

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRANSITIONS PROFESSIONNELLES  
ET PARTICIPATION  
À L'ÉDUCATION DES ADULTES

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR  
SIMON CLOUTIER

JUN 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

L'auteur souhaite d'abord remercier la direction de ce mémoire, Pierre Doray et Paul Bélanger, sociologues et professeurs aux départements de sociologie et d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, pour leur perspicacité, leur ouverture et pour tous les moyens qu'ils ont mis à ma disposition pour la réalisation de ce mémoire. Je souhaite également remercier mes collègues de travail, Élane Biron, Olivier Meyer, Nikunja Nepal et Karima West, les membres et personnels du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie ainsi que ceux et celles du groupe de recherche Work and Lifelong Learning, pour leur accueil, leur amitié et leur solidarité. Enfin je voudrais remercier mon amie Micheline Rioux, pour son écoute, son appui et sa loyauté.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 SOCIÉTÉ DU SAVOIR ET INÉGALITÉS DE PARTICIPATION.....	5
1.2 FORMATION FORMELLE ET APPRENTISSAGE INFORMEL.....	9
1.3 LA PARTICIPATION À L'ÉDUCATION DES ADULTES AU CANADA ET AU QUÉBEC.....	11
1.4 QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	14
CHAPITRE II.....	17
REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	17
2.1 LES FACTEURS DÉTERMINANT LA PARTICIPATION.....	19
2.1.1 Âge.....	19
2.1.2 Genre.....	21
2.1.3 Position sociale, reproduction sociale et <i>habitus</i> .....	22
2.1.4 Capital social et intégration institutionnelle.....	23
2.1.5 Identités éducatives, types d'apprenants et expérience scolaire.....	24
2.1.6 Conditions de vie.....	26
2.1.7 Barrières institutionnelles : l'offre de formation.....	29
2.2 LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES.....	33
2.2.1 La participation lors de transitions professionnelles.....	34
2.3 SYNTHÈSE.....	36
2.4 CHAMP D'OBSERVATION.....	37
CHAPITRE III.....	41
MÉTHODOLOGIE.....	41
3.1 CONSIDÉRATIONS ÉPISTEMOLOGIQUES.....	41
3.2 MATÉRIEL DE RECHERCHE.....	42

3.2.1	Données quantitatives .....	42
3.2.2	Données qualitatives .....	43
3.3	ANALYSE DES DONNEES.....	45
CHAPITRE IV.....		49
ANALYSE QUANTITATIVE.....		49
4.1	REVUE DES DONNEES QUANTITATIVES.....	49
CHAPITRE V.....		57
ANALYSE QUALITATIVE.....		57
5.1	VUE D'ENSEMBLE DES TRANSITIONS ET DE LEUR PRISE EN CHARGE PAR LES REONDANTS.....	57
5.2	TYPES DE PARTICIPATION ET NIVEAUX DE SCOLARITE ATTEINTS.....	60
5.2.1	Types de participation chez les répondants de niveau secondaire .....	60
5.2.2	Types de participation chez les répondants de niveau collégial.....	72
5.2.3	Types de participation chez les répondants de niveau universitaire.....	78
CHAPITRE VI.....		99
OBSERVATIONS GÉNÉRALES.....		99
6.1	QUATRE TYPES DE RAPPORTS A LA FORMATION FORMELLE.....	99
6.2	LES FACTEURS DE PARTICIPATION .....	100
6.2.1	Le désengagement professionnel .....	100
6.2.2	L'expérience de formation .....	101
6.2.3	La socialisation.....	103
6.2.4	Les barrières reliées aux conditions de vie.....	103
CONCLUSION.....		105
Annexe - Guide d'entrevue.....		107
Références.....		108

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Taux de participation à la formation formelle selon la présence d'une transition professionnelle et la nature de la transition.....	50
4.2 Taux de participation à la formation formelle selon le genre et les transitions professionnelles.....	51
4.3 Taux de participation à la formation formelle selon le niveau de scolarité atteint et les transitions professionnelles.....	51
4.4 Taux de participation à la formation formelle selon la position sociale et les transitions professionnelles.....	52
4.5 Les apprentissages informels au Canada selon les transitions professionnelles.....	52
4.6 La demande insatisfaite selon le genre et les transitions professionnelles.....	53
4.7 La part de la demande insatisfaite liée à l'emploi seulement selon le genre et les transitions professionnelles.....	53
4.8 La demande insatisfaite selon le niveau de scolarité atteint et les transitions professionnelles.....	54
4.9 Les motifs d'absence de participation selon les transitions professionnelles.....	54
5.1 Types de transition et niveau de scolarité atteint.....	58
5.2 Nature et prises en charge des transitions chez les répondants faiblement scolarisés.....	59
5.3 Répondants de niveau secondaire.....	61
5.4 Répondants de niveau collégial.....	73
5.5 Répondants de niveau universitaire.....	79

## RÉSUMÉ

La présente recherche vise à mieux comprendre la participation à l'éducation des adultes lors de l'expérience d'une transition professionnelle. Postulant qu'elles constituent des moments heuristiques dans les biographies éducatives, nous avons mené 35 entrevues semi dirigées avec des répondants d'un sondage national portant sur le travail et la formation continue, qui ont déclaré avoir vécu une transition professionnelle dans les cinq dernières années. À l'aide de ces matériaux quantitatifs et qualitatifs et d'une méthodologie inductive, nous avons tenté de saisir les représentations de la formation chez des individus de différentes conditions sociales et d'explorer les motifs de participation ou d'absence de participation à la formation lors d'une transition professionnelle. Le capital familial et social, l'âge, la capacité de piloter une transition professionnelle, la participation à la formation formelle et l'apprentissage informel ainsi que l'offre et la demande de formation sont abordés dans le cadre de notre recherche.

Nos données révèlent quatre types de rapport à la formation liée au travail : la participation volontaire, l'expression d'une demande insatisfaite de formation, la participation obligée et le refus de participation. Au-delà des facteurs liés à la reproduction sociale et aux conditions de vie, le désengagement professionnel et l'expérience négative de formation sont généralement associés à un refus ou une absence de participation à la formation structurée. La représentation des bénéfices de la formation lors de participations volontaires est fréquemment liée au développement de réseaux professionnels, lesquels dans certains cas se substituent à une participation effective. L'attribution d'une valeur d'échange à la formation structurée est plus fréquente chez les individus faiblement scolarisés, la valeur d'usage de la formation est davantage reconnue par les individus ayant atteint un niveau de scolarité post-secondaire. L'amplitude des transitions et de la mobilité professionnelle suit généralement le niveau de scolarité, de même que l'intensité des apprentissages informels.

Mots clé : Éducation des adultes – Formation formelle – Apprentissage informel – Transitions professionnelles – Biographies éducatives – Expérience scolaire

C'est pas tout l'argent, c'est pas tout. Mais si j'en avais eu plus, j'aurais pris une grosse année sabbatique. J'aurais pris un trois, quatre mois pour me reposer, prendre soin de moi, maigrir, faire de l'exercice, ces choses-là, pendant un bon quatre mois au moins. Pis après ça, je serais rentré au Collège de secrétariat moderne.

[Steve, 42 ans, Commis de dépanneur]

Teach me and teach me fast because I don't want this to go on forever..

[Odera, 44 ans, coordonnatrice en milieu hospitalier]

## INTRODUCTION

La présente recherche vise à mieux comprendre le rapport que des individus de différentes conditions sociales entretiennent vis-à-vis de la formation. D'un point de vue socioconstructiviste, il s'agit de relever et d'analyser les différentes représentations sociales de la formation afin de mieux comprendre les inégalités de participation.

L'effet de l'éducation est à raison aujourd'hui l'objet de débats particulièrement pertinents, polarisés et toujours ouverts entre une finalité libératrice de l'éducation et une insidieuse assimilation à une idéologie dominante. Nous ne discuterons de la valeur de la formation qu'en termes de rentabilité dans le marché actuel de l'emploi, laquelle bien que complexe parce que loin d'être automatique, sera démontrée.

L'éducation des adultes est un vaste domaine qui a fait l'objet d'une quantité importante de recherches de toutes sortes (Blackledge et Hunt, 1985 ; Courtney, 1992 ; Silva *et al.*, 1998 ; OCDE, 2005). Ainsi, nous avons dû circonscrire notre objet autour de la stricte question de la participation à des activités de formation. Malgré que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ait soulevé dans ses recommandations que l'efficacité des programmes de formation aux adultes au Canada devrait faire l'objet d'évaluations, ce point, bien que très pertinent, ne sera pas discuté dans le cadre de la présente recherche.



Les inégalités de participation à la formation ont été reconnues dès les premières recherches en sociologie de l'éducation. Aslanian et Brickell (1980) ont illustré la difficulté d'identifier les facteurs motivant la participation à la formation aux adultes en rapportant les constats d'Anderson et Darkenwald (1979) à l'effet que 90 pourcent des raisons ayant mené les répondants<sup>1</sup> de leur enquête à participer à des activités de formation n'a pu être prise en compte statistiquement. Bélanger *et al.* (2004) ont constaté qu'en termes de participation, les logiques sont complexes car les influences ou les facteurs de participation sont autonomes :

Les diverses logiques de formation (...) montrent bien que la participation à la formation des adultes est une réalité différenciée qui tend à se structurer de façon plus complexe que prévu, et cela autour de logiques d'action relativement autonomes. (no. 8 p.33)

L'analyse de nos données quantitatives a révélé qu'une proportion importante de canadiens ont vécu au cours des cinq dernières années des transitions biographiques de différentes natures, personnelles et professionnelles. Ces changements dans la vie des individus ont constitué, à nos yeux, des moments heuristiques puisque la participation à des activités de formation est généralement plus grande à cette occasion. Cela ne semble toutefois pas être le cas chez tous les individus qui, nous le verrons, montrent des disparités importantes de participation à des activités d'apprentissages et ce, malgré l'expérience d'une transition de nature, ici, professionnelle.

Le choix de la méthodologie jumelée, quantitative et qualitative, de cette recherche s'appuie sur la recension des écrits qui a mis en évidence que les études sur la participation à l'éducation des adultes ont rarement permis l'analyse de données de nature qualitative et que peu ont interrogé des non-participants, particulièrement les moins scolarisés comme le soulignent Quigley et Arrowsmith (1997) et Baran *et al.* (2000) (Lavoie *et al.*, 2004, p. 43). Le Ministère de l'éducation du Québec a aussi soulevé des lacunes sur le plan des données en matière d'éducation des adultes et de formation continue, qualifiant la recherche dans ce domaine de « peu développée et mal établie » (MEQ, 2002, p.33). L'intérêt de la présente recherche réside dans le fait que son échantillon est très large, du non-participant au participant durant toute la vie (*lifetime learners*), ce qui constitue une difficulté mais aussi un

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger le texte, nous utiliserons le masculin pour désigner les personnes de genre masculin et féminin.

avantage. La complexité des données est toutefois confrontante puisque de nombreux facteurs doivent être pris en compte dans l'explication de la participation. Les récurrences sont de plus en plus rares à l'instar de la société différenciée. Ce qu'il nous *est permis de dire* sur la participation à l'éducation des adultes est d'autant limité.

Le chapitre I expose la problématique qui nous a mené à formuler nos questions de recherche. Notre revue de littérature est synthétisée au chapitre II, les éléments théoriques retenus et qui délimitent notre champ d'observation concluent ce chapitre. Le chapitre III présente nos choix méthodologiques et notre analyse empirique est décrite aux chapitres IV et V. Le dernier chapitre expose des observations d'ordre plus général et les éléments qui ont retenu notre attention.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Société du savoir et inégalités de participation

Les réels bénéfiques de la société du savoir annoncée soulèvent aujourd'hui la controverse, notamment dans le lien que plusieurs font entre le développement de la formation, l'emploi et l'économie. Dans son rapport : *Apprentissage et réussite – premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (2005), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) affirme que :

Les liens entre la littératie, la numératie, l'état de santé et divers résultats sur le marché du travail sont suffisamment étroits pour nous permettre d'avancer que l'investissement dans les compétences de base se traduirait par une amélioration des niveaux de santé, un accroissement de la productivité, une réduction des coûts sociaux et une hausse de la croissance. (p. 275)

Pillay *et al.* (2003) se joignent à Drucker (1993) pour affirmer que la connaissance est aujourd'hui devenue, à l'instar du capital financier et du travail, l'unique facteur de production. Mais déjà en 1970, Berg et Gorelick ont invalidé l'idée voulant que le niveau de scolarité soit garant de compétence, performance et productivité au sein du marché du travail. Par ailleurs, l'OCDE rapporte que si le classement des individus sur les échelles de compétences suit en général le niveau de scolarité, près du quart seraient atypiques :

[...] au Canada, en Italie, et en Suisse, 25 % des personnes (en deçà du 25e centile) ayant terminé des études supérieures obtiennent des résultats moins élevés que plus de 25 % des personnes (au-delà du 75e centile) qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. (OCDE, 2000, p.60)

Baudelot *et al.* (2004) ont reconnu à l'éducation une rentabilité économique, tant individuelle que collective. Ces chercheurs admettent toutefois que l'augmentation de la scolarité générale de la population des dernières décennies n'a eu que très peu d'effets sur la mobilité sociale, et surtout un effet négatif pour les non-diplômés, délogés par les nouveaux

standards (MEQ, 2002, p.7). La surenchère des crédits de formation aurait aussi un effet de polarisation de la participation :

[...] le fait que plus d'élèves « doués » vont à l'université réduit la valeur relative des diplômes secondaires, et donc l'incitation pour les élèves les moins « doués » d'obtenir ceux-ci – sachant qu'eux ne peuvent effectuer des études supérieures.<sup>2</sup>

Selon l'OCDE (2005), dans une proportion de 10% à 30% selon les pays, « des travailleurs aux compétences faibles occupent des emplois exigeant une pratique relativement élevée de tâches professionnelles liées à la littératie et la numératie » (p.132). Néanmoins, une majorité de travailleurs sont dans les faits surqualifiés pour l'emploi qu'ils occupent. Que près de 50% des travailleurs canadiens aient changé d'emploi et 75% aient vécu une restructuration importante de leur milieu de travail dans les cinq dernières années (Doray *et al.*, 2005-B) n'indique pas nécessairement une amélioration des conditions au travail. Lloyd et Payne (2003) ont par exemple questionné la perception d'une évolution de la division du travail vers un post-fordisme qui exigerait des compétences différentes dont des savoirs généraux, argumentant que ces nouvelles formes d'organisation du travail ne s'appliqueraient qu'à une minorité. Ils citent les résultats d'un sondage rapportés par Dench *et al.* (1998) portant sur la demande de main d'œuvre des employeurs, lesquels dans les faits sont à la recherche de techniciens et non de professionnels. Ils rapportent également l'estimation de Felstead *et al.* (2002) portant à 6,5 millions le nombre d'emplois qui ne requièrent aucune qualification au Royaume-Uni, et concluent qu'un nombre important de travailleurs ne compétitionnent pas sur la base de leurs compétences. Les changements conduiraient plutôt à une détérioration des conditions de travail, jumelée à un paradoxal désengagement des travailleurs vis-à-vis de la mobilisation syndicale (Eichler et Livingstone, 2005) (Swift, 2003). Cruikshank (2005) rapporte la perception d'un des répondants de son enquête : « Ned, an academic adult educator, believed that when employers use the term lifelong learning, they simply want workers to become more compliant. » (p. 7). Baudelot *et al.* (2004) soulignent que :

---

<sup>2</sup> Baudelot *et al.* rapportent ici les constats de Bedard, Kelly (2001), 'Human Capital versus Signaling Models: University Access and High School Dropouts', *Journal of Political Economy*, 87 (6), pp. 1153-89.

[...] le fait que certains traits psychologiques soient valorisés sur le marché du travail mais indésirables dans d'autres contextes amène à s'interroger sur la place du système d'enseignement dans la société et ses relations avec des institutions politiques, économiques ou sociales comme l'État, les marchés et la famille. (p. 107)

La moitié de tous les travailleurs adultes canadiens n'ont pas suivi de formation en 2002 et n'ont exprimé « aucun besoin ou désir non satisfait en la matière » (Peters, 2004 p.24). Bien que faible, ce taux de participation aurait augmenté puisqu'en 1997, c'était 72 % des adultes canadiens qui n'avaient pas suivi de formation, dont 87% d'entre eux n'avaient même pas pensé le faire (Lavoie *et al.* 2004). Livingstone (1998) relève également un problème de surqualification chez les travailleurs et un phénomène de surenchère des crédits de formation. Il avance par exemple que les ouvriers ont 50% plus de chances que tout autre travailleur d'être surqualifiés. Gorard *et al.* (1997) dissocient définitivement l'éducation et l'économie : « [...] learning just come to be seen more naturally as an outcome in itself, and less as a process leading towards some half-glimpsed economic benefit. » (p. 42). Ils proposent, par une plus équitable distribution de la richesse, que l'instruction soit accessible au plus grand nombre, et ce, qu'elle mène à quelques bénéfices économiques ou non. Baudelot *et al.* (2004) soulignent par ailleurs que plusieurs programmes de formation ont un effet non négligeable d'atténuation du dogmatisme, de la superstition et de l'usage de stéréotypes (p. 215).

« Le taux de chômage des diplômés universitaires est moins élevé que dans la population en général » (MEQ, 2003, p.6). Baudelot *et al.* (2004) confirment que : « l'essentiel de l'effet de l'éducation sur les revenus individuels est bel et bien causal. » (p.85). Si les besoins en ressources humaines des entreprises se situent davantage au niveau technique que professionnel (Pankhurst et Livingstone, 2005), les individus dont la scolarité est de niveau universitaire, disposant souvent de savoirs transférables, seraient plus mobiles au sein du marché du travail, et de ce fait tirent bénéfice de leur niveau d'instruction plus élevé que celui requis (Tambureno, 2005, p.6). Et par ailleurs, « plus de sept prestataires de la sécurité du revenu sur dix âgés de moins de 30 ans ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires. » (MEQ, 2002, p.4)

La distribution des ressources de formation à travers les différents groupes qui composent la société est fort inégale et d'autant plus, dans un contexte où sa prise en charge

est de plus en plus individualisée. Hake (1999) s'inquiète que certains groupes ne disposent pas des compétences requises dans ce nouveau paradigme. Il soulève que cette « nécessité du choix individuel » pourrait tourner pour certains à une situation « à risque » au sens de Beck<sup>3</sup> et ainsi favoriser une nouvelle structure de classes sur la base de la distribution des ressources de formation, en grande partie déterminée par le capital économique. Ainsi, Hake se demande si la société post-industrielle crée de nouvelles formes d'identités ou si elle serait plutôt une source d'exclusion et de fixation d'identités traditionnelles. L'approche développée par Alheit et Dausien (1999) autour du concept de biographicité va dans le même sens. Selon ces auteurs, certains individus seraient mieux outillés, notamment par des compétences de réflexivité, à faire sens avec leur parcours éducatif et de ce fait en tirer un maximum de bénéfices; d'autres seraient plutôt gouvernés par les circonstances, cumulant de petits boulots les excluant de toute mobilité sociale ascendante. L'OCDE (2002) constate également que l'usage de l'information dans la prise de décision est une compétence en soi dont certains peuvent être dépourvus. Bélanger *et al.* (2004) ont soulevé des problèmes liés à la capacité d'expression de la demande éducative chez les individus moins scolarisés. Si le quart des travailleurs canadiens ont déclaré une demande insatisfaite de formation liée à l'emploi, ce taux monte à 36% chez ceux qui ont participé à une formation dans la dernière année, et descend à 23% chez les autres travailleurs (Peters, 2004, p.22). Plusieurs recherches ont également démontré l'existence d'un « noyau dur » de non-participants (Willis, 1978 ; Gorard *et al.*, 1997 ; Lavoie *et al.*, 2004).

Nombre de chercheurs ont aussi constaté une distribution inégale des ressources de formation dans les entreprises, selon le niveau de qualification des travailleurs, le secteur ou la taille de l'entreprise (Berg et Gorelick, 1970 ; Montlibert, 1973 ; Gorard *et al.*, 1992; Baudelot *et al.*, 2004<sup>4</sup> ; Bélanger *et al.*, 2004). Les détenteurs d'un diplôme universitaire ont accès plus que quiconque à la formation payée par l'employeur (Bélanger *et al.*, 2004). Claude Dubar (2004) précise que « plus la distance au marché du travail est grande, moins élevées sont les chances d'accès à la formation » (p.64). La structure des entreprises est à

---

<sup>3</sup> Hake décrit en ces termes le concept de Beck : « *For Beck, this means that late modern society is also a « risk society » in which organizations, communities, and individuals are « at risk » with respect to their chances of survival in the face of change and uncertainty, of ambivalence and ambiguity.* » p. 81.

