

RAPPORT DE RECHERCHE

Persévérance des adultes en alphabétisation

Présenté à
INITIATIVES FÉDÉRALES-PROVINCIALES CONJOINTES
EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION (IFPCA)

Par

Jean-Yves Levesque
Natalie Lavoie
Shanoussa Aubin-Horth

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Avril 2008

Les Éditions Appropriation

© Tous droits réservés – Les Éditions Appropriation
Université du Québec à Rimouski
300, allée des Ursulines
Rimouski, Québec, Canada, G5L 3A1
Téléphone: (418) 723-1986

Infographie: Mireille Desgagnés, Université du Québec à Rimouski

ISBN 978-2-922523-08-9
Dépôt légal, 2008
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada par :
L'Université du Québec à Rimouski

Dans ce document, le masculin sera utilisé et ce, sans discrimination, uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

C'est avec beaucoup de gratitude que les auteurs de la présente recherche remercient les conseillers pédagogiques et les enseignants pour leur dévouement ainsi que pour la richesse et la pertinence des commentaires fournis lors de la consultation portant sur l'évaluation de la fonctionnalité du matériel.

Nous voulons en outre signifier notre reconnaissance à madame Andrée Racine, de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), pour son soutien ainsi que pour les précieux conseils, commentaires et suggestions qu'elle a apportés tout au long du projet.

Nous tenons à remercier également madame Isabelle Coulombe qui, par sa sensibilité à la problématique de la persévérance en alphabétisation des adultes, a proposé de mettre de l'avant ce projet de recherche.

De plus, c'est grâce au financement du programme des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) que cette recherche a pu être réalisée. Nos sincères remerciements pour ce soutien financier.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES FIGURES	6
RÉSUMÉ	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	11
1.1 Données sur la scolarisation au Québec et état des compétences en littératie au Québec, au Canada et au plan international	11
1.1.1 La scolarisation au Québec	11
1.1.2 Portrait des compétences en littératie	13
1.1.2.1 L'âge, la scolarité et les compétences en littératie	15
1.2 Participation, rétention et persévérance des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec	17
1.3 Pertinence de la recherche au regard de la <i>Politique d'éducation des adultes et de formation continue</i> (2000) et du renouvellement des <i>services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement</i> (SARCA)	19
1.4 Recension des écrits scientifiques	20
1.4.1 La définition du projet	24
1.4.2 Les champs de forces	24
1.4.3 Les variables dispositionnelles	25
1.4.4 L'engagement	26
1.4.5 L'immédiateté et l'importance des premières semaines	27
1.5 Objectifs de la recherche	28

CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE	30
2.1 La recherche de développement	30
2.2 Déroulement de la recherche	31
2.2.1 L'analyse de la demande	31
2.2.2 La conception de l'objet pédagogique	32
2.2.3 La préparation technique et la construction du prototype	32
2.2.4 L'évaluation de la fonctionnalité	33
2.2.4.1 Groupe d'utilisateurs potentiels consulté	33
2.2.4.2 Déroulement de la consultation	33
2.2.5 Résultats de la consultation	34
2.2.6 Mise au point et diffusion du prototype	35
CHAPITRE III	
MODÈLE THÉORIQUE ET FICHES PRATIQUES	36
3.1 Les concepts de « persévérance », d'« abandon » et/ou de départ	36
3.2 Le modèle théorique	37
3.2.1 Le projet de formation pour soutenir la persévérance :	
Finalités et moyens	38
3.2.1.1 Un projet de formation orienté par des finalités	
favorables à la persévérance	38
a) Prise de conscience et gestion	
des forces en présence.....	39
3.2.1.2 Un projet de formation animé par des moyens	
porteurs de persévérance.....	40
a) Sentiment d'autoefficacité	41
b) Contrôlabilité	45
c) Résilience	47
3.2.2 L'engagement pour favoriser la persévérance	51
3.2.3 L'immédiateté	53
3.3 L'objet pédagogique	55
CONCLUSION.....	59
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	62
ANNEXE 1	
GUIDE D'ÉVALUATION : Persévérance des adultes en alphabétisation	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle de composantes favorables à la persévérance	37
Figure 2	Forces motrices et restrictives	39
Figure 3	Sentiment d'autoefficacité.....	41
Figure 4	Contrôlabilité.....	45
Figure 5	Résilience	47
Figure 6	Engagement	51
Figure 7	Immédiateté	53
Figure 8	Tableau sommaire des fiches pratiques.....	58

RÉSUMÉ

Ce rapport rend compte de la recherche intitulée *La persévérance des adultes en alphabétisation*. Cette recherche a permis de développer un modèle théorique de composantes favorables à la persévérance des adultes peu scolarisés en formation ainsi que de mettre au point un objet pédagogique conforme aux fondements du modèle théorique et applicable en milieux pratiques.

Le modèle théorique de soutien à la persévérance en alphabétisation des adultes a été développé sur la base des résultats des recherches antérieures sur la persévérance des adultes en formation et en tenant compte des résultats des recherches les plus actuelles qui s'orientent vers des concepts et des approches centrés davantage sur la pratique et qui misent sur la mobilisation des ressources des adultes.

Le modèle inédit comprend trois grandes composantes interreliées. Ces composantes sont le projet de formation (finalités et moyens), l'engagement et l'immédiateté. Pour ce qui est de la première composante, soit le projet de formation, la persévérance de la personne doit être animée d'un double projet, un projet inscrit à la fois dans des finalités et des moyens porteurs de persévérance. En lien avec les finalités, on trouve l'importance de la prise de conscience et de la gestion, par l'adulte, des forces motrices et restrictives qui peuvent agir sur sa persistance. Les moyens porteurs de persévérance sont, quant à eux, la prise en compte du sentiment d'autoefficacité des adultes en formation, de leur perception de contrôlabilité relativement à leur persévérance ainsi que de leur capacité de résilience. La seconde composante du modèle mise sur le rôle de l'engagement, et ce, non seulement de la part de l'adulte, mais également de la part du personnel enseignant et des pairs. Enfin, la troisième composante est celle de l'immédiateté. Elle suppose la réponse la plus immédiate aux besoins des adultes par l'ensemble des membres du personnel du centre.

À partir de ce modèle théorique, un objet pédagogique a été élaboré. La fonctionnalité de l'objet pédagogique a été évaluée au moyen d'une consultation effectuée auprès d'un échantillon de cinq enseignants et de quatre conseillers pédagogiques provenant de cinq régions du Québec : Gaspésie, Bas-Saint-Laurent, Chaudière-Appalaches, Mauricie, Montréal.

L'objet pédagogique consiste en un document comprenant deux sections. La première section est consacrée au modèle inédit de la persévérance. Un texte accompagné de sept schémas décrit ce modèle et définit ses composantes. La deuxième section comporte douze fiches pratiques qui proposent des activités afin de favoriser la persévérance des adultes. Chacune des fiches pratiques est reliée à l'une des composantes du modèle et propose différentes activités pour soutenir la persévérance des adultes en formation. Trois catégories de fiches sont proposées : 1) huit fiches décrivent des activités se déroulant en classe avec les adultes 2) trois fiches proposent des activités d'observation

et d'analyse réflexive des pratiques destinées au personnel enseignant 3) une fiche présente un projet à réaliser avec les membres du personnel de l'établissement.

Le document est destiné aux enseignants oeuvrant en alphabétisation des adultes dans les commissions scolaires ainsi que dans les organismes d'action communautaire autonome. Il s'adresse aussi à ceux qui enseignent à la clientèle peu scolarisée de la formation de base commune. Également, ce document peut être utile pour les conseillers pédagogiques assignés au soutien des enseignants dans les commissions scolaires et à ceux affectés à l'implantation du renouveau pédagogique. En outre, il peut s'avérer un outil pertinent pour le personnel responsable de l'implantation des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (SARCA).

INTRODUCTION

L'acquisition et le maintien de solides compétences de base en littératie par les individus prennent une place de plus en plus grande dans toutes les sociétés. Si l'importance de l'acquisition et du maintien de ces compétences est justifiée au plan économique, elle est défendue également au plan social, en vue d'assurer une meilleure compréhension des enjeux sociaux et une participation plus active et éclairée des citoyens et citoyennes aux diverses questions qui les concernent. La présente recherche répond au besoin de maintenir et de hausser les niveaux de compétence en littératie de la population adulte québécoise. Les données pour le Québec de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) démontrent qu'un grand nombre d'adultes ont besoin de soutien pour améliorer leur compétence en littératie. Cette enquête révèle aussi l'existence d'un bassin important d'adultes ayant de faibles ou de très faibles compétences dans tous les domaines qui pourraient bénéficier de services en alphabétisation. À cet effet, même si une bonne portion de la population québécoise ciblée a fréquenté les services d'alphabétisation dans les commissions scolaires au cours de la dernière décennie, elle demeure encore bien inférieure au nombre de personnes visées.

Par ailleurs, l'une des stratégies susceptibles de favoriser l'accroissement du niveau de littératie est de faire en sorte que les adultes qui se sont engagés dans des activités de formation en alphabétisation persistent à tout le moins dans leurs études. Or, actuellement, un grand nombre de ces adultes ne persévèrent pas. Comme la problématique de rétention de cette clientèle dans les Centres d'éducation des adultes est assurément importante, il s'avère légitime de s'y intéresser. Maintenir les adultes en formation est un défi constant. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* en fait d'ailleurs l'une de ses priorités dans sa dernière orientation *Lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance*. Plusieurs études américaines ont identifié différentes voies pour favoriser la persistance en formation. Toutefois, très

peu de travaux de recherche spécifiques à la clientèle en alphabétisation ont été conduits au Québec relativement à cette question au cours des dernières décennies. La présente recherche propose de développer un modèle théorique réunissant des composantes favorables à la persévérance des adultes peu scolarisés en formation et d'élaborer un objet pédagogique permettant de mettre en pratique les fondements de ces composantes.

Ce rapport comporte trois chapitres. Le premier chapitre présente la problématique sur laquelle s'appuie la recherche. Le deuxième chapitre traite de la méthodologie de la recherche. Le troisième chapitre se consacre au modèle théorique développé et à la présentation des fiches pratiques qui y sont associées. En conclusion, les retombées et les limites de la recherche sont exposées, et des pistes pour poursuivre le développement des connaissances sont proposées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il est d'abord question des données québécoises sur la scolarisation et l'état des compétences en littératie au Québec, au Canada et au plan international. Dans un deuxième temps, il est question de l'état de la participation et de la rétention des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec. Puis, la pertinence de ce projet de recherche au regard de la *Politique d'éducation des adultes et de formation continue* (Québec, 2002a) et du renouvellement des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (SARCA) des commissions scolaires est précisée. Ensuite, afin d'éclairer l'objet d'étude, une recension des écrits scientifiques sur la persévérance, la rétention et l'abandon est exposée. Enfin, la présentation des objectifs de la recherche clôt le chapitre.

1.1 Données sur la scolarisation au Québec et état des compétences en littératie au Québec, au Canada et au plan international

Bien que les résultats des quatre derniers recensements canadiens laissent entrevoir une amélioration significative des taux de scolarisation de la population québécoise, les résultats révèlent encore une situation préoccupante au Québec (Roy, 2005).

1.1.1 La scolarisation au Québec

Les données sur la scolarisation du recensement canadien indiquent qu'en 2001 au Québec, 1 301 965 adultes âgés de 15 à 64 ans n'étaient pas titulaires d'un diplôme du secondaire, soit plus du quart de la population (26,3 %). Les deux tiers de ces personnes, soit 833 530 adultes (16,8 %), ont déclaré avoir de neuf à treize années de scolarité alors que 468 435 adultes québécois âgés de 15 à 65 ans ont déclaré moins de neuf ans de scolarité, soit 9,5 % des adultes de ce groupe d'âge (Roy, 2005).

Parmi les personnes ayant moins de neuf ans d'études, on observe une proportion quatre fois plus grande d'adultes âgés de 45 ans à 64 ans que d'adultes âgés entre 16 à 44 ans, soit 16.9 % (314 380 adultes) chez les 45 à 64 ans comparativement à 4,9 % (18 290 adultes) chez les 16-19 ans, 4,1 % (19 820 adultes) chez les 20-24 ans et 4.8 % (104 390 adultes) pour les 25-44 ans. Cette situation touche donc davantage les adultes plus âgés que les plus jeunes. De plus, les adultes de 65 ans et plus constituent un groupe important de personnes pouvant éprouver davantage de besoins en matière d'alphabétisation. En effet, 47.2 % d'entre eux ont moins de 9 ans d'études. Ainsi, leur nombre (414 350 adultes) est pratiquement équivalent à celui de l'ensemble des adultes de 16 à 64 ans ayant déclaré moins de neuf ans d'études (456 880 adultes).

Comme le souligne Roy (2005), étant donné la corrélation entre le niveau de scolarité et la compétence en lecture, on peut estimer que la majorité des personnes qui ont déclaré moins de neuf ans de scolarité vivent avec des difficultés à lire et à écrire dans divers aspects de leur vie. En outre, la population moins scolarisée est susceptible de connaître des difficultés multiples à la fois individuellement et socialement. D'abord, leurs lacunes vis-à-vis des exigences de qualification conduisent à une intégration et à un accès plus difficiles au marché du travail. Les adultes sont aussi plus vulnérables en cas de perte d'emploi ou de changements technologiques survenant au travail (Roy, 2005). À cet égard, la situation d'inactivité affecte particulièrement les personnes de moins de 9 ans d'études. De fait, bien que les trois quarts (75,6 %) de la population québécoise de 15 à 65 ans fassent partie de la population active, c'est le cas de moins de la moitié (48.3 %) des adultes ayant moins de 9 ans de scolarité et de 59,6 % des personnes ayant entre 9 et 13 années d'études (Roy, 2005). C'est donc plus de la moitié (51,8 %) des adultes ayant moins de 9 ans d'études qui font partie de la population inactive. Ces résultats démontrent un contingent élevé de population inactive chez les adultes moins scolarisés. Ainsi, les adultes moins scolarisés sont plus susceptibles d'être prestataires de l'assistance-emploi (auparavant appelée *prestation de sécurité du revenu* ou *aide sociale*) et, par conséquent, plus à risque d'évoluer au sein de conditions socio-économiques difficiles. En effet, toujours selon les résultats du recensement canadien de

2001, le tiers des prestataires de l'assurance-emploi (auparavant appelée *assurance-chômage*) n'ont pas terminé leurs études secondaires alors que cette proportion atteint 60 % chez les prestataires de l'assistance-emploi (*sécurité du revenu* ou *aide sociale*) (Roy, 2005).

Une faible scolarisation peut également entraîner d'autres conséquences, notamment en ce qui a trait aux difficultés liées à la contribution parentale à la réussite scolaire des enfants, à la capacité à s'adapter aux changements dans le milieu de vie ou de travail, aux possibilités d'accès et de traitement de l'information, à l'exercice des droits civiques et sociaux, ainsi qu'à une participation pleine et entière à la vie démocratique (Hauteceur, 1987; Bélisle, 1991; Gaudet, 1994; RGPAQ, 1996; Roy 2005).

Bref, ce bassin d'adultes regroupe donc des personnes ayant potentiellement des besoins en matière d'alphabétisation et qui pourraient bénéficier des services offerts dans ce domaine. À cet effet, toutes les enquêtes sur l'alphabétisme réalisées depuis quinze ans ont montré un portrait préoccupant en matière d'alphabétisation et de compétence en littératie au Québec et au Canada.

1.1.2 Portrait des compétences en littératie

Les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)¹ révèlent qu'une proportion notable d'adultes âgés de 16 à 65 ans

¹ Cette enquête couvre quatre domaines de compétences relatives à la littératie soient :

- 1) la compréhension de textes suivis, c'est-à-dire les connaissances ou les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents comme des éditoriaux, des reportages, des brochures et des manuels;
- 2) la compréhension de textes schématiques, soit les connaissances ou les compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes tels que les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques;
- 3) la numératie, qui se rapporte aux connaissances ou aux compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations;
- 4) et la résolution de problèmes qui est liée « à la pensée et à l'action orientées vers les buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution » (Institut de la Statistique du Québec, 2006, p. 28).

La littératie est conceptualisée comme un continuum qui reflète une graduation des compétences qu'ont les adultes. Ainsi :

- le niveau 1 correspond à de très faibles compétences;
- alors que le niveau 2 témoigne de faibles compétences;

n'ont pas les compétences jugées suffisantes pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle, tant au Canada que dans les autres pays² participants à l'étude (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

La situation n'est guère plus enviable à l'échelle du Québec. Selon les résultats du Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), environ la moitié des Québécois et Québécoises soit près de 2 600 000 personnes âgées de 16 à 65 ans se situent en deçà du niveau 3 en compréhension de textes suivis et schématiques comme en numératie³, un niveau charnière puisqu'il est considéré comme « minimal » ou comme le seuil de compétence jugé nécessaire pour fonctionner aisément dans la société actuelle (Statistique Canada et OCDE, 2005). De plus, pour chacun de ces trois domaines de compétence, une partie non négligeable de la population québécoise soit près de 509 000 adultes se positionne au niveau le plus faible. Ces derniers sont considérés comme ayant de très faibles compétences en littératie étant donné qu'ils ne parviennent pas à dépasser le niveau 1; les difficultés et les lacunes éprouvées par ces adultes peuvent avoir des conséquences sur leur accès à l'information, leur intégration socioprofessionnelle, leur fonctionnement en société et l'exercice de leur citoyenneté (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

En outre, cette situation est d'autant plus préoccupante puisque les Québécois sont proportionnellement plus nombreux que les Canadiens à ne pas atteindre le niveau 3 sur les échelles de compétences (Institut de la Statistique du Québec, 2006). À cet égard, il importe de souligner que même si la comparaison des résultats de l'EIACA avec ceux de

-
- le niveau 3 quant à lui est considéré comme le niveau « souhaité » de compétences pour fonctionner adéquatement dans la société.
 - le niveau 4 et 5, qui sont toujours regroupés, renvoient à des compétences élevées (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

² Six pays (Canada, États-Unis, Norvège, Italie, Bermudes et Suisse) ainsi qu'un État du Mexique, ont participé à l'EIACA effectuée en 2003 (Statistique Canada et OCDE, 2005).

