellement de soutenir une famille.

Les répondants ont mentionné le besoin de soutenir leurs enfants. L'un d'eux a écrit : « On a besoin d'un emploi qui paye bien pour soutenir sa famille si on est un parent seul. » Un autre a simplement déclaré : « Je suis père monoparental et je veux une meilleure vie pour mon fils. » La famille peut aussi inclure les conjoints et les époux (p. ex. « Je veux simplement que ma femme et moi soyons à l'aise. »), en plus des parents (p. ex. « pour obtenir un bon emploi et parrainer ma mère »). Des élèves ont aussi parlé du besoin intergénérationnel d'un meilleur emploi qui pourrait mener à un avenir plus sûr. Un élève a écrit : « Ma mère veut que j'aie une meilleure vie, et je veux donner une bonne vie à mon fils. » Un autre a déclaré : « Je suis un parent seul avec deux jeunes enfants. Je veux que mes enfants sachent que l'éducation est très importante pour qu'ils n'aient pas de difficultés comme moi et qu'ils aient un bien meilleur avenir. » Des élèves ont aussi parlé du désir d'être autonomes sur le plan financier. L'un d'eux a écrit : « Notre famille n'a aucun revenu, ce qui est un grand facteur d'influence sur ma décision. » Un autre a déclaré : « Je veux avoir une excellente éducation et un bon emploi pour soutenir ma famille. Je ne veux pas dépendre de l'aide pour toujours. » Un élève qui recevait une aide au revenu ou qui travaillait pour un faible salaire a exprimé sa fatigue et sa frustration : « J'en ai assez d'être en dessous du seuil de la pauvreté. »

Autres commentaires concernant le fait de quitter une communauté pour suivre des EPS

Quelques commentaires répartis parmi les catégories portaient sur le problème du déménagement afin d'aller dans un établissement d'études postsecondaires. Des élèves avaient peur des dépenses associées au déménagement requis pour suivre des EPS, mais aussi du besoin de déménager pour aller dans un établissement dont les droits de scolarité étaient inférieurs.

Un élève a expliqué sa décision de suivre des EPS au Québec : « Les droits de scolarité inférieurs au Québec m'ont influencé non seulement à déménager, mais aussi à apprendre une nouvelle langue. » D'autres commentaires écrits mettaient l'accent sur l'importance de rester dans sa communauté pour prendre soin de sa famille et maintenir des réseaux de soutien avec sa famille et ses amis.

Intégration des facteurs décisionnels

Les données du sondage ne reflètent pas un aspect important de la prise de décision : la nature complexe et corrélative du processus. Toutefois, les données d'entrevue aident à illustrer les complexités de la prise de décision. Les situations et les décisions de quatre élèves permettent de beaucoup mieux comprendre le processus de prise de décision.

La description de la prise de décision de Chantal touche aux cinq facteurs utilisés pour organiser la collecte des données du sondage. Elle décrit d'abord les intérêts personnels, les compétences et les expériences qui l'ont aidée à faire un choix de carrière. Elle explique ensuite qu'elle a décidé de s'inscrire à un programme d'EPS (soins infirmiers auxiliaires autorisés) en raison de sa disponibilité dans sa communauté. Elle précise

que le programme de soins infirmiers autorisés l'intéressait aussi, puisque ce choix est mieux rémunéré, procure une plus grande stabilité de carrière et de meilleures perspectives d'emploi, mais le programme n'est pas offert à l'endroit où elle vit. De plus, elle doit aussi tenir compte du temps supplémentaire requis pour terminer le programme, des exigences scolaires supplémentaires et du fardeau financier additionnel. Les droits de scolarité sont supérieurs, mais le temps passé à l'école signifie qu'elle ne peut pas travailler ni gagner de l'argent. La santé précaire de son mari a aussi eu une grande influence sur sa prise de décision. Elle doit également prendre en compte les coûts supplémentaires associés à la garderie.

Je faisais partie d'Ambulance Saint-Jean quand j'étais adolescente. J'aime ce genre de choses. Je gère bien la pression et les urgences et les choses comme ça. [...] Le programme d'infirmière auxiliaire autorisée est bien. Je peux le suivre ici à Woodstock. J'avais pensé être infirmière autorisée, mais j'ai des enfants, et il faudrait que je me rende dans une autre ville pour le faire, et ça nécessite aussi plus d'études. Mon mari a une blessure au dos, et nous ne savons pas pendant combien de temps il pourra travailler. Je devrais probablement faire une autre année ou deux d'école secondaire et deux autres années d'études postsecondaires, en plus de ce que je vais faire maintenant. Donc, c'est quand même plus. Je peux le faire plus rapidement et entrer sur le marché du travail plus rapidement, et quand même gagner un montant décent. S'il ne peut pas travailler ou s'il ne peut pas travailler autant, ce ne sera pas grave.

Nous espérons seulement que sa santé tienne jusqu'à ce que j'aie fini, pour que nous ne soyons pas confrontés à d'autres problèmes financiers. En ce moment, il paie la plupart des factures parce que je travaille seulement à temps partiel à cause de l'école. Donc, ce sera un énorme problème s'il ne peut plus travailler pendant ce temps-là. Mais il y a aussi la garde des enfants. C'est toujours un problème, la garde des enfants. Il y a des problèmes financiers, car je vais devoir emprunter, ce n'est pas idéal. Mais au bout du compte, ça vaudra la peine.

De même, Jirair décrit la relation entre les responsabilités et les inquiétudes familiales, les préoccupations financières et les considérations liées à l'emploi. Il est motivé et veut s'inscrire au collège, mais il ne voit pas comment ce sera possible s'il doit travailler à temps plein. Il admet à contrecœur qu'il devra trouver une occasion ou un programme qui lui permettra de travailler (et de continuer à avoir un revenu pour soutenir sa famille) ainsi que de suivre un programme d'études postsecondaires s'il veut que son désir de suivre des EPS se concrétise.

Je travaille à temps plein, mais je veux continuer d'aller à l'école pour améliorer mes compétences en anglais et me trouver un meilleur emploi et obtenir mon diplôme. Je prévois aller au collège, mais j'ai des responsabilités parce qu'il faut que je paie mon loyer. Je m'occupe de mes parents et même de mes frères. Donc c'est comme ça. C'est dur pour moi d'aller au collège. Peut-être le collège à temps partiel? Je ne sais pas. Ça va me prendre longtemps pour finir le collège.

J'ai des responsabilités. Je suis célibataire, mais je dois m'occuper de mes deux parents, et du loyer, et des cartes de métro. C'est pour ça que je ne peux pas travailler à temps partiel. Vingt heures, j'aimerais ça. Mais je dois travailler au moins 36 ou 37 heures, ou plus. Je préfère plus, évidemment, pour tout payer. C'est comme ça. Ça me dérange parfois; je ne peux pas aller au collège. Parfois, je pense comme ça. Mais je ne pense pas négativement. Je dois payer ces choses... Je ne sais pas... J'ai besoin

d'aide. Comme peut-être quelque chose pour m'aider pour que je puisse travailler et étudier. Je sais que c'est dur.

Les deux prochaines descriptions ne sont pas aussi détaillées que les précédentes, mais elles illustrent les multiples facteurs à prendre en compte dans la prise de décision. De plus, elles prouvent aussi l'influence de l'accès aux différents soutiens sur la prise de décision.

Dylan, un célibataire, explique qu'il a réussi à déménager chez ses parents afin de retourner à l'école secondaire et de se concentrer pour obtenir de bonnes notes, non seulement pour entrer dans un programme de génie, mais aussi pour obtenir une bourse. Sa situation montre aussi qu'une combinaison de sacrifices et de soutiens a été requise pour entrer en génie. Sa décision était fondée sur sa situation personnelle : il était célibataire et n'avait aucune responsabilité familiale ou de garde d'enfants. Il bénéficiait aussi de l'aide de ses parents. De plus, il avait un emploi bien rémunéré dans un corps de métier. Il a démissionné de son emploi à temps plein, mais il s'est rapidement trouvé du travail à temps partiel offrant une rémunération décente et convenant à ses horaires scolaires. Sa décision d'aller à l'université signifiait qu'il devait faire certains sacrifices, y compris abandonner la sécurité d'un poste à temps plein et son sentiment d'indépendance lorsqu'il est retourné habiter chez ses parents. Mais, évidemment, ses parents étaient aussi là pour lui fournir du soutien.

Jennifer, mariée et mère de trois enfants, a décrit une situation très différente. Comme les deux premiers élèves, elle doit aussi tenir compte de ses responsabilités familiales et de ses finances. Au départ, elle est retournée à l'école secondaire sans plan d'études postsecondaires. Toutefois, une occasion de formation en apprentissage s'est présentée à elle grâce à l'un de ses enseignants. Cette occasion a eu une influence cruciale sur sa décision de s'inscrire à un programme d'études postsecondaires. L'une de ses inquiétudes quant aux EPS était le fardeau associé aux droits de scolarité pour sa famille. Cependant, la formation en apprentissage a calmé ces inquiétudes.

J'ai parlé à [mon professeur] du Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario. J'ai toujours voulu être chef. Et c'est l'une des choses qu'ils offrent. Évidemment, ce qui m'intéresse, c'est qu'il s'agit d'une bourse non remboursable qui paiera mes droits de scolarité et tout. Il est possible que le programme d'apprentissage soit payé, donc ça me donnerait techniquement un second revenu, et j'étudierais en même temps.

Sommaire

Presque tous les élèves de l'école secondaire pour adultes avaient des plans d'EPS, mais seulement le quart des répondants avaient véritablement présenté une demande d'admission. Même si ce groupe n'est pas unique sur le plan démographique, il présente certaines particularités. Les membres de ce groupe avaient plus souvent un diplôme d'études secondaires de l'Ontario que ceux qui n'avaient pas présenté de demande. Dans l'ensemble, ils avaient des plans d'EPS plus précis et sérieux. De plus, ils avaient un peu plus souvent un emploi. En comparaison, les élèves autochtones étaient moins souvent au courant des exigences relatives aux EPS que les élèves non autochtones, et ils avaient un peu moins souvent présenté une demande d'admission.

La majorité des élèves voulaient suivre un programme collégial, tandis qu'un peu plus du dixième voulaient aller à l'université, et seulement une fraction, suivre un programme d'apprentissage. Les soins de santé étaient le choix de carrière le plus courant. Le génie et la technologie venaient ensuite.

Les élèves ont évalué l'influence (grande, moyenne, petite, aucune ou sans objet) de 38 facteurs sur leur décision de suivre un programme d'études postsecondaires ou non. Les 15 premiers éléments sont présentés afin d'inclure au moins un facteur de chacune des cinq catégories de facteurs du sondage. Au moins la moitié des élèves ont dit que les neuf premiers éléments avaient eu une grande influence sur la prise de décision. L'importance des facteurs liés à l'emploi et des facteurs personnels est frappante, puisqu'ils comprennent les neuf facteurs choisis par au moins la moitié des élèves. L'absence de facteurs financiers dans ce groupe est encore plus intéressante. Les facteurs financiers (comme la possibilité de financer les EPS) n'occupaient pas une place très importante dans la liste, alors que ce sujet avait donné lieu à presque deux fois plus de réponses aux questions ouvertes que toute autre catégorie. Les répondantes et répondants en avaient beaucoup à dire au sujet des problèmes financiers et ils se sont sentis obligés d'en parler.

1. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin ou désir d'un emploi mieux rémunéré

Le facteur décisionnel le plus fréquemment choisi entrainait dans la catégorie de l'emploi ou de la carrière. Les élèves ont parlé de leurs expériences et de leurs problèmes liés à l'emploi ainsi que du désir d'être autonomes sur le plan financier. Certains ont exprimé des doutes et des préoccupations personnelles quant à savoir si des études postsecondaires mèneraient à un meilleur emploi.

2. Facteur personnel : Désir de continuer à apprendre

Les élèves ont mentionné beaucoup de raisons associées à leur désir de continuer à apprendre, soit le deuxième facteur choisi le plus fréquemment. Cet apprentissage continu était motivé par les connaissances générales et les intérêts personnels. Il était aussi considéré comme une forme d'auto-amélioration et associé à un sentiment personnel de bien-être. Des élèves ont également écrit à propos du désir d'apprendre afin d'aider les autres.

3. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Désir d'entreprendre une carrière

Le choix d'entreprendre une carrière pourrait être motivé par diverses expériences et situations personnelles, les nouveaux intérêts, le côté pratique et les compétences personnelles, les relations personnelles et l'accès à des perspectives d'emploi. Quelques élèves ont aussi expliqué à l'écrit et à l'oral leur décision d'aller dans le domaine des soins de santé en raison des différents points d'entrée à différents niveaux scolaires et des programmes de transition qui facilitent le passage d'un poste et d'un diplôme à un autre. Des élèves ont également été appelés à changer de carrière pour des raisons en dehors de leur contrôle.

4. Facteur personnel : Désir associé aux intérêts personnels

Les intérêts personnels étaient liés à l'emploi, aux accomplissements personnels et aux passions personnelles.

5. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin d'un certificat d'études postsecondaires ou d'un diplôme pour un emploi

Le cinquième facteur influent peut sembler simpliste, mais les réponses aux questions ouvertes donnent de plus amples renseignements. Des répondants ont dit avoir besoin d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires parce que leur diplôme actuel n'était pas reconnu. Ils ont exprimé leur frustration face au système inefficace qui les a forcés à retourner à l'école secondaire.

6. Facteur personnel : Désir ou projet d'aller au collège ou à l'université depuis toujours

Parmi les facteurs personnels figurait aussi un sentiment général selon lequel la prise de décision des élèves n'était pas une décision du tout, puisqu'ils avaient toujours prévu suivre des études postsecondaires.

7. Facteur personnel : Désir de servir de modèle de rôle pour la famille ou les enfants

Les répondantes et répondants veulent aussi servir de modèle de rôle pour leurs petits enfants, leurs amis et leurs communautés.

8. Facteur lié à l'emploi et à la carrière : Besoin ou désir d'obtenir un emploi de niveau supérieur avec un meilleur statut et plus de responsabilités

Un peu plus de la moitié des répondantes et répondants ont dit que le besoin d'un emploi avec un meilleur statut et plus de responsabilités (et pas seulement la sécurité financière) avait eu une grande influence sur leur décision.

9. Facteur Personnel : Sentiment de devoir suivre des EPS

Un peu plus de la moitié des répondantes et répondants ont affirmé qu'ils se sentaient obligés de suivre des EPS pour des raisons personnelles et familiales.

10. Facteur lié aux études et à l'apprentissage : Notes actuelles

Un peu moins de la moitié des répondantes et répondants ont dit que leurs notes actuelles (le seul facteur lié aux études et à l'apprentissage des 15 premiers facteurs) avaient eu une grande influence sur la prise de décision. Il est intéressant de noter que plusieurs réponses aux questions ouvertes de cette catégorie ont révélé que les études et l'apprentissage n'étaient pas une grande préoccupation et ont souligné d'autres problèmes plus pressants, comme les coûts, la garde d'enfants et les déplacements. De plus, seulement deux ou trois commentaires visaient directement les notes, tandis que d'autres portaient sur la préparation aux études, y compris le processus de demande d'admission.

11. Facteur lié aux finances : Inquiétudes liées aux finances personnelles

Même si les deux facteurs financiers qui figurent dans la liste des 15 premiers ont été choisis par moins de la moitié des répondantes et répondants, ce sont eux qui ont donné lieu au plus grand nombre de commentaires des 15 facteurs de la liste. Les élèves étaient inquiets en raison de leurs mauvais antécédents de crédit et de leurs dettes. Les préoccupations financières ont été le plus souvent abordées lorsqu'il s'agissait des autres responsabilités familiales et financières. Certains commentaires soulignent que les élèves sont dépassés par leur situation financière et leur faible revenu et qu'ils ne voient aucune manière de changer leur situation. Il y a, par contre, des commentaires d'élèves qui ont eu accès à différents soutiens pour financer leurs EPS, comme les programmes gouvernementaux à l'intention des familles et l'épargne personnelle. Quelques commentaires ont laissé voir une détermination générale à suivre des EPS, peu importe les risques financiers.

12. Facteur lié aux finances : Désir d'éviter les dettes et les emprunts

Le deuxième facteur financier, le désir d'éviter les dettes et les emprunts, a aussi donné lieu à un certain nombre de réponses aux questions ouvertes. Dans l'ensemble, les élèves étaient inquiets à propos des dettes et des intérêts. De plus, beaucoup ont soutenu que, sans un emploi décent, ils ne voyaient pas comment rembourser les dettes, et que des études postsecondaires ne garantissaient pas nécessairement un bon emploi. À l'inverse, des élèves estimaient aussi que la dette en valait la peine.

Grâce à leur diplôme d'études postsecondaires, ils finiraient par obtenir un bon emploi et pourraient rembourser leur emprunt.

13. Facteur personnel : Équilibre entre l'école et la famille ou le travail

Les élèves avaient beaucoup d'inquiétudes au sujet de l'équilibre entre l'école, le travail et la famille. Ils ont exprimé leurs préoccupations quant au fait de devoir trouver le temps de s'occuper de leur famille et de travailler pour subvenir aux besoins de leur famille. Certains craignaient aussi de passer beaucoup de temps loin de leurs enfants. En effet, deux ou trois participants aux entrevues ont expliqué qu'ils avaient attendu que leurs enfants aillent à l'école à temps plein avant de retourner à l'école secondaire. Des élèves ont aussi été confrontés à la difficulté de gérer leurs problèmes de santé personnels et même de s'occuper des membres de leur famille qui avaient des problèmes de santé.

14. Facteur lié à la famille : Encouragements et soutien positif de la famille

Le soutien positif de la famille et les encouragements constituent le seul facteur de la catégorie qui figure dans les 15 premiers facteurs. Des élèves ont commenté le soutien général de leur famille. Ils ont aussi parlé de l'accès à du soutien et à des connaissances claires, dont ils ont besoin pour s'y retrouver parmi les exigences et les pratiques des établissements. Quelques élèves ont mentionné l'absence de soutien de leur famille et leur détermination à réaliser leurs plans d'études postsecondaires eux-mêmes.

15. Besoin de travailler maintenant pour subvenir à ses propres besoins ou à ceux de sa famille

Le facteur final est semblable au facteur le plus fréquemment choisi (soit le besoin ou le désir d'un emploi mieux rémunéré). Les commentaires portaient sur le soutien à la famille et soulignaient l'importance d'un emploi stable permettant réellement de soutenir une famille.

Le sous-groupe qui présentait le plus de différences était composé d'élèves nés ailleurs qu'au Canada. Les élèves nés à l'étranger sont plus préoccupés par leur intégration sociale et leur âge que les élèves nés au Canada. La majorité était aussi inquiète d'avoir à travailler et à continuer de percevoir un revenu tout en allant à l'école, et d'avoir besoin d'EPS pour obtenir un emploi mieux rémunéré. La majorité des femmes et des élèves nés ailleurs qu'au Canada ont dit avoir toujours prévu suivre des EPS. De plus, la majorité des femmes ont précisé que le désir de continuer à apprendre avait eu une grande influence. Les femmes ont plus souvent dit qu'il était important d'être un modèle de rôle. Les élèves autochtones n'ont pas fait de choix différents en ce qui concerne les facteurs ayant une grande influence.

Des élèves avaient peur des dépenses associées au déménagement requis pour suivre des EPS, mais aussi du besoin de déménager pour aller dans un établissement dont les droits de scolarité étaient inférieurs.

Les données du sondage ne reflètent pas un aspect important de la prise de décision : la nature complexe et corrélative du processus. Toutefois, les données d'entrevue aident à illustrer les complexités connexes.

Chapitre 5 : Soutiens de programme et transition vers les EPS

Tout comme le chapitre précédent, le présent chapitre intègre les trois sources de données. Dans la première section, les données du sondage sont utilisées pour décrire les soutiens de programme les plus prisés et pour déterminer si les élèves ont eu accès ou recours à un soutien dans leurs programmes. Dans la prochaine section, les données tirées des réponses aux questions ouvertes et des entrevues ont été compilées et réparties dans quatre catégories : 1) l'accès aux renseignements à propos des EPS et des carrières; 2) l'accès aux programmes de transition; 3) les stratégies d'apprentissage et le contenu du curriculum; 4) l'inadéquation avec d'autres systèmes d'enseignement.

Lors du sondage, les élèves ont dû répondre à deux types de questions au sujet des 13 programmes de soutien qui pourraient les aider à se préparer aux EPS. Une série de questions visait à déterminer si les élèves avaient bénéficié d'un soutien dans leurs programmes. L'autre série de questions demandait aux élèves d'évaluer l'importance du soutien en question.

Le tableau ci-dessous résume les réponses aux questions. Les soutiens sont présentés de manière à illustrer la proportion des répondants qui ont mentionné que le soutien était très important. Il faut souligner quelques-uns des choix figurant dans la liste. Dans l'ensemble, dix soutiens ont été qualifiés de très importants par plus de la moitié des répondants. Les deux premiers (soit les renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts ainsi que les renseignements à jour au sujet des occasions de carrière et des salaires) ont été choisis par au moins 60 pour cent des élèves. Les trois derniers (soit un cours sur l'exploration de carrières, l'aide relativement au réseau de bibliothèques et à la recherche d'information ainsi que le counselling individuel concernant d'autres problèmes de la vie) ont été choisis par moins de 40 pour cent des élèves. Il est intéressant de faire remarquer que les élèves n'accordent pas la même importance aux renseignements à jour au sujet des occasions de carrière et des salaires et au cours sur l'exploration de carrières, ce qui laisse supposer, entre autres, un besoin de renseignements précis et opportuns.

Les classements peuvent aussi être vus d'une autre manière. La deuxième colonne présente le pourcentage de répondants qui ont dit avoir bénéficié du soutien en question dans le cadre de leur programme. Par exemple, 68 pour cent des répondants ont déclaré que les renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts étaient très importants, et 68 pour cent avaient bénéficié de ce soutien. La troisième colonne donne l'écart entre les deux premières colonnes, ce qui représente la correspondance entre l'importance du soutien et sa disponibilité. Dans l'exemple ci-dessus, l'écart est de seulement 3 pour cent, ce qui suggère une grande correspondance entre l'importance du soutien et sa disponibilité. Deux des derniers soutiens de programme étaient aussi les moins disponibles. Ils ont probablement reçu de mauvaises évaluations simplement parce que moins d'élèves en avaient bénéficié.

Si l'on étudie la différence entre l'importance et l'expérience, des pourcentages plus élevés pourraient révéler des besoins non comblés. À l'inverse, des pourcentages négatifs ou inférieurs pourraient signifier que les besoins sont comblés dans l'ensemble. Les cinq soutiens de programme présentant le plus grand écart entre le pourcentage d'élèves ayant qualifié le soutien de très important et le pourcentage d'élèves ayant bénéficié du soutien sont les suivants :

1. Programme d'éducation coopérative lié à ma carrière pour acquérir de l'expérience ou pour voir si c'est ce que je veux faire
2. Renseignements à jour au sujet des occasions de carrière et des salaires
3. Counselling individuel concernant d'autres problèmes de la vie
4. Un plan scolaire personnel adapté aux objectifs de carrière et aux choix d'études postsecondaires (avec l'aide d'un enseignant ou d'un conseiller en orientation)
5. Contenu de cours axé sur la carrière (p. ex. les soins de santé, les affaires, la construction, etc.)