<sup>4</sup> Baudelot *et al.* ajoutent à ces déterminants le territoire et le genre.

son avis un déterminant plus lourd sur les chances d'accès à la formation, que ne le sont les dispositions individuelles. Toutefois, le niveau de scolarité demeure en toute circonstance le déterminant le plus clair de la participation des adultes à des activités de formation formelle (Cross, 1980), et ce, qu'elles soient payées par l'employeur ou non (Bélanger *et al.*, 2004). « Loin de donner une seconde chance aux adultes qui avaient échoué à l'école, la formation continue prolonge le premier avantage de ceux qui y ont déjà réussi. » (Dubar, 2004, p.69)

La demande croissante de formation supérieure au Québec, comme dans plusieurs pays industrialisés, exerce une pression sur le financement des universités (MEQ, 2003, p.29). Si le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît le droit d'apprendre en favorisant « l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude <sup>5</sup> » et qu'au-delà de la rentabilité économique de l'éducation, il reconnaît également que les universités « renforcent la cohésion sociale et facilitent le partage de valeurs communes liées à l'acquisition et à la transmission des connaissances. » (MEQ 2003, p.1), il entrevoit l'éventualité que les entreprises contribuent davantage au financement de formations qui les concernent, et qu'une part plus importante des frais de formation universitaire soit assumée par les individus, s'appuyant sur le fait que ces frais sont au Québec les plus bas de toutes les provinces canadiennes. Le taux de diplomation universitaire au Québec (14%) est néanmoins inférieur à la moyenne canadienne, et surtout à celui de l'Ontario (17.%) (MEQ, 2003, p.15).

## 1.2 Formation formelle et apprentissage informel

Trois dimensions sont généralement reconnues à l'éducation des adultes et montrent son étendue. La formation formelle réfère aux programmes offerts par les institutions d'enseignement et qui mènent à l'obtention d'un diplôme ; la formation non-formelle à ceux offerts, par exemple, dans les milieux de travail ou encore les organismes communautaires ; et enfin, l'apprentissage informel concerne tout autre apprentissage effectué en dehors des cadres précités.

Colley *et al.* (2003) ont souligné que les concepts d'apprentissage formel et informel seraient souvent des étiquettes que les individus attribuent selon leurs intérêts ou encore en

---

<sup>5</sup> Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Art. 1.2(3)

fonction de leur « ethos ». Ils ont remarqué une tendance, notamment dans le cadre de formations au travail, à formaliser l'apprentissage informel, et une autre, parallèle et inverse. Ils concluent que les deux types d'apprentissage sont dans les faits toujours combinés. Pour les fins de la présente recherche, nous définirons la formation formelle par une activité d'apprentissage structurée et offerte par une institution (publique ou privée, religieuse, communautaire, etc.), et l'apprentissage informel comme toute activité d'apprentissage, reconnue comme telle, et réalisée hors institutions (mentorat, consultation de l'entourage, expériences, imitation, etc.). (Livingstone, 1993)

À la lumière des données de l'OCDE précitées, portant sur les niveaux de compétences et la scolarité des individus, force est de constater que nombre d'entre eux auraient la capacité d'acquérir des connaissances et habiletés tant au travail que dans leur vie en général, sans avoir recours à l'apprentissage formel (Gorard *et al.* 1999; Livingstone, 2003). Ainsi, le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, (2002) du ministère de l'Éducation du Québec a prévu l'élaboration de certains mécanismes de reconnaissance de divers savoirs et compétences acquis en dehors du système scolaire, afin notamment de mieux les compléter par des programmes de formation. Ce que Lavoie *et al.* (2004) ont approuvé : « La personne peut passer du savoir qu'elle ne sait pas au savoir de ce qu'elle sait et sur cette base identifier des savoirs à acquérir et s'engager dans la conquête de nouveaux savoirs . » (p. 219).

Livingstone (2003) reproche par ailleurs au discours sur le développement de la société du savoir et à plusieurs programmes de formation en entreprise, d'ignorer l'interrelation entre les différents types d'apprentissage, ce qui aurait pour effet d'en décourager certaines formes. Il entrevoit une substitution graduelle de la formation formelle par l'informelle en s'appuyant sur le fait que les détenteurs d'un diplôme universitaire et les individus n'ayant pas terminé leurs études secondaires passent autant d'heures par semaine à des activités d'apprentissage informel. Mais Bélanger et Doray (2006) ainsi que Peters (2004) indiquent que les taux de participation à des activités d'apprentissage informel suivent ceux de la participation à la formation formelle. La participation à la formation, quelle que soit sa nature, demeurerait donc inégale.



### 1.3 La participation à l'éducation des adultes au Canada et au Québec

Bien que le Canada affiche le taux de scolarisation le plus élevé des pays de l'OCDE, et que les taux de participation à l'éducation aux adultes au Canada (37,7%) se comparent à ceux d'autres pays de l'OCDE (États-Unis 39,7%, Royaume-Uni 43,9%), nombre de pays dépassent largement ce taux, tels que la Suède (52,5%), la Norvège (47,9%) et le Danemark (55,7%) (OCDE, 2002). Si le taux de participation à la formation des adultes a légèrement diminué au Canada de 1991 à 1997 et davantage au Québec (Bélanger *et al.*, 2004), les taux de participation à des activités de formation liées à l'emploi ont augmenté dans toutes les provinces canadiennes entre 1997 et 2002. Au Québec, il est passé de 20% à 32%<sup>6</sup>, et ce, malgré une diminution générale de la participation supportée par les employeurs, de 79% à 72% (Peters, 2004 p.11,19).

Le Canada se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE quant au pourcentage de la masse salariale consacrée à la formation (1,5%)<sup>7</sup> mais l'OCDE (2002) constate que les ressources en formation liée au travail seraient insuffisantes par rapport à la demande éducative des travailleurs canadiens, et que celles qui ne sont pas liées au travail diminuent de façon constante<sup>8</sup>. 42,2% des canadiens se situent à des niveaux de compétences inférieurs à ceux requis pour fonctionner dans l'économie moderne actuelle (OCDE, 2002, p. 17).

Quel que soit le type de participation, la probabilité pour un adulte de se former est généralement plus faible au Québec qu'en Ontario (Bélanger *et al.*, 2004). Si la loi 90<sup>9</sup> a eu certains effets<sup>10</sup> notamment sur les écarts de participation entre le Québec et le Canada, Bélanger et Doray (2006) constatent que le Québec accuse toujours un retard par rapport à

<sup>6</sup> La particularité de la collecte des données de chacune des enquêtes est susceptible d'avoir produit un effet de surestimation de l'importance du changement (Peters, 2004). De plus, les écarts entre les données de l'OCDE précédentes et celles de Peters 2004 diffèrent car elles proviennent de sources différentes.

<sup>7</sup> En 1999, l'investissement des employeurs du Québec à la formation de leur personnel a représenté quelque 1,56 p. 100 de leur masse salariale; en comparaison, la contribution moyenne des employeurs de l'Union européenne se situe légèrement au dessus de 2 p. 100. (MEQ, 2002 p.14)

<sup>8</sup> Le taux de participation à des activités de formation liée au loisir et au développement personnel est légèrement plus élevé au Québec que dans le reste du Canada (Bélanger *et al.*, 2004).

<sup>9</sup> *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, loi québécoise visant, entre autres, à ce qu'un pour cent de la masse salariale des entreprises soit investi dans des programmes de formation.

<sup>10</sup> Bélanger *et al.* (2004) ont noté une plus forte participation des femmes à la formation en entreprise depuis l'instauration de la loi 90.

plusieurs provinces canadiennes. Ils avancent qu'un adulte québécois sur quatre se classe au niveau le plus faible sur les échelles de compétence<sup>11</sup>. Si ce taux se compare à celui des États-Unis, il est de 17 % au Canada et en Australie, de 14 % en Allemagne et de 8 % en Suède (Lavoie *et al.*, 2004, p.6).

Bélanger et Doray (2006) relèvent quatre disparités importantes dans le développement de la formation en entreprise au Québec : (1) le sous-développement de la formation dans la petite entreprise, (2) la plus faible participation des employés moins qualifiés et (3) chez les travailleurs plus âgés et (4) le plus faible investissement dans certains secteurs industriels tels que les services personnels du commerce de détail, le secteur primaire et celui de la fabrication. Ce que reconnaît également le ministère de l'Éducation du Québec qui compte sur le *Fonds national de formation de la main d'œuvre* géré par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale pour atténuer certains écarts. La loi 90 ne visant que les entreprises ayant une masse salariale importante, de nombreuses petites et moyennes entreprises ne disposent pas de moyens de diagnostiquer les besoins de formation et souvent, les contraintes de production de ces entreprises sont difficilement conciliables avec les besoins de formation (MEQ, 2002, p.15). Bien que leur nombre n'ait cessé de croître dans la dernière décennie, les travailleurs atypiques, à statut précaire ou autonome<sup>12</sup> ont également moins accès aux ressources de formation (Bélanger et Doray, 2004; MEQ, 2002).

Les taux de participation à la formation structurée sont de 6% chez les travailleurs n'ayant pas terminé leurs études secondaires et de 40% chez ceux qui ont fait des études universitaires. Plus l'emploi du travailleur est régulier et qualifié, plus la probabilité de participer à des activités de formation formelle augmente (Bélanger *et al.* 2004). À l'instar de plusieurs pays de l'OCDE, les gestionnaires et les professionnels canadiens constituent le groupe dont le taux de participation à la formation payée par l'employeur est le plus élevé, soit de 35% en 2002, suivis des cols blancs (20%) et des cols bleus (16%) (Peters, 2004, p. 17). 44% des activités de formation ne reçoivent aucun appui de l'employeur au Québec, contre 38% au Canada. Les individus les moins scolarisés participent moins à des activités

---

<sup>11</sup> Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) de 2003.

<sup>12</sup> Les travailleurs autonomes pourraient représenter jusqu'à 15% de la main d'œuvre québécoise (MEQ, 2002, p.16).

de formation formelle, que ce soit pour des motifs professionnels ou non professionnels (Bélanger et Doray, 2006). Suivant une tendance internationale, les plus nécessiteux en termes de formation sont également ceux qui en bénéficient, dans les faits, le moins (OCDE, 2002 ; Baudelot, 2004).

Si le Québec suit la tendance observée dans plusieurs pays industrialisés quant à la répartition des ressources de formation entre les individus, ce phénomène n'est toutefois pas irréversible et certains pays notamment d'Europe ont déjà prévu des mesures correctives. Par exemple, dans sa dernière réforme de la loi et de la politique sur la formation professionnelle continue (FPC), la France a réglementé un plancher minimum d'heures garanties de formation pour tous les employés. Quand la Suède a découvert un problème de sous-alphabétisation chez 12% de ses citoyens, elle a mis sur pied un programme allouant 100 000 congés sabbatiques annuels payés afin de corriger cette situation. Bélanger et Doray (2006) ont également constaté que depuis l'instauration de la loi 90 au Québec, l'appui des employeurs était légèrement plus grand envers les moins scolarisés, lesquels participent davantage s'ils obtiennent un support financier. Toutefois, certains groupes sociaux demeurent sous-représentés dans leur participation à la formation. La participation atypique<sup>13</sup> est de 9% au Québec mais va jusqu'à 27% en Suède (Bélanger et Doray, 2006). Des moyens mis en oeuvre par l'État ont eu une certaine influence sur les inégalités de participation dans plusieurs pays. L'OCDE a souligné qu'en comparaison de certains pays d'Europe, le Canada intervient somme toute assez peu par des politiques de formation aux adultes, du fait d'une part, de la diversité des politiques éducatives de ses provinces mais également de sa tradition non-interventionniste caractéristique de plusieurs pays anglo-saxons.

Si en France, Baudelot *et al.*, (2004) constatent un : « accroissement de la valeur du “bien scolaire” dans toutes les catégories de la population, y compris, celles, populaires et ouvrières, qui se sont longtemps situées en marge. » (Baudelot *et al.*, 2004, p.124), Lavoie *et al.* (2004) rapportent que l'ensemble des enseignants en formation de base rencontrés dans le cadre de leur enquête, ont attribué la responsabilité du faible taux de participation des personnes peu scolarisées à la discordance entre les politiques énoncées et les moyens que l'on donne aux gens sur le terrain pour mettre de l'avant ces politiques :

---

<sup>13</sup> Il s'agit ici d'individus provenant de groupes sociaux dont la participation est plus faible statistiquement.

(...) les règles de fonctionnement, les programmes de formation ainsi que toutes les structures mises en place tiennent très peu compte, selon eux, des personnes à qui les formations s'adressent, faute de connaissance de cette clientèle. (p.161)

Le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (2002), tenant compte que « [...] les changements qui caractérisent le marché du travail nécessitent cependant une réponse continue et rapide de l'offre de formation. » (p. 20) prévoit intervenir plus en amont en développant l'expression et la réponse aux besoins de formation : « La demande sociale de formation doit déterminer l'offre de formation et non l'inverse » (p. 14). De plus, le gouvernement a soulevé l'importance de « [...] maintenir un équilibre entre la contribution de l'État, celle des employeurs et celle des individus, tout en faisant contrepoids aux obstacles qui rendent l'accès à la formation inéquitable et en diminuant les écarts entre les avantages consentis aux uns ou aux autres.» (p. 31-32). Il étudie la possibilité d'une contribution de l'État à l'épargne des individus à des fins de formation, selon le revenu, une mesure qu'appliquent déjà la Suède, la Grande Bretagne et certains états des États-Unis.

#### **1.4 Questions spécifiques de recherche**

Tenant compte de ce qui précède soit, que la progression vers une société du savoir fait, du moins théoriquement, davantage de place à l'éducation et la formation mais maintient des inégalités d'accès aux ressources éducatives, la présente recherche vise à mieux comprendre le rapport que les individus de différentes conditions sociales entretiennent vis-à-vis de la formation et plus particulièrement, à comprendre quels sont les facteurs de participation et de non-participation à la formation formelle. Attribuant une valeur heuristique à l'expérience d'une transition professionnelle, nous nous demanderons dans quelle mesure cette expérience influe sur la participation à l'éducation des adultes et quelle part occupent l'apprentissage informel et la formation formelle dans les biographies éducatives, et particulièrement lors de l'expérience d'une transition professionnelle.

Notre recherche a donc une double pertinence, d'abord sociale puisque ces inégalités de participation à la formation posent un problème fondamental d'équité dans notre société. Elle est également scientifique car nous nous intéresserons précisément aux différents facteurs qui viennent expliquer ces inégalités de participation et qui finalement apporteront

des éléments de définition de ce que suppose l'égalité en contexte de différenciation sociale croissante.

## CHAPITRE II

### REVUE DE LA LITTÉRATURE

La participation à la formation structurée a fait l'objet de nombreuses recherches. Silva *et al.* (1998) ont soulevé que, par exemple, l'estimation des taux de participation dépend largement des styles ou modèles de recherche utilisés. Ils ont par ailleurs identifié plusieurs courants théoriques qui ont tenté de saisir la participation et mieux comprendre les raisons de l'implication des individus.

Une première, la théorie du *capital humain*<sup>14</sup> postule que la participation est le résultat d'une analyse coûts-bénéfices, économiques ou culturels. La probabilité de participation augmente lorsque la perception de son coût est inférieur à celle de ses bénéfices. De ce point de vue, les conjonctures comme les périodes de haut taux de chômage, ont une influence déterminante sur la participation, de même que les expériences individuelles passées qui servent aussi de références à l'évaluation des individus.

En psychologie sociale, la théorie de *l'action raisonnée*<sup>15</sup> postule que le comportement de l'individu est soumis à deux variables soit l'attitude subjective et la pression sociale. Dans le même courant, la théorie du *comportement planifié*<sup>16</sup> ajoute à la pression sociale la perception de contrôle de l'action comme une variable déterminante dans les choix comportementaux des individus. Un comportement ou une action particulière sera plus probable si la pression sociale, l'attitude individuelle et la perception subjective de contrôle de l'individu sur celle-ci y sont favorables.

---

<sup>14</sup> Schultz, Theodore W. (1962) « Relections on Investment in Man » *The Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2, pp. 1-8

Becker, Gary S. (1962) « Investment in Human Capital : A Theoretical Analysis. » *Journal of Political Economy*, Vol. LXX, No. 5, Part 2, pp. 9-49

<sup>15</sup> Ajzen, I ; Fishbein, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall

<sup>16</sup> Ajzen, Iced ; Driver, B.L. (1992) « Application of the Theory of Planned Behavior to Leisure Choice. » *Journal of Leisure Research*, Vol. 24 No. 3, pp.207-224

La théorie de *l'allocation du temps* (*time allocation*) conçoit la participation comme une activité en compétition avec d'autres et l'explique par l'entremise de nombreuses variables, telles que par exemple l'environnement, les antécédents et les rôles sociaux, la personnalité et les capacités intellectuelles, les informations disponibles et retenues et finalement les variables situationnelles entendues par les réponses cognitives et émotives des individus face aux expériences perçues. Crawford *et al.* (1987) ont conçu un modèle hiérarchique composé de trois séries de variables susceptibles de constituer des barrières à la participation soit, les variables intrapersonnelles telles que par exemple l'état de santé mentale et physique, la religiosité, la biographie sociale, la perception subjective de ses capacités; les variables interpersonnelles liées à l'interaction sociale, la famille, l'entourage et finalement les variables structurelles telles que les ressources financières et la disponibilité de l'offre. Cross (1981) a identifié trois types de barrières à la participation, originant de la situation d'un individu à un moment particulier de sa vie, ses responsabilités et la gestion de son temps ; résultant de l'organisation et l'offre de formation et enfin, celles liées à l'attitude de l'individu vis-à-vis de l'éducation ou en d'autres mots, son identité éducative. (ibid.)

Les théories *du changement* expliquent la participation par une volonté de l'individu de s'engager dans un processus émancipateur de construction de nouvelles interprétations de l'expérience, lesquelles vont guider son action future. L'apprentissage est donc fondamentalement un processus transformationnel impliquant différentes étapes et les transitions que vivent les individus constituent dans ce modèle, des opportunités de participation. Les théories *de la persévérance scolaire* ont ajouté à la variable « motivation », les contraintes internes et externes ainsi que la capacité de l'individu à s'adapter au changement. Par exemple, Tinto (1975-1993) a expliqué la persévérance scolaire par la compatibilité entre les objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution scolaire, qui se trouvent en vis-à-vis lors de l'intégration intellectuelle et l'intégration sociale. (ibid.)

Les théories précitées ont fourni des explications variées de la participation, priorisant tantôt des obstacles structurels tels que le manque de temps ou les coûts de formation, tantôt des facteurs individuels tels que la confiance en ses capacités ou le besoin perçu de formation. Les conclusions de différentes recherches sur la participation varient également selon le type de répondants, participant ou non. Par exemple, les raisons de participation, comme l'amélioration de ses capacités ou les objectifs professionnels, diffèrent

souvent des raisons de non-participation comme par exemple les coûts ou la situation, lesquels sont différemment perçus par les participants et les non-participants. Plusieurs insistent également sur les différences intra-groupes, particulièrement chez les non-participants.

En résumé, la décision de participer est la résultante de multiples facteurs, économiques, psychologiques et sociaux dont nous ferons une brève revue dans la section suivante.

## **2.1 Les facteurs déterminant la participation**

### **2.1.1 Âge**

Les différentes théories sur le cycle de vie ne peuvent être ignorées dans l'explication de la participation à l'éducation des adultes. Cependant, «[...] l'âge est une variable parmi d'autres, qui a valeur d'indice et non de cause, qui n'est pas normative. De plus cet âge est moins chronologique que social et s'inscrit dans les changements de société» (Houde, 1986, p.244).

L'âge ne constitue donc qu'un indice quant aux différentes étapes de la vie, lesquelles correspondent aux *normes véhiculées par le groupe d'appartenance*. De ce fait, le découpage mental du cycle de vie diffère selon la classe sociale (ibid., p. 256).