³ En ce qui a trait aux deux autres niveaux de compétences, les adultes québécois qui se classent au niveau 3 représentent environ le tiers de la population soit 1 800 000 personnes dans chaque domaine de compétences. Pour les mêmes domaines près de 750 000 adultes possèdent des compétences élevées en se positionnant au niveau 4 et 5 (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 révèle une certaine amélioration des scores en compréhension de textes suivis chez les adultes âgés de 16 à 65 ans au Québec, tandis qu'il n'y a pas de hausse significative dans l'ensemble du Canada, on dénote que cette amélioration ne permet toujours pas à une portion non négligeable de la population québécoise d'accéder au seuil de compétence jugé nécessaire pour fonctionner dans la société (niveau 3). En effet, « la proportion des personnes se classant aux niveaux 1 et 2 en compréhension de textes suivis n'a pas changé significativement entre 1994 et 2003 ». (Institut de la Statistique du Québec, 2006, p. 49).

Somme toute, bien que les écarts entre les moyennes québécoises et canadiennes ont diminué, les résultats québécois sont encore inférieurs à ceux du Canada en 2003. En général, les résultats québécois sont inférieurs à ceux de l'Ontario, de la Nouvelle-Écosse et de l'Ouest Canadien (Alberta, Manitoba Saskatchewan, et Colombie-Britannique) en compréhension de textes suivis, et spécialement en compréhension de textes schématiques. En effet, au regard de ce dernier domaine de compétence, au Québec près de 50 % des personnes de 16 à 65 ans n'atteignent pas le niveau 3, alors que les proportions pour six des neuf autres provinces se situent entre 35 % à 42 %. Au plan international, le Québec présente des scores moyens généralement supérieurs à ceux des États-Unis et de l'Italie et systématiquement inférieurs à ceux de la Norvège (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

Ainsi, comme le souligne l'Institut de la Statistique du Québec (2006, p. 49), les résultats québécois démontrent, d'une part, qu'un grand nombre d'adultes ont besoin de soutien pour améliorer leur compétence en littératie et révèlent, d'autre part, l'existence d'un bassin important d'adultes ayant de faibles ou de très faibles compétences dans tous les domaines qui pourraient bénéficier de services en alphabétisation.

1.1.2.1 L'âge, la scolarité et les compétences en littératie

Le niveau de scolarité est souvent utilisé comme indicateur des compétences en littératie. Toujours selon les résultats du Rapport québécois de l'Enquête internationale

sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), il existe une relation positive entre les compétences en littératie des adultes québécois de 16 à 65 ans et le niveau de scolarité obtenu. Par exemple, en compréhension de textes suivis, la proportion d'adultes qui atteint ou dépasse le niveau 3 passe de 20 % en l'absence de diplôme d'études secondaires à 48 % chez ceux détenant ce diplôme. Pour ceux possédant un diplôme d'études postsecondaires non universitaires, la proportion est de 62 % et de près de 74 % chez les adultes ayant un diplôme universitaire (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

Également, les résultats de l'EIACA démontrent que dans l'ensemble des pays participants, les scores moyens tendent à diminuer avec l'âge peu importe le domaine de compétence (Statistique Canada et OCDE, 2005). Cette constatation est la même pour le Québec où les scores moyens obtenus pour chaque domaine sont les plus élevés pour les 16-25 ans et diminuent progressivement d'un groupe d'âge à l'autre. Dès lors, les jeunes adultes tendent à obtenir de meilleurs résultats que leurs aînés. Malgré ces résultats, il convient de souligner la situation nettement moins favorable des jeunes décrocheurs de 16-25 ans. À titre de comparaison, seulement 25 % d'entre eux atteignent ou dépassent le niveau souhaité (niveau 3) alors que c'est le cas de plus de 60 % des jeunes plus scolarisés. En comparaison avec les autres provinces, les jeunes Québécois sans diplôme d'études secondaires sont beaucoup moins susceptibles d'atteindre ou de dépasser le niveau de compétence jugé nécessaire (niveau 3) que leurs homologues canadiens. Cependant, comme le souligne Statistique Canada (1997), le faible niveau de compétence en littératie peut être un facteur déterminant aussi bien qu'une conséquence de l'abandon scolaire. À cet égard, le diplôme d'études secondaires « semble constituer un seuil de formation stratégique » pour l'ensemble des adultes (Institut de la Statistique du Québec, 2006, p. 99). En effet, toujours dans le même domaine de compétences, la part des adultes ne détenant pas de diplômes d'études secondaires qui se classent au niveau 1 (compétences très faibles en lecture) représente près de 40 % alors que cette proportion chute à environ 15 % pour la population adulte qui détient ce diplôme (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

Enfin, en prenant en considération le niveau de scolarité et le fait d'avoir de faibles ou très faibles compétences en littératie (niveau 2 ou moins), l'Institut de la Statistique du Québec (2006, p. 78) estime qu'environ le quart (24 %), soit 1,2 million d'adultes québécois de 16 à 65 ans pourraient avoir besoin d'une formation de base générale étant donné « un faible niveau de scolarité et/ou de faibles compétences en littératie ». Les besoins en formation sont clairement plus grands chez les 46 à 65 ans (31 % comparativement à 20 % des 20-25 et des 26-45), les immigrants et les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais. Si l'on tient compte de l'absence de diplôme d'études secondaires, c'est 17 %, soit approximativement 865 000 personnes qui n'atteignent pas le niveau de compétence souhaité pour fonctionner dans la société actuelle.

Ces résultats démontrent, d'une part, l'importance des efforts visant à maintenir et à hausser les niveaux de compétence en littératie de la population québécoise et, d'autre part, la portée des besoins en formation de base et notamment en alphabétisation au Québec. Bref, ils mettent en lumière l'importance de maintenir les actions visant une meilleure accessibilité à la formation et au soutien à la persévérance orientées vers les personnes en situation de faibles compétences (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

1.2 Participation, rétention et persévérance des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec

Selon le profil statistique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), au Québec, en 2002-2003, 64 commissions scolaires (57 francophones et 7 anglophones) ont offert des services d'alphabétisation à 13 519 personnes alors que 128 organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation ont accueilli 7 731 personnes pour un total de 21 250 personnes. Bien que le nombre de personnes inscrites en alphabétisation dans les commissions scolaires ait connu une légère hausse depuis 2001, il demeure encore bien inférieur au nombre de personnes ciblées. En effet, comme il a été vu précédemment, ce nombre de personnes représente une faible proportion du bassin potentiel de 468 435 adultes québécois de 15 à 65 ans ayant déclaré moins de

neuf ans de scolarité d'après le dernier recensement canadien de 2001. L'ensemble des personnes qui ont reçu des services d'alphabétisation en 2001-2002 représente 4,5 % de ce bassin potentiel. Il convient tout de même de signaler que depuis 1989-1990, 142 949 personnes ont bénéficié des services d'alphabétisation des commissions scolaires (Québec, 2006).

Par ailleurs, même si un bassin considérable de la population ciblée a fréquenté ces services au cours de la dernière décennie, encore faut-il que ces personnes persistent en formation. À cet égard, en 2002-2003, les trois quarts soit 75,1 % des personnes inscrites en alphabétisation dans les commissions scolaires l'étaient à un seul trimestre durant l'année et ce, principalement au trimestre d'automne. Cette proportion est constatée depuis quelques années. À cet effet, les femmes et les personnes plus âgées ont davantage tendance à s'inscrire à plus d'un trimestre durant l'année. En outre, si 13 331 personnes étaient inscrites en alphabétisation en 2001-2002, c'est plus de la moitié d'entre elles à savoir 53,0 % qui ont quitté complètement la formation générale des adultes en 2002-2003. En l'occurrence, même si 36,8 % des personnes inscrites en 2001-2002 ont poursuivi leur formation en alphabétisation l'année suivante, c'est 10,2 % des personnes inscrites qui ont fréquenté d'autres services, soit dans ce cas principalement les hommes et les jeunes de moins de 30 ans (Québec, 2006)⁴.

De plus, selon une enquête effectuée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2003 auprès de vingt commissions scolaires et de leurs centres d'éducation des adultes (CEA) et de formation professionnelle (CFP), il a été observé qu'au cours d'une période de trois mois en 2002, 13,5 % des nouveaux inscrits dans un CEA ont quitté le centre au cours des trois premières semaines de formation. Dans les CEA, c'est, entre autres, dans la catégorie de formation «Alphabétisation» (14,8 %) que la proportion des retraits des nouveaux inscrits à l'intérieur des trois premières semaines de l'activité par rapport au total des retraits est la plus élevée (Québec, 2005).

⁴ Les données du portrait statistiques des personnes inscrites aux services d'alphabétisation en 2002-2003 « tiennent compte de toutes les personnes qui ont suivi au moins cinq heures de formation en alphabétisation » (Québec, 2006, p. 1).

Bien que nous ne disposons pas d'indicateurs sur la réussite en matière d'alphabétisation, ces données mettent en lumière une faible persévérance ou du moins un faible taux de rétention dans le programme d'alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec. Ces résultats illustrent ainsi la nécessité de développer des stratégies dans le but de soutenir la persévérance des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires au Québec.

1.3 Pertinence de la recherche au regard de la *Politique d'éducation des adultes et de formation continue (2000) et du renouvellement des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Québec, 2002a) met un accent particulier sur les actions à mener en matière d'alphabétisation. Elle en fait d'ailleurs un volet distinct de ses orientations en matière de formation de base (Roy, 2005). En plus de favoriser l'expression de la demande, des actions visant à faciliter l'accessibilité à la formation et à soutenir la persévérance des adultes sont proposées dans la cinquième orientation *Lever des obstacles à l'accessibilité et à la Persévérance*. La présente recherche s'inscrit donc dans les efforts du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en visant à développer un modèle théorique de composantes favorables à la persévérance et d'élaborer et d'évaluer la fonctionnalité d'un objet pédagogique permettant l'application des fondements de ces composantes en contexte scolaire.

À cet effet, parmi les actions conduites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport *afin d'amener les adultes à entreprendre un projet de formation, plus particulièrement en formation de base, et favoriser leur persévérance et leur réussite* figure le renouvellement des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires et les centres de formation qui s'est amorcé en 2005-2006 à travers la province⁵ (Québec, 2006; Québec, 2002b, p. 7). Selon les informations recueillies sur les étapes d'implantation des SARCA, à propos de son

⁵ À ces actions s'ajoute l'établissement du bilan des acquis qui relève officiellement des services d'accueil et de référence de l'ensemble des commissions scolaires (Québec, 2006).

cadre général (2006) ainsi que des résultats des « Recherches actions » réalisées dans les commissions scolaires et des activités de formations continues offertes, la présente étude à la fois se distingue et s'accorde avec les orientations et les finalités des SARCA. En effet, elle s'en distingue puisqu'elle vise une clientèle en particulier, soit celle de la formation de base commune et notamment celle en alphabétisation, et s'intéresse essentiellement aux adultes déjà inscrits et engagés dans un processus de formation alors que les populations visées prioritairement par les SARCA, sont de façon générale, l'ensemble de la clientèle adulte ayant des besoins en formation de base (adultes qui ne sont pas titulaires d'un premier diplôme du secondaire (diplôme d'études secondaires ou diplôme d'études professionnelles))⁶. Également, ce projet pourra venir enrichir le renouvellement des SARCA puisqu'il devrait permettre de développer un modèle théorique et un objet pédagogique dont la vocation est de favoriser la rétention de la clientèle en formation de base commune. De plus, le modèle théorique et l'objet pédagogique pourront au terme de la recherche être diffusés dans les commissions scolaires du Québec et les organismes d'action communautaire autonome. Finalement, le modèle théorique ainsi que l'objet pédagogique pourront éventuellement s'avérer des outils pertinents pour le personnel responsable des SARCA, des services pédagogiques et celui qui oeuvre quotidiennement avec les adultes peu scolarisés en formation de base commune.

1.4 Recension des écrits scientifiques

La majeure partie de la littérature scientifique sur la persévérance scolaire des adultes provient des États-Unis et du Canada anglais. Dans la littérature anglophone, le terme « persistance » est généralement employé. Le concept de « rétention » est également utilisé. Ces deux concepts sont souvent étudiés en lien avec leurs opposés soient les concepts d'abandon ou de départ.

⁶ Il convient de souligner que le MELS (Québec, 2006, p. 8) précise dans le document sur le « Cadre général des SARCA » que « Parmi cette population, un accent particulier est mis sur certains groupes qui n'ont pas profité, durant les dernières décennies, des investissements et des mesures disponibles autant qu'il aurait été souhaitable : ce sont « des personnes aux prises avec des difficultés particulières, notamment les personnes handicapées, les personnes immigrantes, les autochtones, les moins de 30 ans sans qualification ainsi que les 45 ans ou plus ».

Jusqu'à la fin des années 90, peu d'études portant spécifiquement sur la persévérance scolaire sont recensées dans le champ de recherche de l'Éducation des adultes inscrits à des activités de formation de base (Comings et coll., 1999; Long, 2001). La littérature sur la persévérance ou traitant de sujets apparentés fait le portrait d'adultes qui ont des compétences de base suffisantes en littératie et qui possèdent un diplôme d'études secondaires. En effet, la majorité des recherches sur la persévérance scolaire portent sur des programmes de formation à distance, des programmes d'éducation permanente, de formation continue ou sur mesure en milieu de travail (Garrison, 1987; Sauvé et coll., 1993; Vallerand et coll., 1998) ainsi que sur des programmes de formation en enseignement supérieur (cégep et université) (Spady, 1970; Pascarella et Terenzini, 1980; Tinto, 1975, 1992, 1999, 2005; Vallerand et coll., 1989; Bourdage, 1996; Doray et coll., 2003). Cette situation fait dire à Comings et coll. (1999) et Kerka (2005) que la majorité de ces recherches concernent des adultes qui participent à des programmes de formation courts ou suivant des parcours et des objectifs précis et bien définis. De leur côté, les adultes qui s'engagent en formation de base, le font parfois avec des buts limités ou font souvent face à des engagements à long terme qui requièrent des centaines d'heures, voire des milliers d'heures d'activités, impliquant différentes étapes pour atteindre leurs objectifs. Ces recherches ne peuvent donc être appliquées directement aux apprenants adultes en formation de base, que ce soit en alphabétisation, au présecondaire, en francisation ou au premier cycle et deuxième cycle du secondaire.

Toujours en ce qui est à trait aux recherches antérieures aux années 2000, les concepts de persévérance, d'abandon et de départ sont aussi habituellement associés à la problématique de recherche sur la participation à l'éducation des adultes que l'on désigne dans la littérature anglophone américaine comme *Participation in Adult Education* (PAE) (Rubenson et Xu, 1997). Cet axe de recherche a une longue tradition tant du point de vue théorique qu'empirique (Courtney, 1992).

Les études ont surtout porté sur les caractéristiques sociodémographiques des participants, sur la motivation des participants, sur les raisons de l'engagement à de

telles activités, sur la modélisation d'éléments multidimensionnels influençant la participation des adultes à la formation, sur les obstacles à la participation ainsi que sur les comportements ou les raisons de l'abandon (Cervero et Kirkpatrick, 1990). En effet, aux États-Unis, la participation, la persévérance et l'abandon ont fait l'objet de plusieurs recherches dès les années 50. Ils ont d'abord été étudiés dans une perspective d'offres de service en récoltant des données sur le nombre de participants ainsi que sur le nombre d'abandons dans les programmes. À cette époque, le succès d'un programme était mesuré en terme de nombre de participants engagés, mais aussi maintenus en formation. Ainsi, les fonds pour maintenir le service étaient déterminés par ces chiffres, un indicateur a même été développé, ce dernier était nommé « the enrollment economy » (Wikelund et coll., 1992). Depuis les années cinquante et jusqu'au milieu des années quatre-vingts, les enquêtes sociodémographiques (dites maintenant traditionnelles), qui tentent de définir les profils moyens des apprenants à l'aide des caractéristiques sociodémographiques des adultes qui participent, persistent et abandonnent, représentent la forme de recherche la plus fréquente aux États-Unis (Wikelund et coll., 1992; Courtney, 1992). À partir de données statistiques sur les taux d'inscriptions et d'abandons et les caractéristiques sociodémographiques des adultes en formation, ces recherches ont pour but de dégager les profils des adultes qui, statistiquement, sont susceptibles de participer et de persister à l'éducation des adultes (Johnstone et Rivera, 1965; Anderson et Darkenwald, 1979; Darkenwald, 1980; Scanlan, 1986).