Tableau 9 : Sommaire des questions de l'étude sur les soutiens de programme

	Très important	Utilisation dans le programme	Écart
1. Renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts	68 %	65 %	3 %
2. Renseignements à jour au sujet des occasions de carrière et des salaires	60 %	48 %	12 %
3. Stratégies d'apprentissage liées aux mathématiques et aux sciences (p. ex. résolution de problèmes, analyse)	57 %	69 %	- 12 %
4. Stratégies d'apprentissage liées à l'expression d'opinions, à la formulation d'arguments et à l'organisation de l'information dans les travaux écrits (p. ex. dissertations, rapports)	56 %	67 %	- 11 %
5. Un plan scolaire personnel adapté aux objectifs de carrière et aux choix d'études postsecondaires (avec l'aide d'un enseignant ou d'un conseiller en orientation)	56 %	49 %	7 %
6. Contenu de cours axé sur la carrière (p. ex. les soins de santé, les affaires, la construction, etc.)	56 %	49 %	7 %
7. Services d'orientation professionnelle d'un conseiller scolaire	55 %	52 %	3 %
8. Contenu de cours adapté à mes préoccupations et à mes intérêts personnels	53 %	55 %	- 2 %

	Très important	Utilisation dans le programme	Écart
9. Stratégies d'apprentissage liées à la gestion des lectures complexes (p. ex. l'organisation, l'étude, la prise de notes)	52 %	59 %	- 7 %
10. Programme d'éducation coopérative lié à ma carrière pour acquérir de l'expérience ou pour voir si c'est ce que je veux faire	51 %	38 %	13 %
11. Un cours sur l'exploration de carrières	39 %	33 %	6 %
12. Counselling individuel concernant d'autres problèmes de la vie	38 %	29 %	9 %
13. Aide relativement au réseau de bibliothèques et à la recherche d'information	37 %	45 %	- 8 %

Différences

Les élèves qui ont présenté une demande d'admission à des EPS

Il n'y a eu aucune différence quant à l'importance des soutiens entre ceux qui ont présenté une demande d'admission à des EPS et ceux qui ne l'ont pas fait. Par contre, il existe deux différences en ce qui concerne l'accès aux soutiens. Proportionnellement, plus d'élèves ayant présenté une demande d'admission à des EPS avaient reçu des renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts que d'élèves ne l'ayant pas fait (78 % de ceux qui ont présenté une demande contre 60 % de ceux qui ne l'ont pas fait). De plus, les élèves ayant présenté une demande avaient obtenu un plan scolaire personnel qui correspondait à leurs objectifs de carrière et à leurs choix d'EPS (avec l'aide d'un enseignant ou d'un conseiller en orientation) plus souvent que les élèves qui ne l'avaient pas fait (62 % de ceux qui ont présenté une demande contre 44 % de ceux qui ne l'ont pas fait). Il reste à déterminer si les élèves avaient accédé à ces soutiens au début du processus de demande ou si l'accès aux soutiens avait facilité la décision de s'inscrire à des EPS. D'une manière ou d'une autre, ces soutiens sont importants.

Sexe

Les hommes et les femmes n'accordaient pas la même importance à deux des 13 soutiens énoncés. Cependant, il n'y a pas eu de différence sur le plan de l'accès aux soutiens. Un plus grand pourcentage de femmes que d'hommes ont dit que les soutiens suivants étaient très importants :

- Renseignements à jour au sujet des occasions de carrière et des salaires (65 % des femmes contre 51 % des hommes);
- Renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts (73 % des femmes contre 57 % des hommes).

Autochtones

Seule une différence a été constatée entre les élèves autochtones et non autochtones, et il s'agit d'une question d'accès plutôt que de soutien désiré. Seulement le tiers (31 %) des élèves autochtones ont dit qu'ils avaient profité de l'orientation professionnelle d'un conseiller, par rapport à plus de la moitié (53 %) des élèves non autochtones. Cette différence est peut-être due au fait que les deux conseils où le nombre d'Autochtones était élevé offraient aussi une certaine forme d'étude à domicile ou de formation à distance, ce qui signifie que les élèves travaillaient principalement seuls et n'avaient pas nécessairement accès à d'autres soutiens.

Pays de naissance

Il y avait plusieurs différences selon qu'un élève était né au Canada ou non quant à l'utilisation de certains soutiens. Seule une différence se rapportait à l'importance d'un soutien désiré. Les élèves nés dans d'autres pays ont indiqué qu'ils avaient utilisé les soutiens suivants plus souvent que les élèves nés au Canada :

- Orientation professionnelle (61 % des élèves nés à l'étranger contre 44 % de ceux nés au Canada)
- Un cours sur l'exploration de carrières (42 % des élèves nés à l'étranger contre 26 % de ceux nés au Canada)
- Contenu de cours axé sur la carrière (62 % des élèves nés à l'étranger contre 40 % de ceux nés au Canada)
- Programme d'éducation coopérative pour explorer des carrières ou pour acquérir de l'expérience (48 % des élèves nés à l'étranger contre 29 % de ceux nés au Canada)
- Aide relativement au réseau de bibliothèques et à la recherche d'information (54 % des élèves nés à l'étranger contre 38 % de ceux nés au Canada)
- Plan scolaire personnel (58 % des élèves nés à l'étranger contre 43 % de ceux nés au Canada)

Les élèves nés à l'étranger ont plus souvent souligné qu'il était très important que le contenu de cours soit axé sur des cheminements de carrière précis (63 % contre 49 %). Il est difficile de déterminer pourquoi les élèves nés dans d'autres pays ont indiqué qu'ils avaient utilisé ces soutiens plus souvent que les élèves nés au Canada. C'est peut-être le résultat de l'élaboration de cours ou de programmes à l'intention des élèves immigrants dans les grands conseils scolaires urbains. Il est possible que les élèves perçoivent différemment l'utilité des activités et des curriculums ou que les élèves nés à l'étranger soient plus enclins à demander ces soutiens.

Comme pour les facteurs décisionnels, trois types de données portent sur les soutiens de programme (les données du sondage, les réponses aux questions ouvertes et les données d'entrevue). Les réponses aux questions ouvertes et les données d'entrevue ont été intégrées afin de mieux comprendre les réponses au sondage. Cependant, contrairement aux données sur les facteurs décisionnels, les renseignements au sujet des soutiens de programme n'ont pas été aussi faciles à catégoriser d'après les questions du sondage. Les données d'entrevue sont de nature plus complexe et corrélative. Une fois examinées en fonction des catégories du sondage, elles ont perdu beaucoup de leur profondeur et de leur signification. Les données tirées des réponses aux questions ouvertes et des entrevues ont plutôt été compilées et réparties dans trois catégories : 1) l'accès aux renseignements à propos des EPS et des carrières; 2) les stratégies d'apprentissage et le contenu du curriculum; 3) l'inadéquation avec d'autres systèmes d'enseignement.

Obtention d'information sur les études postsecondaires et les carrières

D'après les commentaires et les discussions qui ont eu lieu lors des entrevues, il semble que, de manière générale, les élèves aient accès à des renseignements au sujet des exigences des cours, du financement et de l'inscription aux EPS, mais qu'ils trouvent plus difficile d'obtenir des renseignements clairs sur les choix de carrière, les cours liés à ces choix et les occasions d'emploi. En général, s'ils savent quel cours ils veulent suivre, ils peuvent facilement obtenir les renseignements dont ils ont besoin auprès de leur programme d'études secondaires pour adultes (en ce qui concerne les préalables requis et le cheminement à suivre pour terminer les cours) et de leur programme collégial ou universitaire. Toutefois, s'ils ne savent pas quel cours ils veulent suivre, très peu de soutiens sont offerts pour les aider à prendre une décision.

Cindy a expliqué qu'elle avait pu recevoir du soutien d'un agent de liaison du collège local qui visitait son école secondaire toutes les semaines. Il s'agissait d'un partenariat unique et innovateur. Cependant, elle a expliqué que les renseignements n'avaient été utiles que lorsqu'elle avait réussi à trouver quel programme collégial l'intéressait. Elle a aussi eu l'aide des conseillers en orientation du programme d'études secondaires, qui lui ont dit quels cours elle devait suivre pour être acceptée dans le programme collégial. Brian a admis que la visite de l'agent de liaison du collège avait été utile, mais il savait déjà quel cours il voulait suivre.

Quelques participantes et participants aux entrevues ont mentionné leur expérience avec les services d'orientation. Dans l'ensemble, les élèves ont exprimé leur enthousiasme quant au personnel aidant et aux renseignements utiles reçus. Par contre, quelques élèves ont aussi dit qu'ils n'avaient pas obtenu les renseignements ou l'aide dont ils avaient besoin. Jason a déclaré que les conseillers en orientation étaient « utiles », mais il a ensuite ajouté qu'il avait tout de même eu de la difficulté à s'inscrire à l'université. Il a dit que c'était « un peu comme un labyrinthe, s'inscrire à l'université. On finit par s'en sortir, mais ça a été compliqué. » Rick avait trouvé son expérience d'orientation plus frustrante, mais il a aussi expliqué qu'il cherchait des renseignements sur les possibilités de cours de niveau postsecondaire, pas seulement des renseignements sur les exigences des diplômes ou l'admission générale aux études postsecondaires.

D'autres ont dit n'avoir obtenu de leur programme d'études secondaires pour adultes aucun renseignement sur les cours de niveau postsecondaire. Ils se sont plutôt fiés aux renseignements obtenus auprès de leur famille et de leurs amis ou lors de leur première expérience à l'école secondaire. Un élève a écrit : « Je n'ai reçu aucun de ces renseignements à cette école. J'ai choisi mon cheminement de carrière et mes études à l'aide du soutien reçu à mon ancienne école secondaire et à l'université. Un autre élève a expliqué qu'il avait réussi à planifier sa carrière lui-même en se basant sur ses expériences antérieures à l'école secondaire : « En fait, ça a été un processus très intéressant parce que j'ai pu appliquer des choses que j'avais apprises à l'école secondaire, comme la planification de carrière et la prise de décisions en fonction de mes intérêts. »

Debby, qui n'était pas allée à l'école depuis plus de 30 ans, a exprimé sa frustration quant à la recherche de renseignements clairs au sujet des carrières et des cours possibles. Elle a réussi à obtenir des renseignements sur le financement et l'inscription, mais elle a été confrontée à différents obstacles lorsqu'elle a tenté de chercher de l'information plus détaillée sur les carrières et les cours possibles.

Il a fallu que je cherche. J'ai trouvé seulement parce que je savais quoi taper. Je n'ai pas fréquenté l'école depuis 30 ans, et je ne suis pas très bonne en informatique. C'est facile pour les autres de simplement chercher. C'est difficile pour moi. Je ne sais pas ce que je cherche.

Debby a ensuite expliqué qu'il ne s'agissait pas seulement d'un obstacle technologique; elle ne savait tout simplement pas comment commencer à chercher les renseignements. Elle a expliqué que les cours et les emplois portaient des noms différents, et qu'il y avait de nouveaux types de carrière qu'elle ne connaissait pas. Elle a trouvé que le personnel enseignant et d'orientation de son école était utile, mais qu'il disposait de peu de temps et de renseignements limités, et elle n'était même pas certaine de ce qu'elle voulait lui demander.

Il pourrait y avoir des carrières différentes, et je pourrais me dire : « C'est exactement ça! » Je ne sais pas quoi chercher. Personne ne m'a jamais dit ce qui existait, comment m'y prendre, comment obtenir de l'argent pour aller au collège, de quelle façon me faire financer. Mais pour quel cours?

Un autre élève, Rick, qui n'est pas né au Canada, était d'accord. Il a ajouté : « Je regarde toute cette liste [de cours et de programmes], je continue de répéter que je suis nouveau ici, mais je ne sais pas à quoi ça correspond, tout ça, ce que ça comprend. »

Rick a aussi trouvé frustrant d'essayer d'obtenir des renseignements se rapportant à sa situation. Il avait suivi des études postsecondaires dans un autre pays et avait plus de 15 années d'expérience de travail dans son domaine. Il avait communiqué avec le collège de sa communauté pour savoir quel programme équivalait à sa formation et à son expérience afin de suivre à nouveau le programme ou de trouver un programme différent qui correspondait à son expertise. Malgré sa formation et son expérience, il a appris qu'il devrait retourner à l'école secondaire pour terminer certains préalables en mathématiques et en sciences. Il a suivi les cours et passé un examen d'anglais, même s'il s'agissait de sa langue maternelle. Cependant, il n'a pas pu commencer les cours parce que le collège n'avait pas reçu ses relevés de notes. Rick a expliqué ses frustrations :

Ils ne m'ont pas donné ces renseignements. Parmi tous les gens à qui j'ai parlé, personne ne m'a dit ça au téléphone. En plus, les renseignements n'étaient pas en ligne. Depuis que je suis ici, les renseignements posent un problème. En tant qu'immigrant, on ne peut pas obtenir de renseignements.

Un élève a écrit qu'il serait utile d'avoir « de l'information des grandes entreprises sur les carrières ». Un autre a ajouté qu'il faudrait plus de renseignements axés sur les carrières. Fareeda a expliqué qu'elle avait essayé d'obtenir des renseignements précis elle-même en parlant à un conseiller du collège. Elle voulait en savoir plus au sujet des types d'emplois disponibles, de la disponibilité des emplois dans l'ensemble et de l'environnement de travail en général dans une industrie et un poste en particulier. Sa recherche de renseignements clairs est un exemple du type de renseignements explicites, détaillés et personnalisés que les élèves adultes peuvent chercher.