Les étapes identifiées par certains théoriciens du cycle de vie sont caractérisées par la résolution de problèmes auxquels l'adulte fait face à différents moments de sa vie. Erikson et Vaillant ont, par exemple, spécifié pour chacune de ces étapes, des dualités entre deux pôles auxquels est confronté l'adulte dans son développement. L'intimité ou l'isolement, la *généralité* ou la stagnation et l'intégrité ou le désespoir sont des exemples de ces différents questionnements qui accompagnent les étapes de la vie. D'autres chercheurs ont plutôt nommé et décrit des processus d'adaptation. Par exemple, Riverin-Simard (1984) a identifié neuf étapes qui marquent la carrière professionnelle :

- L'atterrissage sur la planète travail (23-27 ans),
- La recherche d'un chemin prometteur (28-32)
- Le débat avec une course occupationnelle (33-37)



- L'essai de nouvelles lignes directrices (38-42)
- La recherche du fil conducteur de son histoire (43-47)
- La préparation d'une modification de trajectoire (48-52)
- La recherche d'une sortie prometteuse (53-57)
- Le transfert de champ gravitationnel (58-62)
- L'adaptation à la gravité vocationnelle de la planète retraite (63-67) (ibid. p. 222-223)

Houde (1984) souligne toutefois que les différentes étapes de la vie sont aussi relatives au contexte social et de ce fait, peuvent se modifier considérablement avec les changements sociaux. Ainsi, chaque cohorte d'âge est aussi susceptible de modifier le parcours, en fonction de contingences historiques.

Gorard *et al.* (1997) ont affirmé que, si depuis la fin de la seconde guerre mondiale, dans chaque cohorte, la proportion d'individus en âge de quitter mais demeurant aux études n'a cessé d'augmenter, l'accroissement de la proportion d'individus pratiquant des activités d'apprentissage formel tout au long de la vie (*lifetime learners*) n'est pas équivalente. En d'autres mots, une formation initiale plus longue n'assurerait pas dans tous les cas une propension à la participation tout au long de la vie. Ils ont également constaté une décroissance du taux de participation chez les individus qui effectuent un retour aux études moins de deux ans après avoir quitté leur formation initiale, et ce, malgré le discours sur l'importance de la gestion de carrière et le développement de compétences.

La participation décroît avec l'âge (Bélanger *et al.*, 2004 ; Peters, 2004 ; Gorard *et al.*, 1997). Selon Bélanger *et al.* (2004), plus l'horizon de vie est ouvert, plus la participation est grande, ces auteurs ayant également identifié l'ancienneté comme un frein à la participation chez les salariés. La demande insatisfaite de formation liée à l'emploi est également plus grande chez les jeunes, qui participent davantage indépendamment de la présence de support de leur employeur (Peters, 2004, p.23) Pillay *et al.* (2003) précisent cependant que les travailleurs plus âgés ont reçu leur formation initiale dans la période industrielle où le développement d'habiletés était privilégié ; alors que les plus jeunes, qui ont reçu leur formation en période de transition vers une société du savoir, seraient de ce fait plus familiers avec les formes émergentes d'apprentissage. Ainsi, près de la moitié des travailleurs plus âgés de leur étude ont une conception de l'apprentissage au travail teintée par la formation formelle, alors que l'observation et l'expérimentation est la conception de

l'apprentissage la plus fréquente chez les plus jeunes. Selon Ballacher *et al.* (2002), dans une société différenciée, l'âge et le genre, davantage que la classe sociale, déterminent les choix de style de vie. Ils citent Peter Alheit (1999) : « (...) the hedonism of the young contrasts with the traditionalism of older generations whatever their social status (Alheit 1999 : 72) » et notent par ailleurs un déclin sinon une disparition d'un « cheminement normal » (*normal script*) de carrières et de parcours scolaires.

Le ministère de l'Éducation du Québec croit « qu'une attention particulière doit être accordée aux travailleuses et aux travailleurs âgés de 45 ans ou plus » (MEQ, 2002, p.5) tenant compte des niveaux de qualification beaucoup plus faible dans ce groupe d'âge qui serait également appelé à prolonger sa vie active. Cette tendance pourrait toutefois changer puisque Peters (2004) a observé une augmentation considérable de la participation des travailleurs plus âgés à des activités de formation liées à l'emploi pendant la période 1997-2002 (p.29).

### 2.1.2 Genre

Les limitations dans les catégories d'emplois occupés par les femmes expliqueraient leur taux de participation similaire à celui des hommes à la formation en entreprise, malgré qu'elle le dépasse en formation autonome (Bélanger *et al.* 2004). Gorard *et al.* (1997) décrivent en ces termes la distribution selon le genre, dans les champs d'études : « [...] they [les femmes] generally study from a smaller range of subjects which they dominate numerically, such as education, biology, social studies and some humanities. Men dominate all of the rest (NIACE 1994) » (Gorard *et al.*, 1997, p.11)<sup>17</sup>.

Par ailleurs, ils ont constaté que les hommes sont plus susceptibles que les femmes d'abandonner leurs cours. Si ce n'était de l'impulsion fournie par le travail, les hommes participeraient beaucoup moins (Bélanger *et al.* 2004). Toutefois, les femmes « disparaissent au fil de la progression hiérarchique » (Marry, 2003, sp.). En France, la participation à la formation en entreprise est inégale, à la faveur des hommes, et ce quelle que soit la catégorie sociale (Dubar, 2004).

---

<sup>17</sup> Des enquêtes plus récentes montrent toutefois qu'au Québec, les femmes sont majoritaires dans toutes les facultés, sauf en sciences pures, génie et informatique. (Bourdon, 2006)

Chez les personnes faiblement scolarisées, Lavoie *et al.* (2004) ont constaté que « les hommes veulent que la formation soit rapide et qu'elle traite des éléments nécessaires et essentiels liés à l'emploi occupé ou désiré. Pour la femme, il semble que le besoin de retourner en formation se fasse sentir davantage au moment où l'enfant entre à l'école ». (p.104). Les femmes seraient aussi nombreuses dans la petite entreprise ou dans le travail autonome ou atypique, ainsi l'offre de formation doit adopter une approche différenciée selon le genre. (MEQ, 2002, p.5) Bélanger et Doray (2004) concluent que « Les facteurs sociaux et culturels influencent la participation à la formation (...) des femmes, parce qu'ils ont un impact pour tous. » (no.7, p.36) Ils ajoutent également que « (...) la logique de reproduction sociale selon laquelle l'éducation appelle l'éducation est encore plus forte chez les femmes. » (ibid). Autrement dit, la classe sociale détermine davantage la participation que le genre.

### 2.1.3 Position sociale, reproduction sociale et *habitus*

Si le concept de classes sociales est commun en sociologie, Ostrove et Cole (2003) avancent que ce déterminant, défini par le statut socioéconomique de l'individu mesuré par l'entremise d'indicateurs de revenu, d'occupation ou de niveau d'éducation, a peut-être été sous-estimé dans la recherche en psychologie au profit des déterminants liés à la race et au genre. Ils citent Crenshaw (1994) sur l'importance de ce déterminant par rapport au genre et à la race :

A critical psychology of class will address the ways that class intersects with race, gender, and other identities because failure to investigate intersectionality results in research that ignores intra-group differences (Crenshaw, 1994). » (...) Similarly, Raffo's collection (1997) documented distinctive class-based experiences of lesbians and gay men. (Ostrove et Cole, 2003, p. 681)

La théorie de Pierre Bourdieu sur la reproduction sociale et l'*habitus*<sup>18</sup> constitue une première référence dans l'explication des déterminants sociaux en général, et ici, quant à la participation à la formation. Si le déterminant le plus clair de la participation à des activités de formation formelle est le niveau de scolarité atteint, (Montlibert, 1973 ; Cross, 1980), ce facteur est lui-même largement déterminé par la logique de reproduction sociale (Gorard *et al.*, 1998 ; Bélanger *et al.*, 2004).

---

<sup>18</sup> Dispositions acquises par socialisation.

Gorard *et al.* (1998) ont par ailleurs constaté que cette logique était plus lourde dans les extrémités du spectre des types d'apprenants soit, chez ceux pour qui l'apprentissage formel est un processus constant tout au cours de la vie (*lifetime learners*) et les « non-participants »<sup>19</sup>. Elle aurait moins d'effet sur les deux types d'apprenants intermédiaires soit chez ceux qui effectuent un retour aux études moins de deux ans après avoir quitté leur formation initiale (*delayed learners*) et ceux qui le font dans le but de faire face à une transition (*transitional learners*). Ils ajoutent que malgré les changements importants dans le système d'éducation depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, la participation pour un individu demeure similaire à celle de ses parents, et les politiques éducatives ne suffisent pas, à elles seules, à transformer les modèles de participation. Ils concluent toutefois que le rôle de la famille dans la détermination de la participation à la formation, bien que présent tout au long de la vie, décroît avec l'âge et est graduellement remplacé par l'influence des pairs.

#### **2.1.4 Capital social et intégration institutionnelle**

L'information relative aux programmes de formation est souvent obtenue par le bouche à oreille (OCDE, 2002). Les réseaux sociaux dont disposent les individus peuvent influencer considérablement sur leur parcours scolaire, par exemple chez les jeunes devant décider de la poursuite ou non d'études supérieures (Bloomer et Hodkinson, 2000). Pour Tinto (1993), qui fait une analogie entre les différents types de décrocheurs aux études supérieures et la typologie de Durkheim sur le suicide, les réseaux sociaux génèrent un sentiment d'appartenance (*membership*) favorable à la rétention des étudiants, particulièrement au début des programmes de formation, et auraient une plus grande importance que le contenu des cours dans la décision des individus de poursuivre leur formation supérieure. Ce constat a été réaffirmé par Ashar et Skenes (1993) dans le cadre de leur enquête sur les étudiants non-traditionnels. Plusieurs chercheurs ont souligné l'importance du réseau social dans la considération d'un retour aux études chez les adultes (Ballacher *et al.*, 2002). Dans le cadre de leur enquête, Verma et Mann (2005) ont conclu que le niveau de capital social détermine, en bout de ligne, la participation à la formation formelle chez les bas salariés.

---

<sup>19</sup> Selon Peters (2004) ces deux groupes seraient représentés à parts égales au Canada, soit autour de 16% du total de la population active.

Dans le cadre de leur enquête sur les participants et non-participants à des formations en alphabétisation, Lavoie *et al.* (2004) ont souligné que la participation dans certains cas peut constituer, une « menace à la stabilité de la structure familiale » :

Cette menace s'expliquerait par le fait que la personne peu scolarisée qui participe à une formation aurait à apporter des changements dans ses comportements, dans son langage, et qu'elle serait alors perçue comme une personne différente de son milieu, dérangeante et qui ne correspondrait plus aux normes de l'environnement familial ou social. (p.186)

[...] ceux qui décident d'aller en formation sont souvent ceux qui ont une grande capacité d'adaptation et qui ont une force de caractère. Pour tous les autres, il semble que ce soit une barrière importante. (p.102-103)

### 2.1.5 Identités éducatives, types d'apprenants et expérience scolaire

Paul Willis (1978) a constaté lors de son enquête sur les fils d'ouvriers que leur prédestination au travail manuel résultait, en fait, de leur résistance face à l'instruction perçue comme un instrument de domination. Lavoie *et al.* (2004) ont également rapporté une perception chez plusieurs individus faiblement scolarisés à l'effet que « l'école serait une obligation dictée par la société, par la famille ou les proches (p.104). Montlibert (1973) a soulevé que « les discours idéologiques ne sont pas entendus de la même façon par toutes les catégories sociales » (p.544), rappelant un phénomène quasi-politique de refus de formation de la part d'ouvriers en révolte contre des fermetures d'usines<sup>20</sup>.

Nombre de recherches ont également tenté de dégager des typologies d'apprenants, notamment chez les travailleurs au sein des entreprises (Dubar 1992 ; Pillay *et al.*, 2003). Gorard *et al.* (1997) ont soulevé l'importance de l'identité dans les choix de carrière :

[...] although the actual opportunities for learning available to each individual may be important in determining participation or not, it may be that the individual's social construction of those opportunities, as seen through the filter of culturally permissible variations within a pre-set trajectory, are more important still. (p. 6)

---

<sup>20</sup> Lesne, M; Collon C; Oeonomo, C : *Changement socio-professionnel et formation. Étude d'une situation dans le bassin de Briey*. Nancy, I.N.F.A, 1971

Pour une majorité d'individus, avoir le choix réside en fait dans l'identification de ce que l'on ne peut pas avoir et l'examen des quelques options qui restent (Reay *et al.*, 2002). Ainsi, le concept de « *non-décision* » élaboré par Bachrach et Baratz en 1963, où la possibilité de choix est véritablement absente chez plusieurs individus, demeure d'actualité (Hodkinson et Sparkes, 1997). L'on sait cependant que la formation de l'identité est un processus complexe et en continuelle reconstruction, particulièrement par l'influence d'événements extérieurs susceptibles de constituer des traumatismes, lesquels redéfinissent le point de vue du sujet vis-à-vis son monde et réorientent son action (Strauss, 1992). Bloomer et Hodkinson (2000) ont argumenté que l'apprentissage, étant un acte culturel, ne saurait s'expliquer que par des traits et styles personnels immuables.

Si l'expérience éducative à l'âge adulte peut avoir un effet compensatoire sur l'échec en formation initiale, celle-ci demeure susceptible d'influer directement sur l'identité de l'individu :

Success or failure at school may have more impact on later than immediate participation since the former is more dependent upon an individual's conception of themselves as a « learner » or a « non-learner. (Gorard *et al.*, 1997, p.19)

Par ailleurs, Reay *et al.* (2002) citent de nombreuses études qui ont mis en évidence que la peur d'être humilié « hanterait » la classe ouvrière. Ecclestone et Pryor (2003) attribuent aux pratiques d'évaluation dans le système d'éducation, la responsabilité de ce phénomène. Gorard *et al.* (1997) doutent toutefois que l'échec scolaire soit un réel indicateur de la participation à l'éducation des adultes plus tard dans la vie. Ils ont observé que l'interaction de plusieurs éléments explique la participation à l'éducation des adultes et que le facteur le plus évident demeure les antécédents familiaux.

Dans le cadre de leur recherche portant sur la participation à la formation en alphabétisation, Lavoie *et al.* (2004) ont constaté que le tiers de leurs répondants « se disent «satisfaits» de leurs compétences en lecture et en écriture pour fonctionner adéquatement dans leur vie quotidienne actuelle » (p.83). Et si quelques répondants se disent insatisfaits de leurs compétences, ils ne ressentent pas pour autant le besoin d'aller en formation et se justifient par un manque d'intérêt. En contrepartie, certains de ces individus se fixent des objectifs parfois irréalistes, présentant l'obtention de diplôme comme étant facile.

Commentant une recherche menée par Bullock et Limbert (2003) portant sur la perception de femmes à faibles revenus sur l'avancement social<sup>21</sup>, Ostrove et Cole (2003) ont soulevé un phénomène similaire :

The women viewed post-secondary education as difficult to access and believed that wealth was primarily a result of privilege rather than hard work ; yet almost paradoxically, they expected that they themselves would be able to obtain college degrees, thus gaining middle-class status. (p. 685).

Mais le manque de confiance caractérise également ce groupe faiblement scolarisé, où les individus ont beaucoup de difficulté à identifier leurs compétences et leurs habiletés et se « décrivent souvent par la négative, c'est-à-dire par ce qu'elles n'ont pas ou ne sont pas. » (Lavoie *et al.*, p. 96). Le manque de confiance en ses propres capacités est accompagné de la peur de se faire juger. Ainsi, Lavoie *et al.* (2004) s'inquiètent que le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (2002) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ne tienne pas compte de facteurs personnels au sens de Cross (1980), lesquels facteurs sont susceptibles d'annihiler toute autre prédisposition favorable à la participation. (p. 204-205)

### 2.1.6 Conditions de vie

Dans sa revue thématique sur l'apprentissage des adultes au Canada, l'OCDE (2002) rapporte certaines conséquences de carences dans les politiques éducatives à l'intention des adultes dont on néglige les besoins particuliers : « [...] adults are often working and need either release time from their employment, financial support to cover living expenses, or both. » (p.42)

Toutefois, les conditions de vie auraient une influence moins grande sur la participation à des activités de formation que les facteurs culturels liés à la reproduction sociale (Montlibert, 1973 ; Bélanger *et al.*, 2004). Mais au-delà de ces facteurs, les inégalités d'accès à la formation structurée s'expliquent par la situation au travail, la catégorie professionnelle et le régime d'emploi. Les taux de participation suivent en général

---

<sup>21</sup> Bullock et Limbert (2003) *Scaling the Socioeconomic Ladder : Low-Income Women's Perceptions of Class Status and Opportunity*, Journal of Social Issues, Vol. 59, no.4 pp 693-709

l'échelle salariale, les cadres et professionnels détiennent les taux les plus élevés de participation alors que les ouvriers du secteur des services, les plus faibles. La participation est modulée par la situation professionnelle et les dispositions culturelles mais aussi par l'accès aux ressources, la situation socioéconomique et la structure organisationnelle des entreprises. Les auteurs notent par ailleurs que l'autofinancement de la formation pose problème notamment dans les groupes ayant les plus faibles taux de participation. Reay *et al.* (2002) ont constaté un déclin de la participation avec l'introduction de frais de formation au Royaume-Uni. Selon Peters (2004), la raison la plus importante d'absence de participation à la formation serait le coût, un pourcentage beaucoup plus petit d'individus ayant mentionné leur charge de travail, leurs responsabilités familiales ou des conflits d'horaire afin de justifier leur non-participation (p.24). Les personnes faiblement scolarisées participent davantage si l'employeur ou le gouvernement apporte leur contribution financière par des programmes d'incitation. Les raisons de non-participation les plus fréquentes chez les personnes faiblement scolarisées sont la santé et les coûts reliés à la formation. Ce qui n'est pas le cas chez leurs homologues fortement scolarisés pour qui le manque de temps est la principale raison de non-participation, suivie de l'offre de formation insatisfaisante et enfin, des coûts (Bélanger *et al.* 2004). Montlibert (1973) avait par ailleurs constaté des disparités dans l'offre de formation entre cadres et ouvriers, laquelle avait généralement lieu sur le temps de travail pour les uns et le soir pour les autres<sup>22</sup>.

Le manque de temps demeure néanmoins le frein à la participation le plus souvent mentionné. Bélanger *et al.* (2004) en attribuent la responsabilité à l'augmentation de la charge et au surcroît de travail depuis la rationalisation des effectifs des années 1980. « [...] ce sont maintenant les plus diplômés qui, travaillant le plus, consacrent le moins de temps aux loisirs » (Baudelot *et al.*, 2004, p.35) Par ailleurs, l'enquête longitudinale portant sur le retour aux études des adultes menée par Doray *et al.* (2005) a révélé de nombreuses difficultés de l'ordre de la conciliation travail-famille et de la gestion du temps pour ces individus. Toutefois, les conditions de vie ne seraient pas des obstacles incontournables puisqu'ils ont par exemple observé, contre toute attente, une participation substantielle des

---

<sup>22</sup> À cela s'ajoute, pour les ouvriers, des difficultés liées à la nature même de leur travail, notamment la fatigue physique et la recherche d'heures supplémentaires ou de travail secondaire (Montlibert, 1973 p. 543)



femmes monoparentales à la formation aux adultes, qui s'explique en partie par l'existence de programmes de soutien au retour au travail de ces femmes.