Au cours des années 70 et 80, le domaine a délaissé les préoccupations concernant les enquêtes traditionnelles sur la participation et une transition fondamentale s'est produite à l'avantage des cadres conceptuels et des recherches empiriques sur la motivation des adultes à persister en formation (Boshier, 1973; 1976, 1980; 1991; Miller, 1967; Burgess, 1971) ainsi que sur les facteurs liés à la persistance ou la non-persistance à des activités de formation et/ou sur les motifs d'abandon et de départ d'un programme des adultes (Rubenson, 1977; Boshier, 1980; Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982; Cookson, 1986; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes et Valentine, 1989; Beder et Valentine, 1990; Thomas, 1990; Boivin, 1993; Quigley, 1993; 1998; Rubenson, et Xu, 1997; Ouellette, 1998; Rubenson, 2001; Long, 2001).

Les chercheurs de ce dernier courant et ceux qui s'en inspirent se sont intéressés principalement à la participation et aux facteurs l'expliquant, mais aussi aux raisons de la persistance des adultes une fois engagés en formation ainsi qu'aux raisons qui portent ces adultes à abandonner (Cervero et Kirkpatrick, 1990). Ainsi, l'identification des facteurs expliquant la persistance et la non-persistance ou la description des raisons de l'abandon ou du départ est bien documentée dans la littérature et ces résultats sont consistants depuis plusieurs années pour les adultes en formation de base ou plus spécifiquement en alphabétisation. Les plus connus et les plus utilisés encore maintenant sont les :

- Facteurs socioéconomiques et circonstanciels :
 - o Éléments contextuels qui touchent l'individu dans sa vie quotidienne, dans son environnement physique et social immédiat (santé et responsabilités professionnelles, familiales et monétaires).
- Facteurs dispositionnels :
 - o La perception de soi, les valeurs et attitudes des individus vis-à-vis l'éducation, l'apprentissage et l'acquisition de connaissances en général, ainsi que les difficultés d'apprentissage et les expériences scolaires négatives antérieures.
- Facteurs institutionnels
 - o Conditions socio-économiques, financières et politiques qui affectent les décisions des individus ainsi que tous les aspects touchant l'offre de formation, c'est-à-dire le contenu et les pratiques andragogiques, les horaires, la formation et l'éthique du personnel, les services d'orientation et les programmes, la localisation des institutions et l'environnement.

Selon Quigley (1997), les adultes s'engagent et cessent d'assister à la formation pour une multitude de raisons. Pour chaque adulte une « constellation complexe » de facteurs (Long, 2001) contribue à l'engagement, à la persévérance et au fait de se retirer d'un programme. À cet effet, Quigley (1998) soutient qu'il faut aller au-delà des théories sur la participation et de l'identification de facteurs explicatifs de la non-persistance⁷, mais

⁷ Les catégories conceptuelles de Cross (1981) et de Darkenwald and Merriam (1982); les modèles d'attente et de la valence de Rubenson (1977); les modèles de congruence de Boshier (1971, 1973, 1977), le modèle ISSTAL de Cookson (1986) et l'analyse des champs de forces (*force field analysis*) de Miller (1967).

tout en considérant les résultats de recherche déjà connus sur ces derniers, dont principalement l'importance des dispositions négatives des personnes face à l'éducation et l'apprentissage, étant donné leur difficile expérience scolaire passée. En ce sens, depuis le début des années 2000, on recense dans la littérature de nouvelles avenues de recherche dans le domaine de la persévérance en éducation des adultes qui s'orientent davantage vers des concepts et des approches orientées vers la pratique.

1.4.1 La définition du projet

Les études récentes sur la persévérance accordent désormais une attention particulière à l'implication des adultes dans le processus de la définition de leur projet de formation ainsi que dans la précision des finalités de leur formation (Comings et coll., 2000; Goforth et Jonik, 2002; Meader, 2000; Gillespie, 2002). Comings et coll. (1999; 2000) ont démontré que les adultes qui étaient en mesure d'identifier une finalité spécifique de formation (aider mon enfant avec ses travaux scolaires, avoir un meilleur emploi) persistaient davantage que ceux dont les finalités n'étaient pas précises ou qui mentionnaient simplement qu'ils entreprenaient leur formation pour leur satisfaction personnelle. Quigley et Uhland (2000) ont aussi constaté que les adultes qui abandonnent les programmes ont souvent des attentes qui ne sont pas satisfaites ou qui ne peuvent l'être tôt dans le programme. Pour Goforth et Jonik (2002), les adultes en formation et les enseignants devraient régulièrement, à travers un protocole de dialogue réflexif effectué à des temps donnés, revoir ensemble les buts ou les objectifs fixés au départ par l'adulte afin d'évaluer s'ils sont toujours appropriés et atteignables. Ce dialogue permettra à l'adulte de réfléchir et parfois il conduira à une réorientation souvent favorable pour ce dernier.

1.4.2 Les champs de forces

Selon Comings et coll. (1999), non seulement l'analyse des champs de forces, d'après les travaux de Kurt Lewin, est utile comme cadre de référence pour identifier les forces pouvant influencer la persévérance, mais elle est aussi utile comme outil pour soutenir la persévérance des adultes non diplômés. Ils recommandent d'ailleurs de développer des

outils afin d'aider l'adulte à prendre conscience et à gérer les forces motrices et restrictives qui peuvent influencer sa persévérance. À cet effet, Parrella (2000) utilise l'analyse des champs de forces comme une activité de « brainstorming » avec les étudiants afin de les aider à identifier les forces motrices et obstructives qui peuvent affecter leur persistance et la poursuite de leurs objectifs. Chaque semaine, l'enseignant prend un moment avec les adultes pour discuter et renforcer les forces motrices identifiées ou pour réviser certaines forces qui peuvent avoir changé. Gagnon et Brunel (2005, p. 312) soulignent à cet effet que l'utilisation du modèle des champs de forces élaboré par Lewin (1951) et appliqué au domaine scolaire par Anderson (1987) :

peut permettre aux intervenants d'obtenir une meilleure vue d'ensemble de ce que vivent les étudiants adultes au lieu de considérer des éléments de façon isolée. Pour l'étudiant, cela peut constituer un moyen permettant de mieux circonscrire non seulement ses difficultés, mais aussi ses ressources et celles de son environnement. Après avoir identifié les forces motrices et les forces restrictives, il est possible de découvrir le moyen d'accroître les premières et de limiter les secondes et ainsi d'atteindre le changement désiré.

1.4.3 Les variables dispositionnelles

Plusieurs recherches ont démontré le rôle important des variables dispositionnelles relatif à la participation et à la persévérance, aux succès ou aux échecs des adultes inscrits à des activités de formation (Aubin-Horth, 2007; Bélanger et Voyer, 2004; Lavoie et coll., 2004; Kerka, 2005 ; Roy, 2006). Ziegler et coll. (2002) ont évalué si certaines variables dispositionnelles associées à la persévérance et à la motivation peuvent influencer et prédire celles d'adultes inscrits dans des programmes d'alphabétisation. Les résultats de la recherche démontrent que les adultes qui obtiennent des résultats plus faibles quant à leur *sentiment d'autoefficacité* dans un domaine particulier (en mathématique ou en français), quant à leur capacité de *résilience* et quant à l'*attribution des causes* de leur succès ou de leur échec (perception de la *contrôlabilité*), sont plus susceptibles de non-persévérer ou d'abandonner. Selon les auteurs, ces composantes favorables à la persévérance peuvent servir à prédire la persévérance d'adultes peu scolarisés, mais devraient aussi être renforcées à l'aide de différentes stratégies.

Plus spécifiquement, au regard du sentiment d'autoefficacité, plusieurs études ont démontré que les performances scolaires antérieures, les conséquences du redoublement scolaire, le parcours de formation, et l'histoire scolaire des individus ont une influence déterminante sur ce dernier (Chapman et Tunmer, 1997; Crahey, 1996; Galand et Vanlede, 2004). À cet égard, Comings et coll. (2000) soulignent également la nécessité de développer le sentiment d'autoefficacité chez les adultes peu scolarisés pour soutenir leur persévérance en formation.

En ce qui a trait à l'attribution des causes du succès ou des échecs, la relation entre la perception de la contrôlabilité de sa situation et la persévérance a été démontrée par Weiner (1979, dans Ziegler et coll., 2002). Ce dernier a démontré que les sujets qui attribuent leurs échecs à une tâche ou à un événement considéré incontrôlable tendent à fournir moins d'efforts au cours de situations semblables subséquentes. Ainsi, ceux qui ne persévèrent pas ont tendance à relier leurs échecs à des événements hors de leur pouvoir. À cet effet, des recherches sur la persévérance en formation de base des adultes ont démontré que les personnes qui ne persévèrent pas ont tendance à attribuer leurs échecs à des causes hors de leur contrôle (« c'est la faute au système »), alors que les adultes qui attribuent leurs succès à leurs efforts seront plus enclins à persévérer pendant les moments difficiles. Ziegler et coll. (2002) considèrent que les adultes peu alphabétisés peuvent avoir plus de difficultés à persévérer parce qu'ils croient qu'ils sont incapables de performer et de réussir dans certaines tâches étant donné leurs expériences scolaires antérieures négatives.

1.4.4 L'engagement

Comme nous l'avons vu précédemment, il a été démontré dans la littérature que les facteurs psychologiques et institutionnels sont des éléments importants qui peuvent agir sur la participation et la persévérance des adultes en formation. Ziegler et Durant (2001) démontrent aussi l'influence favorable de ces facteurs. Toutefois, ce qui est intéressant, c'est que l'analyse approfondie de ces derniers semble démontrer que les adultes qui persévèrent se connectent ou se rattachent au programme à travers des éléments distinctifs. Le terme « engagement » est utilisé pour illustrer cette connexion particulière

pouvant favoriser la persévérance des adultes. Pour les auteurs, l'engagement est un phénomène qui connecte un individu à une expérience d'une manière significative. Ainsi, la perception des adultes (et des enseignants) relativement aux raisons de leur persévérance est davantage associée au processus d'apprentissage et à l'environnement d'apprentissage qu'au contenu. Bien que l'engagement ne soit pas un concept nouveau en éducation des adultes, les données suggèrent qu'il agit comme stimulus pour favoriser la persévérance et doit être aussi développé pour soutenir les apprentissages.

1.4.5 L'immédiateté et l'importance des premières semaines

La relation praticien-apprenant est très importante pour maintenir la motivation des adultes. Une façon positive d'intervenir recensée dans la littérature se traduit par l'application de l'« immediacy »⁸. Elle se traduit par la réponse la plus immédiate du praticien aux besoins de l'adulte en formation. La littérature en éducation portant sur le rôle de la communication dans l'enseignement est riche en recherches qui ont examiné les effets de l'immédiateté appliquée par les enseignants à l'université (Myers et coll., 1998). Quigley (1998) et Quigley et Uhland (2000) soutiennent que ce concept devrait être utilisé dans le domaine de la formation de base des adultes puisqu'il intègre l'aspect de la démotivation au cours du cheminement de l'adulte et que les précédentes études démontrent que par l'application de cette réponse immédiate, cette motivation est modifiable.

Quigley (1998) affirme que l'efficacité de l'« immédiateté » a été confirmée dans une de ses études conduite en 1993 effectuée auprès d'adultes persistants et d'adultes qui avaient abandonné leur activité de formation de base. L'auteur a démontré aussi que le rôle de l'« immédiateté » du conseiller d'admission et d'orientation ou de toute autre personne du service d'admission et d'orientation d'un centre d'éducation des adultes est tout aussi important que le rôle de l'enseignant au sein de la population potentielle de décrocheurs. En effet, certains adultes ayant des dispositions négatives évidentes face à l'école et l'éducation seront moins portés à laisser percevoir qu'ils ont des difficultés ou

⁸ *Ce que nous désignons pour le présent modèle comme étant « l'immédiateté ».*

des doutes et seront moins portés à discuter de leurs craintes ou de leurs décisions d'abandonner avec leur enseignant puisqu'il représente davantage une figure d'autorité alors qu'ils le font plus facilement avec une autre personne du centre comme un conseiller d'admission ou d'orientation par exemple. Ainsi, l'application de l'« immédiateté » par tout le personnel peut permettre de favoriser l'expression d'adultes qui en apparence n'ont pas l'air d'avoir besoin d'assistance et de soutien.

En outre, selon Christophel et Gorham (1995), plus l'adulte avance dans sa formation, plus la relation enseignant-apprenant est importante pour maintenir la motivation. Ils affirment clairement que les premières semaines sont en cela cruciales. Ainsi, l'attention et la vigilance accordées par le personnel seraient déterminantes au cours des premières semaines pour assurer la persévérance de ces adultes (Quigley et Uhland, 2000). Si l'« immédiateté » n'est pas établie tôt, la probabilité que les adultes abandonnent augmente (Comings et coll., 1999; Christophel et Gorham, 1995; Quigley et Uhland, 2000). Cette dernière constatation est d'autant plus importante puisque depuis plus de dix ans, les recherches sur la persévérance s'accordent pour affirmer que les trois premières semaines s'avèrent particulièrement cruciales au regard de la persévérance des adultes inscrits en formation et particulièrement chez les adultes peu scolarisés qui ont des dispositions négatives face à l'école et l'apprentissage (Kambouri et Francis, 1994; Malicky et Norman, 1994; Quigley, 1995, 1998; Quigley et Uhland, 2000; Kerka 2005).

1.5 Objectifs de la recherche

Les données sur la scolarisation, l'état des compétences en littératie, la participation à des activités de formation, la rétention et la persévérance des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires révèlent une situation préoccupante au Québec. Également, la question de la persévérance des adultes en formation fait partie des priorités d'actions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. En outre, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) abonde dans le même sens en insistant, dans son avis au Ministre de l'Éducation *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, sur l'importance de développer et

maintenir la motivation des adultes tout au long de leur démarche de formation par un soutien approprié et un accompagnement en cours de formation. En l'occurrence, peu de recherches propres à la clientèle en alphabétisation ont été conduites au Québec relativement à la question de la persévérance et peu se sont intéressées aux nouvelles orientations axées sur la pratique que prend la recherche dans le domaine. De plus, ce tour d'horizon de la littérature a permis de constater l'absence de recherche proposant un modèle théorique réunissant les éléments de ces nouvelles orientations qui ont démontré leur efficacité pour favoriser spécifiquement la persévérance et notamment chez les adultes inscrits en alphabétisation ou en formation de base commune. C'est dans cette perspective que le besoin a été ressenti d'élaborer un modèle théorique dont les composantes, qui s'appuient sur des connaissances scientifiques, sont favorables à la persévérance et se centrent sur la mobilisation des ressources, des forces et des compétences des adultes en formation.

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

L'objectif général est de développer un modèle théorique de composantes favorables à la persévérance des adultes peu scolarisés en formation.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) Élaborer un objet pédagogique suivant les fondements des composantes du modèle.
- 2) Évaluer la fonctionnalité de l'objet pédagogique par une consultation auprès d'un échantillon d'utilisateurs potentiels.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se consacre à la méthodologie de la recherche. En premier lieu, la nature de la recherche est présentée. Ensuite, les étapes du déroulement de cette recherche de développement sont décrites.

2.1 La recherche de développement

Cette recherche a pour origine un questionnement provenant de la direction de la formation générale des adultes du MELS concernant le profil statistique mettant en lumière un faible taux de rétention des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires en 2002-2003. La décision de s'orienter vers la recherche de développement s'est prise à la suite d'une recension exhaustive de la littérature sur la persévérance des adultes peu scolarisés en formation. En effet, cette recension a permis de mettre en relief la manière dont le problème avait déjà été traité et la façon dont il pourrait l'être éventuellement. Pour la présente recherche, elle a mis en évidence que les connaissances à propos des facteurs expliquant la persévérance et la non-persévérance des adultes peu scolarisés en formation étaient bien documentées dans la littérature scientifique. En outre, les nouvelles avenues de recherche dans le domaine de la persévérance en éducation des adultes s'orientaient dorénavant vers des concepts et des approches centrés davantage sur la pratique, l'action et la recherche-action. En se basant sur les résultats des recherches antérieures et sur ces nouvelles avenues de recherche, l'approche privilégiée a été de créer un modèle théorique de composantes favorables à la persévérance et de mettre au point un « objet pédagogique » afin d'opérationnaliser les fondements de ces composantes dans le contexte scolaire de l'éducation des adultes.

2.2 Déroulement de la recherche

La recherche de développement implique une méthode structurée comportant une série d'étapes dont le but est de mettre au point un objet pédagogique visant la satisfaction du besoin des utilisateurs (Van der Maren, 1999).