J'avais un rendez-vous avec le conseiller ici. J'y suis allée. J'envisageais de suivre le cours sur le transport international et les douanes, qui se donne au [collège]. Je lui ai demandé : « Est-ce qu'on trouve des emplois? Ou est-ce que c'est la bonne carrière pour moi? Si je fais ça, quel sera mon rôle dans l'industrie? » Je ne sais pas.

Au collège, ils fournissent seulement un court résumé, mais ils ne mentionnent pas où on travaillera. Ils doivent donner des exemples. Mais ils n'ont rien expliqué. Ils n'ont pas donné d'exemple ni d'explication. Je lis sur Internet, mais deux ou trois phrases ne suffisent pas. Je ne sais pas si c'est une bonne carrière pour moi. Deux ans, c'est très

important pour moi. J'ai des enfants, une famille. J'ai aussi des problèmes financiers. Ce qui m'intéresse avec le conseiller, c'est si je vais terminer. Si je termine un programme de deux ans et que je ne trouve rien, pas d'emploi, pas de bon travail, ce sera très décourageant pour moi. Donc il ne m'a pas donné de bonne réponse. Je pense que ce type d'amélioration est vraiment nécessaire.

Un élève a expliqué comment il avait pu explorer ses possibilités de carrière et choisir un cours de niveau collégial pendant qu'il était dans le programme d'études secondaires.

Il y avait un cours ici que nous avons suivi et où nous avons réfléchi à nos objectifs au collège. Des conférenciers des [collèges locaux] sont venus. Nous devions calculer le coût total de la vie, comme les livres, les droits de scolarité et tout ça.

Les résultats indiquent que l'accès à ces renseignements sur les carrières diffère d'un programme à l'autre. Ils révèlent aussi un besoin de renseignements personnalisés et pertinents selon les différentes situations et considérations des élèves.

Accès aux programmes de transition

Les participantes et participants aux entrevues ont fait part de leurs expériences dans le programme d'éducation coopérative, le PAJO et le programme de double crédit. Ces expériences de soutien ont été vraiment très positives, sauf pour un élève qui avait eu une mauvaise expérience dans le programme d'éducation coopérative. Le programme d'éducation coopérative utilisait une variété de manières innovatrices d'aider les élèves dans différentes situations.

John, l'élève qui avait eu une mauvaise expérience dans le programme d'éducation coopérative, a dit avoir participé à ce qu'il appelait le programme de « travail pour des crédits », dans le cadre duquel il devait trouver son propre emploi. « Ça n'a pas du tout marché, a-t-il expliqué. Je n'ai pas réussi à me trouver un emploi, donc c'était le premier problème. Comment suivre un programme d'éducation coopérative sans emploi? » Un autre élève, Simon, avait vécu une expérience positive dans le programme d'éducation coopérative. Son placement avait été organisé par le programme d'études secondaires pour adultes dans le but de l'aider à se trouver un emploi et à obtenir un crédit. Tout heureux, il a expliqué qu'on lui avait offert un emploi à la fin de son programme.

Matthew a aussi décrit son expérience positive dans le programme. Compte tenu de sa situation, le programme d'études secondaires pour adultes a organisé le programme d'éducation coopérative pour qu'il accumule des crédits et reste motivé. Il est devenu tuteur en mathématiques pour d'autres élèves du programme pendant qu'il suivait un cours de mathématiques à quatre crédits. Une fois le programme d'éducation coopérative et le cours de mathématiques terminés, il a participé à un programme de double crédit. Son programme d'études secondaires se donnait sur le campus du collège local. Il a dit que le cours à double crédit avait confirmé ses aspirations de carrière et lui avait prouvé qu'il était capable non seulement de terminer, mais aussi de bien réussir, un cours de niveau collégial.

Une autre élève, Nadeen, qui avait suivi un cours à double crédit, a également décrit de manière positive son expérience. Le cours était lié à ses objectifs de carrière. Elle a dit qu'elle avait « adoré ça » parce que ça l'avait encouragée à exprimer son opinion. « Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse », a-t-elle expliqué.

Ce qu'on pense et ce qu'on ressent à propos d'une situation, on peut simplement l'écrire. Ça m'a donné envie de terminer très vite pour aller au collège. Je me suis sentie plus âgée et j'ai plus eu l'impression que mon opinion comptait.

Seule une élève a mentionné sa participation au PAJO. Jennifer a décrit un ensemble complexe d'exigences et de processus auxquels elle devait se conformer avec l'aide de l'un de ses enseignants. De plus, très peu d'occasions sont offertes dans le PAJO. L'un des avantages d'être dans un programme d'études secondaires pour adultes tout en participant au PAJO est que l'élève n'est pas obligé de se trouver un emploi rémunéré. Un programme d'éducation coopérative peut être organisé pour satisfaire à l'exigence d'emploi d'apprentissage.

L'élève a expliqué que, sans la possibilité d'apprentissage, elle n'aurait pas envisagé de s'inscrire à un programme d'études postsecondaires. Au départ, lorsqu'elle a entrepris le programme d'études secondaires pour adultes, son objectif était d'obtenir son diplôme et de se chercher un emploi. Elle n'était pas admissible au RAFEO et elle ne voulait pas accumuler de dettes. « Je savais que je n'avais pas droit au RAFEO, donc j'aurais simplement arrêté. J'aurais terminé ma 12^e année, et c'est tout. »

Stratégies d'apprentissage et contenu du curriculum

Les élèves ont exprimé différentes préoccupations quant au curriculum en ce qui concerne les soutiens et les stratégies d'apprentissage en général, le contenu des cours et les attentes liées au curriculum.

Quelques commentaires écrits portaient sur la nécessité d'offrir des stratégies d'apprentissage générales. « Nous avons besoin de cours qui nous apprennent simplement comment apprendre. » Les élèves ont aussi dit avoir besoin de stratégies de gestion du temps, après le soutien en classe et le tutorat, et même d'un système de « partenaire d'études ». Les commentaires au sujet du contenu des cours se trouvaient dans les réponses écrites et dans les conversations des entrevues. Un élève a écrit : « Un cours sur l'exploration de carrières serait extrêmement utile et pertinent. » Pendant une entrevue, Natalie a commenté le contenu des cours de niveau collégial et liés au travail. Elle avait suivi les deux types de cours. Même si elle a apprécié le contenu pratique des cours liés au travail, comme la conception d'une lettre de présentation, d'un curriculum vitae et d'un portefeuille de carrière, elle a précisé qu'elle restait confuse quant à la pertinence de ses cours de niveau collégial. Le cours qu'elle suivait ne portait pas sur les EPS, que ce soit directement ou de quelque façon que ce soit, selon elle. Elle a expliqué qu'un cours d'anglais de niveau collégial mettait l'accent sur les carrières d'écrivain ou de journaliste, mais qu'il ne touchait pas à d'autres carrières. Un autre élève a écrit qu'il faudrait plus de contenu axé sur la carrière dans les cours du Centre d'études indépendantes (CEI), plutôt que du contenu lié à la « radiodiffusion et au théâtre ». Deux autres élèves ont mentionné qu'il faudrait plus de cours qui combinent les sciences et soit les soins de santé, soit la technologie. Un élève a écrit : « Les cours devraient être conçus pour aider les élèves à suivre leur cheminement. Ça fait gagner du temps et ça diminue le stress psychologique (les enseignements vagues ne conviennent pas aux élèves adultes). L'un des participants aux entrevues, Sameer, pensait aussi que plus de programmes orientés sur la carrière seraient nécessaires. L'école secondaire pour adultes où il allait avait récemment mis en place un programme de sciences intégrées pour faciliter l'accès aux soins de la santé. Il estimait que c'était une excellente approche et il aurait voulu qu'il y ait un autre programme, axé sur la technologie et le génie. « Si le collège et l'université ou le centre d'éducation des adultes élaboraient un programme qui soutenait directement l'admission à l'université ou au collège, ce serait très apprécié. »

Inadéquation avec d'autres systèmes d'enseignement

Lors des entrevues, les élèves nous ont fait part des expériences qu'ils avaient vécues dans le cadre de leurs études, et plusieurs ont décrit des cas d'inadéquation et d'impasses en ce qui concerne les exigences linguistiques, l'équivalence d'études secondaires, les préalables et la reconnaissance des cours et des certificats déjà acquis. Leurs frustrations et leur confusion se rapportent à l'inadéquation au sein du système de l'Ontario et s'ajoutent aux frustrations exprimées par les immigrants qui ont de l'expertise et des diplômes d'autres pays. Certains de ces problèmes ont été soulevés dans l'Examen de l'éducation des adultes qui a eu lieu en 2004 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

Jirair, qui avait récemment immigré au Canada, avait peur de passer un examen d'anglais requis, même s'il avait eu des notes élevées dans le cours d'anglais de 12^e année qu'il avait récemment suivi : « Nous avons tous les crédits scolaires nécessaires pour commencer le cours. Mais ils exigent quand même l'ALS, un anglais d'un certain niveau, même si nous avons terminé avec des notes élevées en 12^e année. »

Il a aussi décrit le long processus complexe à suivre pour acquérir des compétences linguistiques en anglais. Il a dit qu'il avait commencé à apprendre la langue dans le programme subventionné par le gouvernement fédéral, le Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC), et qu'il avait terminé le « niveau 5 ». Cependant, il a aussi expliqué que le programme du CLIC était différent du programme d'études secondaires. Il était étonné de se retrouver au début du programme linguistique de l'école secondaire puisqu'il avait terminé le niveau 5 du CLIC⁵. Il a dit que les deux programmes linguistiques étaient différents. Il a passé deux ans dans le programme d'ALS de l'école secondaire. Il accumulait des crédits, mais il a expliqué qu'il avait seulement un « niveau d'alphabétisation » et qu'il n'avait pas accumulé de crédit d'anglais. « Maintenant, j'ai fini la 12^e année, juste pour avoir un niveau d'alphabétisation. J'ai commencé comme un bébé, parce que j'ai commencé l'ALS au niveau A quand je me suis inscrit ici. J'ai seulement un niveau d'alphabétisation. » Il a reconnu avec une légère déception qu'il n'était pas prêt pour les EPS, même s'il avait 30 crédits. Il ne savait pas non plus quels cours il devait suivre pour devenir pompier, son objectif de carrière actuel, et il craignait de devoir suivre le programme pendant une autre année.

Ça va faire 30 crédits, et je ne sais pas ce dont j'ai besoin. J'ai eu des renseignements sur la carrière de pompier. Il faut avoir des crédits, comme l'anglais de 12^e année, les mathématiques de 12^e année, la biologie de 11^e ou de 12^e année et la chimie de 11^e ou de 12^e année. Je ne sais pas si je vais avoir besoin de ces matières. Je dois revenir à l'école et suivre ces matières en septembre.

Il se souvient que lorsqu'il s'est inscrit à l'école secondaire, il a fait deux examens, en anglais et en mathématiques. Les résultats de ces examens l'ont placé dans le cours d'ALS de niveau débutant. Cela dit, il a bien réussi l'examen de mathématiques et il a ajouté qu'il « adore les maths ». Il a précisé que l'examen avait révélé qu'il était du niveau de la 11^e année. Toutefois, il a suivi des cours d'ALS pendant deux ans à l'école secondaire et il n'a pas suivi le cours de mathématiques de 11^e année.

⁵ Le niveau 5 pourrait désigner un cours appelé Niveau 5 ou un niveau de compétence précis des Niveaux de compétence linguistique canadiens. D'après les critères du NCLC, le niveau 5 signifie, par exemple, que l'élève peut rédiger un paragraphe contenant une idée principale et des renseignements complémentaires et qu'il maîtrise bien les structures grammaticales, l'orthographe et le vocabulaire (Niveaux de compétence linguistique canadiens, sans date). En comparaison, le « niveau A » à l'école secondaire porte probablement le code « ESL AO ». Même s'il s'agit d'un cours d'initiation, il est offert aux élèves de niveau secondaire et vise à ce que les élèves acquièrent les compétences linguistiques ainsi que les capacités de lecture et d'écriture requises dans un environnement scolaire (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Le CLIC est plutôt axé sur l'utilisation quotidienne de la langue.