Chez les individus peu scolarisés, Lavoie *et al.* (2004) ont constaté que les conditions de vie difficiles peuvent autant motiver la participation qu'y faire obstacle (p.176). Les auteurs notent cependant que « [...] le contexte dans lequel travaillent les adultes ne semble pas constituer un incitatif à suivre des cours. Les emplois que les adultes exercent ou ont exercés au cours de leur vie sont pour la plupart non spécialisés » (p.64) et ils ajoutent que « [...] les longues heures de travail ou l'effort qu'il suscite laissent peu d'énergie pour une formation qui doit alors être envisagée comme un choix personnel et qui n'est pas soutenue par le milieu de travail. » (p.65). À cela s'ajoutent une quasi-absence de recours à l'écrit au travail et la précarité de ces emplois. Chez ces individus :

[...] le choix d'étudier est d'abord une décision personnelle dans le sens où rares sont les adultes qui participent ou ont déjà participé à une formation offerte dans le cadre de leur emploi ou en étant soutenus par un employeur. Cette situation exige alors beaucoup de discipline, d'organisation et de détermination pouvant conduire à l'épuisement, à l'augmentation du niveau de stress, à l'absentéisme et, même, à l'abandon de la formation. » (Lavoie *et al.*, 2004, p.171)

Cela n'est pas sans rappeler que dans une logique d'analyse coûts-bénéfices de la participation à la formation, les moins nantis ont aussi moins le droit à l'erreur, un échec scolaire ayant une plus grave conséquence économique chez ces individus (Boudon, 2001). L'on comprend aussi que ces personnes veulent que la formation comporte une assurance de retombées concrètes positives sur leurs conditions de vie :

[...] l'évaluation que font les adultes des retombées anticipées d'une formation comme moyen de satisfaire leurs besoins est très importante dans leur décision de participer ou non. (Lavoie *et al.*, 2004, p.172-173)

[...] la participation à la formation sera une alternative uniquement en cas de pénurie réelle d'emplois. En effet, malgré les nouvelles exigences accrues du marché du travail, pour plusieurs, et particulièrement les adultes qui n'ont jamais participé à une formation, il s'agira alors d'un choix de dernier recours qu'ils tenteront de retarder le plus longtemps possible. (Ibid., p. 172)

Le ministère de l'Éducation du Québec prévoit réviser les règles des commissions scolaires afin d'offrir davantage de formation aux adultes à temps partiel. Il prévoit

également offrir un prêt aux individus afin de couvrir leurs frais de formation ainsi que les frais de garderie s'il y a lieu. Reconnaisant un retard quant à la disponibilité de formation à distance et en ligne, il entend développer davantage ce secteur afin de palier aux problèmes liés à l'organisation du temps et des horaires d'études (MEQ, 2002).

### 2.1.7 Barrières institutionnelles : l'offre de formation

Rappelant une recherche menée par Beder (1990) sur les raisons de non-participation auprès d'adultes peu scolarisés, Lavoie *et al.* (2004) concluent qu'elle « s'expliquerait en partie par l'image négative des adultes forgée par leurs expériences scolaires antérieures. Toute possibilité de formation serait alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec » (p.20-21).

[...] L'ensemble de ces perceptions négatives face à l'école, à l'apprentissage et à l'intelligence semble lié largement au fait qu'ils ont été victime d'une école qui met davantage l'accent sur la valeur, l'évaluation des personnes plutôt que sur leur apprentissage. (p.106)

[...] pour certains adultes, dès que l'apprentissage est lié à l'école ou aux exigences de la société, ce terme devient négatif et désagréable. (p.94)

Les individus dont la formation initiale est faible préfèrent les nouvelles formes d'apprentissage et la formation aux adultes devrait favoriser les synergies possibles entre la formation formelle et informelle, telle que par exemple, la reconnaissance par les institutions des compétences et connaissances acquises par l'expérience (Bélanger *et al.*, 2004). Un point de vue que partage un groupe de formateurs en alphabétisation qui propose que l'évaluation porte davantage sur les compétences, les habiletés et les acquis des personnes plutôt que sur un contenu jugé souvent abstrait (Lavoie *et al.*, 2004, p.156). Le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît également que « parmi les adultes faiblement scolarisés, plusieurs préfèrent apprendre dans l'action et par la voie de l'engagement social plutôt que de s'inscrire dans un établissement d'enseignement.» (MEQ, 2002, p.31)

Ballacher *et al.* (2002) ont également constaté des bénéfices aux nouvelles approches en apprentissage, les classes moins nombreuses, l'atmosphère plus détendue et une plus grande proximité entre l'enseignant et l'apprenant. Selon, Liv Melje (1987) l'échec scolaire

de certains s'expliquerait par la méthode pédagogique. Elle rapporte les observations de Hilde Jangard (1978) : « what is necessary in the school system is not to offer working class youth less theory, but to offer them theory in a different way, in relationship to practice. » (p.218). À ses yeux, plusieurs se voient désavantagés par l'application du modèle pédagogique traditionnel qui procède d'abord par l'explication de concepts théoriques et qui implique une forte division entre la théorie et de la pratique. Cette situation contribuerait à la reproduction sociale en ce qu'elle privilégie des aptitudes à comprendre un langage symbolique, lesquelles seraient propres aux classes moyennes. Certains répondants de l'enquête menée par Lavoie *et al.* (2004) se sont plaints que les présentations magistrales traditionnelles réduisent les situations d'apprentissage comprenant des travaux ou des cours dits «manuels» (p.88). Baudelot *et al.* (2004) avancent également que la scolarisation de l'enseignement professionnel a eu l'effet de le rendre intellectuellement plus abstrait et socialement plus distant des attentes et des intérêts des élèves d'origine ouvrière (p.38).

Pour Lucie Mandeville (2004), l'expérience d'apprentissage doit être un événement signifiant qui doit trouver une résonance chez la personne. Elle insiste sur le caractère concret de l'expérience d'apprentissage et sur la prise en compte des émotions des participants. Partant du modèle pédagogique développé par Paulo Freire en 1967, Bell Hooks (1994) avance qu'un rôle primordial du professeur est la théorisation de l'expérience des individus. Elle valorise l'interaction en classe et rapporte avec humour le commentaire d'un de ses collègues sur l'impérative souffrance que plusieurs attribuent à tort à l'apprentissage, comme un indicateur de son efficacité : « Students seem to really enjoy your class. What are you doing wrong? » (p. 145).

À l'instar de Fellouz (1993), Selwyn *et al.* (2002) ont également souligné l'importance de l'interaction en classe dans le cadre d'une recherche portant sur un programme d'apprentissage usant des technologies de l'information. Si leur utilisation en apprentissage comporte certains bénéfices, les auteurs ne peuvent cependant conclure qu'elle a eu quelques répercussions sur les obstacles à la participation. Par ailleurs, Gorard (2002) a fait l'équation suivante : « Unfortunately, the patterns of learning and non-participation in terms of age and class are largely repeated in terms of access to the technology itself. » (p.6)

L'OCDE (2002) reconnaît que le développement d'innovations pédagogiques constitue un des défis les plus difficiles des systèmes d'éducation ; et que bien que des expériences de formation en entreprise, combinant théories et pratiques, aient été intéressantes, les programmes de formation des adultes au Canada sont inégaux à cet égard : « The mentions of andragogy were often routine formulaic ; the curriculum materials we saw in many adult basic education programs were pedestrian and drill-oriented. » (OCDE, 2002, p.36)

Lavoie *et al.* (2004) ont réitéré la critique de plusieurs auteurs, dont l'OCDE (2002), à l'effet que les curriculum, les programmes de formation et les approches pédagogiques sont influencés par les pratiques et le fonctionnement en vigueur au secteur des jeunes, ce qui ne correspond pas aux besoins et caractéristiques des adultes. Plusieurs de leurs répondants ont affirmé « qu'apprendre est agréable quand il s'agit de quelque chose qui les intéresse. » (p.94) et que :

[...] près du quart des adultes interrogés, un peu plus des participants, critiquent les règles de fonctionnement trop rigides des centres d'éducation formels. Le contrôle des absences a été abondamment relevé comme facteur de stress inutile qui entraîne une dynamique de dissimulation ou de confrontation. (Lavoie *et al.*, 2004, p.140-141)

En somme, des participants et non-participants rencontrés dans le cadre de la recherche de Lavoie *et al.* (2004) ont indiqué leur préférence pour les milieux non-formels d'apprentissage où l'ambiance est plus chaleureuse et conviviale et que la démotivation s'accroît, surtout chez les non-participants, « lorsque l'enseignement est principalement axé sur la transmission de contenu, sans égard à leurs connaissances antérieures ou leur expérience » (p.144). Certains indiquent également un intérêt pour les échanges en classe et qu'en dépit de la méthode d'apprentissage individualisé, à laquelle doivent recourir les enseignants devant un ratio professeurs/élèves trop élevé et une grande hétérogénéité des classes, ils apprécient les moments d'interaction qui développent un sentiment d'appartenance et renforcent la motivation. (p.151)

Ceci dit, les auteurs concluent que ces adultes veulent apprendre :

- par l'entremise de la communication interactive, base de l'apprentissage;
- dans un environnement de respect, du fait qu'ils sont des sujets connaissant;

- à construire leurs connaissances nouvelles à partir de leurs connaissances antérieures;
- dans une perspective d'évaluation informative, c'est-à-dire d'une évaluation qui informe la personne des pas qu'elle fait au plan de l'apprentissage;
- sur la base du partage entre pairs, de la solidarité et de la réalisation de projets personnels et collectifs. (p.225)

L'expérience scolaire peut définitivement transformer le rapport à la formation puisque les auteurs ont rapporté le témoignage de plusieurs à l'effet que : « [...] malgré l'influence négative que peuvent avoir eue leurs mauvaises expériences vécues étant jeunes sur leur rapport à la formation aux adultes, leur perception s'est transformée après y avoir participé. » (p.92)

Le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît que le curriculum actuel de la formation générale de base en éducation des adultes est calqué sur celui des jeunes et projette l'enrichir en « tenant compte des rôles à assumer par une personne adulte dans notre société », et que « cette possibilité de formation conçue à l'intention de la clientèle adulte et adaptée doit être élargie dans l'ensemble des ordres d'enseignement. » (MEQ, 2002, p.10 et 20). Le ministère entend également ajouter au cours de base l'apport d'autres disciplines telles les sciences, la technologie et les sciences humaines afin d'enrichir la formation de base des adultes. (MEQ, 2002, p.10). Lavoie *et al.* (2004) suggèrent que « l'inclusion implique une ouverture du cadre d'éducation formel et cette inclusion ne sera possible que lorsque le discours ne se limitera plus à l'économie, à la diplomation et à l'employabilité. » (p.222-223)

Enfin, Peter Alheit (1994) propose trois dimensions constitutives de la formation aux adultes, lesquelles reformulent les précitées dans cette section, tout en précisant son approche biographique :

Communitairan means that the context must be one of solidarity. Lifeworld oriented implies that learning must relate directly to the learner's social world. Project-related means that it is implementable and must be directed to changing a specific element of practical reality. Interest-related, finally, means that it must have something to do with the learner's own ideas for shaping his or her world. Learning processes then become voyages of discovery. (p.293).

## 2.2 Les transitions professionnelles

Schlossberg *et al.* (1995) ont défini le concept de transition par : «[...] n'importe quel événement ou absence d'événement qui amène des changements dans nos relations, comportements, croyances et rôles de vie (Drouin, 2004, p.27). Ainsi, l'expérience d'une même transition varie autant selon l'âge d'un individu que d'un individu à l'autre et la perception de chacun vis-à-vis de cette expérience suppose une grande hétérogénéité de configurations, rendant malvenue toute généralisation. (George, 1993, Dupuy et Le Blanc, 2001, Mègremont et Baubion-Broye, 2001). Selon Riverin-Simard (1993), le processus transitionnel est cyclique et continu puisqu'un événement provoque une «[...] suite ininterrompue de transitions et de remises en question » (Therrien, 2000, p.8).

George (1993) a identifié trois courants théoriques qui se sont penchés sur le phénomène de transition. D'abord, le point de vue fonctionnaliste conçoit les transitions comme un changement de rôle et un processus d'adaptation à ce changement. Par exemple, Schlossberg *et al.* (1995) ont identifié quatre « *ressources d'adaptation* », la *situation*, le *soi*, le *support* et les *stratégies*, lesquelles déterminent le niveau de difficulté du processus de transition (Drouin, 2004). Dans le cas précis des transitions de nature professionnelle, Louis (1980) a identifié deux types de changement de rôle : *externe*, celui directement relié à la nouvelle tâche et *interne*, lequel fait référence à un changement de conception d'un rôle déjà occupé. Nicholson (1990) a conçu un modèle impliquant quatre étapes par lesquelles cheminerait tout individu en transition, soit la *préparation*, la *rencontre*, l'*ajustement* et la *stabilisation*. Il a également conçu un système mesurant l'amplitude des transitions professionnelles, en mettant en relation deux variables : la discrétion ou le degré de latitude dans l'exécution du travail, et la nouveauté de la tâche elle-même. Les différentes combinaisons de ces variables mèneraient à quatre modes différents et progressifs d'adaptation soit, la *réplication*, l'*absorption*, la *détermination* et l'*exploration*. À titre d'exemple, la réplication ne comporte que peu de discrétion et de nouveauté et l'exploration, à l'autre extrémité du spectre, est à l'inverse. Il a aussi regroupé sous neuf dimensions, la grande variété des éléments qui caractérisent les transitions : la vitesse, l'amplitude, la symétrie (entre les différentes étapes précitées), la continuité (avec les différentes transitions au cours d'une carrière), le niveau de discrétion, la complexité, la propulsion (les caractères

volontaire ou involontaire d'une transition), la facilitation (les ressources d'aide) et finalement la signification, c'est-à-dire les conséquences à long terme d'une transition.

Se distinguant des théories fonctionnalistes précitées, celles du stress social conçoivent les transitions en termes de crise dont le cumul, inversement proportionnel à la classe sociale, est susceptible de mener à la maladie. Dupuy et Leblanc (2001) soulignent cependant que l'hypothèse de la crise lors d'une transition n'a toutefois pas été validée par la recherche, et leur analyse du récit des individus sur leur transition, montre que « [...] les changements observés sont toujours plus restreints et limités que les changements attendus et d'autre part, les changements négatifs ont été surestimés quand ils sont rapportés aux changements positifs. » (p. 66). Une transition n'implique pas forcément une crise psychologique (Houde, 1986, p.228), elle s'apparente davantage à un processus. Pour les fins de la présente recherche, nous entendrons par transition, le passage d'une situation à une autre.

George (1993) propose que la recherche sur les transitions s'appuie sur trois courants théoriques, celui du changement de rôle et du stress social précités, auxquels elle ajoute celui du cycle de vie qui met l'accent sur les circonstances qui diffèrent suivant l'âge. Toutefois, Houde (1986) limite l'effet de l'âge sur l'expérience d'une même transition : « [...] si quelqu'un est père à 55 ans, il a beaucoup en commun avec celui qui a 25 ans et qui est lui aussi père pour la première fois. Sauf qu'il a trente ans d'expérience de vie derrière lui qui changent sa façon d'être père. » (p.55). Les transitions professionnelles volontaires seraient aussi de moins en moins fréquentes avec l'âge, l'expérience ayant permis aux individus de trouver leur place au sein du marché du travail. (Rosenfeld, 1992)

### **2.2.1 La participation lors de transitions professionnelles**

L'enquête nationale sur le travail et l'apprentissage tout au cours de la vie<sup>23</sup> utilisée dans le cadre de la présente recherche révèle que la moitié des travailleurs canadiens ont changé d'emploi au cours des cinq dernières années et que les trois quarts ont expérimenté des changements structuraux majeurs au travail (Doray *et al.*, 2005). Par ailleurs, 83% des individus interrogés dans le cadre de l'enquête menée par Aslanian et Brickell (1980) ont dit

---

<sup>23</sup> Work and Lifelong Learning (Wall) 2005, Ontario Institute for Studies in Education (OISE).

participer à des activités d'apprentissage dans le but de faire face à une transition dans leur vie, comparativement à 17% qui l'ont fait pour le plaisir que cela procure. En d'autres mots, une forte majorité de leurs répondants avaient une conception instrumentale de l'éducation des adultes.

Gorard *et al.* (1997) ont souligné que bien que les modèles de participation soient grandement déterminés par les antécédents sociaux et éducatifs, l'influence de ces facteurs varie dans le temps ou encore selon les sites de recherche. Ils ont par exemple constaté que la participation à des activités d'apprentissage formel, particulièrement celle qui survient plus tard dans la vie, était plus fréquente chez les répondants de leur enquête qui avaient déménagé. Ils ont cité Taylor et Spencer (1994) : « When people « break the moulds », it is usually the result of a crisis such as redundancy, illness, divorce, or a death (Taylor and Spencer 1994) » (Gorard *et al.*, 1997, B, p.14). Les transitions dans la vie peuvent constituer des moments où l'identité ou plus précisément la biographie éducative d'un individu peut se modifier considérablement (Bloomer et Hodkinson, 2000). Pour certains individus, la formation en période de transition peut revêtir un caractère thérapeutique notamment lors de situations de crise professionnelle impliquant une désocialisation : « Pour elles ou eux, l'accès à la formation signifie tout à la fois reprise possible de confiance en soi et chance d'intégration au sein du groupe en formation. » (Dubar, 2004, p. 91)

Ballacher *et al.* (2002) ont aussi réitéré l'importance de « points tournants » (*turning points*) susceptibles d'opérer des changements dans la biographie éducative des individus. Hodkinson et Sparkes (1997) ont défini ce qu'ils entendent par « *turning points* » : « Within a field, people make pragmatically rational decisions within their culturally derived horizons for action, at turning-points. » (p.41). Ils ont identifié trois catégories de transition, souvent combinées dans les biographies : les transitions structurelles déterminées par les institutions, tels que les programmes de formation à l'issue desquels des choix doivent être exercés comme les cours de pré-retraite par exemple; les transitions provoquées par les individus eux-mêmes et enfin, les transitions « forcées » ou imposées par des facteurs externes, comme par exemple, la perte d'un emploi ou des changements dans la vie personnelle.

Les résultats de l'enquête menée par Aslanian et Brickell (1980) ont démontré que les individus dont la transition était reliée à la famille, l'art ou le loisir étaient plus susceptibles



de pratiquer diverses formes d'apprentissage contrairement à ceux dont la transition était reliée à la vie professionnelle, à la religion, à la citoyenneté ou encore à la santé. Contrairement à ceux qui ne le sont pas, les adultes en transition s'inscrivent normalement à des formations structurées offertes par les institutions. Par exemple, parmi ceux ayant expérimenté une transition liée à la religion, 65% ont eu recours dans le cadre de leur apprentissage, aux institutions religieuses. La vie professionnelle demeure néanmoins le principal motif de participation à des activités d'apprentissage formel, lequel se retrouve chez 50% de tous les cas de leur enquête ayant vécu une transition.

Selon Gorard *et al.* (1998) la participation résultant d'une transition est la catégorie dont la croissance a été la plus grande depuis 1945, ce qui les portent à croire que les non-participants d'hier seraient peut-être les participants transitoires d'aujourd'hui et qu'un changement soudain dans la vie d'un individu serait susceptible de provoquer une analyse coûts-bénéfices conduisant à la participation à une formation. Les auteurs expriment néanmoins certaines réserves à ce sujet, soit que la participation résulterait davantage du manque d'emploi que d'un désir des individus d'investir dans leur capital humain. Ils rappellent que la « force d'inertie » est manifeste chez nombre d'individus : « Behaviour is usually inertial (Dale et Davies 1994, Dolton *et al.* 1994) » (Gorard *et al.*, 1998, p.14). Si la participation peut être provoquée par une transition, cette logique de cause à effet aurait certaines limites : « Those who struggle to continue in education at one transitional stage find it easier to continue at the next decision point, but not the one after that » (Gorard *et al.* 1997, p.32). Enfin, les auteurs concluent que la motivation serait sans doute le meilleur déterminant de la participation, à l'instar de ceux liés aux antécédents familiaux et sociaux. Un désir de changement est fondamentalement lié à la participation à la formation (Courtney, 1992). De là en partie, l'intérêt de la présente recherche.

### 2.3 Synthèse

Cette brève revue de la littérature montre à quel point la participation à l'éducation des adultes peut-être saisie sous différents angles. La reproduction sociale est certes une première explication de la participation et nombre de recherches l'ont démontré. D'autres facteurs influent cependant sur les biographies éducatives. Le réseau social de l'individu ou son capital social au sens de Bourdieu peut modifier son identité éducative. L'expérience

scolaire participe également à la construction de cette identité. Les conditions de vie auraient une influence sur la participation mais elles seraient secondaires par rapport aux éléments précités. Le manque de temps est généralement une première raison invoquée de non-participation suivie des coûts de formation. L'appui de l'employeur est souvent proportionnel à la position hiérarchique des travailleurs et cela vient renforcer les dispositions individuelles face à la formation. Des politiques gouvernementales peuvent réduire ces disparités mais elles sont insuffisantes. L'organisation et l'offre de formation doivent également faire l'objet d'une analyse constante afin de s'assurer qu'elles répondent aux besoins des individus et à leurs intérêts, particulièrement chez les personnes plus faiblement scolarisées dont la participation dépend du dépassement d'un certain nombre de dispositions qui lui sont défavorables et souvent inter reliées : famille, capital social, expérience scolaire, position professionnelle, revenus, faible support de l'employeur et curriculums inadéquats.