2.2.1 L'analyse de la demande

L'analyse de la demande résulte souvent de résultats de recherches antérieures ou d'une situation qui pose problème au sein de laquelle un besoin a été observé et qu'il s'agit de combler en développant un objet pédagogique (Van der Maren, 1999). Dans le cas de la présente recherche, comme il a été décrit précédemment, l'analyse de la demande découlait, d'une part, d'une situation problématique selon laquelle un grand nombre d'adultes inscrits à des activités de formation en alphabétisation au Québec ne persévèrent pas et, d'autre part, d'une recension exhaustive des écrits scientifiques qui a amené à envisager l'élaboration d'un « objet pédagogique » visant à soutenir la persévérance des adultes peu scolarisés inscrits en alphabétisation.

Pour que le matériel soit performant, nous nous sommes interrogés à savoir : *à quoi et à qui l'objet pédagogique devra servir, ce que les utilisateurs devront pouvoir en faire et dans quel contexte ils l'utiliseront?* (Van der Maren, 1999, p. 107). Pour ce faire, nous avons fait une recension des écrits professionnels et pédagogiques ainsi que des actions mises en place par le MELS⁹ au cours des dernières années en éducation des adultes au Québec et particulièrement en ce qui a trait à la persévérance des adultes. Cette recension a permis de déterminer dans quel contexte l'objet pédagogique pourrait être utilisé sans redoubler les actions mises en oeuvre par les diverses instances déjà existantes, et en même temps d'identifier les utilisateurs potentiels de l'objet pédagogique. De plus, cette étape a permis de réfléchir à la forme que pourrait prendre l'objet pédagogique (contenu et structure).

⁹ Lecture de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et de son plan d'action, recension des documents existants sur le renouveau pédagogique, le nouveau régime pédagogique, le renouvellement et l'implantation des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (SARCA) et du bilan des acquis dans les commissions scolaires.

2.2.2 La conception de l'objet pédagogique

La conception de l'objet correspond à la phase théorique de la recherche de développement. Il s'agit d'analyser les connaissances disponibles dans le domaine pour ensuite synthétiser ces connaissances et déterminer quels seront le contenu, la présentation et le design de l'objet pédagogique (Van der Maren, 1999).

Étant donné que la recension de la littérature scientifique et professionnelle avait déjà été effectuée et qu'un modèle théorique avait été développé, cette étape a consisté à déterminer les éléments essentiels et les structures possibles du contenu de l'objet et la forme de présentation qu'il pourrait prendre.

À cette étape, il a été décidé que l'objet pédagogique comporterait un texte théorique, accompagné de sept schémas, qui décrit le modèle de la persévérance et définit ses composantes. Pour chacune des composantes, une à trois fiches pratiques seraient élaborées afin de transposer les fondements de ces dernières en contexte pratique. Les fiches pratiques proposeraient différentes activités pour soutenir la persévérance des adultes en formation.

Pour ce qui est des utilisateurs potentiels, à cette étape, il a été décidé que les premiers utilisateurs seraient les enseignants et les adultes en formation (incluant l'apprenant et ses pairs) puisque les composantes du modèle qui ont été choisies s'inscrivent dans une orientation positive qui se centre sur la mobilisation des ressources, des forces et des compétences de ces derniers. De plus, nous avons déterminé que l'objet pédagogique pourrait être utile pour les conseillers pédagogiques assignés au soutien des enseignants dans les commissions scolaires.

2.2.3 La préparation technique et la construction du prototype

Cette phase correspond à la création du prototype initial toujours en conformité avec le cadre de référence de la recherche et le besoin à combler (Van der Maren, 1999). Dans le cadre de la présente recherche, à cette étape, le texte théorique a été adapté afin de le rendre accessible aux utilisateurs potentiels des milieux pratiques et aussi pour répondre

aux besoins de ces derniers. Également, douze fiches pratiques reliées à chacune des composantes du modèle théorique ont été développées. Dès lors, la forme, la présentation et le design de l'objet pédagogique se sont concrétisés. Il est important de préciser que cette étape a impliqué un travail de collaboration au cours duquel plusieurs versions et maintes adaptations et modifications ont été apportées pour en arriver à un produit satisfaisant et adapté aux utilisateurs potentiels. Enfin, à l'aide des services d'une graphiste, un prototype a été mis au point.

2.2.4 L'évaluation de la fonctionnalité

L'évaluation de la *fonctionnalité* correspond à l'étape où la première version du prototype est évaluée auprès d'un échantillon restreint d'utilisateurs potentiels. Il s'agit de répondre à des questions telles que : *comment les utilisateurs potentiels pourront exploiter l'objet, parviendront-ils à réaliser les tâches auxquelles cet objet doit servir, que faudrait-il ajouter comme consignes ou instruction, que faudrait-il modifier à l'environnement matériel?* (Van der Maren, 1999, p. 114). Cette étape permet d'effectuer des ajustements sans pour autant devoir reprendre l'ensemble du matériel.

Pour ce faire, il a été décidé de faire une consultation auprès des premiers utilisateurs potentiels relativement à la *fonctionnalité* soit les agents d'éducation. Ils étaient représentés, dans le cas de la présente recherche, par les enseignants, les conseillers pédagogiques, ainsi que les autres professionnels intervenants (orthopédagogues).

2.2.4.1 Groupe d'utilisateurs potentiels consulté

Aux fins de la consultation, cinq enseignantes et quatre conseillers pédagogiques provenant de cinq régions du Québec (Gaspésie, Bas-Saint-Laurent, Chaudière-Appalaches, Mauricie, Montréal) ont été recrutés pour participer à la consultation, de même qu'une personne-ressource du MELS.

2.2.4.2 Déroulement de la consultation

Afin que les participants fassent connaître leur appréciation du matériel, un guide d'évaluation a été conçu (voir Annexe 1). L'évaluation portait sur le contenu du

document (accessibilité, clarté, structure), la faisabilité des activités (diversité et pertinence) et la forme du matériel proposé (présentation visuelle, disposition et organisation).

Le prototype, le guide d'évaluation ainsi qu'une lettre expliquant la démarche ont été envoyés aux participants. La consultation consistait à examiner le matériel et à l'évaluer en complétant le guide d'évaluation. Cette étape était suivie d'une rencontre avec un membre de l'équipe de recherche pour discuter des commentaires et des suggestions des personnes consultées. Les rencontres ont eu lieu en novembre 2007.

2.2.5 Résultats de la consultation

En général, les commentaires et suggestions découlant de la consultation ont été très positifs en ce qui a trait au prototype proposé que ce soit au regard du contenu, de la faisabilité (*valeur d'usage*) et de la forme du matériel (*valeur d'estime*) (Van der Maren, 1999, p. 114). Les commentaires et les suggestions ont aussi permis de faire les ajustements nécessaires afin que le matériel soit adapté et réponde mieux aux besoins des utilisateurs potentiels que ce soit au regard des agents d'éducation (enseignants, conseillers pédagogiques) que des adultes en formation. D'ailleurs, en réponse à la consultation, la composition des utilisateurs potentiels a été élargie. En plus de ces derniers, l'objet pédagogique est dorénavant destiné aux enseignants qui oeuvrent en alphabétisation des adultes aussi bien dans les commissions scolaires que dans les organismes d'action communautaire autonome. De plus, étant donné l'implantation du nouveau curriculum en formation de base des adultes, il a été proposé qu'il s'adresse également à tous ceux qui enseignent à la clientèle peu scolarisée de la formation de base commune. Également, l'objet pourra être utile non seulement pour les conseillers pédagogiques assignés au soutien des enseignants, mais également à ceux affectés à l'implantation du renouveau pédagogique. Enfin, il pourra s'avérer un outil pertinent pour le personnel responsable de l'implantation des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (SARCA).

2.2.6 Mise au point et diffusion du prototype

Enfin, les dernières étapes de la mise au point et de la diffusion ont été effectuées, c'est-à-dire que les ajustements mentionnés précédemment ont été réalisés et le prototype a été finalisé pour en faire l'impression en série et la diffusion dans les milieux de pratiques à travers le Québec.

CHAPITRE III

MODÈLE THÉORIQUE ET FICHES PRATIQUES

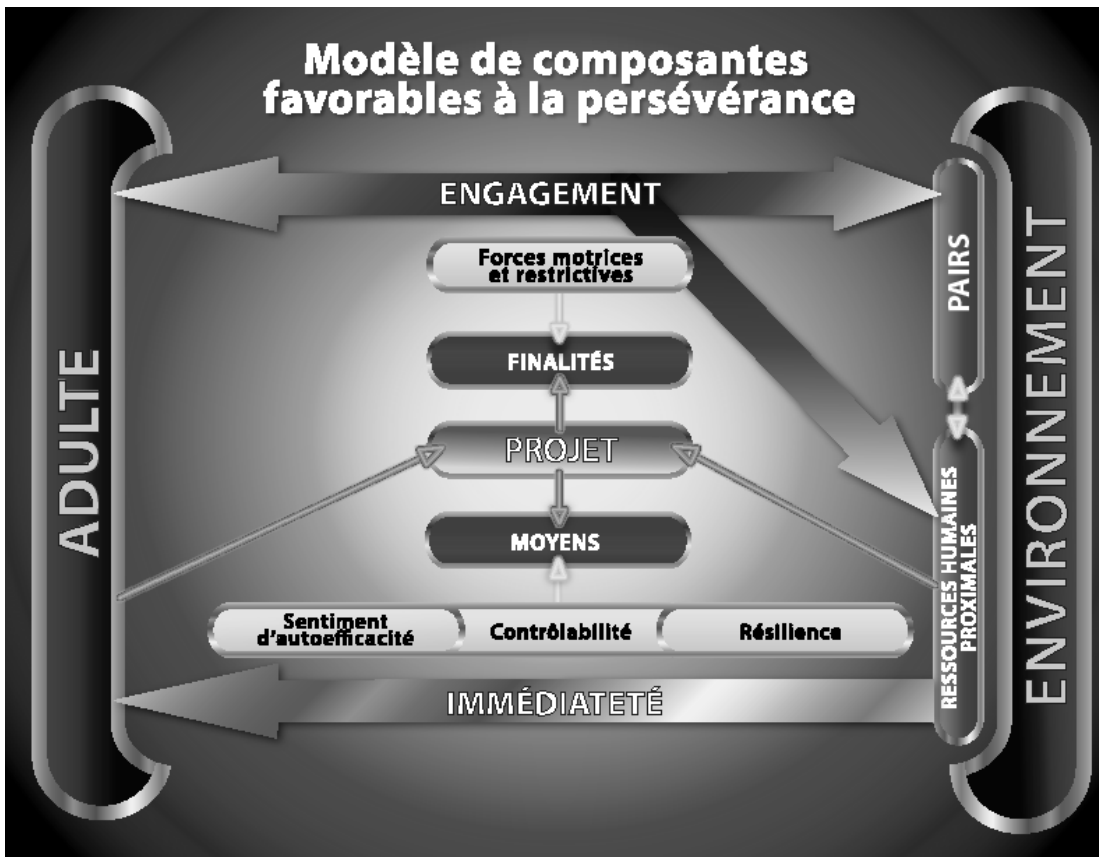
Ce chapitre se consacre au modèle théorique développé et aux fiches pratiques élaborées. Dans un premier temps, les définitions des concepts de « persévérance », d'« abandon » et/ou de départ utilisés dans la présente recherche sont présentées. Dans un deuxième temps, les assises théoriques du modèle et le modèle proprement dit sont exposés, suivis de la présentation des fiches pratiques.

3.1 Les concepts de « persévérance », d'« abandon » et/ou de départ

Dans la littérature scientifique, la « persistance » est généralement définie comme « la durée en terme de temps pendant laquelle un adulte assiste à une activité de formation spécifique ou à un cours particulier » (Comings et coll., 1999; Kerka, 2005). Par conséquent, « le départ » ou « l'abandon » d'un adulte lors d'une activité de formation est habituellement considéré comme un manque de persévérance (Kerka, 2005). À ce propos, la difficulté de définir la persistance ou l'abandon de manière adéquate s'ajoute à la complexité du phénomène. En effet, comme le soutient Comings et coll. (1999), la persistance ou l'abandon en formation de base est un phénomène complexe puisque certains adultes peuvent percevoir que leurs objectifs ont été atteints même si ces derniers ne correspondent pas à la définition institutionnelle de la réussite en terme d'achèvement du programme de formation. Aussi, certains adultes vont quitter un programme, mais tôt ou tard ils vont s'engager dans un autre qui correspond mieux à leurs besoins. En outre, plusieurs adultes qui abandonnent (arrêtent d'assister à) un programme reviennent quand leur contexte de vie ou les circonstances changent et souvent ce cycle peut se répéter plusieurs fois. Toutefois, dans le cadre de la présente recherche, sans vouloir prendre le point de vue d'un système de responsabilité de l'apprenant au regard de sa persévérance et pour des fins méthodologiques et pratiques,

un abandon est considéré comme le départ d'une personne inscrite en alphabétisation au cours d'une session donnée. Ainsi, la persévérance de l'apprenant ou la rétention de ce dernier se termine quand l'adulte quitte le programme lors d'une session donnée.

Figure 1
Modèle de composantes favorables à la persévérance



3.2 Le modèle théorique

Les résultats de recherche des dernières années ont démontré l'efficacité de la prise en compte de différents éléments afin de soutenir la persévérance d'adultes peu scolarisés en formation. C'est à partir de ces éléments que le présent modèle a été élaboré. Il comprend trois grandes composantes interreliées qui, en étant appliquées dans une démarche systémique, devraient favoriser la persévérance optimale d'adultes peu alphabétisés en formation. Ces composantes sont le projet de formation (finalités et moyens), l'engagement et l'immédiateté.

3.2.1 Le projet de formation pour soutenir la persévérance : Finalités et moyens

Le projet de formation est une composante déterminante de la persévérance. Pour soutenir cette dernière, le projet doit être guidé par une double avenue qui comprend respectivement la précision de finalités de formation contribuant à la persévérance et la présence de moyens porteurs de persévérance. Bandura (2003, p. 105) décrit bien la portée de cette composante au regard de la persévérance :

La régulation cognitive de la motivation et de l'action exige des acteurs qu'ils aient une certaine idée de ce qu'ils essaient d'obtenir ainsi qu'un feed-back informatif sur ce qu'ils font. S'ils ne visent rien de particulier ou s'ils ne peuvent pas contrôler leur performance, ils ne savent pas vraiment quelles aptitudes utiliser, quelle quantité d'effort mobiliser, combien de temps le maintenir, et à quel moment modifier leur stratégie. Lorsqu'il existe des buts précis ainsi qu'un feed-back sur la performance de l'individu, les croyances d'efficacité [sentiments d'autoefficacité] fonctionnent comme d'importants régulateurs de motivation et de performance.

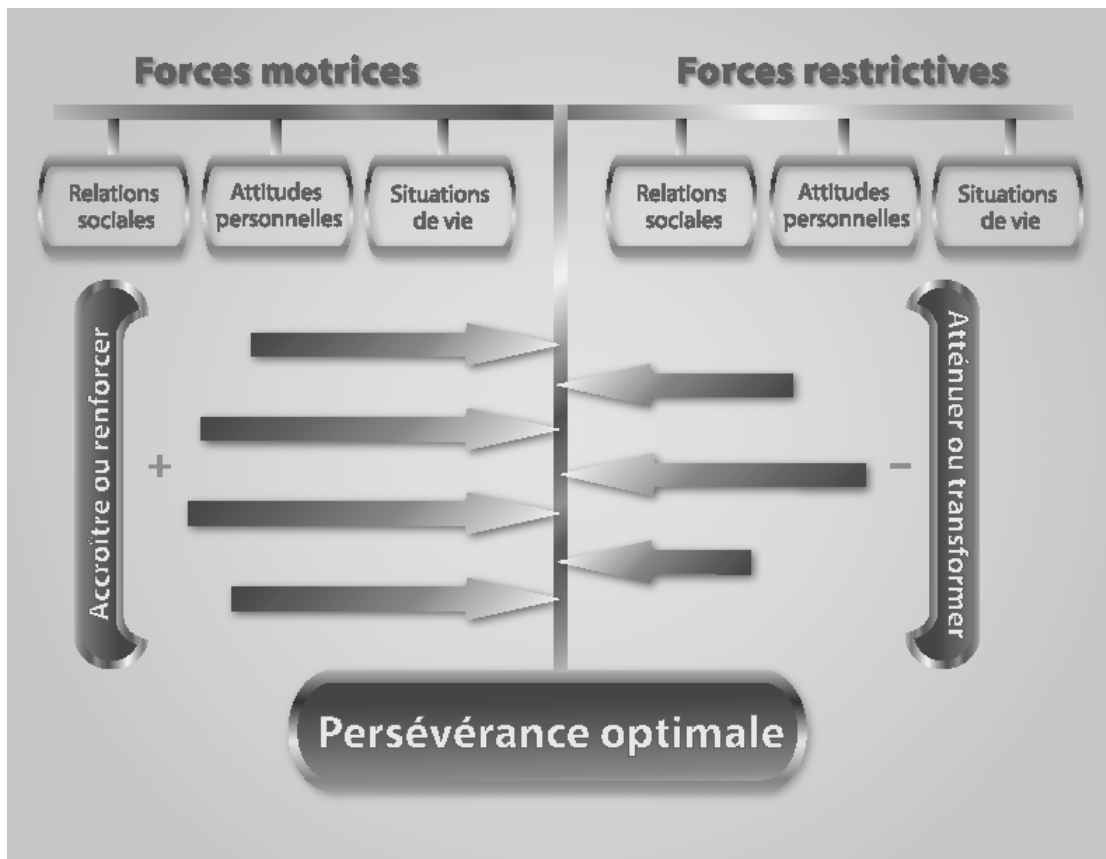
3.2.1.1. Un projet orienté par des finalités favorables à la persévérance

Il est incontestable que dans la pratique, les apprenants potentiels sont souvent amenés lors des processus d'accueil, d'orientation et d'accompagnement à articuler et à évaluer leurs buts et leurs objectifs de formation, leurs besoins, leurs difficultés ainsi que leurs attentes. Toutefois, ce n'est qu'une partie du processus de la définition du projet et de l'articulation des finalités de formation pour soutenir la persévérance (Comings et coll., 2000; Gillespie, 2002). D'abord, l'enseignant devrait aider l'apprenant à articuler une finalité spécifique ainsi que l'aider à comprendre les nombreux objectifs éducationnels qui doivent être accomplis afin d'atteindre celle-ci. Il est important aussi d'aider l'adulte à comprendre l'importance, d'une part, de préciser les finalités de sa formation et d'autre part, que ces dernières soient réalistes et réalisables à court terme (Goforth et Jonik, 2002). Également, afin d'activer et de réactiver le projet de manière continue, les enseignants doivent nécessairement incorporer les finalités de formation des adultes dans leurs stratégies d'enseignement ou comme base pour des activités d'apprentissage. En outre, afin de toujours réactiver le projet, l'articulation des finalités doit être faite de manière continue au cours du processus d'apprentissage et du parcours des études

puisque ces dernières peuvent changer et se transformer à travers le temps (Comings et coll., 1999; Meader, 2000).