Rick, qui avait émigré d'un pays anglophone et déjà obtenu un certificat d'études postsecondaires, était frustré de se retrouver dans un programme d'études secondaires. Il avait essayé d'entrer au collège directement, en supposant que son certificat et son expérience ne seraient pas reconnus au Canada. Cependant, on lui avait dit qu'il devait obtenir certains préalables de niveau secondaire, même s'il avait déjà terminé l'école secondaire et un programme de formation de deux ans. Lorsqu'on lui a demandé s'il avait pu accéder à la reconnaissance des acquis au collège, il a semblé confus et a déclaré : « Je ne connaissais pas ça. C'était ce que je voulais savoir au départ quand je suis arrivé au Canada. »

Une autre élève, qui avait terminé un cours de certificat de niveau collégial sans son diplôme d'études secondaires, a décidé de retourner à l'école secondaire avant de commencer un autre cours au collège. L'obtention de son diplôme était un objectif personnel. Elle avait seulement 11 crédits d'école secondaire lorsqu'elle a commencé et elle a accumulé des crédits supplémentaires grâce à la RDA. Elle avait suivi un cours d'anglais de niveau collégial, mais elle n'a pas réussi à utiliser ce crédit pour satisfaire aux exigences en anglais de son diplôme, ce qui a causé une certaine frustration.

Un autre élève, Dylan, qui avait déjà terminé son DESO et commencé sa formation en apprentissage, a trouvé frustrant de découvrir qu'il aurait à suivre neuf cours pour entrer dans un programme de génie. Après avoir consulté l'agent des admissions de l'université, il pensait qu'il n'aurait qu'à passer trois cours et il était prêt à suivre les cours de soir pour continuer à travailler de jour. Il a été choqué lorsqu'il a appris qu'il aurait besoin des neuf cours. « Ils m'ont dit que je serai là beaucoup plus longtemps que ce que j'avais imaginé. » En fin de compte, il a démissionné et déménagé chez ses parents pour s'inscrire à l'école secondaire de jour à temps plein. Il a terminé les cours en un an. Cependant, il a expliqué que ça n'avait pas été si difficile de passer les cours. « Il fallait simplement être plus attentif, a-t-il expliqué. À l'école secondaire, je pensais que je savais ce que je voulais et que j'avais à peu près besoin de ça et de ça, mais cette fois-ci, je sais exactement ce que je veux. C'est aussi simple que ça. » Au moment de son entrevue, Dylan suivait un cours de sciences sociales et humaines. Il a expliqué qu'il avait fini dans ce cours-là parce qu'il avait déjà suivi tous les cours offerts en sciences et en mathématiques, mais il lui manquait un dernier cours pour remplir son horaire. Il a également dit que ça ne le dérangeait pas, car ça lui permettrait de s'assurer que ses notes restaient élevées. Il avait été accepté à l'université et avait reçu une bourse de début d'études.

Cindy a exprimé sa frustration quant à son expérience dans le Programme d'évaluation GED. Elle a décidé de passer son évaluation GED, car elle pensait que ça l'aiderait à entrer dans un programme d'études postsecondaires. « Ça a été une perte de temps, a-t-elle déclaré. Je sais que ça a l'air sévère, mais on ne peut même pas entrer au collège avec le GED. J'ai découvert que dans le vrai monde, ça ne vaut pas grand-chose. » Elle a précisé que si elle avait été au courant de la RDA à ce moment-là, elle n'aurait pas eu recours au Programme d'évaluation GED.

Bien que ces expériences dépendent des personnes et des programmes, elles suggèrent une inadéquation au sein du système de l'Ontario entre les programmes d'ALS ne donnant pas droit à des crédits, les CLIC et les programmes d'ALS donnant droit à des crédits, entre les exigences relatives aux cours dans les écoles secondaires et les collèges, entre les cours de niveau collégial et universitaire qui se donnent à l'école secondaire et entre les programmes d'équivalence et les collèges.

Sommaire

Les deux soutiens le plus souvent qualifiés de très importants sont les suivants : 1) renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts; 2) renseignements à jour au sujet des

occasions de carrière et des salaires. Les deux soutiens ont été choisis par au moins 60 pour cent des élèves.

Proportionnellement, plus d'élèves ayant présenté une demande d'admission à des programmes d'EPS avaient reçu des renseignements au sujet de l'inscription au collège et à l'université, des cours et des coûts que d'élèves ne l'ayant pas fait. Les élèves qui avaient présenté une demande d'admission aux EPS avaient plus souvent reçu un plan scolaire personnel. Les femmes ont plus souvent souligné l'importance de ces deux soutiens. Seulement le tiers des élèves autochtones ont dit qu'ils avaient profité de l'orientation professionnelle d'un conseiller, par rapport à plus de la moitié des élèves non autochtones. Les élèves nés dans d'autres pays ont précisé qu'ils avaient utilisé ces soutiens plus souvent que les élèves nés au Canada, peut-être par suite de l'élaboration, par certains conseils, de cours ou de programmes visant les élèves immigrants.

D'après les commentaires des élèves et les discussions qui ont eu lieu lors des entrevues, de manière générale, les élèves ont accès à des renseignements au sujet des exigences des cours, du financement et de l'inscription aux EPS, mais ils trouvent beaucoup plus difficile d'obtenir des renseignements clairs sur les choix de carrière, les cours liés à ces choix et les occasions d'emploi. Les expériences d'orientation ont été dans l'ensemble positives et ont permis de déterminer les exigences de l'école secondaire, mais les services d'orientation de l'école secondaire n'ont pas accès rapidement aux renseignements détaillés au sujet des cours de niveau collégial et universitaire ni aux perspectives de carrière que certains élèves cherchaient à obtenir. Les élèves qui avaient essayé de trouver ce type de renseignements clairs eux-mêmes en consultant les sites Web des collèges, en appelant les employés des collèges ou même en communiquant directement avec les représentants des collèges n'y étaient pas parvenus, ce qu'ils avaient trouvé frustrant.

Les participantes et participants aux entrevues ont partagé leurs expériences principalement positives d'accès aux programmes de transition vers les études postsecondaires, comme le programme d'éducation coopérative, le PAJO et le programme de double crédit. Les programmes ont consolidé les choix de carrière des élèves, les ont aidés à avoir confiance en leurs compétences, ont allégé leurs préoccupations financières et les ont aidés à maintenir leur participation dans le programme d'études secondaires. Le programme d'éducation coopérative a été utilisé de différentes façons innovatrices pour soutenir les besoins et les situations des élèves, comme l'exploration de carrières, l'offre d'emplois rémunérés, la transition vers un emploi rémunéré et le soutien de la participation continue au programme d'études secondaires.

Les élèves ont exprimé différentes préoccupations quant au curriculum en ce qui concerne les soutiens et les stratégies d'apprentissage en général, le contenu des cours et les attentes liées au curriculum. Des élèves ont écrit qu'il faudrait plus de soutien pour l'acquisition de stratégies d'apprentissage en général, comme la gestion du temps, les aptitudes aux études et même des cours sur l'estime de soi. Des élèves ont également parlé de l'inadéquation entre les cours de niveau collégial à l'école secondaire et les exigences et le contenu réels au niveau postsecondaire. Ils ont suggéré qu'à l'école secondaire, les cours devraient être davantage axés sur la carrière, contenir plus de contenu pertinent et offrir des liens plus clairs avec le système d'études postsecondaires.

Lors des entrevues, les élèves nous ont fait part des expériences qu'ils avaient vécues dans le cadre de leurs études, et plusieurs ont décrit des cas d'inadéquation et d'impasses en ce qui concerne les exigences linguistiques, les programmes d'équivalence d'études secondaires, les préalables et la reconnaissance des cours et des certificats déjà acquis. Leurs frustrations et leur confusion se rapportent à l'inadéquation au sein du système de l'Ontario et s'ajoutent aux frustrations déjà exprimées par les immigrants au sujet de la reconnaissance des diplômes. Bien que ces expériences dépendent des personnes et des programmes, elles

suggèrent une inadéquation possible au sein du système de l'Ontario, ce qui nécessiterait une enquête approfondie.

Chapitre 6 : Discussion et conséquences

Le présent chapitre souligne et approfondit les constatations principales de l'étude dans le but de présenter certains problèmes clés à des fins de discussion et d'élaboration de politiques. Les conséquences générales figurent après les sujets de discussion liés au faible revenu de la plupart des élèves adultes qui ont participé à l'étude, à leurs choix de carrière, à leurs problèmes de reconnaissance des diplômes, à la prise de décision quant aux études postsecondaires et aux problèmes d'accès à l'éducation. Certaines des conséquences peuvent confirmer que des améliorations sont en cours au sein de certains programmes ou à plus grande échelle, tandis que d'autres peuvent donner des pistes d'améliorations futures. Les conséquences portent sur les points suivants :

1. L'importance des solutions d'enseignement à long terme et des stratégies de réduction de la pauvreté
2. L'acceptation du fait que les adultes font des choix de carrière pragmatiques et avisés
3. La reconnaissance du fait que les choix de carrière ne dépendent pas seulement du sexe
4. L'importance de l'obtention de renseignements clairs et personnalisés sur les carrières
5. Les difficultés associées à la reconnaissance des diplômes
6. Les manières efficaces de soutenir les efforts déployés par les élèves pour gérer l'accès aux EPS
7. Réparation des injustices systémiques

À la dernière section du chapitre se trouvent des suggestions de recherche.

Préoccupations financières insurmontables des élèves à faible revenu

Bien que les élèves n'aient pas qualifié les facteurs financiers de très influents sur leur prise de décision quant aux études postsecondaires, les questions financières étaient l'une des principales sources d'inquiétude, comme le prouve le nombre de commentaires écrits au sujet des préoccupations et des facteurs financiers. Les élèves ont été poussés à exprimer leurs préoccupations. Peut-être pensaient-ils que l'étude était une occasion d'attirer l'attention sur leurs inquiétudes. Cela dit, pourquoi les facteurs financiers n'ont-ils pas retenu davantage l'attention des élèves lorsqu'ils évaluaient les facteurs décisionnels?

En fait, il se peut que l'écart entre le faible revenu actuel des élèves et le financement des EPS, tout en subvenant aux besoins des enfants et d'autres membres de la famille, soit si grand qu'il ne puisse être comblé par les soutiens offerts. Pour certains élèves, la seule façon concevable de se charger d'un fardeau financier supplémentaire est de changer de situation en obtenant un diplôme d'études secondaires. Cette contrainte contradictoire n'est pas due à une méconnaissance de leur part. Les élèves sont tout à fait au courant des différentes manières de financer leurs EPS, et certains nous ont fait part de leurs stratégies financières réfléchies. De plus, même s'il ne s'agit que d'une légère différence, il est plus probable que les élèves qui se sont inscrits à des EPS travaillent et perçoivent un revenu.

De manière générale, les élèves semblaient très au courant des méthodes de financement des EPS. Ils connaissaient le RAFO et savaient à peu près s'ils auraient droit au financement dans le cadre d'un

programme d'études postsecondaires⁶. Les constatations révèlent qu'ils s'étaient déjà posé la question de savoir s'ils voulaient demander un prêt. Ils savaient quelle était leur capacité de remboursement, compte tenu de leurs nombreuses autres obligations financières, et ils avaient étudié la possibilité de se trouver un emploi qui leur permettrait de subvenir à leurs besoins quotidiens et de rembourser leurs prêts. En plus de parler du RAFEO, les élèves étaient au courant des autres programmes gouvernementaux et ils ont précisé si leur famille pouvait les aider sur le plan financier. Pendant les entrevues, quelques élèves ont démontré leurs connaissances financières et leur capacité à concevoir une stratégie financière adaptée à leur situation.

Les élèves qui s'étaient inscrits à des EPS avaient plus souvent un revenu d'emploi. Il n'y avait aucune différence entre les élèves qui s'étaient inscrits et les autres sur le plan du niveau du revenu et de l'octroi d'aide gouvernementale, mais il y avait une légère différence si l'élève travaillait. Le revenu d'emploi peut s'ajouter à l'aide gouvernementale, mais il s'agit parfois du seul revenu des élèves. D'une façon ou d'une autre, le fait d'avoir un emploi permettant de suivre des EPS peut avoir influencé la prise de décision.