Néanmoins, les biographies éducatives seraient moins prévisibles depuis l'instauration de la société du savoir et son effet de réorganisation constante du travail. Les transitions que vivent les individus suivent de moins en moins un cursus traditionnel, et nombre d'entre eux réinventent en quelque sorte leur biographie en faisant par exemple des liens insoupçonnés entre des champs professionnels ou ont une carrière en apparence discontinue. Les transitions professionnelles constituent ainsi des opportunités de participation à la formation.

#### **2.4 Champ d'observation**

Notre revue de la littérature nous a indiqué plusieurs facteurs expliquant la participation, elle a aussi documenté l'état de nos connaissances sur les transitions biographiques. Pour comprendre l'incidence d'une transition de nature professionnelle sur la participation et de façon plus générale, sur les biographies éducatives, nous avons retenu différentes dimensions de la vie des individus qui sont susceptibles de moduler leur rapport à la formation et qui feront l'objet de notre observation :

- Étant le déterminant le plus fort de la participation, le niveau de scolarité atteint doit, à nos yeux, être isolé afin de cerner des situations comparables entre différents

individus. Les facteurs de participation et de non-participation, à la lumière de la littérature, semblent grandement différer selon ces différents niveaux.

- Le capital familial, au sens de Bourdieu, sera pris en compte dans notre analyse de la participation afin de savoir par exemple, dans quelle mesure les antécédents familiaux et les rapports familiaux actuels des individus influent sur leur identité éducative. Le grand nombre de données quantitatives sur la participation ne nous renseigne que très peu à ce sujet.
- Le capital social, un facteur important tant dans la décision de participer que de persévérer dans un programme de formation, sera considéré dans notre analyse de la participation.
- La position sociale et le secteur d'emploi, tenant compte de disparités importantes de la participation selon ces facteurs, doivent aussi être considérés dans l'analyse de la participation. Le support de l'employeur à la participation et dans une plus large mesure, le rapport au travail sont des facteurs d'intérêt quant aux questions que pose notre recherche. Dans quelle mesure non seulement l'emploi mais la disponibilité des ressources financières personnelles pour soutenir une formation influent-elles sur la décision de participer, est une question incontournable.
- La représentation que se font les individus de leur transition, en termes de processus ou de crise, et les circonstances réelles de celles-ci tels que par exemple, son caractère volontaire ou involontaire, l'importance du changement dans sa variation et le degré de prise en charge et de conduite de ce changement par les individus sont tous des éléments susceptibles d'influer sur la participation. Dans quelle mesure une transition professionnelle modifie la biographie éducative d'un individu est une question générale que pose notre recherche.
- L'expression d'une demande insatisfaite de formation et la capacité d'exprimer une telle demande doivent être examinées pour, entre autres, mieux cerner les motifs d'absence de participation et enfin, nous renseigner sur la part qu'occupe, ou serait susceptible d'occuper la formation lors d'une transition biographique. Si les

bénéfices perçus de la formation chez les participants doivent être identifiés, les moyens entrepris par les autres dans leur apprentissage en période de transition ont tout autant d'intérêt puisqu'ils nous informent sur la capacité des individus de piloter leur transition et possiblement sur des facteurs venant expliquer la présence de cette compétence particulière.

- Enfin et dans une plus large mesure, ce que disent les individus de leur expérience de formation, de la valeur et du sens qu'ils lui attribuent sont d'intérêt puisque ces éléments viennent caractériser leur rapport général à la formation. L'on a vu que les valeurs d'usage (le bénéfice personnel) et d'échange (le pré-requis à l'avancement professionnel) de la formation formelle sont susceptibles d'influer sur la participation et possiblement sur la configuration des parts formelle et informelle de la biographie éducative des individus.

Nous verrons au prochain chapitre les méthodes que nous avons employées pour la collecte et l'analyse de ces renseignements.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Considérations épistémologiques

En général, les idées sont plus la rationalisation des pratiques qu'elles n'en sont les causes et rien n'est plus naïf que de croire que les pratiques sont le déroulement des idées auxquelles adhèrent les individus. (Dubet, 2002, p.23)

Cette citation n'est pas sans rappeler la théorie matérialiste de Marx qui affirmait que les conditions matérielles d'existence déterminent l'idéologie et non l'inverse. Elle établit également certaines limites de la recherche usant d'un matériau discursif. Pour dépasser ce problème, nous avons porté une attention particulière à la distinction de ce qu'ont fait concrètement les individus, des idées et opinions qu'ils nous ont transmises. Nous avons également examiné le matériau qualitatif de recherche dans son ensemble, plutôt que de procéder par codage, nous permettant ainsi de mettre en relation des éléments qui ne l'auraient pas été autrement. À ce sujet, Lahire (2004) a été une source d'inspiration :

[...] plus on ajoute de pratiques et plus on a de chances de mettre au jour des dissonances dans les profils culturels et de mettre en évidence des individus culturellement hybrides ou composites, des individus à géométrie culturelle variable (ce qui ne signifie pas culturellement libres de toute détermination). (p.4)

Dans le but d'atténuer les biais du chercheur au sens de Maxwell (1996), les entrevues et leur analyse préliminaire décrite plus loin dans ce chapitre, ont été effectuées par différents chercheurs et chaque cas a fait l'objet de discussions collectives entre les membres de l'équipe.

### 3.2 Matériau de recherche

Work and Lifelong Learning (WALL) est une recherche nationale portant sur le travail et l'apprentissage tout au cours de la vie. Plusieurs groupes de chercheurs provenant de différentes universités canadiennes travaillent dans le cadre de cette recherche sur des dimensions variées de l'éducation des adultes en contexte de réorganisation constante du travail. Notre équipe s'est intéressée aux articulations entre transitions biographiques et participation à l'éducation des adultes et notre analyse repose sur deux matériaux, quantitatif et qualitatif.

#### 3.2.1 Données quantitatives

Une enquête par questionnaire a recueilli des données quantitatives très précises sur un nombre important de répondants-es (plus de 9600) à l'échelle nationale et constitue le principal matériau d'analyse des différentes équipes de chercheurs. Les données fournissent des renseignements de différentes natures, résumés comme suit <sup>24</sup> :

- Le statut d'emploi
- L'emploi du temps
- L'implication bénévole
- L'éducation
- Les barrières à la participation
- Les opinions sur l'éducation
- Les compétences en apprentissage et en technologies de l'information
- Les apprentissages informels reliés au travail, au bénévolat, aux tâches ménagères et autres
- L'occupation
- L'implication syndicale
- Les changements d'ordre personnel et professionnel (transitions)
- Les opinions politiques
- L'état de santé
- Les données démographiques

Bien que le sondage soit très exhaustif, il ne permet pas de savoir si la formation est intervenue directement dans une transition, le cas échéant, mais il permet de savoir si des

---

<sup>24</sup> Le questionnaire intégral est disponible sur le site de WALL à l'adresse suivante : [http://www.wallnetwork.ca/resources/WALL\\_Survey\\_Questionnaire04.pdf](http://www.wallnetwork.ca/resources/WALL_Survey_Questionnaire04.pdf)

dispositions par rapport à la formation ont été développées par les individus qui ont connu des transitions, ce qui se manifesterait par une plus grande participation à des activités formelles ou informelles. De là en partie l'intérêt de la présente recherche qui vise à mettre en contexte, à l'aide de données qualitatives celles recueillies par questionnaire.

La conjugaison des deux méthodes nous a aussi permis de mieux cerner les contextes de participation ou de non-participation. Par exemple, si les données quantitatives montrent des taux de participation forts différents selon le niveau de scolarité atteint, elles ne nous permettent pas de savoir cependant si cette participation était obligée ou si le répondant s'y est inscrit volontairement. En fait, les données qualitatives ont grandement documenté l'expérience de formation voire, toute la biographie éducative des répondants, nous fournissant ainsi une idée plus exhaustive et explicite du rapport que les individus entretiennent vis-à-vis de la formation

### **3.2.2 Données qualitatives**

Certaines des équipes de chercheurs ont complété l'enquête quantitative par des études qualitatives, dont l'équipe de Montréal qui a mené plus de quatre-vingts entretiens semi-dirigés avec des répondants-es du questionnaire national provenant de deux centres urbains au Canada, Toronto et Montréal. Postulant que les transitions biographiques constituent des moments heuristiques, les répondants ont été sélectionnés sur la présence d'une donnée quantitative indiquant l'expérience récente d'une transition personnelle ou professionnelle. Cette enquête qualitative a cherché à relever du discours des répondants les stratégies mises en œuvre dans la gestion de leur transition, laquelle suppose dans la plupart des cas le recours à différentes formes d'apprentissage. L'exploration de leur parcours et expérience de formation ainsi que les différents modes d'apprentissage auxquels ils ont recouru en période de transition ont composé un portrait de leur conception de l'apprentissage.

Les variables quantitatives que nous voulions mettre en contexte à l'aide de l'entrevue ont été, entre autres, la participation à des activités de formation ou d'apprentissage, le niveau de scolarité atteint, l'emploi et l'âge.

Préalablement à la conduite de chacun des entretiens, les données provenant du questionnaire de chacun des répondants ont fait l'objet d'un examen en vue de diriger l'entrevue vers les éléments déclarés lors du sondage, tels que le type de transition, la participation antérieure et récente à des activités de formation ou d'apprentissage et leur objet (à des fins professionnelles ou personnelles). Ces données ont été rappelées lors de l'entrevue afin de permettre au répondant de fournir tout renseignement susceptible de les mettre en contexte. Dans le cadre de la présente recherche, seules les entrevues des répondants ayant déclaré, au sondage et/ou lors de l'entrevue, avoir vécu une transition de nature professionnelle, ont été retenues pour fins d'analyse (N 35).

Nous entendons par transition professionnelle tout changement ayant eu cours dans le cadre de la vie professionnelle, soit par exemple la perte ou le changement d'emploi, ou encore des changements au niveau des conditions reliées au travail comme la tâche ou une réorganisation importante du travail. La perte ou le changement d'emploi constituent toutefois les types de transition professionnelle les plus fréquents et majoritaires chez les répondants de notre sous-échantillon.

Compte tenu que deux autres recherches utilisant les mêmes données qualitatives ont porté sur les transitions migratoires et la retraite, les répondants se qualifiant dans ces catégories de transitions ont été retirés de la présente recherche, laquelle s'est donc limitée aux répondants nés au Canada et faisant partie de la population active. La décision de trier les cas par type de transition est opératoire plutôt que théorique.

Afin de tenir compte notamment des observations de Bourdieu (1993) sur la variabilité des subtilités quasi-infinies des stratégies des acteurs pour mener leur existence, nous avons conçu un canevas d'entrevue<sup>25</sup> ouvert, laissant une grande place aux répondants dans la divulgation de leur récit de vie, l'objectif de la tenue d'entretiens étant de dépasser des données quantitatives trop restrictives et susceptibles de comporter des présupposés institutionnels. Les questions posées aux répondants lors de l'entrevue se sont limitées aux suivantes :

Amorce :

---

<sup>25</sup> Le guide d'entrevue est en annexe



- Vous avez déclaré lors du sondage téléphonique avoir vécu dans les cinq dernières années un changement important dans votre vie, pouvez-vous m'en parler ?

Questions :

- Comment vous y êtes-vous pris pour faire face à ce changement ?
- Avez-vous appris quelque chose dans le cadre de ce changement, si oui, était-ce par vous-mêmes (comment?) ou dans le cadre d'un cours structuré ?

Les données quantitatives provenant du questionnaire n'ont été soulevées auprès du répondant que dans les cas où celui-ci n'y a pas référé par lui-même.

L'objectif de l'entrevue a donc été de cerner le sens et la place que prend pour le répondant la formation formelle et les apprentissages informels lors de sa transition professionnelle afin de mieux comprendre les motifs de participation ou d'absence de participation. À ce sujet, Silva et al. (1998) ont entre autres soulevé qu'il est difficile pour un répondant lors d'un sondage d'identifier clairement et sur-le-champ les raisons de participation à l'éducation, lesquelles se limitent également à une liste de choix. L'utilisation d'un matériau qualitatif visait entre autres à dépasser ce problème.

### **3.3 Analyse des données**

Les transcriptions des entretiens ont été analysées selon un modèle uniforme prévoyant différents angles d'analyse. D'abord, les données biographiques fournies dans le cadre du questionnaire ont été relevées pour chacun des cas soit, l'âge, le genre, la situation maritale, le niveau de scolarité atteint, l'emploi occupé, etc. Les données relatives au capital familial et social, lorsque disponibles par l'entremise du récit de vie, ont été consignées. La nature, les circonstances et la prise en charge de la transition ont été résumées. Enfin, les activités de formation et d'apprentissage auxquelles a référé le répondant, et leurs bénéfices le cas échéant, ont été identifiées et qualifiées.

L'analyse des transitions biographiques permet d'avoir une idée sur la capacité des individus de piloter leur transition. Ainsi la prise en charge de la transition par chacun des répondants a été traduite selon le modèle développé par Alheit et Dausien (1999). De ce

point de vue, nous avons tenté d'identifier si le cheminement décrit par le répondant correspondait à un modèle « patchwork » ou « design » soit, si le répondant avait eu une tendance à la passivité devant les circonstances entourant sa transition résultant souvent en une carrière professionnelle discontinue (patchwork) ; par opposition à un individu qui était arrivé à faire des choix, à se prévaloir d'outils appropriés pour faire face à sa transition et enfin qui disposait de la capacité de faire sens avec son parcours éducatif et par conséquent sa carrière professionnelle (design). Des indicateurs de ces deux catégories ont été par exemple, dans le premier cas, le cumul de petits boulots ayant peu de rapports entre eux et traduisant une démarche d'adaptation aux circonstances ; dans le second, des actions témoignant d'une capacité d'autodétermination et une plus grande capacité réflexive. Cet exercice ne fut pas facile car susceptible de mener à des jugements de valeurs. Ainsi, le modèle n'a été utilisé qu'à titre indicatif ou selon une représentation idéal-typique au sens de Weber. Au fond, il a davantage servi comme un moyen qu'une fin pour décrire, commenter et qualifier le cheminement décrit par le répondant.

Notre recherche a donné lieu à plusieurs analyses. D'abord, nous avons tenté de regrouper les cas selon le type de transition professionnelle. Cet exercice ne fut toutefois pas concluant puisque des dissemblances très importantes entre les individus de niveau de scolarité différents nuisaient à la clarté de l'analyse. Il nous a néanmoins permis de constater qu'une même transition se vit fort différemment selon le niveau de scolarité atteint d'un individu, lequel apparaissait, tel que Cross (1980) l'a constaté, comme le facteur le plus fort de différenciation des cas en termes de participation à l'éducation des adultes.

Nous avons donc distribué les répondants sous trois catégories, soit ceux disposant d'un diplôme d'études secondaires, d'études collégiales complétées et enfin d'un diplôme universitaire. Procédant selon la théorie ancrée, pour chacune des catégories, les cas ont été regroupés selon la récurrence de certains thèmes abordés par les répondants, par exemple, la confiance en soi, l'expérience scolaire, le capital familial et social, la conception de la formation formelle et des apprentissages informels, etc. Cet exercice a produit différents types de participation ou de non-participation. Le rapport d'analyse présente donc cette typologie et nos conclusions s'appuient sur les déclarations textuelles des répondants. Une analyse de chacune des catégories suit l'exploration des données individuelles. Enfin, nos

conclusions décrivent les éléments qui nous ont parus importants et/ou plus généralisés dans l'explication de la participation à l'éducation des adultes lors d'une transition professionnelle.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE QUANTITATIVE

Notre analyse quantitative a révélé des tendances déjà connues et confirmées par d'autres recherches sur la participation à l'éducation des adultes. Quelques données méritaient néanmoins à nos yeux d'être examinées car elles introduisent certains thèmes qui seront mis en contexte lors de l'analyse qualitative du prochain chapitre.

#### 4.1 Revue des données quantitatives

Les transitions professionnelles peuvent prendre différentes formes. Dans l'ensemble, 42,2% des personnes de l'échantillon ont connu au cours des cinq dernières années une transition liée au travail salarié. Les deux formes les plus fréquentes sont le changement d'emploi (50% des personnes ayant connu une transition) et les promotions (32,2%). Suivent la perte d'un emploi (21%), le passage de temps plein à temps partiel (ou le contraire) (20,9%). Ces transitions peuvent toutes être des occasions de formation : apprendre un nouveau métier quand on change d'emploi, se former avant ou après une promotion, suivre une formation en vue d'une réinsertion professionnelle, etc.

Le taux de participation à la formation formelle des personnes ayant connu des transitions est plus élevé que celui des personnes sans transition : 54,4 % contre 33,6% (tableau 4.1). Les promotions constituent la forme de transition qui aurait le plus d'influence sur ce type de participation avec un taux de 66%. Celle qui le serait le moins est la perte d'emploi avec un taux de participation de 47%. Toutefois, ce dernier demeure plus élevé que la moyenne nationale ou que celui des personnes sans transition.

**Tableau 4.1**  
**Taux de participation à la formation formelle**  
**selon la présence d'une transition professionnelle et la nature de la transition,**  
**Canada, WALL, 2002**

	Participants à la formation formelle	Non-participants à la formation formelle	Total
	42,4	57,6	100,0 N=8982
Absence d'une transition <sup>(1)</sup>	33,6	66,4	57,6%
Présence d'une transition	54,4	45,6	42,2%
A obtenu un premier emploi <sup>(1)</sup>	51,4	48,6	11,9%
A obtenu une promotion	66,4	33,6	32,2%
A changé d'emploi	54,9	45,1	50,0%
Est devenu sans emploi	47,3	52,7	21,0%
Passage temps plein/partiel	54,6	45,6	20,9%
Congé maternité	53,5	46,5	11,0%
Autres transitions	45,1	54,9	5,1%

(1) Khi carré du tableau d'origine significatif

Le taux fluctue-t-il selon les caractéristiques culturelles et sociales des individus ? Il semble que ce soit le cas mais pas nécessairement pour tous les traits sociaux (tableaux 4.2 à 4.4).

- ♦ Il n'y a pas de différences entre hommes et femmes ayant vécu des transitions, mais la différence entre la présence et l'absence de transition est toujours existante.
- ♦ Il y a une différence selon le niveau d'éducation : pour chaque niveau d'éducation, le taux de participation est plus élevé chez les personnes ayant connus des transitions. Par ailleurs, qu'il y ait ou non transition, la participation augmente avec le niveau d'éducation antérieure.
- ♦ A position sociale égale, les personnes ayant connu des transitions participent davantage. Mais les variations selon les positions sociales sont plus importantes: les cadres et professionnels participent davantage et les personnes en dehors de la population active le moins.

En somme, les transitions auraient bien un effet sur la participation, au sens d'une

association positive entre le fait d'avoir vécu une transition au cours des 5 dernières années et une participation plus grande à l'éducation des adultes, effet qui est modulé selon certaines caractéristiques culturelles et sociales des répondants.