L'évaluation continue du projet est aussi importante. En effet, les adultes qui établissent des finalités concrètes et qui ont l'occasion de percevoir qu'ils font des progrès à l'égard de ces dernières sont plus susceptibles de persister dans leurs efforts (et de rester dans le programme) pour les atteindre (Comings et coll., 2000). En outre, les adultes doivent être en mesure de reconnaître et mesurer eux-mêmes ce progrès.

Figure 2
Forces motrices et restrictives



a) Prise de conscience et gestion des forces en présence

La théorie des champs de forces a été conçue originalement par Kurt Lewin (1951). Elle s'appuie sur l'interaction entre l'humain et son environnement. Cette théorie postule que

le comportement est un mécanisme de préservation ou de restauration de l'homéostasie des besoins psychologiques et physiques d'un individu lorsqu'il interagit avec les forces de l'environnement (Gagnon et Brunel, 2005). Lewin (1999) suppose qu'il existe un champ dynamique de forces opposées qui soutient positivement ou inhibe les actions d'un individu au cours d'une situation donnée ou d'un parcours particulier. Les forces qui interagissent peuvent être des forces motrices (forces d'entraînement) ou des forces restrictives (force d'obstruction, forces de rétention). L'analyse des champs de forces permet d'identifier les forces motrices ou restrictives en présence au cours d'une situation particulière. En identifiant ces forces, il est alors possible de déterminer les moyens à prendre ou les mesures à envisager 1) pour accroître ou renforcer les forces motrices, 2) pour atténuer ou limiter les forces restrictives ou 3) pour transformer les forces restrictives en forces motrices afin d'atteindre un changement ou un objectif souhaité (Comings et coll., 1999; Gagnon et Brunel, 2005).

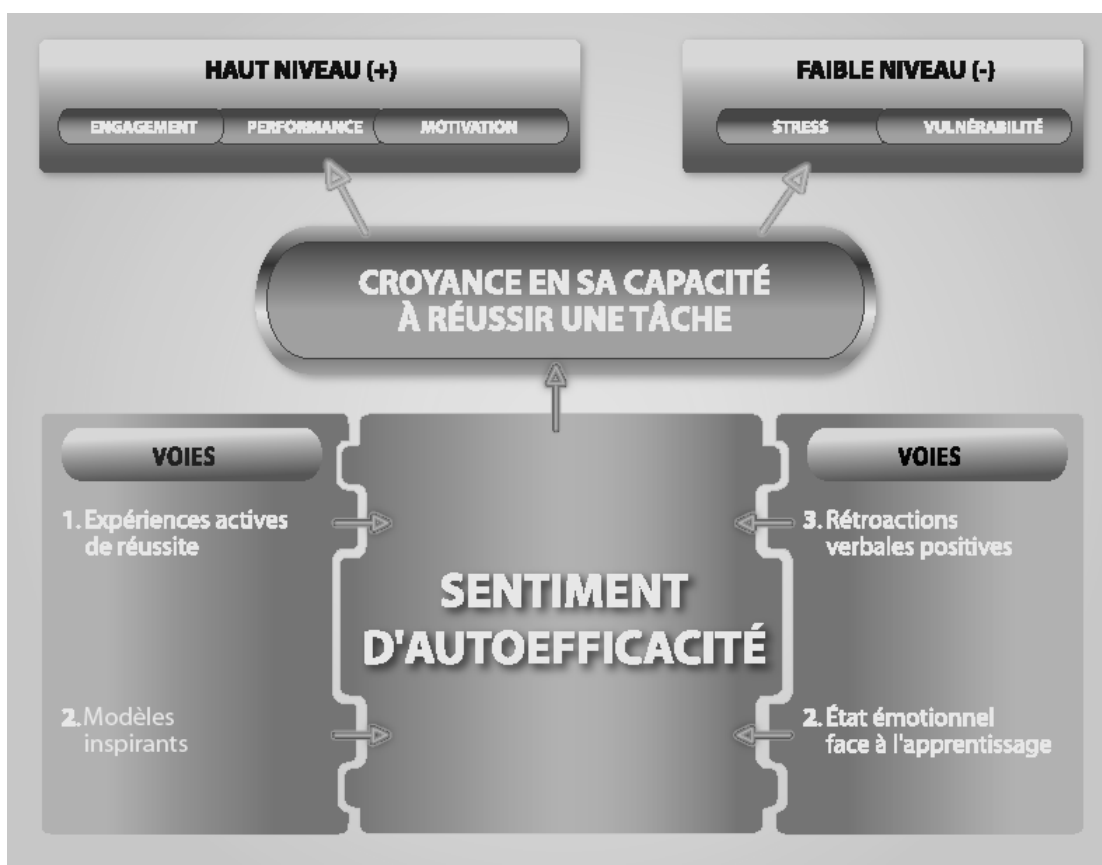
L'analyse des champs de force suppose que les forces motrices et restrictives se situent à différents niveaux d'importance, partant de celles qui n'ont pas vraiment d'effets sur la persévérance à celles qui ont une influence significative sur la persévérance (Comings et coll., 2000). L'analyse des champs de forces postule aussi que renforcer ou affaiblir une force qui a de l'influence sur la persévérance peut compenser l'effet d'une force qui ne peut être changée. Il est nécessaire d'offrir des outils afin d'aider l'apprenant à comprendre et prendre conscience des forces motrices et restrictives qui peuvent influencer ou affecter leur persistance. En s'appuyant sur la compréhension de ces forces, chaque adulte peut développer un plan (déterminer les moyens à prendre ou les mesures à envisager) afin de gérer ces dernières. Ce plan devrait être révisé au cours du cheminement des études puisque les forces en présence peuvent se transformer au cours du processus.

3.2.1.2 Un projet de formation animé par des moyens porteurs de persévérance

Le projet de formation devrait aussi être animé par des moyens qui visent à favoriser et à soutenir la persévérance des adultes au cours de leur cheminement de formation. Ces moyens, porteurs de persévérance, seconderont l'apprenant dans son cheminement et

seront renforcés par l'entremise de l'environnement soit les ressources humaines proximales et les pairs. Les moyens, qui ont comme fondement principal l'influence des variables dispositionnelles en ce qui a trait à la persévérance, sont la prise en compte du sentiment d'autoefficacité des adultes en formation, de leur perception de contrôlabilité au regard de leur persévérance ainsi que de leur capacité de résilience.

Figure 3
Sentiment d'autoefficacité



a) Sentiment d'autoefficacité

La théorie de l'autoefficacité est une approche sociale-cognitive de la motivation qui a été développée originellement par Bandura (1977; 1982). Elle prend assise sur la perception qu'a une personne de sa capacité de réussir et de l'efficacité de ses interventions. Cette théorie suppose que la perception des individus au sujet de leur capacité à exercer un contrôle sur leurs actions affecte le niveau d'efforts fournis dans

une situation d'apprentissage donnée (Bandura, 2003). Ainsi, l'apprentissage et les actions d'une personne dépendent du jugement qu'elle porte sur ses capacités (Bertrand, 1998). Cette perception influence l'attitude, la motivation et le comportement des personnes (Ziegler et coll., 2002).

Le sentiment d'autoefficacité est défini quant à lui comme étant la croyance ou la conviction qu'a une personne en sa capacité à réaliser et accomplir une tâche ou une action dans une situation donnée (Ziegler et coll., 2002). Il a été démontré que le sentiment d'autoefficacité d'une personne influence son engagement, sa motivation, sa performance, sa vulnérabilité au stress, son niveau d'efforts et de persévérance dans l'accomplissement d'une action ou d'une tâche spécifique ainsi que sa résilience face à l'adversité (Bandura, 2003). D'après la théorie de Bandura (1986), l'autoefficacité se construit à partir de quatre sources : les expériences actives de réussite (maîtrise), les modèles, la rétroaction verbale et l'état émotionnel. Les quatre sources d'autoefficacité de Bandura sont décrites ci-dessus ainsi que les stratégies proposées par Comings et coll. (2000) pour chacune des sources afin de favoriser la persévérance des adultes peu scolarisés.

1) Expériences actives de réussite

D'abord, pour Bandura (2003, p. 126), les « expériences actives de réussite » (performances antérieures, succès, échecs) sont une source importante d'autoefficacité, c'est-à-dire que les succès élèvent généralement le sentiment d'autoefficacité et les échecs répétés le diminuent, « particulièrement s'ils surviennent tôt dans le cours des évènements et s'ils ne sont pas l'expression d'un manque d'efforts ou de circonstances extérieures adverses ». Selon Comings et coll. (1999), étant donné le passé scolaire souvent difficile des adultes, il est primordial de concevoir des programmes d'enseignement de manière à ne pas accabler les adultes. Les programmes doivent permettre à l'adulte de vivre des réussites dans ses apprentissages et de prendre conscience de ses réussites, particulièrement au début du programme. Toutefois, bien qu'il soit nécessaire de reconnaître régulièrement les progrès et les accomplissements des adultes, il est important de ne pas banaliser les réussites et le succès. En effet, il est

fondamental de valoriser l'effort chez l'adulte. En outre, il faut aider l'adulte à reconnaître et à développer une attitude positive face aux résultats de ses efforts (Ziegler et coll., 2002). À cet effet, pour Bandura (2003), atteindre rapidement des objectifs peut permettre d'engendrer des perceptions d'autoefficacité qui seront attribuées à des causes personnelles, ce qui aura pour effet de renforcer la motivation intrinsèque de l'individu et dès lors une performance scolaire élevée. Les propos de Bandura rejoignent ceux de Ziegler et coll. (2002) qui affirment qu'il est nécessaire d'offrir de multiples possibilités de vivre des expériences couronnées de succès. En effet, plusieurs adultes peuvent avoir le sentiment d'être incompetents. Les adultes ayant des niveaux faibles d'autoefficacité concernant leurs compétences en lecture ou en mathématique devraient avoir la chance de vivre plusieurs succès dans des tâches scolaires et recevoir des rétroactions appropriées. Ces éléments viennent étayer l'importance de l'évaluation continue du projet que nous avons mise en évidence précédemment ainsi que l'importance de la contrôlabilité des adultes relative à leurs succès et à leurs échecs que nous allons examiner ultérieurement. En outre, selon Bandura (1986, dans Bertrand, 1998), l'apprentissage est fonction de la valeur que l'on accorde au résultat. En effet, la perception de la valeur de l'activité détermine en partie l'engagement, la participation et la persistance dans la réalisation d'une activité (Tardif, 1992). Il est donc important de démontrer aux adultes l'intérêt de chaque apprentissage. Ziegler et coll. (2002) soulignent à ce propos qu'il est primordial de rendre les tâches scolaires significatives et utiles pour l'adulte.

2) Les modèles

La deuxième source d'autoefficacité résulte des « modèles » de personnes inspirantes (modelage, comparaison sociale) où l'adulte a observé des personnes, ayant des caractéristiques, des conditions et des expériences de vie semblables à lui, réussir la même activité. Selon Comings et coll. (2000), les adultes doivent être mis en relation avec des personnes qui ont réussi et persévéré dans leur programme de formation de base (par exemple, un ancien étudiant qui a persévéré et réussi peut être invité en classe pour partager son expérience ou bien être mentor, porte-parole ou conseiller lors d'activités d'orientation).

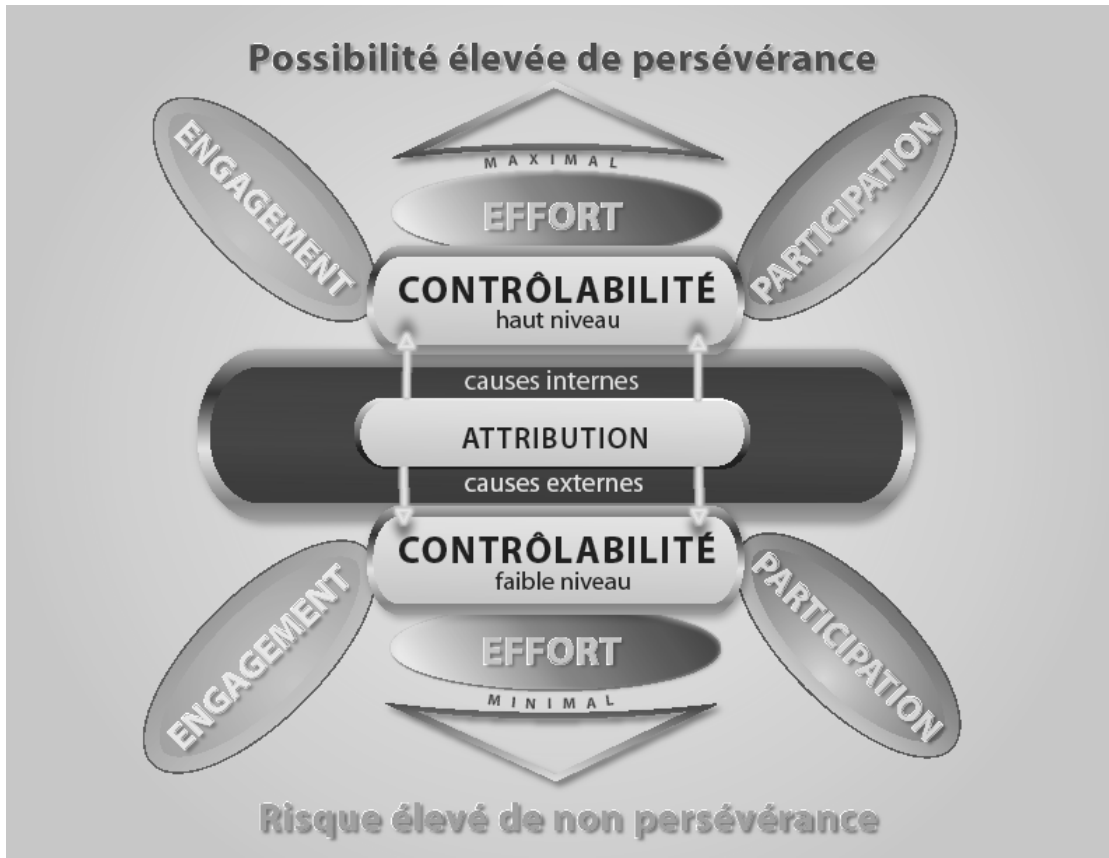
3) Rétroaction verbale

La troisième source d'autoefficacité réfère à la rétroaction verbale évaluative, aux encouragements et aux avis d'une personne signifiante (Galand et Vanlede, 2004). Dans une situation d'apprentissage, le sentiment d'autoefficacité est influencé par les rétroactions provenant des enseignants et des pairs. Il est nécessaire de donner une rétroaction positive à l'adulte qui progresse dans son apprentissage. Celle-ci permet à ce dernier « de se construire une image positive de lui-même et de se percevoir compétent à accomplir une tâche » (Bertrand, 1998, p. 137). Il est important de valoriser et de favoriser les renforcements positifs verbaux faits par les enseignants, le personnel, les conseillers et les pairs (Comings et coll., 2000). Les enseignants doivent aussi développer une culture de support entre les pairs dans la classe. Ces renforcements sont nécessaires, en partie pour surmonter le faible sentiment d'autoefficacité des adultes par rapport à leur capacité d'apprendre développée durant leurs expériences scolaires initiales souvent négatives. Ces éléments viennent confirmer l'importance de l'immédiateté et de l'engagement (relations sociales entre les acteurs pour favoriser l'intégration et l'appartenance) que nous allons décrire plus loin.