Conséquences : Solutions d'enseignement à long terme et réduction de la pauvreté

Les personnes à faible revenu ayant vécu « une grande pauvreté à long terme » ont été confrontées à de nombreux obstacles à l'éducation (Butterwick et White, 2006, p. 5). La pauvreté avait des « effets profonds sur l'apprentissage » (*ibidem*). Toutefois, l'enseignement destiné aux personnes à faible revenu qui dépendent d'une aide au revenu peut alléger certains obstacles et, surtout, leur permettre de sortir de la pauvreté. Des programmes offerts dans le passé en Colombie-Britannique, par exemple, démontrent comment des mécanismes stratégiques conçus à l'intention des adultes à faible revenu ont allégé les obstacles. Ces mécanismes sont notamment l'aide offerte pour les nombreux coûts financiers à défrayer pour aller à l'école, y compris la garde des enfants et les frais de subsistance; les divers soutiens scolaires, dont l'orientation, les partenariats avec des employeurs, la défense de la cause et le réseautage; les évaluations détaillées des besoins et des compétences des élèves; la sensibilisation des communautés; l'inventaire des multiples obstacles, y compris des obstacles institutionnels. Malgré leur efficacité, la plupart des politiques et des mécanismes de soutien scolaire ont été éliminés en 2002 lorsque les soutiens à long terme complets ont été remplacés par des programmes de recherche d'emploi et de placement à court terme. Le financement était lié à des objectifs de rendement plutôt qu'à des résultats généraux incluant un diplôme d'études. Non seulement les nouveaux programmes empêchent d'accéder à l'éducation, mais ils se sont aussi « avérés coûteux et grandement inefficaces lorsqu'il s'agit d'aider les bénéficiaires [de l'aide au revenu] à surmonter les multiples obstacles à l'emploi » (*ibidem*).

Il est intéressant de comprendre le système provincial de la Colombie-Britannique, même s'il est différent. Les programmes d'aide au revenu, comme ceux de la Colombie-Britannique, mettent aussi l'accent sur les activités de recherche d'emploi et de placement à court terme plutôt que sur les solutions d'enseignement à long terme. Non seulement l'accent mis sur les résultats concernant l'emploi à court terme contredit la vision de l'Ontario, qui vise un niveau de scolarité postsecondaire de 70 % chez la population active adulte, mais il maintient les obstacles à l'enseignement et perpétue les conditions qui engendrent la pauvreté. Les solutions d'enseignement à long terme doivent faire partie de stratégies de réduction de la pauvreté. Ces solutions requièrent une collaboration interministérielle et l'élaboration de stratégies qui visent les adultes dépendant de l'aide au revenu et les adultes à faible revenu.

⁶ Les critères d'admissibilité au RAFEO ne conviennent pas toujours à la situation des élèves adultes, surtout s'ils ont des biens et un revenu de leur conjoint.

Choix de carrière

La majorité des élèves qui ont participé à l'étude ont déclaré qu'ils envisageaient de suivre un programme collégial plutôt que d'aller à l'université. Lorsque les élèves ont parlé de l'université lors des entrevues, ils mettaient l'accent sur des programmes professionnels, comme le génie et les soins infirmiers. Les élèves adultes ont des plans d'études postsecondaires pragmatiques. Ils veulent accéder à des programmes qui offrent un cheminement de carrière clair. Ces élèves font des choix avisés en se concentrant sur des carrières ayant une grande concordance avec les études, ce qui leur garantit un revenu stable. De plus, les données d'entrevue démontrent que le choix d'une carrière dans les soins de santé (soins infirmiers et soins personnels) plutôt que dans le génie et la technologie ne dépend pas simplement du sexe de la répondante ou du répondant.

Conséquence : Comprendre les choix de carrière pragmatiques que font les élèves adultes

Les soins de santé, qui constituent le choix de carrière le plus populaire, ont été choisis par près de la moitié des femmes. Le deuxième choix le plus populaire était le génie, qui a été choisie par plus du tiers des hommes. Bien que les choix dépendent du sexe des répondants, il se peut que d'autres facteurs influencent les choix de carrière.

Pendant les entrevues, les hommes et les femmes ont parlé des soins de santé, et plus précisément des postes de soins infirmiers et de soins personnels, de façon semblable. Ils ont indiqué qu'ils pouvaient interrompre et reprendre leurs études, et gagner un revenu grâce à un emploi tout en prenant soin de leur famille. Les élèves trouvaient intéressants les différents points d'accès à ces cheminements de carrière et la possibilité de progresser d'un poste à un autre après l'obtention d'un diplôme. À l'école secondaire, les adultes peuvent obtenir un diplôme leur permettant de suivre un programme collégial, puis de passer à un programme universitaire. Les programmes de transition entre les collèges et les universités facilitent également l'accès. Ce type de système à échelons offrant une progression dans une série de postes successifs et de multiples points d'entrée convient bien aux apprenantes et aux apprenants adultes qui doivent travailler, s'occuper de leurs enfants et soutenir leur famille.

La description faite par un élève de son entrée en génie est très différente et permet de comprendre pourquoi l'entrée dans ce domaine n'est pas très attrayante pour les adultes, surtout s'ils ont des responsabilités familiales et de garde d'enfants. Contrairement aux soins de santé, le génie n'offre pas de multiples points d'entrée à différents niveaux scolaires. Bien qu'il existe des ententes entre certains collèges et certaines universités, les cours d'apprentissage de l'élève et son expérience n'ont pas été pertinents. Il a dû retourner à l'école secondaire pour suivre neuf cours alors qu'il avait déjà son DESO. La perspective de devoir passer neuf cours de niveau secondaire avant même d'entreprendre un programme de quatre ans menant à un diplôme est décourageante. La plupart des adultes seraient incapables d'envisager un tel engagement. Cela dit, cet élève était célibataire, il avait l'aide de ses parents et il occupait un emploi à temps partiel décent. Par rapport aux postes de soins infirmiers et de soins personnels, l'introduction au génie ne convient pas bien à la situation de la plupart des apprenantes et des apprenants adultes.

Conséquence : Obtention de renseignements clairs et personnalisés sur les carrières

Les adultes ne peuvent pas se permettre de faire une erreur. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles ils font des choix de carrière pragmatiques et avisés. Contrairement à beaucoup d'adolescentes et d'adolescents, qui envisagent une carrière et un cheminement scolaire, les adultes ont une multitude d'autres éléments à prendre en compte : l'âge, les responsabilités familiales, les fardeaux financiers et les emplois. La description de l'une des participantes aux entrevues qui a tenté d'obtenir des renseignements au sujet des choix de carrière est un exemple du type de renseignements recherchés. Elle cherchait des renseignements clairs sur le lien entre un programme d'études postsecondaires et les possibilités d'emploi. Elle voulait également des renseignements détaillés à propos des entreprises qui pourraient l'embaucher, de son rôle et de ses responsabilités professionnelles. Ce type de renseignements clairs peut être très utile lorsqu'il s'agit de transformer des plans d'études postsecondaires en applications réelles. Les élèves qui se sont inscrits à des programmes d'études secondaires ont plus souvent un plan scolaire personnel que les autres. Nous ne savons pas si les plans personnels ont joué un rôle dans la décision de s'inscrire. Néanmoins, le rôle des plans personnalisés contenant des renseignements clairs, pertinents et personnalisés au sujet du lien entre les cours, les carrières et l'emploi est sans aucun doute une composante nécessaire de la transition de l'école secondaire aux EPS.

Les plans personnels doivent être accompagnés d'interactions personnelles et de soutiens. Cela dit, une étude antérieure a révélé que les services d'orientation offerts aux adolescents sont inadéquats et « ne soutiennent pas la transition vers le collège » (King et autres, 2009). Les services destinés aux adultes, lorsqu'il y en a, seraient encore moins adaptés. Il faudrait explorer les manières de rendre l'orientation plus accessible. De plus, les services d'orientation doivent être soutenus à long terme pour pouvoir s'adapter aux changements de la population étudiante, des emplois et des EPS.

Outre l'orientation professionnelle, le contenu du curriculum pourrait aussi contribuer à l'exploration de carrières, au choix d'un programme d'études postsecondaires ainsi qu'à l'entrée au collège et aux attentes connexes en général. Ici aussi, les cours et le contenu actuels sont inadéquats : « En général, les approches normales de l'école secondaire pour adolescents ne fonctionnent pas. Les cours et le contenu ne coïncident pas avec la carrière ni l'industrie. » (*ibidem*). Quelques élèves ont remarqué des décalages semblables entre leurs cours et leurs aspirations de carrière. Ils voulaient un contenu de cours axé sur les carrières (p. ex. des cours de sciences visant davantage la façon dont les sciences sont étudiées et utilisées dans les soins de la santé ou le génie et la technologie ou bien des cours d'anglais qui aident les élèves à maîtriser les pratiques de lecture et d'écriture associées à certains domaines). La première étape est de faire en sorte que les enseignantes et les enseignants qui possèdent une expertise en éducation des adultes participent aux initiatives provinciales d'élaboration et de réforme du curriculum.

Évidemment, puisque les conditions d'accès varient selon les domaines, il y a des limites à ce que l'orientation professionnelle et les soutiens du curriculum peuvent accomplir, comme dans la comparaison des postes en soins personnels dans les soins de la santé et le génie. Ce type de différence d'accès doit faire l'objet d'une étude, surtout lorsqu'il s'agit d'élaborer des politiques en vue de favoriser l'accès à certaines carrières.

L'importance de l'éducation et de l'apprentissage plutôt que des diplômes et de l'expérience

L'importance des facteurs personnels dans la prise de décision signifie que les élèves accordent une grande valeur à l'éducation et à l'apprentissage. Ils sont passionnés par l'apprentissage et intrinsèquement motivés à atteindre leurs objectifs scolaires. Leur source de motivation peut être très personnelle (bien-être, intérêts et aspirations) ou liée à la famille et à la communauté (être un modèle de rôle et aider les autres). Les élèves accordent une grande valeur à l'apprentissage qui a un sens personnel et social ainsi qu'à l'importance de l'éducation dans leur famille et leur communauté. Les élèves de l'étude prenaient les décisions concernant leurs études en vue de réaliser leurs aspirations et leurs objectifs généraux à long terme.

Cependant, un sentiment de désillusion et de frustration peut s'installer lorsque de telles motivations personnelles et sociales sont noyées dans un système qui ne reconnaît pas systématiquement les diplômes d'études et les expériences. Les données d'entrevue et les réponses écrites révèlent que les élèves immigrants vivent de telles frustrations. La plupart des élèves qui ne sont pas nés au Canada avaient déjà leur diplôme d'études secondaires avant d'entreprendre le programme d'études secondaires pour adultes, et un peu plus de la moitié de ces élèves avaient aussi un diplôme d'études postsecondaires. Les élèves qui retournent à l'école secondaire pour améliorer leurs compétences linguistiques n'ont peut-être pas de problème de reconnaissance de leurs diplômes d'études, mais la moitié (51 %) ont mentionné qu'ils étaient retournés à l'école secondaire pour obtenir un préalable précis. Ils ont fini par découvrir que leurs études et leur expérience antérieures avaient été dévaluées.

Conséquence : Difficultés associées à la reconnaissance des diplômes

La reconnaissance des diplômes est un problème complexe. L'admission aux EPS repose principalement sur l'acquisition du contenu du curriculum. Le diplôme est important, mais le contenu du curriculum l'est encore plus. Les élèves doivent prouver qu'ils ont réussi certaines matières pour certains programmes. Il est difficile de déterminer le contenu du curriculum dans d'autres systèmes afin de démontrer l'acquisition des connaissances et des compétences par matière. Les programmes d'études secondaires pour adultes tentent de régler certains de ces problèmes dans le contexte du curriculum des écoles secondaires et de la reconnaissance des acquis. Toutefois, le problème de la reconnaissance des crédits et de l'expérience est d'une beaucoup plus grande portée et touche le système d'études postsecondaires. Il y a des limites à ce qu'un programme d'études secondaires pour adultes peut faire. En plus de la RDA de niveau secondaire, il faut aider les élèves à naviguer dans un système de reconnaissance des diplômes très complexe et frustrant dans le cadre d'une approche complète d'orientation scolaire pour les élèves adultes.

De la prise de décision à la gestion des soutiens et des éléments dissuasifs⁷

⁷ L'idée d'organiser les facteurs influençant la participation en « soutiens » et en « éléments dissuasifs » provient en partie de Scanlon (2006), qui traite de la participation à l'éducation des adultes et des personnes concernées, qu'il qualifie d'« appuis » et de « distractions ». L'utilisation que je fais de ces termes élargit la portée de la question, qui englobe ainsi le rôle des processus et des règlements institutionnels, et pas seulement celui des gens.

Bien que les constatations de l'étude appuient la notion selon laquelle s'inscrire à des EPS constitue un processus décisionnel complexe, il pourrait être plus utile de conceptualiser différemment la poursuite d'EPS.