**Tableau 4.2**  
**Taux de participation à la formation formelle selon le genre**  
**et les transitions professionnelles,**  
**Canada, WALL, 2002**

	Absence d'une transition professionnelle	Présence d'une transition	Total
Femmes <sup>1</sup>	34,8	55,2	43,4
Hommes <sup>1</sup>	32,4	53,6	41,5
Total	33,6	54,4	42,4

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine significatif

**Tableau 4.3**  
**Taux de participation à la formation formelle**  
**selon le niveau de scolarité atteint et les transitions professionnelles,**  
**Canada, WALL, 2002**

	Absence d'une transition professionnelle	Présence d'une transition	Total
Élémentaire	6,3	11,5	6,5
Moins que le secondaire complété <sup>1</sup>	24,5	37,8	28,8
Secondaire complété <sup>1</sup>	27,3	44,8	34,5
Enseignement supérieur <sup>1</sup>	41,9	57,5	49,5
Collège complété <sup>1</sup>	44,4	57,5	51,1
Premier cycle universitaire <sup>1</sup>	55,8	66,7	61,8
Diplôme universitaire ou professionnel <sup>1</sup>	54,5	71,0	63,4
Total	33,6	54,4	42,4

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine significatif

**Tableau 4.4**  
**Taux de participation à la formation formelle selon**  
**la position sociale et les transitions professionnelles,**  
**Canada, WALL, 2002**

	Absence d'une transition professionnelle	Présence d'une transition	Total
Non salariés (employeurs et travailleurs autonomes) <sup>1</sup>	42,6	49,6	45,4
Cadres et professionnels <sup>1</sup>	54,3	61,2	59,0
Ouvriers et employés <sup>1</sup>	37,7	50,0	45,2
Personnes en dehors de la population active <sup>1</sup>	24,3	33,1	25,0
Total	33,6	54,4	42,4

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine significatif

En regard de la formation informelle (tableau 4.5), la situation est toute autre : les différences entre présence et absence de transition sont minimes ou inexistantes, selon la nature des apprentissages informels. Il faut aussi signaler que certains apprentissages informels n'ont pas à voir avec le travail. L'absence d'association n'est donc pas surprenante. En même temps, cette dernière invite à penser que l'impact des transitions se ferait sentir non pas sur la reconnaissance de la formation dans son ensemble mais uniquement sur l'intérêt de la formation formelle.

**Tableau 4.5**  
**Les apprentissages informels au Canada**  
**selon les transitions professionnelles, Canada, WALL, 2002**

	Absence d'une transition professionnelle	Présence d'une transition	Total
Formation informelle liée au travail (personnes au travail seulement) <sup>1</sup>	89,6	92,2	91,1
Formation informelle liée au bénévolat (personnes bénévoles seulement)	81,6	82,6	82,0
Formation informelle dans la vie domestique <sup>1</sup>	85,5	89,8	87,3
Formation informelle d'intérêt général <sup>1</sup>	85,2	92,4	88,3

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine significatif

La reconnaissance d'une demande insatisfaite est aussi influencée par l'existence d'une transition chez les hommes et les femmes (tableau 4.6). Les personnes ayant connu une transition expriment plus fréquemment une demande insatisfaite que les personnes sans transition. Ceci est tout aussi juste quand nous n'examinons que la demande insatisfaite liée à l'emploi. La part d'une demande insatisfaite en formation professionnelle est plus importante chez les personnes en transition.

**Tableau 4.6**  
**La demande insatisfaite selon le genre**  
**et les transitions professionnelles, Canada, WALL, 2002**

	Absence d'une transition professionnell e	Présence d'une transition	Total
Femmes <sup>1</sup>	34,4	54,9	43,0
Hommes <sup>1</sup>	28,9	49,6	37,8
Total <sup>1</sup>	31,8	52,3	40,4

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine  
significatif

**Tableau 4.7**  
**La part de la demande insatisfaite liée à l'emploi seulement**  
**selon le genre et les transitions professionnelles, Canada, WALL, 2002**

	Absence d'une transition professionnell e	Présence d'une transition	Total
Femmes <sup>1</sup>	55,6	67,0	61,7
Hommes <sup>1</sup>	57,3	76,0	67,9
Total <sup>1</sup>	56,3	71,2	64,4

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine  
significatif

La demande insatisfaite fluctue avec le niveau d'éducation mais avec des écarts nettement moins importants que pour la participation effective. Peu importe le degré d'éducation atteint, les personnes en transition expriment davantage une demande insatisfaite.



**Tableau 4.8**  
**La demande insatisfaite selon le niveau de scolarité atteint**  
**et les transitions professionnelles, Canada, 2002, WALL**

	Absence d'une transition professionnelle	Présence d'une transition	Total
Élémentaire <sup>1</sup>	9,1	-	10,0
Moins que le secondaire complété <sup>1</sup>	24,6	44,2	31,0
Secondaire complété <sup>1</sup>	31,3	44,7	36,7
Enseignement supérieur <sup>1</sup>	42,6	54,4	48,2
Collège complété <sup>1</sup>	38,8	55,8	47,3
Premier cycle universitaire <sup>1</sup>	45,9	58,2	52,7
Diplôme universitaire ou professionnel <sup>1</sup>	40,6	53,4	46,7
Total	31,8	52,3	40,4

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine significatif

Les freins à la participation sont identifiés avec le même ordre d'importance que les répondants aient ou non connu une transition. Le manque de temps est l'obstacle le plus fréquemment mentionné, suivi par le moment de la formation, les coûts de la formation, et l'absence de soutien de l'employeur.

**Tableau 4.9**  
**Les motifs d'absence de participation selon les transitions professionnelles,**  
**Canada, 2002, WALL**

	Absence d'une transition	Présence d'une transition	Total
<b>Freins institutionnels</b>			
Le moment ne convenait pas <sup>1</sup>	53,8	58,0	56,1
La formation était trop chère <sup>1</sup>	44,0	55,3	50,2
Le programme ne s'offrait pas	13,3	11,0	12,0
<b>Obstacles personnels</b>			
Absence de besoins de formation formelle <sup>1</sup>	13,1	9,5	11,2
Manque de qualification ou de préalables <sup>1</sup>	8,1	6,3	7,1
Manque de temps <sup>1</sup>	56,5	64,5	61,1
Autres responsabilités familiales	37,4	40,8	39,2
Absence de soutien de l'employeur	19,6	21,1	20,4
Problème de gardiennage	9,0	10,3	9,6
<b>Dispositions dissuasives</b>			
Raisons de santé <sup>1</sup>	11,7	5,5	8,2
Handicap physique ou mental <sup>1</sup>	9,1	4,1	6,2
Problème de langue <sup>1</sup>	3,5	2,1	2,7
Les cours sont trop ennuyants	4,8	4,8	4,8
Le lieu de formation n'était pas accueillant	1,9	1,2	1,5

<sup>1</sup> Khi carré du tableau d'origine significatif

La participation à l'éducation des adultes comporte donc trois dimensions soit, la formation formelle, les apprentissages informels et la demande insatisfaite de formation. Si la présence d'une transition professionnelle influe sur la participation à la formation formelle et la demande insatisfaite de formation, cette influence est nettement moins grande sur la participation à des activités d'apprentissage informel. Les taux de participation à la formation formelle suivent en général le niveau de scolarité atteint et la position sociale, qu'il y ait transition professionnelle ou non. Une promotion au travail est plus favorable à la participation que ne l'est une perte d'emploi.

Ces données seront mises en contexte au prochain chapitre où nous examinerons, à l'aide du matériau qualitatif, les différents types de participation et leur motif. Nous aurons également une idée plus précise des raisons qui sous tendent une absence ou un refus de participation, malgré la présence d'une transition de nature professionnelle.

## CHAPITRE V

### ANALYSE QUALITATIVE

19 femmes et 16 hommes composent le sous-échantillon de répondants rencontrés en entrevue et y ayant déclaré avoir vécu une transition de nature professionnelle dans les cinq dernières années. Tous les groupes d'âge y sont représentés, un seul répondant a plus de soixante cinq ans. La proportion de répondants selon le genre est semblable à l'échantillon.

Cinq des 35 répondants ont répondu au sondage ne pas avoir vécu une transition de nature professionnelle au cours des cinq dernières années alors que l'entrevue a révélé le contraire. Et cela ne s'explique que pour deux cas, l'un n'ayant vécu qu'une restructuration d'ordre administrative au travail et l'autre pour qui la transition date de plus de cinq ans. La réponse négative lors du sondage chez les trois autres cas demeure inexpliquée.

Sept répondants ont déclaré lors du sondage être à l'emploi d'une petite entreprise et deux se sont dit cadres alors que l'entrevue a révélé que tous sont dans les faits travailleurs autonomes.

Ces inconsistances avec les données quantitatives invitent déjà à penser que celles-ci seraient susceptibles de sous estimer la fréquence, déjà pourtant élevée, des transitions professionnelles et la proportion des travailleurs autonomes canadiens.

#### **5.1 Vue d'ensemble des transitions et de leur prise en charge par les répondants**

Pour les raisons mentionnées au chapitre précédent, nous avons d'abord distribué les cas selon le niveau de scolarité atteint, sous trois catégories : secondaire terminé (9 cas), collège terminé (6 cas) et université terminée (20 cas). Le tableau 5.1 distribue les cas selon la nature de la transition professionnelle pour chacune de ces catégories. Les transitions de type volontaire regroupent les répondants ayant quitté leur emploi (13), abandonné leurs études (2) ou bénéficié d'une promotion (7) et celles de type involontaire, ceux qui ont perdu leur emploi (7) ou subi un transfert d'emploi (6).

**Tableau 5.1**  
**Types de transition et niveau de scolarité atteint**

	Secondaire terminé	Collégial terminé	Universitaire terminé	Total
Quitté leur emploi	3	2	10	15
Promus	2	2	3	7
Perdu leur emploi	2	2	3	7
Transfert d'emploi	2	0	4	6
Total	9	6	20	35

Plusieurs transitions de nature professionnelle s'étant succédées pour la majorité des répondants, la nature de la transition a été établie sur la base du changement d'ordre professionnel d'origine où encore de la transition qui, aux yeux du répondant, est la plus significative.

Les transitions ont été volontaires chez 22 cas, et involontaires pour 13 répondants. L'on constate que les cas les plus fortement scolarisés se retrouvent davantage dans la catégorie des individus ayant quitté leur emploi. Le caractère volontaire de la transition des répondants ayant bénéficié d'une promotion doit être nuancé en ce que la promotion en question résulte, chez plusieurs, d'une opportunité s'étant présentée à eux. La transition chez ces répondants est volontaire dans la mesure où ils ont posé leur candidature à un processus de sélection ou accepté une promotion. Deux de ces cas demeurent toutefois difficilement qualifiables. Mark (55-59) a résolu un problème de nature familiale, soit une insatisfaction des services de gardiennage, en se prévalant d'un congé parental et en démarrant sa propre entreprise, située à domicile. Sa transition a été qualifiée de promotion en ce qu'il ne peut s'agir d'un abandon ou d'une perte d'emploi, Mark ayant conservé un emploi, ni d'un transfert, celui-ci étant involontaire dans tous les cas de cette catégorie. Le cas de Samson (36) pose aussi un problème de qualification de la transition. Étudiant en droit, il a réorienté sa carrière vers l'informatique et a démarré sa propre entreprise. Sa transition d'origine étant l'abandon de ses études en droit, il s'est qualifié dans la catégorie des cas ayant quitté leur emploi ou abandonné leurs études.

**Tableau 5.2**  
**Nature et prises en charge des transitions**  
**chez les répondants faiblement scolarisés**

Nature de la transition

		Involontaire	Volontaire
Prise en charge de la transition	Active	Sabin (60)	Steve (42) Odera (44) Otocha (24) Oman (55)
	Passive	Kieran (44) Sonny (43) Octavia (55-59) Ned (32)	

Le tableau 5.2 distribue les répondants provenant du groupe faiblement scolarisé selon le caractère volontaire ou involontaire de leur transition professionnelle et de sa prise en charge. Une prise en charge active se définit par une volonté de l'individu de dépasser par des actions concrètes les difficultés rencontrées. À l'opposé, une prise en charge inactive correspond davantage à une situation subie ou imposée par un tiers.

Le tableau 5.2 montre un lien entre la nature de la transition et sa prise en charge chez les répondants dont le niveau de scolarité atteint est faible et ce contrairement aux répondants des deux autres catégories, intermédiaire et élevée, qui dans leur quasi-totalité ont été actifs dans la prise en charge de leur transition nonobstant sa nature. Ceci conduit à penser à l'existence d'un lien entre la capacité de piloter une transition professionnelle et le niveau de scolarité atteint.

## **5.2 Types de participation et niveaux de scolarité atteints**

Nous avons examiné pour chacun des individus l'information disponible sur le capital familial et social, la nature de la transition et sa prise en charge par le répondant et finalement, son rapport à la formation formelle et l'apprentissage informel liés à sa transition.

Les sections qui suivent décrivent différents types de participation à la formation et l'apprentissage. Le tableau 5.3 fournit des données sur les répondants de la première catégorie soit, les répondants dont le niveau de scolarité atteint est le secondaire, et sera également utilisé pour les deux autres, collégial et universitaire. Les données proviennent des réponses fournies par les répondants dans le cadre du sondage et de l'entrevue. Si le rapport à la formation formelle distingue les répondants de la première catégorie, nous verrons que la participation effective différencie les cas des deux autres catégories car chez ces individus, le rapport à la formation est généralement positif.

### **5.2.1 Types de participation chez les répondants de niveau secondaire**

Six hommes et trois femmes composent la catégorie des répondants faiblement scolarisés. Tous ont complété des études de niveau secondaire. Bien que tous les groupes d'âges y soient représentés, la moyenne d'âge de ce sous échantillon est plus élevée que pour l'échantillon de tous les répondants rencontrés en entrevue.

Nous avons distribué les cas de la présente catégorie en trois types selon le rapport subjectif à la formation. La participation effective ne nous paraît pas être une donnée significative pour la présente catégorie puisque les trois individus qui ont effectivement participé ont émis de fortes critiques envers la formation structurée. Ceci vient certainement éclairer le faible taux de participation des individus faiblement scolarisés. Si des facteurs variés sont susceptibles d'expliquer leur rapport à la formation, un désengagement professionnel et/ou une expérience scolaire négative semblent généralement associés à un rapport à la formation négatif. L'inverse est aussi vrai.

**Tableau 5.3**  
**Répondants de niveau secondaire**

Pseudo.	Âge	Niveau de scolarité atteint	Nature de la transition	Type de transition	Formation formelle liée à la transition	Informel	Formation formelle hors travail	Rapport à la formation
Oman	55	Sec. Complété	Promotion	Vol.	Non	Faible	Non	Négatif
Sabin	60	Sec. Complété	Perte d'emploi	Inv.	Non	Faible	Non	Négatif
Kieran	55-59	Sec. Complété	Transfert d'emploi	Inv.	Oui, employeur	Fort	Non	Négatif
Odera	40-44	Sec. Complété	Promotion	Vol.	Oui, employeur	Fort	Non	Négatif
Otocha	24	Sec. Complété	Retour aux études	Vol.	Oui, Emploi-Québec	Moyen	Non	Négatif
Ned	32	Sec. complété	Perte d'emploi	Inv.	Non, demande insatisfaite	Moyen	Non	Positif
Octavia	55-59	Sec. Complété	Transfert d'emploi	Inv.	Non, demande insatisfaite	Moyen	Oui	Positif
Steve	42	CEGEP non-complété	Quitté son emploi	Vol.	Non, demande insatisfaite	Fort	Non	Positif
Sonny	43	Sec. Complété	Quitté son emploi	Vol.	Non, demande insatisfaite	Faible	Non	Positif

### Les refus de participation

Oman et Sabin ont d'abord évoqué leur âge pour justifier leur refus de participation. Leur rapport négatif à la formation invite toutefois à penser que l'âge serait susceptible de constituer ici un prétexte, bien qu'il soit aussi associé à raison avec un désengagement professionnel. Au-delà de ce facteur, nous notons chez Oman un refus de socialisation et chez Sabin, une aversion envers la culture écrite et une perception de non-concordance entre théorie et pratique. Rien n'indique que ces individus, si ce n'avait été de leur âge, auraient de toute façon participé.

**Oman (55 ans)**

La belle-fille d'Oman le prive de relations avec son petit-fils : « Un jour il va le savoir, pis il va le savoir qui c'est qu'on est, qu'on était pas si méchants que ça ». Il décrit ainsi ses relations au travail : « [...] moé, je m'occupe pas de ça. Si tu veux pus me parler, ben, parles moé pus. C'est pas toé qui me donne à manger, moi, c'est ma réponse. »

Oman a bénéficié d'une promotion au sein de l'entreprise horticole pour laquelle il travaille mais l'entrevue n'indique pas la présence d'activités d'apprentissage particulières dans le cadre de sa transition. Il a de surcroît formulé certaines résistances vis-à-vis de la connaissance en général : « [...] moi ma job, c'est conduire l'appareil, c'est pas d'apprendre les plantes. » Il a attribué une valeur d'échange à l'apprentissage formel : « [...] si tu veux faire de l'argent, faut que tu ailles à l'école. » Ses activités d'apprentissage à des fins personnelles se résument essentiellement à l'expérimentation : « [...] si tu mets ça d'épais de plâtre, pis t'en as ça à sabler, ben ça va faire de la poussière, ça va finir là. Ben moi, c'est de même que j'apprends. »

**Sabin (60 ans)**

Sabin est le seul cas pouvant être qualifié d'actif lors d'une transition involontaire. L'amplitude de son action est toutefois très limitée. Il a subi la faillite des deux entreprises, en coiffure et en commerce de détail, dont il était propriétaire. Une consultation en orientation a résulté en un retour au métier de coiffeur qu'il exerce depuis quarante ans. Il est maintenant associé dans un salon de coiffure à titre de sous-contractant. L'inscription à un cours n'a pas été envisagée par Sabin qui se dit trop âgé pour entreprendre une telle démarche. Il a attribué une valeur d'échange à l'apprentissage formel et a souligné le caractère éloigné de l'apprentissage formel vis-à-vis l'expérience et son aversion envers la culture écrite, tel qu'en fait foi ce passage de son entrevue où il relate les conseils promulgués à une collègue de travail :

J'ai dit : là là, le livre, là, le chapitre cent cinquante deux, oublie-le, parce que c'est une cliente, pis elle, elle le sait pas le cent cinquante deux elle-là. T'as à régler un cas là ! Commence pas à chercher dans ton livre, c'est là qu'il faut que tu le règles, le problème.



Si l'âge paraît à ses propres yeux le facteur expliquant l'absence de participation de Sabin, son récit témoigne néanmoins d'une aversion envers la formation structurée, susceptible d'être en lien avec son passé familial et une certaine conception de son environnement social:

[...] ça revient toujours dans des discussions familiales un moment donné que, c'est toujours grâce à quelqu'un que t'as réussi. [...] ce que j'ai, je l'ai pas volé je l'ai gagné, mais c'est par rapport à mes efforts à moi et non pas par rapport aux autres. C'est de même que j'entends ça. (silence 3 sec.)

Q12 : Donc, si je comprends bien ce que vous dites, si des membres de votre famille vous avaient aidé, vous vous seriez senti dépendant d'eux en quelque sorte?

R12 : Effectivement, effectivement c'est ça que je veux dire, c'est que je me serais senti des redevances envers eux autres. Que ce soit monétaire, que ce soit psychologiquement je sais pas comment appeler ça, mais c'est, quand j'aurais été avec soit mes frères ou ma sœur, ben j'aurais dit ben là j'suis obligé de dire que c'est grâce à elle ou à eux que j'ai réussi. Parce qu'avec des amis, j'ai pas besoin de faire ça. De toute façon mes amis ne m'ont pas vraiment aidé. Je me suis débrouillé par moi-même.

Sabin a dit trouver laborieuse la consultation de livrets d'instruction. Il a essentiellement recouru à ses collègues de travail dans la résolution des problèmes qu'il a rencontrés lorsqu'il était propriétaire de ses commerces : « J'ai pas à toute savoir là tsé. Y'a du monde qui le savent pour moé, pis ils m'aideront eux-autres, là, tsé. ». S'il reconnaît avoir commis certaines erreurs, il a attribué son échec essentiellement au destin : « [...] moi j'ai toujours dit, toutes les grandes découvertes, ça été ben souvent dû à des erreurs de quelqu'un. »

Pour ces deux personnes, la participation à la formation structurée semble s'arrêter à la formation initiale et n'a de bénéfice qu'en termes de valeur d'échange. Leurs tâches au travail ne semblent pas de plus, à leurs yeux, nécessiter de formation particulière. Ils comptent essentiellement sur leur propre expérience dans le cadre de leur apprentissage.

### **La participation obligée**

Les trois cas suivants sont les seuls participants de la présente catégorie. Ils ont tous cependant émis de fortes critiques envers la formation structurée et leur participation résulte d'une offre de formation de leur employeur ou, pour un cas, d'un programme de formation

subventionné par l'État. Leur rapport à la formation est négatif et semble résulter du moins en partie de leur expérience de formation antérieure.