4) État émotionnel

La dernière source d'autoefficacité est l'état émotionnel dans lequel une personne se trouve en effectuant une tâche ou une action dans une situation donnée. Comings et coll. (2000) soutiennent que les adultes doivent apprendre à percevoir et à interpréter les conditions d'anxiété, de tensions et de stress qui peuvent affecter leur autoefficacité face à une situation d'apprentissage. Le fait d'affirmer à un adulte que les émotions peuvent affecter l'apprentissage semble conduire à en diminuer leurs effets. À ce propos, Ziegler et coll. (2002) affirment qu'il est important d'aider les adultes à exprimer leurs sentiments d'anxiété par rapport aux échecs ou à la lenteur de leurs progrès.

Figure 4
Contrôlabilité



b) Contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité est une composante cognitive de la motivation scolaire. La motivation est non seulement influencée par la perception de l'apprenant à l'égard de son efficacité, mais également par la perception qu'il a de la contrôlabilité de ce qu'il doit mettre en place pour accomplir une tâche avec succès. Si la personne perçoit que sa performance résulte de facteurs qui sont hors de son pouvoir personnel, le niveau d'engagement et de participation de cette dernière sera au minimum (Tardif, 1992).

La contrôlabilité est une dimension de la théorie de l'attribution causale développée par Weiner (2005) qui est une approche sociale-cognitive de la motivation. Cette théorie postule que la motivation est influencée par la perception des causes que les personnes

attribuent à leurs succès ou à leurs échecs. Les causes perçues quant aux succès ou aux échecs au cours d'une activité influencent les sentiments, les attentes et surtout les comportements vis-à-vis de ces activités. Ainsi, l'attribution faite par la personne module ses réactions cognitives et affectives. Pour ce chercheur, les causes perçues de la réussite et de l'échec partagent trois propriétés communes : le lieu de la cause, la stabilité et la contrôlabilité. Également, sa théorie postule que les personnes peuvent attribuer leur succès ou leur échec à quatre causes soient : l'habileté (cause interne et stable), l'effort fourni (cause interne et variable), la difficulté de la tâche (externe et stable) et la chance (externe et instable).

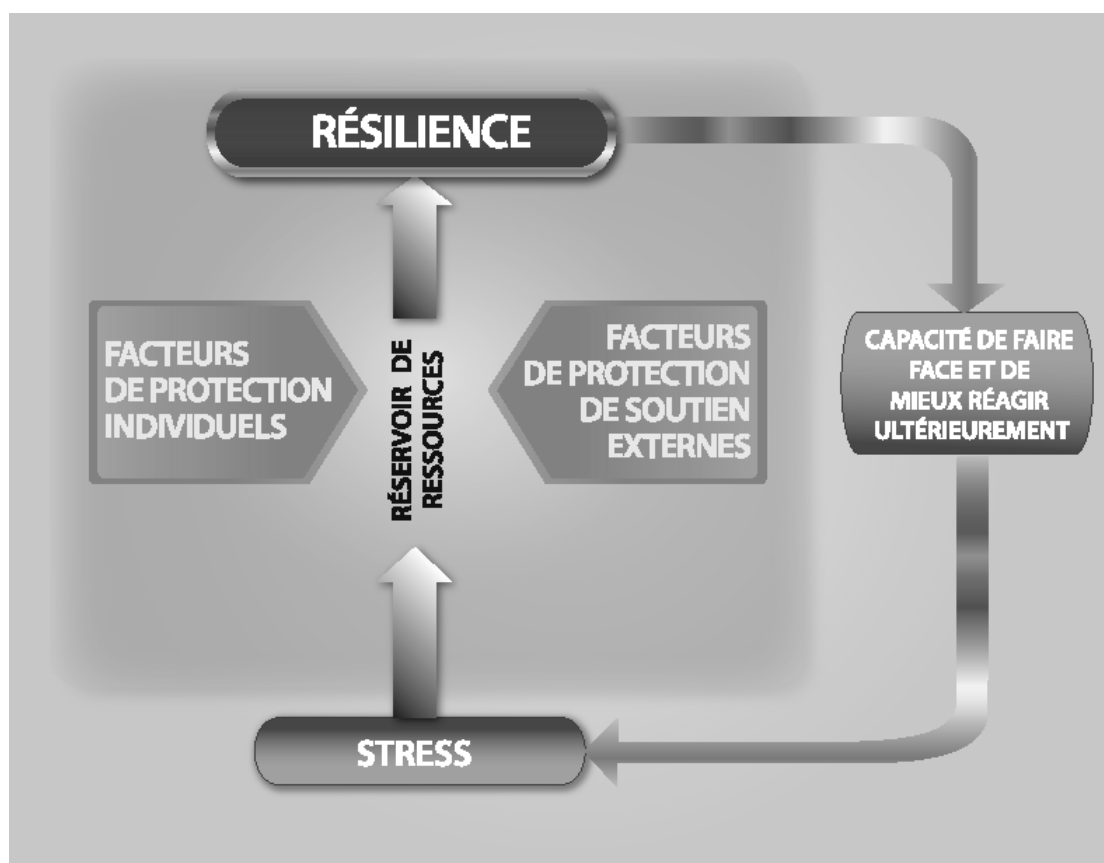
Selon Ziegler et coll. (2002), plusieurs études ont démontré que les personnes qui réussissent mieux attribuent leurs succès à des causes internes et les échecs à des causes externes alors que ceux qui réussissent moins bien attribuent leurs échecs à des causes internes et leurs succès à des causes externes. Bref, les personnes qui perçoivent que leurs succès ou leurs échecs sont hors de leur contrôle ont généralement peu confiance en elles, ont un faible sentiment d'autoefficacité et elles ont un sentiment d'incompétence (Ziegler et coll., 2002). À cet effet, d'après Tardif (1992), la contrôlabilité est la dimension la plus fondamentale des attributions causales. Il précise que :

Dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, il est important d'observer que ce n'est pas le fait qu'une cause invoquée soit interne ou externe, ou encore stable ou modifiable qui est la dimension fondamentale, mais bien que la cause invoquée soit perçue comme étant ou non sous le pouvoir de l'élève. La perception de la contrôlabilité de la tâche est le premier facteur. Les autres dimensions viennent préciser davantage les caractéristiques de la cause retenue par l'élève (p. 127).

Ainsi, selon ces auteurs, il est primordial d'aider les adultes à reconnaître les attributions négatives (hors de leur contrôle) dans leur discours et leurs attitudes face à une tâche (« Rien ne fonctionne jamais pour moi. »; « Ce travail est trop difficile. »; « Je suis nulle en mathématique. ») et de travailler avec l'adulte à la reformulation et au développement d'attributions positives sur lesquelles ils peuvent avoir une emprise (« Je peux le faire, si j'essaie »). Tardif (1992) soutient que la perception de la contrôlabilité de la tâche est la

dimension sur laquelle l'enseignant doit agir continuellement. Ainsi, l'enseignant « doit avoir en mémoire cette règle selon laquelle plus il crée un environnement où l'élève a du pouvoir sur ses réussites et ses échecs et dans lequel il est conscient de ce niveau de possibilité et de responsabilité, plus il augmente les probabilités que l'élève s'engage, participe et persiste dans la tâche » (Tardif, 1992, p. 127).

Figure 5
Résilience



c) Résilience

La résilience a ses origines dans la théorie du développement psychologique et humain. Pour Cyrulnik (2000), la résilience est la capacité à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. On peut définir la résilience comme étant la capacité de la personne à faire face à une difficulté ou à un

stress important non seulement de manière effective, mais aussi de manière à engendrer une meilleure capacité de réagir plus tard à une difficulté (Mangham et coll., 1995). Ainsi, selon Mangham et coll. (1995), la résilience se compose d'un équilibre entre, d'une part, le stress et les difficultés et, d'autre part, la capacité de faire face à la situation et à la capacité de recourir à un soutien disponible. En effet, Cyrulnik (1999) précise qu'on ne peut être résilient seul, la résilience est un processus complexe, elle se construit en interaction avec l'entourage et le milieu social (l'environnement). Cyrulnik (1999, p. 43-44) souligne à ce propos que :

La résilience est un processus diachronique et synchronique : les forces biologiques développementales s'articulent avec le contexte social [...] la résilience est un tricot qui noue une laine développementale avec une laine affective et sociale [...] La résilience n'est pas une substance, c'est un maillage. Nous sommes tous contraints de nous tricoter avec nos rencontres dans nos milieux affectifs et sociaux.

Ainsi, la capacité de résilience n'est en aucun cas absolue et acquise de manière définitive. Elle peut varier selon les circonstances, les contextes et les étapes de la vie. Elle est donc le résultat d'un processus dynamique et évolutif (Manciaux, 2001). Pour Poletti et Dobbs (2001, p. 29 cités par Legros, 2004), la résilience peut se développer à tous les âges :

La résilience est une capacité humaine fondamentale. Tous les individus ont le pouvoir de se transformer et de transformer leur réalité à condition de trouver en eux et autour d'eux les éléments qui leur permettent de créer cette capacité de résilience. Adulte ou enfant, la résilience fait appel aux forces de chacun, à ses ressources et à sa capacité de saisir les ressources de son environnement.

Au regard du domaine de recherche qui nous intéresse, le concept de résilience est apparu en éducation vers les années 1990. Actuellement, le terme « résilience scolaire » ferait référence aux élèves alors que « la résilience éducationnelle » concernerait les adultes en formation ainsi que les praticiens de la communauté scolaire.

Dans la vie quotidienne comme dans les milieux d'éducation, la capacité de résilience évolue avec le temps et peut être renforcée par les facteurs de protection chez la

personne ou dans le système et le milieu. Pour Johnson (1999), c'est la transaction entre la personne et son environnement qui crée l'atmosphère permettant que la résilience se produise. Il y a donc lieu de favoriser la mise en place d'un tel climat. Ces facteurs de protection peuvent agir comme un tampon et procurer un réservoir de ressources qui permet de faire face efficacement au stress. Les facteurs de protection contribuant à la résilience des personnes peuvent se retrouver chez l'individu, dans la famille et dans l'environnement. Dans la littérature, les facteurs de protection pour favoriser la résilience sont généralement divisés en trois catégories, soit les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs de soutien externes (Kimchi et Schaffner, 1991; Theis, 2001). Aux fins du présent modèle, étant donné que les interventions se situent en milieu éducatif, les facteurs individuels et les facteurs de soutien externes sont privilégiés.

1) Facteurs individuels

Pour ce qui est des facteurs individuels, face à différentes situations, la personne peut puiser dans ses propres ressources internes ou apprendre à les développer, celles-ci sont (Kimchi et Schaffner, 1991; Theis, 2001; Mangham et coll., 1995) :

- la capacité à résoudre des problèmes
- la capacité de planifier
- le sentiment d'efficacité personnelle (autoefficacité)
- les compétences cognitives
- le contrôle interne (la contrôlabilité)
- les compétences relationnelles (habileté à chercher un soutien)
- la confiance en soi et l'estime de soi
- l'utilisation adéquate de mécanismes de défense (créativité, humour)
- l'orientation vers la réussite
- l'engagement

2) Facteurs de soutien externes

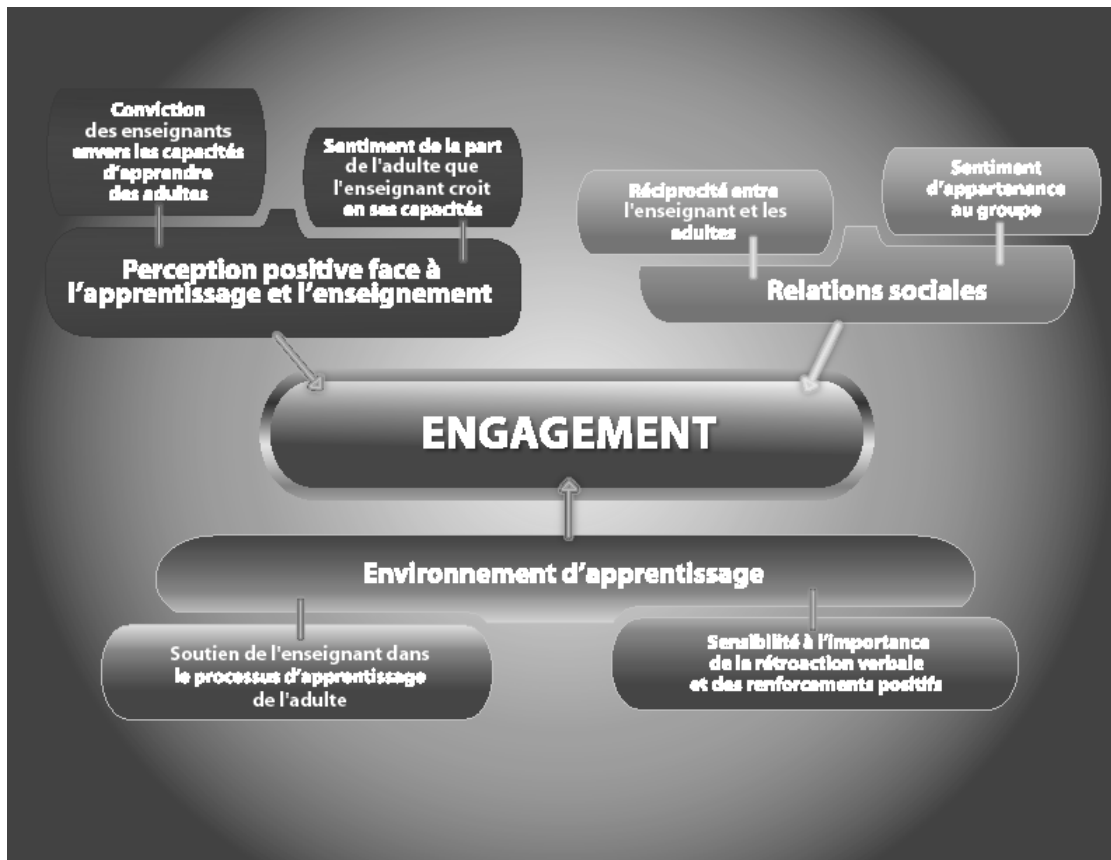
En ce qui a trait aux facteurs de soutien externes, l'environnement et le soutien social (hors de la famille) peuvent également jouer un rôle facilitateur. Ces ressources sont (Kimchi et Schaffner, 1991; Theis, 2001; Mangham et coll., 1995) :

- les sources de soutien informelles à travers les pairs;
- la présence de personnes aidantes comme le personnel de formation et le personnel-conseil;
- les milieux de soutien qui favorisent l'autonomie, la responsabilité et le contrôle (environnement éducatif positif, ouvert et qui permet d'orienter et de fixer des normes).

D'après Cyrulnik (2001), les personnes soutenant soit les pairs, les enseignants et les intervenants sont de véritables tuteurs de la résilience. Dans le cas du présent modèle, les enseignants et les intervenants du centre d'éducation sont considérés comme étant ces tuteurs de résilience.

Plusieurs facteurs de protection, qu'ils soient individuels ou de soutien, peuvent être favorisés par certaines composantes du présent modèle : soit la définition du projet et l'évaluation continue de ce dernier, la prise de conscience et la gestion des forces en présence, le développement du sentiment d'autoefficacité, le renforcement de la perception de contrôlabilité, l'engagement et l'immédiateté.

Figure 6
ENGAGEMENT



3.2.2 L'engagement pour favoriser la persévérance

Le modèle de l'engagement de Ziegler et Durant (2001) regroupe trois variables importantes interreliées : 1) La perception positive des adultes et des enseignants par rapport à l'apprentissage et l'enseignement, 2) les relations sociales entre les acteurs ainsi que 3) l'environnement d'apprentissage.