Les constatations coïncident avec les conclusions tirées d'une analyse documentaire récente du travail empirique lié à la prise de décision ainsi qu'à la participation à l'éducation des adultes.

S'inscrire à des EPS constitue un processus décisionnel complexe qui prend du temps. La documentation récente révèle que la décision de s'inscrire n'est pas un processus linéaire, mais plutôt un processus multidimensionnel nécessitant plusieurs décisions à la fois. Il ne s'agit pas non plus de simplement se décider à s'inscrire ou pas en raison d'un fort penchant pour l'apprentissage. (Stein et Wanstreet, 2006, p. 7).

Toutefois, le fait de considérer les résultats comme un simple processus décisionnel est limité. Les élèves déploient des efforts incroyables pour déterminer s'ils pourront s'inscrire à des EPS et les poursuivre, et ils doivent composer avec de multiples situations changeantes. Selon la situation de l'élève, des circonstances peuvent appuyer ou décourager l'inscription aux EPS. Par exemple, un élève peut avoir pris des dispositions de garde d'enfants qui lui permettent de poursuivre ses études postsecondaires, mais si ces dispositions changent ou disparaissent, la garde d'enfant devient un élément dissuasif. De même, un élève peut avoir un emploi dont le revenu couvre les droits de scolarité et les frais de subsistance, mais si les dépenses augmentent ou que l'emploi change, le travail (soit le manque de travail ou le besoin de travailler plus) devient un élément dissuasif. De plus, les élèves peuvent se trouver dans des situations décisives qui ont plus de poids que d'autres. Même s'ils ont réussi à mettre en place deux ou trois soutiens, un élément dissuasif (comme un problème de santé personnelle ou familiale, l'absence de garde d'enfant, un changement de cours ou de choix de carrière, un problème financier insurmontable, etc.) pourrait les empêcher d'accéder à un programme d'études postsecondaires.

Conséquence : Soutien des efforts déployés par les élèves pour gérer l'accès aux EPS

Le fait de considérer ainsi la prise de décision, de tenir compte des différentes situations qui doivent être gérées et modifiées au besoin, contribue à passer d'un processus de réflexion exclusivement interne à un processus relevant davantage de la gestion qui requiert des soutiens et des stratégies. Les données d'entrevue révèlent que les élèves ont recours à différentes sources et personnes afin d'obtenir les renseignements et l'aide dont ils ont besoin pour prendre des dispositions et qu'ils apportent parfois des changements importants à leur vie (comme quitter un emploi et déménager chez leurs parents). Ils peuvent se tourner vers leurs pairs, leurs enseignants, leurs parents, les conseillers en orientation (le cas échéant) et le personnel des admissions des établissements d'études postsecondaires. Ils peuvent effectuer des recherches approfondies en ligne ou même suivre un cours sur les carrières, s'il est offert. Les élèves ont déjà fait une bonne partie du travail afin de retourner à l'école secondaire. Ils ont de l'expérience en la matière. Toutefois, il y a des limites à ce qu'un élève peut faire pour atténuer les éléments dissuasifs. De plus, le début des études postsecondaires sera différent. Il y aura les droits de scolarité à payer, peut-être des déplacements, un horaire différent, de nouvelles exigences, plus de bureaucratie en raison de la plus grande taille de l'établissement et des répercussions sur d'autres arrangements institutionnels, comme ceux liés au programme Ontario au travail.

La reconnaissance du processus de gestion associé à la poursuite d'EPS aide à mettre au point des soutiens d'orientation pour les adultes et un curriculum lié à l'accès aux carrières et aux études postsecondaires. Ce travail nécessite des services d'orientation accompagnés de soutiens efficaces. Les services d'orientation des programmes d'études secondaires pour adultes ont été décrits comme « la pierre angulaire d'un programme d'éducation permanente pour adultes » (Deloitte et Touche LLP, 2010, p. 38). Cependant, l'accès aux services d'orientation n'est pas équitable, surtout pour les élèves adultes dans les régions rurales et éloignées. Des stratégies visant à accéder de façon plus équitable et soutenue aux services d'orientation personnalisés doivent être mises au point.

Comparaison des élèves qui se sont inscrits et des élèves autochtones

Comprendre la planification des études postsecondaires comme un processus de gestion permet de révéler que les soutiens peuvent l'emporter sur les éléments dissuasifs pour certains (p. ex. ceux qui se sont inscrits) mais pas pour d'autres (p. ex. les élèves autochtones). Les élèves qui se sont inscrits à des EPS entrent dans leur programme d'école secondaire avec différents soutiens à l'accès aux études postsecondaires et ils continuent d'avoir recours à des soutiens dans le programme. Par contre, les élèves autochtones commencent leurs programmes d'école secondaire alors qu'ils ont déjà accumulé des éléments dissuasifs à l'accès aux études postsecondaires, et leur accès à une gamme complète d'occasions d'apprentissage à l'école secondaire pour adultes est restreint par rapport aux autres élèves de l'étude. Par la suite, les élèves autochtones continuent d'accumuler des éléments dissuasifs dans le système d'éducation des adultes.

Avant d'entrer dans le programme d'études secondaires pour adultes, les élèves autochtones avaient accumulé plus d'éléments dissuasifs et moins de soutiens que les élèves non autochtones. Les énoncés suivants s'appliquaient plus souvent aux élèves autochtones qu'aux autres :

- Ils reçoivent de l'aide sociale (OT).
- Ils ont quitté l'école secondaire en raison de difficultés dans leur vie personnelle, à la maison et à l'école.
- Ils ont déjà essayé de retourner dans un programme d'études secondaires au moins une fois.

Les énoncés suivants s'appliquaient plus souvent aux élèves qui s'étaient inscrits à des EPS qu'aux autres :

- Ils sont retournés à l'école pour obtenir un préalable.
- Ils veulent un emploi avec un meilleur statut et plus de responsabilités.
- Ils avaient toujours prévu suivre des EPS.
- Ils ont déjà leur DESO.

Dans le programme, les élèves autochtones n'avaient pas toujours accès aux mêmes soutiens que les élèves non autochtones, y compris en ce qui concerne l'accès aux soutiens de planification personnalisée. Les élèves autochtones étaient moins souvent au courant des exigences relatives aux EPS que les élèves non autochtones. De plus, ils ont moins souvent dit qu'ils avaient profité de l'orientation professionnelle d'un conseiller.

L'accès global aux services d'orientation est un problème lié à l'accès équitable à une éducation de qualité. Les deux sites de programme où la plupart des élèves étaient autochtones offraient un format d'éducation à distance. Cela signifie que les élèves de ces programmes travaillaient principalement seuls et qu'ils n'avaient

pas accès à des occasions d'apprentissage et de soutien de la même gamme et de la même intensité que les élèves des programmes offrant des cours normaux. L'un des programmes offerts aux élèves autochtones ne comptait aucun enseignant qualifié. Les devoirs étaient envoyés à un autre conseil à des fins d'évaluation, et des « surveillants » étaient sur place pour aider. Compte tenu du rôle essentiel des enseignants et des liens entre les conditions, les dispositions et les soutiens qui contribuent à une expérience de programme positive, les élèves qui travaillent principalement seuls n'ont pas accès à une grande variété d'expériences d'apprentissage de soutien, y compris les interactions de soutien avec les élèves et les professeurs, qui pourraient atténuer les expériences scolaires antérieures négatives. De plus, l'éducation à distance n'offre d'habitude pas d'autres occasions importantes, comme un programme d'éducation coopérative et le double crédit. Toutefois, les élèves autochtones profitent des occasions d'apprentissage qui leur sont offertes. La majorité des élèves autochtones avaient accumulé des crédits grâce à la RDA. Enfin, les élèves autochtones prévoient plus souvent quitter leurs communautés pour suivre des EPS. Cela signifie qu'ils ne bénéficient pas nécessairement du même accès aux réseaux de soutien que les autres pour gérer leurs EPS.

Conséquence : Réparation des injustices systémiques

Les constatations de l'étude concernant l'infériorité des soutiens par rapport aux éléments dissuasifs pour les élèves autochtones révèlent que les occasions d'éducation sont inégales. Cette constatation est fondée sur une étude récente des programmes pour adultes offerts par les conseils scolaires, dont certains « sont aux prises avec des problèmes d'accès et d'égalité lorsqu'il s'agit de desservir les communautés éloignées et des Premières nations réparties sur de grands territoires » (Deloitte et Touche, p. 8).

Les élèves autochtones entreprennent leurs programmes d'études secondaires pour adultes avec plus d'éléments dissuasifs que les autres élèves adultes, et ils continuent d'accumuler les éléments dissuasifs une fois inscrits. Idéalement, un programme d'études secondaires pour adultes devrait pouvoir réduire les inégalités, mais malheureusement, celles-ci sont exacerbées lorsque l'élève est dans le programme. Le programme ne peut être tenu responsable si sa capacité d'offrir des occasions de soutien est sérieusement limitée.

Les fonds sont un problème. Les programmes d'études secondaires pour adultes de la province sont désavantagés, ils sont doublement limités par rapport aux programmes d'études secondaires pour adolescentes et adolescents. Non seulement ils reçoivent beaucoup moins de fonds que les programmes d'études secondaires pour adolescentes et adolescents, mais ils s'adressent principalement à des élèves confrontés à plusieurs obstacles à l'éducation. Étant donné les difficultés des élèves qui vivent dans la pauvreté et des élèves autochtones, les inégalités du financement accordé aux élèves adultes doivent être reconnues, et il faut en discuter. La situation des élèves autochtones n'est qu'un exemple des conséquences des inégalités du financement dans le système d'école secondaire pour adultes.

Conclusion

Les programmes d'études secondaires pour adultes sont souvent qualifiés de programmes de « deuxième chance ». Cette expression laisse supposer que les élèves ont « gaspillé » leur première occasion d'obtenir un diplôme d'études secondaires. La qualification est inexacte et peut être préjudiciable aux élèves adultes.

Près de la moitié des élèves adultes qui reprennent leurs études secondaires ont déjà un diplôme. La première fois, ces élèves n'ont pas échoué. Ils veulent entrer dans le système d'études postsecondaires et reprennent leurs études secondaires principalement en raison de l'importance accordée au contenu du

curriculum par le système d'études postsecondaires pour pouvoir accéder à certains programmes. Ces élèves se voient *forcés de retourner* à l'école secondaire. Tant que le contenu reste aussi important que le diplôme (et peut-être plus important, dans certaines situations), il faudra des programmes offrant aux diplômés de l'enseignement secondaire la possibilité de suivre les cours préalables. Les adultes qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires à l'extérieur du Canada sont particulièrement vulnérables dans un tel système axé sur le contenu. Les jeunes adultes qui ont obtenu leur DESO la première fois et qui retournent plus tard à l'école secondaire peuvent avoir douté de leur cheminement de carrière lorsqu'ils étaient adolescents, ou avoir changé de cheminement de carrière en raison de l'instabilité du marché du travail ou de situations personnelles. Quoiqu'il en soit, eux aussi se voient forcés de retourner à l'école.

En plus des élèves forcés de retourner à l'école secondaire, certains auraient sûrement besoin de plus de temps pour remplir les conditions d'obtention de leur diplôme. Les élèves qui vivent dans la pauvreté doivent relever de nombreux défis sur le plan de l'apprentissage. Les constatations associées aux élèves autochtones sont les plus révélatrices en la matière. L'éducation des adultes pourrait fournir l'occasion de régler les problèmes et les injustices socioéconomiques. Cependant, le rôle du système d'études secondaires étant actuellement restreint, les élèves les plus vulnérables sont confrontés à des inégalités supplémentaires. L'appellation « deuxième chance » peut également avoir pour effet de reléguer les programmes d'études secondaires au « deuxième rang » du système d'éducation en général. L'importance des programmes d'études secondaires pour adultes dans un système d'éducation global est trop souvent sous-estimée. Bien que les programmes soient financés par le ministère de l'Éducation, ils ne sont pas mandatés et semblent souvent éloignés des préoccupations des conseils scolaires. De plus, même si les adultes suivent des programmes d'études secondaires pour adultes afin d'accéder aux EPS, les programmes ne relèvent pas du ministère de la Formation et des Collèges et Universités et ne sont donc pas toujours considérés comme une voie d'accès royale vers les EPS pour les élèves adultes.