### **Kieran (44 ans)**

Kieran est célibataire et sans enfant. Bien qu'il n'ait pas parlé de ses relations sociales lors de l'entrevue, il a présenté ses habiletés dans ce domaine en ces termes : « I think I am pretty good at human, at understanding people. And that's one of the reasons that I do well in the stock market. » Kieran a subi un transfert de poste et se dit insatisfait de ses nouvelles fonctions. Il a dit devoir demeurer à l'emploi de l'entreprise pour laquelle il travaille afin de maximiser ses prestations de retraite, laquelle est prévue dans cinq ans : « Everyday, I would remove one sheet ». Il souhaite transformer son activité de loisirs en courtage boursier en une occupation professionnelle, mais il questionne la valeur de la formation formelle dans ce domaine : « I know more than they do so why should I learn from them ? » Ses activités d'apprentissage informel à cet égard sont néanmoins fort structurées :

I keep track of everything, you have to. To be successful in almost everything, you have to keep track of everything you do, and know what you're doing right and what your mistakes are.

Il s'est inscrit à une formation en informatique offerte par son employeur pour y réaliser son désintérêt : « I tried different courses but nothing interest me, within the scope of [nom de la compagnie]. » Il a attribué une valeur d'échange à l'apprentissage formel : « it's not what you know, it's the degree you have. » En contrepartie, il a mis en lumière un fait important : « Winning brings confidence I guess, when you do well, you become more confident. »

Kieran ne semble pas avoir trouvé quelques bénéfices à sa participation ce qui suppose une certaine déception vis-à-vis de son expérience de formation qui à tort ou à raison, n'a pas rencontré ses attentes ou stimulé quelque intérêt.

### **Odera (44 ans)**

De tous les cas de la présente catégorie, seule Odera serait dépositaire d'un certain capital familial. Elle a par exemple recouru aux conseils de son frère psychologue afin de résoudre avec un certain succès les problèmes comportementaux de son fils adolescent.

Odera s'est prévalué d'une opportunité de mobilité professionnelle en passant d'un poste au service d'accueil en milieu hospitalier à celui de coordonnatrice des soins intensifs. Elle s'est grandement impliquée dans sa transition en privilégiant un mode informel d'apprentissage : « [...] you have to take all this [la matière enseignée] and then boom ! They throw you in, it's like sink or swim. So, for me, it's so much fun. »

Elle n'a attribué qu'une valeur d'échange à la formation formelle: « [...] and like I say, if I go for management, the big difference is if you took the course or you didn't. You have a degree and the other one doesn't (laught), you are going to get there. » et elle a fortement critiqué cette forme d'apprentissage malgré qu'elle ait répondu, lors du sondage, se considérer sous-qualifiée pour l'emploi qu'elle occupe:

I hate school. I can't stand school. But if it's something that's that important, that I can, like, you know, crash course, even if I am there twelve hours a day, teach me and teach me fast because I don't want this to go on forever.

Odera ne perçoit pas de bénéfices à l'activité de formation organisée par son employeur. Elle s'est aussi plaint lors de l'entrevue du rythme trop lent d'abord, puis, plus tard dans l'entrevue, trop rapide de la formation structurée, ce qui indique peut-être une expérience d'échec en formation initiale.

### **Otocha (24 ans)**

Le milieu familial d'Otocha ne semble pas avoir favorisé les études : « Moi dans ma famille, y'en a pas beaucoup qui sont allés au CEGEP. » Otocha a décrit en ces termes ses compétences sociales : « Moi, avec le social, ch'suis pas très bonne [...] »

Afin d'occuper un emploi, Otocha avait abandonné son programme d'études secondaires, pour le reprendre et le terminer une année plus tard. Elle est actuellement inscrite à un programme professionnel en secrétariat et cette démarche lui a donné droit à des prestations du gouvernement. Elle s'est présentée comme une « *décrocheuse* » mais s'interdit un nouvel abandon, par crainte de perdre ses prestations. Tout porte à croire que si ce n'était de ce revenu, elle ne participerait pas à la formation. Elle a dit que la plupart de ses professeurs au secondaire : « n'avaient pas le tour de nous apprendre ». Elle a évoqué des difficultés relationnelles tant avec ses professeurs qu'avec les autres étudiants : « j'étais le mouton noir de l'école ». Elle s'est plaint de la rigidité du cadre et du modèle pédagogique de l'école secondaire : « au professionnel, ils donnent plus d'exemples, au secondaire, ils sont moins portés ». Elle s'est aussi plaint de devoir se débrouiller seule dans le cadre de son programme de stage : « Ils t'apprennent pas à travailler, ils t'apprennent à régler leurs problèmes, genre l'imprimante. Mais ça, tu l'apprends seulement quand tu le fais, tsé, il faudrait vraiment qui nous le montre ».

Otocha voit une incompatibilité entre son réseau social et son projet d'études : « J'veux même pas avoir à me faire d'amis. C'est mes études, c'est tout. », ce qui rappelle les constats de Lavoie *et al.* (2004). À cette barrière sociale s'ajoute une institutionnelle. Elle s'est plaint de la rigidité du cadre scolaire et de l'inexistence de liens pratiques entre le travail et l'école, autrement dit que son programme de formation ne correspondait pas à son expérience, et ce malgré qu'elle poursuive une formation professionnelle avec stage. Elle a néanmoins reconnu le besoin d'accroître ses connaissances en disant par exemple préférer les nouvelles télévisées aux chaînes de musique populaire.

Otocha est définitivement insatisfaite de son expérience scolaire, bien qu'elle y voit une amélioration depuis son inscription à un programme professionnel. Dans l'ensemble toutefois, son expérience scolaire demeure négative et à cela s'ajoute un faible capital social, ce qui rappelle le cas d'Oman précité.

### **Les demandes insatisfaites de formation**

Si les quatre cas qui suivent n'ont pas participé à une activité de formation formelle dans le cadre de leur transition, ils ont exprimé une demande insatisfaite de formation, ce qui indique chez eux un potentiel de participation. Leur rapport à la formation est positif et certains fournissent des indications d'une expérience de formation positive. Tous ces cas ont également reconnu à la formation structurée une valeur d'usage.

#### **Ned (32 ans)**

Ned a récemment vécu une rupture amoureuse. Il a aussi perdu l'emploi qu'il souhaitait de toute façon quitter depuis quatre ans : « I was probably the happiest person in the company when the contract didn't get renewed. » Le délai d'inscription étant échu, il a dû attendre près d'une année avant de débiter un programme de conduite de véhicules lourds. S'il s'intéresse à la confection de vitraux dans ses temps libres par l'apprentissage informel, il appréhende un échec financier s'il démarrerait sa propre entreprise dans ce domaine. De là son choix de programme de formation précité auquel il reconnaît une valeur d'usage:

[...] I'm really more concerned with learning the proper way, going through, like a longer course with more intense training and just to make sure that I am comfortable with it and I am doing the job properly.

L'entrevue avec Ned a révélé chez lui un intérêt pour la culture écrite, ce qui peut avoir contribué au développement d'un rapport positif à la formation. Nous ne disposons pas de données sur son expérience de formation si ce n'est qu'il n'a pas formulé de critiques envers la formation structurée.

#### **Octavia (55-59 ans)**

Octavia a relaté un passé familial difficile : « Moi, j'ai perdu ma mère jeune. Mon père s'est remarié, ça n'a pas été facile avec ma deuxième mère. »

Octavia a subi un transfert de poste dans le milieu hospitalier et a dit avoir été très angoissée et éprouver un sentiment d'impuissance durant cette période où elle a aussi vécu des difficultés personnelles importantes, le décès par suicide d'un de ses fils souffrant de

schizophrénie et l'exercice de recours légaux liés à l'achat de son condominium. Si elle dit avoir appris sur le tas dans le cadre de sa transition professionnelle, elle s'est plaint du manque de formation formelle dans son milieu de travail : « Je trouve que dans les programmes de formation pour le personnel, ils sont plutôt dans le cheap. » Mais en même temps, elle a exprimé la conviction que la formation, du moins celle liée au travail, n'est pas de son âge : « Travailler, je trouve ça laborieux, mais imaginez apprendre à 58 ans. Il me semble que mon petit cerveau en a assez. »

Octavia est toutefois inscrite à une formation à des fins personnelles et parle ainsi de son cours de peinture sur toile :

Je fais de la peinture, ça m'aide. Pis moi en tout cas, je réalise que dans ma vie j'aurais dû faire ça, me diriger dans ça. Parce que moi, faire de la peinture sur toile, ça a été une libération pis je me disais que si aujourd'hui j'avais 17-18 ans, je ferais : fuck les parents, moi je m'en vais dans ce domaine parce que c'est très libérateur pour moi [...]

Si l'âge a été évoqué par Octavia pour soutenir un refus de participation, elle a néanmoins exprimé une demande insatisfaite de formation au travail. Elle projette poursuivre sa participation à des fins personnelles et a évoqué une expérience très positive de formation:

Je vais peut-être en prendre cette année. Mais après avoir connu ce professeur-là, tsé des fois, je vais me dire, je vais être plus exigeante. Avoir trouvé un professeur aussi compétent, je me dis, je vais avoir de la difficulté à m'adapter.

### **Steve (42 ans)**

Steve a grandi dans une grande famille en zone semi-rurale. Il s'est plaint que les études et l'apprentissage n'aient pas été valorisés par ses parents :

Ma mère avait pas le temps de s'asseoir avec nous autres pis lire, pis ces choses-là, tsé [...] Je me rappelle ma mère disait : pourquoi t'écoutes la TV en anglais tu comprends rien. Je disais : moman, je comprends pas tout ce qu'ils disent mais je comprends, r'garde, elle a fait ça, elle vient d'y dire ça, pis ils sont allés là. Pis je comprenais le sens, j'avais déjà la curiosité de l'apprendre. C'est pour ça que, j'en ai voulu à mes parents longtemps parce qu'ils ont pas exploité ça.

Dès l'âge adulte, Steve a dû travailler sur la recommandation de son père. Jeune, son intérêt pour le secrétariat a été occulté par la peur d'être jugé par son entourage.

Après un épisode dépressif, Steve a quitté son emploi d'entretien industriel de nuit pour celui de caissier de nuit dans une grande chaîne de dépanneurs. Il voulait essentiellement sortir de l'isolement social qu'engendrait son emploi. Il n'a pas participé à quelque formation formelle que ce soit dans le cadre de sa transition et n'a pas non plus parlé d'apprentissages informels liés à son travail : « [...] Mais moi, il [son superviseur] s'est rendu compte que, s'il m'écœure pas, tout se fait. Faque y'a laissé ça comme ça. » Sa biographie éducative est néanmoins atypique. Steve a décrit plusieurs épisodes d'apprentissages informels au cours de sa vie, révélant une grande volonté d'apprendre. Il s'est par exemple lié d'amitié avec des missionnaires mormons afin de parfaire son apprentissage de la langue anglaise. Aujourd'hui encore, la diversité culturelle de sa clientèle est une opportunité d'apprentissage des langues. Il a par ailleurs accusé d'apathie plusieurs personnes de son entourage :

Il sait rien, il s'intéresse à rien pis tout ce qu'il fait c'est travailler. Pis ça paraît dans ses discours, ça paraît dans sa façon d'interagir avec le monde.

[...] Il parle pas un mot d'italien, sa mère est italienne. Non mais, j'ai dit, c'est péché ça !

[...] Elle est entourée par des arabes. Ses deux boss c'était des arabes, les gars de l'entrepôt c'était des arabes pis la sœur du boss, qui était l'autre secrétaire, c'était une arabe. Elle a jamais appris un mot d'arabe en treize ans. J'y ai dit : Joanne, tu mériterais d'être battue !

Steve démontre au contraire une capacité contemplative. Il s'émeut devant les habiletés d'une couturière qui promulgue des conseils dans le cadre d'une émission télévisée. Ses conditions de vie constituent l'obstacle principal à sa participation et limite son apprentissage à l'écoute de la télévision. Un gain de cinquante milles dollars à la loterie ne lui a permis que de régler ses dettes et faire l'acquisition d'un condominium. Une participation à la formation structurée est pour lui un rêve inabordable :

[...] c'est pas tout l'argent, c'est pas tout. Mais si j'en avais eu plus, j'aurais pris une grosse année sabbatique. J'aurais pris un trois, quatre mois pour me reposer, prendre soin de moi, maigrir, faire de l'exercice, ces choses-là, pendant un bon quatre mois au moins, pis après ça, je serais rentré au Collège de secrétariat moderne.

Il attribue une valeur d'échange à la formation structurée : « [...] pour rentrer dans les grosses boîtes faut que t'aïlles des compétences sur papier. » et regrette sa faible formation initiale :

Q15 : Qu'est-ce que t'aurais fait autrement?

R15 : J'aurais été à l'école plus longtemps. »

Steve est amer devant sa carrière professionnelle: « [...] tu te regardes dans le miroir, tu dis, ouen, j'ai quoi à montrer pour toutes ces années-là ? » Pour assurer sa subsistance et celle de son enfant dont il a la garde partagée, il offre des services d'entretien ménager le jour qui s'ajoutent à son emploi la nuit. Il est définitivement épuisé et ses quelques moments libres ne servent qu'à le soulager de cette lassitude. Il a dit s'être permis des vacances il y a quelques années, qu'il a utilisées pour rendre visite à des amis : « [...] j'étais tellement fatigué d'avoir travaillé que je voulais toujours dormir. C'était pas plaisant pour eux-autres. » Steve fait donc face à deux types de barrières, l'une liée à la reproduction sociale mais néanmoins aujourd'hui compensée par un désir de socialisation et la principale, liée à ses conditions de vie qui dissuadent l'exploitation de dispositions pourtant favorables à la participation. S'il y a substitution de la formation formelle par l'apprentissage informel, ce dernier est limité par les contenus télévisuels. Steve présente un fort potentiel inexploité de participation pour des raisons de temps à la lumière de ses conditions au travail mais au fond davantage, de coûts.

Si une volonté d'apprendre et un fort besoin de socialisation expliquent chez Steve son rapport favorable à la formation, il a répondu au sondage avoir suivi des cours au niveau collégial, ce qui pourrait indiquer la présence d'une expérience positive de formation.

### **Sonny (43 ans)**

Sonny a relaté un passé familial difficile : « [...] mon père était dur oui, mais ma mère était dure d'un autre côté. » Il a dit s'être éloigné de plusieurs de ses amis qu'il perçoit comme profiteurs. Il a aussi dit avoir été continuellement découragé par son entourage de se diriger vers la carrière en cinéma à laquelle il aspire depuis toujours.

Par manque d'intérêt ou suite à des conflits de travail, Sonny a occupé une succession de petits-boulots dans l'attente de réaliser son projet d'études en cinéma qui tarde à se



concrétiser. Il a dit avoir suivi quelques cours universitaires dans ce domaine et obtenu lors de cette expérience de bons commentaires de ses professeurs, ce qui supporte notre thèse sur l'importance de l'expérience scolaire dans l'explication de la participation. Il a aussi parlé de l'aide obtenue d'un ami du milieu du cinéma :

Y'a un boutte, quand j'ai été comme acting, dans le « acting » pis toute ça, j'avais mon gérant, lui, il commence à dire, il commence à être tanné, il dit : écoute, il dit : tsé, tu connais ça, t'as l'air à être bon pour ça, tu me parles de ci pis de ça, je vas te montrer, en attendant que tu mettes les pieds dans ça, m'a te montrer comment être un agent. Faque là, il m'a enseigné toutes les démarches. Il m'a emmené sur les plateaux avec lui.

### Synthèse

Des difficultés familiales de différentes natures ont été relevées par sept de ces neuf répondants. Quatre ont rapporté des antécédents familiaux difficiles et trois ont récemment vécu des difficultés d'ordre familial. Quatre de ces neuf répondants ont relevé des lacunes au niveau de leur capital social. Des indices de la présence d'un capital social significatif sont néanmoins présents chez quatre autres répondants. Odera et Sabin ont recouru à leurs relations professionnelles pour aider à la résolution de problèmes de différentes natures.

Notre revue de la littérature a révélé qu'une transition est un processus s'échelonnant sur une certaine période de temps. Le moment où l'entrevue a eu lieu dans le parcours du répondant peut être un facteur ayant déterminé le mode de prise en charge. Ce peut être le cas chez Ned et Sonny qui, s'ils avaient été rencontrés plus tard auraient été susceptibles d'être qualifiés d'actifs dans la prise en charge de leur transition. Le statut d'emploi et les avantages sociaux qu'il comporte expliquent l'inactivité de Kieran, laquelle est donc justifiée par un choix personnel. Seule une consultation en orientation est indicatrice d'une démarche active mais limitée chez Sabin. Plusieurs cas de cette catégorie montrent des lacunes dans la capacité de piloter leur transition, lesquelles lacunes sont moins fréquentes dans les autres catégories.

Tous les répondants pratiquent des activités d'apprentissage, trois d'entre eux ont toutefois exprimé un net désintérêt envers l'apprentissage en général. Plusieurs ne reconnaissent qu'une valeur d'échange à la formation formelle et ont exprimé des critiques

vis-à-vis de cette forme d'apprentissage. La majorité procède par l'apprentissage informel, allant de l'expérimentation (Sabin), à la pratique (Odera, Oman). Quatre d'entre eux disent consulter leur entourage, trois disent procéder par l'observation.

La confiance en soi et en ses capacités est un thème que certains de ces répondants ont abordé lors de l'entrevue, souvent sous la forme d'échecs insolubles. Sabin attribue à ses erreurs mais surtout au destin, l'échec de son entreprise. Oman s'est dit impuissant devant ses difficultés familiales. Steve est amer devant son parcours. Kieran met en lumière un fait important : « Winning brings confidence I guess, when you do well, you become more confident. » En contrepartie, cette confiance en soi se présente parfois de façon démesurée, tel qu'en fait foi ce passage de l'entrevue avec Sonny :

Q : Si vous faites face à une difficulté et que vous ne savez pas quoi faire ?  
(que faites-vous ?)

R : C'est rare que je sais pas quoi faire.

### **5.2.2 Types de participation chez les répondants de niveau collégial**

Cinq femmes et un homme composent cette catégorie. Un homme et une femme sont dans la vingtaine, deux femmes sont dans la trentaine et deux autres, dans la quarantaine. Tous ont complété un programme de niveau collégial.

Cette catégorie a généré deux types qui cette fois sont liés à la participation effective puisque le rapport à la formation est généralement positif chez ces individus, invitant à penser que les études supérieures amélioreraient considérablement l'expérience de formation. Le premier type regroupe trois participants et une demande insatisfaite, le second, deux cas qui ont d'une part participé par obligation et d'autre part ont privilégié un mode informel d'apprentissage.

**Tableau 5.4**  
**Répondants de niveau collégial**

Pseudo.	Âge	Niveau de scolarité atteint	Nature de la transition	Type de transition	Formation formelle liée à la transition	Informel	Formation formelle hors travail	Rapport à la formation
Oliana	28	Collège complété	A quitté son emploi	V.	Oui	Fort	Non, demande insatisfaite	Positif
Nathalie	42	Collège complété	Promotion	V.	Oui, employeur	Fort	Oui	Positif
Mary	30-34	Collège complété	A perdu son emploi	Inv.	Oui	Fort	Non	Positif
Sybil	41	Collège complété	A perdu son emploi	Inv.	Non, demande insatisfaite	Fort	Non	Positif
Misty	46	Collège complété	A quitté son emploi	V.	Oui, ordre professionnel	Moyen	Non	Mitigé
Sylvain	25-29	Collège complété	Promotion	V.	Oui, employeur	Fort	Non	Mitigé

### Les participations volontaires et demandes insatisfaites

#### Oliana (28 ans)

Parmi les cas de cette catégorie, seule Oliana a présenté sa famille comme une réelle source d'aide en cas de besoin :

Ma belle-mère vient voir ma fille le plus souvent qu'elle peut, donc elle nous aide en tricotant, en cousant, bon, tout ça. Mes parents à moi, comme ils sont plus jeunes, ils viennent vraiment nous aider, parce que nous sommes aussi, dans des travaux de rénovation.