1) La première variable de leur modèle est la perception positive des adultes et des enseignants à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement. D'abord, l'un des éléments importants est la conviction des enseignants dans le fait qu'ils peuvent faire une différence dans la vie de l'apprenant. Cet aspect se traduit fondamentalement par la perception positive des enseignants à l'égard des capacités d'apprendre des adultes malgré un passé scolaire souvent difficile. En même temps, l'un des éléments clés de

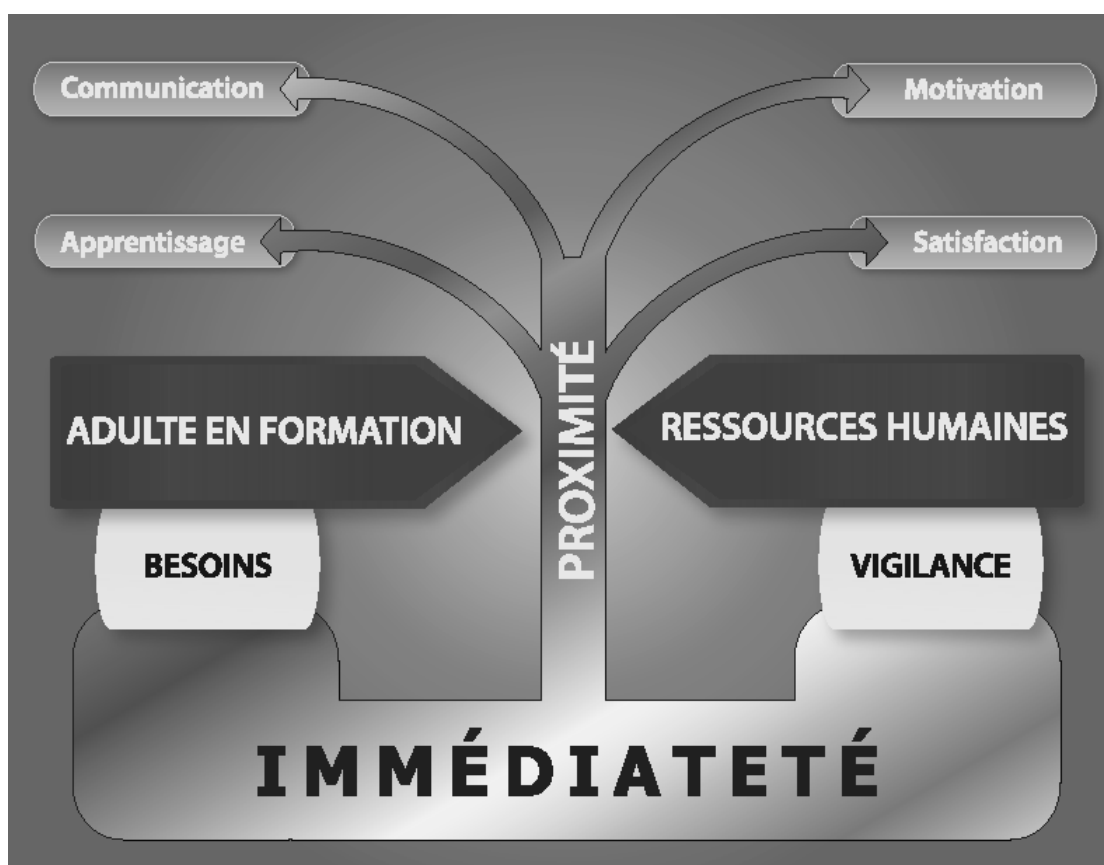
l'engagement est que les adultes ressentent à leur tour que les enseignants croient en leur capacité d'apprendre et de réussir. De plus, la perception positive des adultes quant à l'utilité concrète de la participation à des activités de formation et de l'expérience d'apprentissage s'avère une variable importante de l'engagement pour maintenir la persévérance.

2) La seconde variable du modèle réfère aux relations sociales entre les acteurs pour favoriser l'intégration et l'appartenance. Selon les résultats, la relation entre l'enseignant et les adultes joue un rôle-clé relativement à l'engagement. La persévérance est observée lorsque les enseignants expriment leur considération et leur estime envers les adultes (Quigley et Umland, 2000; Ziegler et Durant, 2001). Les efforts intentionnels des enseignants à établir une relation avec l'apprenant, contribuant ainsi aux habiletés de ce dernier à établir une relation à son tour avec lui ou les pairs, renforcent l'engagement. Également, les adultes doivent percevoir leur enseignant comme une personne ouverte auprès de laquelle ils peuvent exprimer leurs interrogations, mais aussi leurs craintes. La relation entre les pairs est aussi fondamentale, elle peut faire une différence dans leur capacité à réussir. L'apprenant doit ressentir qu'il appartient à un groupe. Afin de développer un sentiment d'appartenance au groupe, les enseignants doivent favoriser les rapports entre les pairs et la participation active des adultes. Il s'agit dès lors de créer un environnement physique qui facilite le travail en groupe et de développer des activités au cours desquelles les adultes sont appelés à travailler ensemble. De plus, l'enseignant devrait encourager les adultes à s'entraider et à collaborer afin de développer un sentiment de cohésion dans le groupe et d'atténuer le sentiment d'isolement ressenti par certains adultes. À cet effet, l'une des tâches les plus importantes est de mettre en relation les nouveaux apprenants avec les autres pairs dans la classe. La prise en compte de ces éléments est la base pour créer un réseau social dans la classe et pour développer un soutien mutuel entre les pairs.

3) La troisième variable du modèle de Ziegler et Durant (2001) est la responsabilité, que doit prendre l'enseignant, d'établir et de créer un environnement d'apprentissage ouvert et accessible afin de développer l'engagement. Pour ce faire, l'enseignant est sensible à

l'importance de la rétroaction verbale et des renforcements positifs pour stimuler l'atteinte des objectifs de formation et d'apprentissage et souligner ainsi les efforts, les progrès et les réussites des adultes. Ces renforcements positifs impliquent non seulement les expressions verbales de soutien, mais aussi des expressions de reconnaissance tangibles comme une carte, un certificat en l'honneur des adultes en formation. Enfin, l'enseignant doit soutenir l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage pour faire des liens entre les objectifs, les besoins, les expériences passées de l'adulte et ses apprentissages.

Figure 7
Immédiateté



3.2.3 L'immédiateté

Le concept d'immédiateté originellement développé par Mehrabian (1967, 1969, 1981) réfère à l'utilisation de comportements définis de communication (physiques et verbaux) pour réduire la distance physique et psychologique entre deux individus. À partir des

travaux de Mehrabian, Andersen et coll. (1979) ont introduit le concept de l'« instructor immediacy » appliqué en classe par les professeurs à l'université. Au départ, ce concept a été utilisé comme un moyen de vérifier et de prédire l'efficacité de l'enseignement. Ainsi, ces chercheurs définissent l'immédiateté comme une manifestation non verbale qui produit un effet sur l'efficacité de l'enseignement. Ces comportements non verbaux sont : de sourire, de maintenir une proximité avec les étudiants, d'occuper tout l'espace de la salle de classe, d'utiliser le langage du corps et la gestuelle, d'être expressif vocalement et d'utiliser fréquemment le contact des yeux. Par exemple, Nussbaum (1984) a démontré que les enseignants considérés plus efficaces relativement à la perception des étudiants à l'égard de leurs apprentissages affectifs et cognitifs utilisaient davantage ces comportements.

Gorham (1988) a ensuite redéfini la notion de l'« instructor immediacy » pour y inclure une composante verbale. Il a identifié plusieurs comportements verbaux de communication utilisés par les enseignants dans les salles de classe à l'université. Ces comportements, qui sont caractérisés comme étant « verbalement immédiats », incluent d'utiliser l'humour et les exemples personnels, d'initier des conversations avec les étudiants avant, pendant et après la classe, d'inciter les étudiants à poser des questions et à s'exprimer, d'encourager et de complimenter le travail des étudiants (Myers et coll., 1998). Bref, le but premier derrière l'utilisation de la notion d'immédiateté est d'enrichir l'expérience éducationnelle des étudiants (Downs et coll., 1988; Javidi et Long, 1989; Nussbaum et coll., 1987).

Selon Myers et coll. (1998), depuis le début du développement des études sur le sujet, il a été démontré que l'utilisation de ces comportements d'immédiateté verbaux et non verbaux ont, entre autres, un effet favorable sur les apprentissages affectifs et cognitifs des étudiants, sur leur motivation (Christensen et Menzel, 1998; Christophel et Gorham, 1995; Frymier, 1993, 1994; Frymier et Houser, 1998), sur leurs appréhensions à communiquer leurs difficultés ou à prendre la parole en classe (Ellis, 1995; Carrell et Menzel, 1998; Menzel et Carrell, 1998) et sur leur satisfaction relativement à leur expérience générale en classe (Fusani, 1994; Hackman et Walker, 1990).

Christophel et Gorham (1995) ont démontré que ces comportements verbaux et non verbaux sont un moyen concret pour répondre immédiatement aux besoins de l'étudiant puisqu'ils favorisent l'ouverture et l'écoute de la part de l'enseignant permettant ainsi de réduire les appréhensions des étudiants à communiquer leurs craintes, leurs difficultés et leurs questionnements. Ainsi, ils définissent le « teacher-immediacy » comme la réponse immédiate aux besoins de l'étudiant. D'après ces auteurs, une connexion verbale et une interaction établie rapidement avec les adultes ainsi que la réponse immédiate aux besoins de ces derniers sont essentielles pour maintenir la motivation des adultes inscrits à des activités de formation de base. Dans le domaine de formation de base des adultes, l'« immédiateté » doit être appliquée non seulement dans la salle de classe par le personnel enseignant, mais aussi par l'ensemble du personnel de l'établissement qui est en relation avec les adultes engagés en formation. Dans le cadre du présent modèle, l'immédiateté réfère donc à la préoccupation, par l'ensemble du personnel du centre, de répondre le plus immédiatement possible aux besoins de l'adulte en formation. Elle se traduit concrètement par l'adoption de comportements qui expriment une ouverture et une écoute et par la mise en oeuvre d'interventions immédiates.

3.3 L'objet pédagogique

L'objet pédagogique est destiné aux enseignants qui oeuvrent en alphabétisation des adultes aussi bien dans les commissions scolaires que dans les organismes d'action communautaire autonome¹⁰. Il s'adresse également à tous ceux qui enseignent à la clientèle peu scolarisée de la formation de base commune. De plus, il peut être utile pour les conseillers pédagogiques assignés au soutien des enseignants dans les commissions scolaires et à ceux affectés à l'implantation du renouveau pédagogique. Enfin, il peut s'avérer un outil pertinent pour le personnel responsable de l'implantation des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA).

¹⁰ Le document intitulé *La persévérance des adultes en alphabétisation : Modèle théorique et fiches pratiques* sera distribué dans toutes les commissions scolaires francophones du Québec et tous les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.

Cet objet pédagogique, dont l'objectif principal est d'améliorer la persévérance des adultes en formation, s'inscrit à la fois dans le courant du renouveau pédagogique et en même temps vient soutenir le *Programme de la formation de base commune*. Plus précisément, pour le personnel qui aura à travailler avec ce dernier, le modèle théorique proposé et les fiches pratiques qui l'accompagnent s'avèrent un complément utile pour l'élaboration d'activités liées aux compétences polyvalentes retenues pour la formation de base commune soit : communiquer, coopérer, agir avec méthode, exercer sa créativité, exercer son sens critique et éthique ainsi que raisonner avec logique. Il pourra également contribuer à alimenter le contenu de certains cours liés au programme d'études *Entrée en formation dans une perspective de formation continue*.

Le document que constitue l'objet pédagogique comprend deux sections. La première section est consacrée au modèle inédit de la persévérance. Un texte accompagné de sept schémas décrit ce modèle et définit ses composantes. La deuxième section comporte douze fiches pratiques qui proposent des activités afin de favoriser la persévérance des adultes (voir Figure 8). Chacune des fiches pratiques est reliée à l'une des composantes du modèle et comprend une description de l'activité ainsi que des outils à utiliser par les adultes ou par le personnel enseignant lors de la réalisation de celle-ci. Trois catégories de fiches sont proposées :

- 1) Huit fiches décrivent des activités animées par l'enseignant qui se déroulent en classe avec les adultes.
- 2) Trois fiches sont destinées au personnel enseignant et proposent des activités d'observation et d'analyse réflexive de leurs pratiques.
- 3) Une fiche présente un projet à réaliser avec les membres du personnel de l'établissement pour encourager la persévérance des adultes.













Les douze fiches sont élaborées de la même façon. Sur la première page, on retrouve diverses informations (le résumé, l'objectif et la pertinence de l'activité, la fréquence et/ou le moment de réalisation proposé et les outils à utiliser). Sur les pages suivantes, on

explique les différentes étapes de réalisation de l'activité. Les activités proposées s'inscrivent dans un cadre d'utilisation non contraignant, c'est-à-dire que le personnel enseignant peut adapter le matériel, s'en inspirer, l'ajuster selon sa clientèle et les besoins de cette dernière.




Figure 8

Tableau sommaire des fiches pratiques

Tableau sommaire
des fiches pratiques

N° et titre de la fiche pratique	Composante travaillée du modèle	Couleur de la fiche	Pages correspondantes dans le texte	Catégorie de la fiche
1 <i>Une histoire pour réfléchir (p.41)</i>	Projet : Finalités et moyens		9-11	
2 <i>La gestion des forces (p.45)</i>	Forces motrices ou restrictives		13-15	
3 <i>Expériences actives de réussite (p.49)</i>	Sentiment d'autoefficacité		17-19	
4 <i>Une personne inspirante (p.53)</i>				
5 <i>Nos émotions : On s'en préoccupe (p.55)</i>				
6 <i>Mes expériences de persévérance (p.61)</i>	Contrôlabilité		21-23	
7 <i>Se parler positivement (p.67)</i>				
8 <i>Une façon de résoudre des problèmes (p.71)</i>				
9 <i>Le développement de l'estime de soi (p.77)</i>	Résilience		25-27	
10 <i>Des cercles de lecture (p.81)</i>	Engagement		29-31	
11 <i>Réponse la plus immédiate aux besoins de l'adulte (p.87)</i>	Immédiateté		33-35	
12 <i>Les comportements verbaux et non verbaux (p.91)</i>				

Légende pour la catégorie de fiche :

-  Activités se déroulant en classe avec les adultes
-  Activités d'observation et d'analyse réflexive des pratiques destinées au personnel enseignant
-  Projet destiné aux membres du personnel de l'institution

CONCLUSION

Cette recherche a permis de développer un modèle théorique de composantes favorables à la persévérance des adultes peu scolarisés en formation ainsi que de mettre au point un objet pédagogique conforme aux fondements du modèle théorique et applicable en milieux de pratiques.

Cette recherche de développement a des retombées aux niveaux théorique, méthodologique et pédagogique. Sur le plan théorique, il s'agit d'une des rares études qui, sur la base des résultats des recherches les plus actuelles, a fait la modélisation de composantes théoriques qui ont démontré leur efficacité pour favoriser spécifiquement la persévérance, notamment chez les adultes inscrits en alphabétisation ou en formation de base commune. Ce modèle théorique inédit de la persévérance tient son originalité du fait qu'il s'oriente vers des concepts et des approches centrés sur la pratique et qu'il mise sur la mobilisation des ressources et des compétences des adultes en formation. À cet effet, l'une des retombées importantes de cette recherche se trouve d'ailleurs dans l'approche méthodologique utilisée. En effet, la recherche de développement a permis de mettre au point un objet pédagogique fonctionnel permettant l'application concrète des composantes théoriques du modèle de la persévérance dans les milieux de pratiques.

Au point de vue méthodologique, la consultation auprès des utilisateurs potentiels a nécessité l'élaboration d'un guide d'évaluation de la fonctionnalité de l'objet pédagogique. Cet outil représente une originalité de la recherche puisqu'il pourra être utilisé dans le cadre d'autres travaux de recherche de développement qui s'intéressent à l'évaluation d'un tel objet. En effet, ce guide permet d'accéder à une multitude d'éléments importants à considérer en ce qui a trait à l'appréciation de ce type matériel (contenu, faisabilité et forme).

Sur le plan des retombées pratiques, ce projet profitera aux personnes peu scolarisées, lesquelles retrouveront dans l'environnement scolaire ainsi que dans leurs propres dispositions, les sources d'une plus grande persistance dans leurs études. Également, le projet sera utile aux personnes sur le terrain qui sont responsables des SARCA, des services pédagogiques et celles qui oeuvrent quotidiennement avec les adultes peu scolarisés dans les commissions scolaires du Québec (formation de base commune) et les organismes d'action communautaire autonome.

En ce qui a trait aux limites de la recherche, elles sont d'ordre méthodologique. Premièrement, le caractère même du type de recherche choisie comporte ses limites. En effet, la recherche de développement implique une analyse exhaustive des connaissances disponibles dans la littérature scientifique, technologique et professionnelle. Dans le cas de la présente recherche, la période privilégiée lors de la recension des écrits pour la construction du modèle ainsi que pour la conception de l'objet pédagogique s'est limitée aux décennies 1990 et 2000. Aussi, la revue de la littérature s'est arrêtée plus particulièrement aux recherches effectuées au Canada et aux États-Unis. De plus, elle s'est restreinte aux recherches portant sur la persévérance d'adultes faiblement alphabétisés ou scolarisés. Le modèle et l'objet pédagogique ne peuvent donc pas être transposés à l'ensemble de la clientèle en formation des adultes.

Au terme de cette étude, quelques pistes sont proposées pour des recherches ultérieures. D'abord, il serait primordial, pour la suite de cette recherche, d'expérimenter l'objet pédagogique par des essais « réels » auprès d'échantillons de la population ciblée (adultes en formation et agents d'éducation) pour en déterminer *sa valeur d'usage*, c'est-à-dire d'évaluer le processus de mise en œuvre des activités et l'efficacité des stratégies proposées. De plus, il ressort de la recherche que les adultes en formation possèdent des ressources insoupçonnées qu'ils doivent apprendre à mobiliser et à utiliser à l'aide des différents acteurs des milieux de pratiques. Néanmoins, la recherche appliquée à ce niveau est encore à l'aube de ses possibilités pour favoriser la persévérance optimale des adultes peu scolarisés en formation au Québec. Il est nécessaire de continuer à développer et expérimenter des stratégies en ce sens. À ce chapitre, il serait fort

pertinent également d'étendre ces recherches à d'autres groupes de sujets constituant la clientèle en formation des adultes au Québec (16-25 ans; adultes engagés au premier et deuxième cycle du secondaire). Il ressort également de la présente recherche que le développement d'un modèle d'analyses réflexives des pratiques pédagogiques du personnel enseignant à l'égard de la persévérance ainsi que son application serait aussi une avenue intéressante à explorer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubin-Horth, S. (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.
- Andersen, J. F., Andersen, P. A., Jensen, A. D. (1979). The measurement of nonverbal immediacy. *Journal of Applied Communication Research*, 7, 153-180.
- Anderson, E.C. (1987). Forces influencing student persistence and achievement. Dans L. Noel, R. Levitz & D. Saluri (Dir.), *Increasing student retention* (p. 44-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, R., Darkenwald, G. (1979). *Participation and persistence in American adult education*. New York : College Entrance Examination Board.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *The American psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Beder, H., Valentine, T. (1990). Motivational Profiles of Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40, 78-94.
- Bélangier, P., Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM).
- Bélisle, R. (1991). *Franchir les barrières : forum pour favoriser l'exercice des droits des personnes analphabètes*. Montréal, Québec : Centrale de l'enseignement du Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation (4e édition)*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.