Afin de mettre en place un système d'éducation des adultes complet qui facilite l'accès aux EPS, notamment parmi les élèves confrontés à plusieurs obstacles, les programmes destinés aux adultes qui retournent à l'école secondaire doivent occuper une place plus importante dans les initiatives d'élaboration de politiques d'éducation.

Recherche supplémentaire

Les recommandations de recherche supplémentaire complètent et confirment une grande partie des préoccupations et des intérêts de l'Unité des politiques d'éducation des adultes du ministère de l'Éducation. Les recherches appuyant l'élaboration de politiques en matière d'éducation des adultes pourraient porter sur les approches générales et les sujets suivants :

1. L'accès à des données relatives à l'inscription aux cours et aux taux de réussite⁸ afin de décrire les cheminements d'apprentissage et les accomplissements des élèves adultes qui retournent à l'école secondaire.
2. Une analyse des répercussions des politiques⁹ par le personnel des programmes d'études secondaires pour adultes afin de comprendre parfaitement les inégalités entre les élèves adultes et

⁸ Un projet de « renforcement des capacités » lancé récemment en partenariat avec la CESBA et l'Unité des politiques d'éducation des adultes porte sur ce sujet.

⁹ Une telle analyse permettrait d'approfondir l'examen des programmes d'éducation des adultes et d'éducation permanente effectué récemment par Deloitte et Touche LLP (2010). Leur examen a été réalisé du point de vue des activités administratives afin de bien

adolescents, la réaction subséquente des responsables des programmes aux « modèles d'administration » actuels et les répercussions sur les apprenantes et les apprenants.

3. Des études de cas qui explorent les problèmes de l'accès à l'éducation du point de vue des élèves afin de mieux comprendre les obstacles institutionnels auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils tentent d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires, y compris les décisions au sujet des types de programmes d'accès aux études postsecondaires (comme les écoles secondaires, la préparation aux études collégiales, la formation à distance et les programmes de langues et de littératie) qui conviennent à leur situation.
4. Des études de cas qui explorent les approches innovatrices des programmes d'études secondaires pour adultes et les initiatives d'élaboration de programmes visant les nombreux obstacles auxquels les élèves des écoles secondaires pour adultes font face afin de mieux comprendre l'importance des solutions élaborées localement et de communiquer les pratiques efficaces.
5. Une analyse du contenu du curriculum sur le plan de l'apprentissage des adultes et du contenu axé sur les carrières afin d'appuyer les adaptations et les modifications du curriculum pour les élèves adultes.

comprendre les activités quotidiennes des programmes. Toutefois, les activités quotidiennes comprennent une myriade de décisions et de difficultés liées au programme qui nécessitent de s'adapter aux modèles d'administration. Le rapport fait allusion à certaines de ces difficultés lorsqu'il s'agit des problèmes de « viabilité » des programmes, de la compensation des coûts, des difficultés associées aux partenariats, de la concurrence pour les élèves et des problèmes d'égalité. Les auteurs du rapport concluent qu'un « changement culturel » est nécessaire pour se rapprocher des objectifs ministériels. Il est possible de comprendre la dynamique d'un tel « changement culturel » en examinant les processus décisionnels quotidiens utilisés en réponse aux modèles d'administration actuels.

Références

- BUTTERWICK, S., et C. White. *A path out of poverty: Helping BC income assistance recipients upgrade their education*, Centre canadien de politiques alternatives, [En ligne], 2006. [http://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/BC_Office_Pubs/bc_2006/path_out_of_poverty.pdf].
- CENTRE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE CANADIENS. *Free downloadable resources: New mini posters*, [En ligne], sans date. [http://www.language.ca/display_page.asp?page_id=569].
- CESBA, éd. *Report on the 2007 inventory of adult programming delivered by Ontario school boards*. Iroquois, Ontario, 2007.
- CESBA. *Summary school board reports: Phase 1*, [En ligne], 2011. [<http://www.cesba.com/index.php/resources/student-achievement-credit/264-school-improvement-website-information>].
- CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION. « Le ralentissement économique et le niveau de scolarité », *Indicateurs de l'éducation au Canada : feuillets d'information*, n° 81-599-X au catalogue, [En ligne], 2012. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2012009-fra.htm>].
- CONSEIL DES STATISTIQUES CANADIENNES DE L'ÉDUCATION. « Abandonner l'école et y retourner », *Indicateurs de l'éducation au Canada : feuillets d'information*, n° 89-599-X au catalogue, numéro 5, [En ligne], 2010. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2010005-fra.htm>].
- CRESWELL, J., et V. Plano Clark. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Californie, Sage, 2005.
- CRITOPH, U. « Who wins, who loses : The real story of the transfer of training to the province and its impact on women », dans GRIFFEN COHEN, M., éd., *Training the excluded for work: Access and equity for women, immigrants, First Nations, youth, and people with low income*, Vancouver, UBC Press, 2003, p. 14-33.
- DELOITTE ET TOUCHE LLP. *Final report: Adult and continuing education business model review for the Ministry of Education*, 2010. [CESBA].
- EDUCATIONAL POLICY INSTITUTE. *Access, persistence, and barriers in postsecondary education: A literature review and outline of future research*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2008.
- ESSENTIAL SKILLS ONTARIO. *Literacy and essential skills in Ontario*, [En ligne], 2012. [http://www.essentialskillsontario.ca/sites/www.essentialskillsontario.ca/files/Literacy%20and%20Essential%20Skills%20in%20Ontario_Final2.pdf].
- FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES-ENSEIGNANTS DES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO. *Adult Education*, [En ligne], sans date. [<http://www.ossf.on.ca/Default.aspx?DN=b747d082-707b-4815-a6e2-3545bf28d4ce>].

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES-ENSEIGNANTS DES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO.

Results of 2006 OSSTF/FEESO survey of adult education credit programs, [En ligne], 2006.
[<http://www.osstf.on.ca/Default.aspx?DN=b747d082-707b-4815-a6e2-3545bf28d4ce>].

FINNIE, R., et R. Meng. « Importance de la littératie fonctionnelle : compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaires », *L'emploi et le revenu en perspective*, volume 8, numéro 2, [En ligne], 2007, p. 5-13.
[<http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2006275-fra.pdf>].

GOTO, S. T., et C. Martin. « Psychology of success: Overcoming barriers to pursuing further education », *Journal of Continuing Higher Education*, volume 57, numéro 1, 2009, p. 10-21.

GRIFFEN COHEN, M. « Introduction », dans GRIFFEN COHEN, M., éd., *Training the excluded for work: Access and equity for women, immigrants, First Nations, youth, and people with low income*, Vancouver, UBC Press, 2003, p. 3-13).

KAPSALIS, C. *Le lien entre l'alphabétisme, le travail et les bénéficiaires de l'aide sociale*, n° W-98-1E au catalogue, [En ligne], 1998. [<http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/1998-001257/page03.shtml>].

KERR, A. *Les apprenants dans les établissements d'enseignement postsecondaires de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011.

KING, A., W. Warren, M. King, J. Brook, et P. Kocher. *Who doesn't go to postsecondary education?* Toronto, Collèges Ontario, [En ligne], 2009. [<http://www.collegesontario.org/research/king-report-2009.html>].

KNIGHTON, T., F. Hujaleh, J. Iacampo, et G. Werkneh. *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*, n° 81-595-M au catalogue, numéro 79, [En ligne], 2009. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009079-fra.htm>].

KORTESOJA, S. L. « Postsecondary choices of nontraditional-age students: Non-credit courses or a credential program? » *Review of Higher Education*, volume 33, numéro 1, 2009, p. 37-65.

LONG, E. *Nonparticipation in literacy and upgrading programs: A national study*, ABC Canada, [En ligne], 2002. [<http://www.nald.ca/library/research/abc/programs/programs.pdf>].

MAXWELL, J. A. *Qualitative research design: An interactive approach*, 2^e éd., Thousand Oaks, Californie, Sage, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Coup d'œil, Les écoles de l'Ontario 2010-2011*, [En ligne], sans date. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/quickfacts/2010-11/quickFacts10_11f.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Financement de l'éducation : Document technique 2012-2013*, [En ligne], septembre 2012.
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1213/Technical12_13F.pdf].

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *L'Ontario apprend – Le renforcement de notre système d'éducation des adultes*, [En ligne], 2005. [<http://www.tcu.gov.on.ca/adultedreview/french/report.html>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Rapport d'étape 2012 : Éducation*, [En ligne], 2012. [http://www.gov.on.ca/fr/initiatives/progressreport2012/ONT05_040346.html#1.1.5].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *The Ontario curriculum Grades 9 to 12: English as a second language and adult literacy development*, rév., [En ligne], 2007. [<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>].
- MOMBOURQUETTE, F., R. McEwan, et A. McBride. « Narrowing opportunities for Adults in Ontario secondary schools: A study of students affected by the changes to provincial funding of adults and the Education Act 1996 », *New Approaches to Lifelong Learning (NALL) Working Paper #09-1999*, [En ligne], 1999. [<http://www.nall.ca/res/09narrowing.htm>].
- MYERS, K., et P. de Broucker. *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, [En ligne], 2006. [<http://www.cprn.org/doc.cfm?l=fr&doc=1479>].
- MYERS, K., et J. Myles. *Self-assessed returns to adult education: Life-long learning and the educationally disadvantaged*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, [En ligne], 2005. [www.cprn.org/documents/43971_en.pdf].
- O'DONNELL, V. L., et J. Tobbell. « The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice? » *Adult Education Quarterly*, volume 57, numéro 4, 2007, p. 312-328.
- PALAMETA, B., et X. Zhang. « Est-il rentable de retourner aux études? », *L'emploi et le revenu en perspective*, Statistique Canada, n° 75-001-XIE au catalogue, [En ligne], 2006. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/10306/9133-fra.pdf>].
- RAUDENBUSH, S., et R. Kasim. « Cognitive skill and economic inequality: Findings from the National Adult Literacy Survey », *Harvard Educational Review*, volume 68, numéro 1, 1998, p. 33-79.
- RAYMOND, M. *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Statistique Canada, n° 81-595-M au catalogue, numéro 55, [En ligne], 2008. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf>].
- REDER, S. « The development of literacy and numeracy in adult life », dans REDER, S., et J. Bynner, éd., *Tracking adult literacy and numeracy skills: Findings from longitudinal research*, New York, New York, Routledge, 2011, p. 27-58.
- RUBENSON, K., et R. Desjardins. « The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model », *Adult Education Quarterly*, volume 59, numéro 3, 2009, p. 187-207.

- RUBENSON, K., R. Desjardins, et Y.-S. Yoon. *Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative : résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, n° 89-552-MIE au catalogue, numéro 17, [En ligne], 2007. [<http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-552-MIF2007017&lang=fra>].
- SAUNDERS, R.. *Does a rising tide lift all boats? Low paid workers in Canada*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, [En ligne], 2005. [<http://cprn.org/doc.cfm?doc=1242&|=fr>].
- SCANLON, L. « Identifying supporters and distracters in the segmented world of the adult learner », *Studies in Continuing Education*, volume 31, numéro 1, 2009, p. 29-43.
- SLADE, B. *From high skill to high school: The social organization of "Canadian work experience" for immigrant professionals*, thèse de doctorat non publiée, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, Toronto, Ontario, 2008.
- STATISTIQUE CANADA, ENQUÊTE SUR LA POPULATION ACTIVE. « Le salaire minimum », *L'emploi et le revenu en perspective*, n° 75-001-XIE au catalogue, [En ligne], mars 2010. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/topics-sujets/pdf/topics-sujets/minimumwage-salaireminimum-2009-fra.pdf>].
- STATISTIQUE CANADA. *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006*, n° 97-560-X au catalogue, [En ligne], 2006. [<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-560/pdf/97-560-XIF2006001.pdf>].
- STEIN, D., et C. Wanstreet. « Beyond yes or no: Factors in adults' decisions to enroll in higher education », *Journal of Continuing Higher Education*, volume 54, numéro 2, 2006, p. 2-12.
- WALLER, R., H. Bovill, et B. Pitt. « Parents, partners and peers: Bearing the hidden costs of lifelong learning. » *International Journal of Lifelong Education*, volume 30, numéro 4, 2011, p. 509-526.
- YUEN, C. « Concordance et non-concordance entre l'emploi et les études : écarts salariaux », *L'emploi et le revenu en perspective*, n° 75-001-X au catalogue, [En ligne], 2010. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010104/pdf/11149-fra.pdf>].