- Boivin, C. (1993). *Identification des causes de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation : Enquête effectuée auprès des adultes inscrits en alphabétisation 1991-1992, Alma, Centre de lecture et d'écriture (Clé), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.*
- Boshier, R. W. (1971). Motivational orientations of adult education participants : A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education, 21*(2), 3–26.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout : a Theoretical Model. *Adult Education, 23*(4), 131-151.
- Boshier, R. (1976). Factor Analyst at Large : A Critical Review of the Motivational Orientation Literature. *Adult Education, 21*, 24-47.
- Boshier, R. W. (1977). Motivational orientations re-visited : Life-space motives and the education participation scale. *Adult Education, 27*(2), 89–115.
- Boshier, R. (1980). Socio-psychological Correlates of Motivational Orientations : A Multivariate Analysis. *Proceeding of the Twenty-First Adult Education Research Conference* (p. 34-40). Vancouver, British Colombia, Canada.
- Boshier, R.W. (1991). Psychometric Properties of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly, 41*(3), 150-167.
- Bourdage, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances, 1*(1), 51-68.
- Burgess, P. (1971). *Educational Orientations of Adults Participants in Group Educational Activities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Carrell, L. J., Menzel, K. E. (1998, November). *Gender, cognitive style, anxiety, academic ability, and professor behavior as Predictors of a student's willingness to talk in class*. Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association, New York City.
- Cervero, R. M., Kirkpatrick, T. E. (1990). The Enduring Effects of Family Role and Schooling on Participation in Adult Education. *American Journal of Education, November, 77-94*.
- Chapman, J. W., Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational psychology, 67*, 279-291.

- Christensen, L. J., Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47, 82-90.
- Christophel, D. M., Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306.
- Comings, J. P., Parrella, A., Soricone, L. (1999). *Persistence among adult basic education students in pre-ged classes* (NCSALL Reports #12). Cambridge, Massachusetts : The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard Graduate School of Education.
- Comings, J. P., Parrella, A., Soricone, L. (2000). Helping Adults Persist: Four Supports. *Focus on Basics*, 4 (Issue A) March.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Conseil supérieur de l'éducation.
- Cookson, P. S. (1986). A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn? Toward a Theory of Participation in Adult Education*. London, New-York : Routledge.
- Crayey, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cross, K. P. (1981). *Adult as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (Sous la dir.) (2000). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Paris : Édition Hommes et Perspectives.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Darkenwald, G.G. (1980). Continuing education and the hard-to-reach adult. Dans G. G. Darkenwald et G. A. Larson (Dir.), *Reaching hard-to-reach adults : New Directions for Continuing Education* (N° 8, p.1-10). San Francisco : Jossey-Bass.
- Darkenwald, G.G., Merriam, S. B. (1982). *Adult Education : Foundations of Practice*. New York : Harper & Row.

- Darkenwald, G.G., Valentine, T. (1985). Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177-193.
- Doray, P., Chénard, P., Deschênes, C. (2003). *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial*. Montréal : CIRST, 2003. 73 p.
- Downs, V. C. Javidi, M. N., Nussbaum, J. F. (1988). An analysis of teacher's verbal communication within college classrooms: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*, 37, 127-138.
- Ellis, K. (1995). Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: Trends and relationships. *Communication Education*, 44, 64-78.
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42, 133-144.
- Frymier, A. B. (1993). The impact of teacher immediacy on students' motivation: Is it the same for all students? *Communication Quarterly*, 41, 454-464.
- Frymier, A. B., Houser, M. L. (1998). Does making content relevant make a difference in learning? *Communication Research Reports*, 15, 121-129.
- Fusani, D. S. (1994). Extra-class communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22, 232-255.
- Gagnon, C., Brunel, M-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrierologie*, 10 (1).
- Galand B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'auto-efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formations des adultes*, Hors-série 2004, 90-116.
- Garrison, D. (1987). Researching drop-out. *Distance Education*, 8, 95-101.
- Gaudet, C. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal, Québec : Fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Gillepsie, M.K. (2002). *A Purposeful and Transparent Approach to Teaching and Learning*. Washington, DC : National Institute for Literacy.
- Goforth, D., Jonik, M. (2002). *Retention through redirection protocol*. Sudbury, Ontario: College Sector Committee for Adult Upgrading. Retrieved January 3, 2005. <http://www.collegeupgradingon.ca/projrprt/RthruR/protocol/protocol.pdf>

- Gorham, J. (1988). The relationship between teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Hackman, M. Z., Walker, K. B. (1990). Instructional communication in the televised classroom: The effects of system design and teacher immediacy on student learning and satisfaction. *Communication Education*, 39, 196-207.
- Hautecoeur, J.-P. (1987). *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Hayes, E.R., Valentine, T. (1989). The functional literacy needs of low-literate adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(1), 1-14.
- Institut de la Statistique du Québec (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. Québec : Institut de la Statistique du Québec, Gouvernement du Québec.
- Johnstone, J., Rivera, R. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago : Adline Publishing.
- Kambouri, M., Francis, H. (1994). *Time To Leave?* London: Adult Literacy and Basic Skills Unit. (ERIC Document Reproduction Service No ED 377 342)
- Kerka, S. (2005). *Learner Persistence in Adult Basic Education*. California Adult Research Digest No. 2. Adult Literacy Professional Development Project.
- Kimchi, J., Schaffner, B. (1991). Childhood Protective Factors and Stress Risk. Dans L.E Arnold (Dir.). *Childhood Stress*, p. 475-500. New-York : John Wiley.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth S., Roy, L., Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Université du Québec à Rimouski. Rimouski : Les Éditions Appropriation.
- Legros, J. (2004). *Quand le travail donne les bleus au coeur! Intervention centrée sur la résilience et le pouvoir d'agir des personnes qui vivent de la violence psychologique au travail*. Maîtrise en sciences de l'orientation, Université Laval, Québec.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York : Harper & Row.
- Lewin, K. (1999). *The Complete Social Scientist: A Kurt Lewin Reader*. Martin Gold (ed.). Washington, DC : American Psychological Association.

- Long, E. (2001). *Enrolment and retention in adult basic education programs: Some theoretical implications of a National Study Follow-up Study*. In R. O. Smith, J. M. Dirks, P. L. Eddy, P. L. Farrell, & M. Polzin (Eds.), *AERC 2001. Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference, June 1-3, 2001*. East Lansing: Michigan State University. Retrieved January 3, 2005 from <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001long.htm>
- Javidi, M. N., Long, L. W. (1989). Teachers' use of humor, self-disclosure, and narrative activity as a function of experience. *Communication Research Reports*, 6, 47-52.
- Johnson, J. L. (1999). Commentary. Resilience as transactional equilibrium. Dans: M. D. Glantz et J. L. Johnson (Dir.), *Resilience and development : Positive life adaptations*. New York : Kluwer Academic/Plenum Press.
- Malicky, G. V., Norman, C. A. (1994). Participation Patterns in Adult Literacy Programs. *Adult Basic Education*, 4 (3) (Fall 1994), 144-156.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., Cyrulnik, B. (2001). La résilience : état des lieux. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience : résister et se construire* (p. 13-20). Genève : Éditions Médecine & Hygiène.
- Mangham, C., McGrath, P., Reid, G., Stewart, M. (1995) *Résilience : Pertinence dans le contexte de la promotion de la santé. Document de travail - Analyse détaillée présentée en 1995 à Santé Canada*. Atlantic Health Promotion Research Centre, Université Dalhousie.
- Meador, L. (2000) The Effects of Continuing Goal-Setting on Persistence in a Math Classroom. *Focus on Basics*, 4 (Issue A) March.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2nd ed.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1969). Attitudes inferred from non-immediacy of verbal communication. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 294-295.
- Mehrabian, A. (1967). Orientation behaviors and nonverbal attitude communication. *Journal of Communication*, 17, 324-332.
- Menzel, K. E., Carrell, L.J. (1998, April). *Variations in willingness to talk and perceived learning across teacher gender, student gender, and levels of teacher immediacy behavior*. Paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association, Chicago, IL.
- Miller, H. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults.

- Myers, S. A., Zhong, M., Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication studies*, Fall.
- Nussbaum, J. F. (1984). Classroom behavior of the effective teacher. *Communication*, 13, 81-91.
- Nussbaum, J. F., Comadena, M. E., Holladay, S. J. (1987). Classroom verbal behaviors of highly effective teachers. *Journal of Thought*, 22, 73-80.
- Ouellette, M. (1998). *Success in English Literacy Programmes in Quebec School Boards*. Quebec: Quebec Literacy Working Group (QLWG).
- Parrella, A. (2000). Focus on teaching supports and hindrances: A force-field analysis. *Focus on Basics*, 4 (A), 19. Retrieved January 3, 2005 from <http://ncsall.gse.harvard.edu/fob/2000/focteach.html> (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451 397)
- Pascarella, E.T. et Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75
- Poletti, R. et Dobbs, B. (2001). *La résilience. L'art de rebondir*. St-Julien-en-Genevois, Cedex : Éditions Jouvence.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec, Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002b). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2002*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'information, Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec : analyse et synthèse des résultats d'une enquête*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation du Québec : Profil statistique 2002-2003*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
- Quigley, B. A. (1993). *Retaining Reluctant Learners in adult Literacy Programs*. Philadelphia, PA : Institute for the Study of Adult Literacy, State College, Pennsylvania State university.

- Quigley, B. A. (1995) *Reasons for resistance to attending adult basic literacy*. Kent: Ohio Literacy Resource Center, 1995. (ERIC Document Reproduction Service No ED 378 408)
- Quigley, A. (1997). *Rethinking Literacy Education: The Critical Need for Practice-Based Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Quigley, B. A. (1998) The First Three Weeks: A Critical Time for Motivation. *Focus on Basics*, 2(A) (March 1998). (ERIC Document Reproduction Service No ED 431 868)
- Quigley, B. A., Uhland, R. L. (2000). Retaining Adult Learners in the First Three Critical Weeks: A *Quasi-experimental Model for Use in ABE Programs*. *Adult Basic Education*, 1052-231X, 20000601, 10, Edition 2.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*. Montréal, Québec : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Roy, L. (2006). *Les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation selon le point de vue de formatrices et de formateurs*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski.
- Roy, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Direction de la formation générale des adultes.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in Recurrent Education*. Paris : Center for Educational Research and Innovations, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (2001) *L'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes : Mesure des motivations et des obstacles dans le cadre de l'EEFA : Examen critique*. Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée. Politique stratégique Développement des ressources humaines Canada (R-01-9-2F).
- Rubenson, K., Xu, G. (1997). Barriers to Participation in Adult Education and Training : Towards a New Understanding. Dans P. Bélanger, A. Tuijnman (Dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 7-100). Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Sauvé, L., Nadeau J-R., Leclerc, G. (1993) «Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus ». *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*. ISSN: 0830-0445

- Scanlan, C. (1986). Deterrents to participation: An adult education dilemma. (ERIC Information Series No. 308). Columbus, OH: *The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, The National Center for Research in Vocational Education. The Ohio State University.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Statistique Canada (1997). *Enquête sur la formation et l'éducation des adultes, 1994*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris : Ministère de l'Industrie et OCDE, 338p.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Theis, A. (2001). La résilience dans la littérature scientifique. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience: résister et se construire* (p. 33-44). Genève : Éditions Médecine & Hygiène.
- Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner. A research Report on non-participation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. Victoria : Government of British Columbia.
- Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. Dans Seidman, A. *College Student Retention : Formula for Student Success*. American council on education Praeger. Series on Higher Education.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously : rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In Burton, C. R., Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol.3. New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Vallerand, R., Blanchard, C. (1998). Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 3(136),15-36

- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N. et Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle demotivation en éducation (EME), *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Van Der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Belgique : De Boeck Université.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (Dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 73-84). New York : Guilford.
- Wiklund, K. R., Reder, S., Hart-Landsberg, S. (1992). *Expanding Theories of Adult Literacy Participation : A literature Review* (Technical report TR92-1). Literacy, Language and Communication Program, Northwest Regional Educational Laboratory. (Service de reproduction ERIC N° ED 355 389)
- Ziegler, M., Durant, C. (2001). *Engagment: A Necessary Ingredient for Participation in Adult Basic Education*. Center for Literacy Studies, University of Tennessee, Knoxville.
- Ziegler, M., Bain, S., Bell, S., McCallum, S, Brian, D. (2002). *Self-Beliefs : Predicting Persistence of Families First Participants in Adult Basic Education*. Center for Literacy Studies, University of Tennessee, Knoxville.

ANNEXE 1

Guide d'évaluation

Persévérance des adultes en alphabétisation

Jean-Yves Levesque
Natalie Lavoie
Shanoussa Aubin-Horth

Université du Québec à Rimouski
2007

Merci de nous faire connaître votre appréciation du matériel en complétant ce guide d'évaluation.

L'évaluation porte sur le contenu du document, la faisabilité des activités et la forme du matériel. Le présent guide comporte quatre sections d'évaluation portant sur :

- I) le texte qui décrit le modèle et ses composantes
- II) le modèle de la persévérance et les six schémas de ses composantes
- III) les douze fiches pratiques qui proposent des activités pour favoriser la persévérance
- IV) le matériel dans son ensemble

I. Le texte décrivant le modèle et ses composantes

1.1 Le contenu du texte

Que pensez-vous du contenu dans son ensemble ? L'information est-elle accessible, claire et précise ?

Y aurait-il des éléments du contenu à clarifier ou à mieux détailler ?

Y aurait-il des éléments du contenu à ajouter, à modifier ou à retirer ?

1.2 La forme du texte

Avez-vous des commentaires concernant la lisibilité du texte (les interlignes simples, la clarté des titres et des sous-titres, le choix et les tailles des caractères, le contraste entre le texte et l'arrière-plan, etc.) ?

Concernant la lisibilité, les caractères gras de couleurs insérés à l'intérieur des paragraphes peuvent-ils nuire à la lecture du texte ?

Avez-vous des commentaires ou des suggestions sur la qualité de la mise en pages (présentation visuelle, disposition, organisation et répartition du texte sur la page, etc.) ?

II. Les schémas : le modèle et ses composantes

2.1 Le contenu des schémas

Le schéma du modèle est-il facilement compréhensible ?

Est-ce que les schémas des composantes du modèle sont facilement compréhensibles ?

Y aurait-il des éléments à préciser ou à modifier ?

2.2 La forme des schémas

Que pensez-vous de la présentation visuelle des schémas (clarté, originalité, esthétique, etc.) ?

III. Les fiches pratiques

3.1 Le contenu des fiches

Que pensez-vous du contenu dans son ensemble ? Les consignes des activités sont-elles claires ?

Le contenu des fiches pratiques est-il présenté de façon structurée et méthodique ?

Y aurait-il des éléments du contenu à clarifier ou à mieux détailler ?

Avez-vous des remarques ou des suggestions sur le nombre et la diversité des activités proposées ?

3.2 La forme des fiches

Avez-vous des remarques ou des suggestions sur la mise en page des fiches pratiques (disposition des titres et des sous-titres, organisation et répartition du texte sur la page) ?

Avez-vous des commentaires ou des suggestions concernant la lisibilité des outils (couleurs, clarté dans la présentation visuelle, disposition des titres, des tableaux, des figures et des images, contraste entre ces éléments et l'arrière-plan, choix des images, etc.) ?

3.3 La faisabilité des activités

Que pensez-vous des activités proposées ? Les jugez-vous pertinentes ?

Dans quelle mesure les activités proposées sont adaptées à la clientèle visée ?

Dans la perspective de favoriser la persévérance des adultes en alphabétisation, seriez-vous prêt à utiliser ce matériel ?

IV. Globalement

Avez-vous des commentaires sur le temps d'appropriation du matériel ?

Que pensez-vous du document en général (la disposition et l'organisation des sections, les liens entre les sections et la facilité de repérage des schémas et des fiches pratiques) ?

Y aurait-il des éléments à ajouter (informations, résumés, tableaux, encadrés) ?

Pour terminer, y aurait-il d'autres commentaires ou suggestions dont vous souhaiteriez nous faire part ?

Quel est votre fonction ?

Conseiller ou conseillère pédagogique

Formateur ou formatrice

Autres _____

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration et nous vous assurons que vos commentaires, remarques et suggestions resteront confidentielles.

Pour toutes informations ou questions, n'hésitez pas à communiquer par téléphone ou par courriel avec Shanoussa Aubin-Horth.

Shanoussa Aubin-Horth

Assistante de recherche

Tél : (418) 723-1986 #1301

Courriel : saintarnaud@globetrotter.net