Elle semble aussi disposer d'un certain capital social : « [...] on a des amis proches, très peu mais qui sont très proches de nous, bon, vers qui on peut pratiquement tout dire. »

Seule Oliana a provoqué sa propre transition. En désaccord avec l'éthique de l'établissement qui l'a embauchée, elle a quitté cet emploi après trois jours. Devant ces conditions de travail difficiles, elle a posé sa candidature à de nombreux postes de son domaine soit, l'éducation

spécialisée et a finalement trouvé le poste qui lui convient. Si elle reconnaît des bénéfices à la formation offerte par l'employeur, elle favorise également l'apprentissage informel. Elle a aussi dit qu'elle aurait peut-être poursuivi ses études si ce n'avait été de ses obligations familiales. Elle représente donc un potentiel de participation. Par ailleurs, elle a résolu une demande insatisfaite de formation par l'entremise de sa mère, inscrite à une formation à des fins personnelles, qui lui transmet ses connaissances et lui fait ainsi économiser des coûts d'inscription.

### **Nathalie (42 ans)**

Le père de Nathalie est décédé alors qu'elle avait seize ans. Elle parle en ces termes de son réseau social : « [...] all of my friendships are very important to me. They are very intense, deep friendships that I've had for many years [...] »

Nathalie a été promue dans des fonctions administratives chez son employeur actuel. Elle a dit regretter avoir attendu trop longtemps qu'une opportunité se présente au travail :

[...] I was stuck for eleven years and for whatever reason, whatever cosmos there, it was just the right time where this opportunity in the office presented itself and so, I have, I do have regret around feeling that way more than anything [...]

Elle a suivi un programme de connaissance des vins offert par son employeur, elle suit également des cours de psychologie les samedis, sans toutefois avoir l'assurance de la rentabilité professionnelle de cette démarche. Son projet de formation semble être le résultat d'une longue relation thérapeutique qui lui a entre autres permis d'identifier un problème de confiance en soi. Sa participation est importante car elle y consacre plusieurs heures par semaine malgré son emploi à plein temps. Son rapport à la formation est définitivement fort positif.

### **Mary (30-34 ans)**

La déclaration suivante de Mary suppose des antécédents familiaux moins harmonieux : « My family, no one is really against it, or even, like, thinks it's a bad idea. So that's really

helpful.» Elle semble disposer d'un certain capital social : « [...] all my friends are very supportive too. »

Mary a été licenciée à deux reprises. Elle voit toutefois ses pertes d'emploi comme une opportunité de changement : « I don't know, it broke me and made me angry enough to actually do something else. » Au moment où l'entrevue a eu lieu, elle travaillait au démarrage de sa propre entreprise et dans le cadre de ce projet, elle a suivi des séminaires avec enthousiasme et poursuit sa formation par des recherches sur internet. Sa participation traduit un rapport très positif à la formation.

### **Sybil (41 ans)**

Les parents de Sybil sont récemment décédés. Elle s'est plaint d'isolement lors de son déménagement du Saguenay, où elle disposait d'un réseau d'amis et du support d'un groupe d'entraide : « Ici [à Montréal], c'est dur d'avoir des relations. Les gens sont pas pareils, c'est plus froid. [...] Je suis tout le temps chez nous pis pu personne vient me voir, tsé, tu vois pas personne [...] » Elle compare la culture de sa région à celle de la ville :

Moi j'essaye, j'essaye de rentrer en relation avec pas mal de gens là pis des fois un p'tit bonjour sur la rue, ça fait pas de tort, là. Mais des fois ils vont dire : qu'est-ce qu'à veut elle? (rires). Ça m'est déjà arrivé d'ailleurs. Tsé, tu parles à quelqu'un pis elle te regarde en voulant dire : que c'est qu'à veut elle? Elle tient sa bourse pis, hé câline!

Sybil a complété deux programmes de formation fort différents, en techniques policières et en garderie. Elle a quitté sa région faute d'y trouver un emploi satisfaisant. Une rupture subite avec le conjoint avec qui elle planifiait s'installer à Montréal ne l'a pas empêchée de réaliser ce projet. Elle a aussi été particulièrement active dans la défense de ses droits, notamment dans le cadre de recours en droit du travail : « Si y'a une injustice icitte tu vas le savoir. Si chu là, tu vas le savoir. »

Sybil dit lire beaucoup. Elle se plaint de ne pas avoir les moyens financiers pour étudier, notamment la langue anglaise : « [...] J'aimerais ça l'apprendre, mais ça prend de l'argent pour prendre des cours. Moi, j'irais à l'école toute ma vie si j'avais de l'argent. » Sa

demande insatisfaite de formation est aussi possiblement renforcée par un besoin inassouvi de socialisation.

### **Les participations obligées**

Les deux cas suivants ont favorisé, pour différentes raisons, l'apprentissage informel. Bien que leur participation à des activités de formation professionnelles soit obligée, leur rapport à la formation structurée demeure positif.

#### **Misty (46 ans)**

Misty parle en ces termes de son ex-conjoint :

He's got his money hidden all over[...]. He ran and cashed everything in, he didn't go to court, he was more worried about cashing in all the assets. So meanwhile, the last 13 years, I've been running around like a crazy person [...]

Suite à des conflits au travail, Misty est en congé de longue durée et prévoit quitter son emploi. Elle s'est ouvertement plaint de problèmes éthiques au travail malgré les récriminations : « [...] if you say something, your fired [...] », elle travaille aujourd'hui au démarrage de sa propre entreprise : « I'm trying to form a board of directors, of people who have money [...] my goal in the next 2 years is to open my own nursing home. »

Misty a suivi la formation exigée par son ordre professionnel. Elle présente toutefois son expérience personnelle comme une source suffisante d'apprentissage : « [...] I really got my education raising five kids on my own. That was a big eye opener [...] » Si elle n'a pas formulé de réelles critiques envers la formation structurée, elle ne projette pas participer dans le cadre de son projet de démarrage d'entreprise, ce qui invite à penser que la formation fournie par son association professionnelle n'aurait pas été concluante. Le cas de Misty est aussi caractérisé par un refus d'autorité et/ou d'encadrement qui explique sans doute davantage son intérêt pour l'apprentissage informel. Nous commenterons au prochain chapitre sur la récurrence de ce facteur chez les non-participants.

### **Sylvain (25-29 ans)**

Sylvain est séparé depuis peu et père d'un enfant en bas âge. Il décrit en ces termes, son capital social : « Mes boss, c'est mes amis. » [...] « J'ai des amis qui me doivent de l'argent. »

Maquettiste de jouets, Sylvain a été promu dans des fonctions administratives chez son employeur actuel. Il a dit ne pas avoir réussi à s'acquitter de façon satisfaisante des nouvelles tâches qui se sont, dans les faits, ajoutées à celles qu'il avait déjà : « [...] y'aurait fallu que dans cette situation de coïncidences, y'ait une coïncidence heureuse. »

Bien que Sylvain reconnaisse une valeur d'usage à l'apprentissage formel : « C'est ça que j'ai retenu de l'école, c'est que t'apprends comment apprendre [...] », il a dit ne pas avoir considéré quelque formation que ce soit dans le cadre de sa transition, faute de temps. Il s'est aussi plaint de devoir s'inscrire à une formation en informatique offerte par son employeur : « [...] je vais devoir prendre une formation en informatique, parce que je veux tellement pas, j'aime tellement pas ça. » Sylvain recourt normalement à ses collègues devant les difficultés qu'il rencontre, quoiqu'il ait admis ne pas avoir suffisamment consulté lors de sa transition. Il a attribué une part de destin au cours des choses : « Que sera, sera. »

### **Synthèse**

Plusieurs répondants de cette catégorie ont évoqué des difficultés d'ordre familial mais les déterminations liées à la reproduction sociale semblent avoir eu moins d'effets sur leur parcours éducatif que ceux de la catégorie précédente puisque plusieurs ont participé et tous entretiennent un rapport positif à la formation. Plusieurs aussi disposent d'un certain capital social ou ont exprimé un désir de socialisation. La grande majorité de ces répondants ont dit recourir à des personnes ressources dans le cadre de leur apprentissage informel.

Tous ont été actifs dans la prise en charge de leur transition, malgré parfois l'ampleur des difficultés personnelles et professionnelles rencontrées. Cela invite à penser que dès le niveau collégial, la formation formelle contribuerait à atténuer certaines déterminations liées à la reproduction sociale et à favoriser une prise en charge active des transitions professionnelles malgré un faible capital familial. L'amplitude des transitions s'élargit par

rapport aux individus de la catégorie précédente, deux cas par exemple travaillent au démarrage de leur propre entreprise.

### **5.2.3 Types de participation chez les répondants de niveau universitaire**

Onze femmes et neuf hommes composent cette catégorie. Tous les groupes d'âge y sont représentés. Un cas n'a pas complété ses études universitaires et un autre a complété un programme de collège classique et un certificat. Onze répondants détiennent un baccalauréat, trois, une maîtrise et quatre, un doctorat.

Les cas de cette catégorie ont été distribués sous deux types généraux (tableau 5.5), les participants et les non-participants. Comme pour la section précédente, le rapport à la formation est généralement positif chez tous les individus de cette catégorie et tous attribuent une valeur d'usage à la formation structurée.

Le premier type, soit celui des participants volontaires, redistribue les cas en sous-catégories selon différentes logiques définies par la principale raison de participation évoquée par le répondant. Ces sous-catégories sont les suivantes : recherche de qualification, établissement de réseaux, socialisation, valorisation et usage. Deux cas de ce modèle sont uniques et nous verrons qu'ils semblent à certains égards se trouver entre les deux modèles.

Le second type regroupe quatre non-participants qui ont tous montré des signes de désengagement professionnel mais dont trois ont aussi évoqué une expérience récente et négative de formation, appuyant notre thèse à l'effet que le désengagement professionnel et l'expérience de formation sont des facteurs importants et plus généralisés de la participation.



**Tableau 5.5**  
**Répondants de niveau universitaire**

Pseudo.	Âge	Niveau de scolarité atteint	Nature de la transition	Type de transition	Formation formelle liée à la transition	Informel	Formation formelle hors travail	Exp. récente de formation
Susie	27	Bacc.	Retour aux études	Vol.	Oui	Fort	Non	Mitigé
Kim	37	Bacc.	Promotion	Inv.	Oui	Fort	Non	Positive
Sylvianne	30	Maîtrise	Perte d'emploi	Inv.	Oui	Fort	Non	Positive
Naomie	32	Doctorat	Promotion	Vol.	Oui	Fort	Oui	Positive
Nathasha	32	Bacc.	Promotion	Vol.	Oui – employeur	Fort	Oui	Positive
Otis	40-44	Maîtrise	Promotion	Vol.	Oui	Fort	Non	Positive
Solange	59	Bacc.	A quitté son emploi	Vol.	Oui	Fort	Oui	Positive
Olinda	50-54	Doctorat	Promotion	Vol.	Oui	Fort	Non	Positive
Karl	42	Doctorat	Perte d'emploi	Inv.	Oui	Fort	Non	Positive
Sonia	46	Bacc.	Restructuration	Inv.	Oui – employeur	Fort	Non	Positive
Madison	50-54	Bacc.	Promotion	Vol.	-	Fort	Oui	Positive
Mark	55-59	Maîtrise	Promotion	Vol.	Oui	Fort	Non	Positive
Neena	34	Bacc.	A quitté son emploi	Vol.	Oui employeur	Fort	Oui	Positive
Orson	34	Bacc. Non complété	Promotion	Vol.	Oui	Fort	Non	Positive
Samson	36	Bacc.	Retour aux études	Vol.	Oui	Fort	Non	Négative
Oringo	40	Bacc.	Transfert	Inv.	Oui, employeur	Fort	Non	Négative
Simone	53	Certificat	Perte d'emploi	Inv.	Non	Fort	Non	Négative
Sébastien	24	Bacc.	Perte d'emploi	Inv.	Non	Moyen	Non	Négative
Nick	27	Bacc.	Promotion	Vol.	Non	Fort	Non	Négative
Sam	+65	Doctorat	Transfert	Inv.	Non	Fort	Non	-

### **Les participations volontaires**

Tous les répondants de cette catégorie ont participé volontairement à des activités de formation structurée. Tel que mentionné précédemment, ils ont été redistribués selon le principal motif de participation et ce, bien qu'ils aient en majorité invoqué plusieurs raisons à leur participation.

#### ***Recherche de qualification***

Les répondants de cette sous-catégorie ont participé essentiellement dans le but d'obtenir la qualification requise dans le cadre de leur projet professionnel.

#### **Susie (27 ans)**

Susie dispose d'un capital familial élargi et a soulevé l'importance d'avoir de « bons amis » : « Je discute beaucoup, j'ai une bonne relation avec mes parents, [...] mon copain, mes amis. »

Sa transition est un retour aux études après avoir occupé un emploi en physiothérapie. Bien qu'elle reconnaisse la valeur d'usage de la formation structurée, son projet de formation s'inscrit principalement dans une logique de qualification. Elle souhaite devenir médecin depuis toujours : « [...] avoir un bac en physiothérapie, c'est bon pour entrer en médecine. »

Susie a évoqué des difficultés lors de sa première année d'études. Elle considérait fastidieuse et ardue l'étude des molécules, préalable à l'exercice plus pratique de la médecine. Ces difficultés l'ont menée à la remise en question de son projet professionnel. Elle a toutefois résolu ce problème par des vacances à l'étranger, le support de son entourage et des consultations en psychothérapie. Le curriculum de son programme d'études en seconde année étant davantage pratique et concret constitue pour Susie une source de motivation à le poursuivre. Nous soulignons ici que bien qu'elle soit participante, elle a remis en question son projet de formation car elle le considérait trop abstrait et loin de son expérience, ce qui rappelle les critiques formulées par certains répondants faiblement scolarisés.

**Kim (37 ans)**

Kim a réalisé qu'elle ne disposait pas des moyens financiers pour étudier le journalisme à plein temps. Après avoir occupé différents postes cléricaux, elle s'est dirigée vers l'enseignement des langues secondes et poursuit un programme de formation en enseignement à mi-temps. Elle souhaite se qualifier pour enseigner dans le secteur public qui contrairement au secteur privé serait plus stable et mieux rémunéré.

Elle a qualifié ses expériences comme des sources d'apprentissage et exprimé une certaine confiance en ses aptitudes à piloter ses transitions: « [...] coming from where I come from, I think I can just about handle anything, any situation that presents itself to me. »

***Établissement de réseaux***

Les quatre cas qui suivent ont particulièrement souligné l'établissement de réseaux professionnels comme un bénéfice important de leur participation à la formation structurée.

**Sylvianne (30 ans)**

Sylvianne provient d'un milieu familial qui a favorisé les études et la curiosité : « Ma mère étant urbaniste, depuis que je suis toute petite je me suis fait trimballer sur tous les projets de développement urbain. »

Employée d'une grande firme d'avocats après des études en droit, elle a perdu son emploi en raison de la fermeture de l'entreprise. Elle a bénéficié d'une prime de séparation qui lui a permis une certaine réflexion sur son cheminement professionnel pour lequel elle avait déjà des doutes :

Je faisais le compte, à chaque fois que je me promenais dans un bureau là, je passais plus de temps à regarder dehors, comment je referais telle place publique, comment je changerais le mobilier urbain.

Sa réflexion l'a menée à un changement de carrière : « [...] j'me suis dit, vraiment, faut pas que j'aïlle me pitcher dans un autre bureau d'avocats pis que j'recommence. » Elle s'est autorisée une certaine latitude dans ses choix en élargissant ses possibilités : : « Je me suis

dis : là, je m'autorise, je me donne le droit de pas faire ce que tout le monde veut que je fasse. » Son réseau social semble avoir néanmoins contribué à sa réflexion :

[...] je faisais le décompte de mes fréquentations aussi, j'étais avec un artiste peintre, j'étais entourée de directeurs artistiques en publicité, ma mère est urbaniste, je veux dire c'est comme... j'ai une cousine qui est designer, va savoir pourquoi j'ai été en droit.

Constatant son intérêt pour l'urbanisme, son premier réflexe a été l'établissement de contacts dans ce domaine : « [...] j'ai été voir sur les sites, là, qu'est-ce qui avait comme programmes pis comme j'étais pas trop sûre tsé, je voulais parler à du monde. [...] alors j'ai laissé des messages au directeur du département d'architecture. » Elle suit depuis un programme de maîtrise en gestion de projets immobiliers. Elle a attribué une valeur d'usage à la formation structurée mais elle a résumé les bénéfices de son projet de formation en ces termes : « Quand tu perds pas le lien avec l'université, t'es rapidement informé. »

### **Naomie (32 ans)**

Consultante en management pendant cinq ans, Naomie s'y consacre dorénavant à mi-temps car elle tente de démarrer un projet d'affaires avec un ami. Elle a décrit sa transition en ces termes : « It's a lot of fun trying to figure out how to really make it works. » Elle suit également un programme de formation en ligne en environnement et est impliquée dans deux organismes militants de ce domaine.

Naomie reconnaît une valeur d'usage à la formation structurée mais y voit surtout une opportunité d'établissement de réseaux : « [...] you sort of know who the smart people are in different areas and you can get connected to them. »

### **Nathasha (32 ans)**

Bachelière en communication, Natasha a occupé plusieurs postes cléricaux au sein de l'université pour laquelle elle travaille. Elle a volontairement participé à une formation offerte par son employeur et a depuis été promue dans un poste de conseillère aux étudiants. Elle arrive à faire sens avec son parcours professionnel et éducatif qui paraît de prime abord hétéroclite : « I think my personality is suited towards the student counselling and probably any training that I have, is more suited towards student counselling. »

Natasha a dit ne plus avoir le temps de suivre une formation depuis la naissance de son enfant, exprimant de ce fait une demande insatisfaite en raison du manque de temps. L'établissement de réseaux constitue à ses yeux un bénéfice important de la formation structurée :

I find that one really good thing about going to the courses, I got to meet other people who did the jobs like me and talking to them and networking with them was really one of the best (emphasis) things about going to these courses.

Son engagement bénévole lui a donné l'occasion de bénéficier de formation formelle en counselling et gestion de crises. Dans le cadre d'une psychothérapie personnelle, elle a manifesté un intérêt à se joindre à des groupes d'entraide. Son apprentissage au travail se réalise d'abord par la consultation de son entourage plutôt que par le recours à la littérature, lequel n'est toutefois pas exclu: « I find it a lot easier just to ask somebody. »

#### **Otis (40-44 ans)**

De tous les répondants de scolarité élevée, seul Otis a soulevé des difficultés d'ordre familial soit que son père, musicien d'orchestre symphonique, était alcoolique : « Ce n'était pas un modèle pour moi du tout. J'en avais honte ».

Ouvrier de la construction pendant dix sept ans, Otis a récemment complété un baccalauréat et une maîtrise en musique et il occupe depuis un poste de réparateur de piano à la faculté où il a étudié. Les affirmations suivantes le qualifient dans la présente catégorie :

C'est pour ça que je suis venu à l'université aussi, étudier, pas seulement avoir les cours théoriques puis l'éducation formelle mais pour le milieu.

[...] Je suis venu ici pour jouer avec du monde finalement. Jouer de la musique, ça se fait en groupe, sauf rares exceptions.

Si on est pas dans le milieu, y'a personne qui nous connaît, y'a personne qui nous engage [...] Je suis donc venu ici [à l'université] pour ça, les cours, c'est juste en partie.

Ne serait-ce qu'à la cafétéria, à l'heure du dîner, on parle de quoi ? Ben, de musique !

Otis a aussi dit consulter ses collègues dans le cadre d'apprentissages informels : « Moi, je pose beaucoup de questions. »

### ***Socialisation***

La distinction entre la présente catégorie et la précédente est subtile mais valait à nos yeux la peine d'être soulignée. L'établissement de réseaux se rapproche davantage d'une fonction instrumentale de la participation ; la socialisation quant à elle renvoie plutôt à la perception que la participation est une opportunité d'échanges interpersonnels dans un objectif plus général de socialisation. Dans le cadre de sa formation à des fins personnelles, Solange a particulièrement apprécié la réunion d'individus de même allégeance.

### **Solange (59 ans)**

Audiologiste pendant de nombreuses années, Solange a récemment effectué un retour aux études à plein temps en littérature. La perte de son mari aurait en partie été l'occasion d'une remise en question de sa condition professionnelle. Elle n'a pas précisé d'objectif de carrière particulier, ce qui invite à penser que sa démarche pourrait constituer une préretraite.

Elle s'est vue reconnaître de la part de son entourage, des capacités de piloter sa vie :

[...] souvent on me dit : tu prends des décisions tellement, tellement importantes, et ça semble pas difficile. Non, les décisions importantes sont pas difficiles, mais je peux hésiter une demi-heure devant deux melons.  
(rires)

L'affirmation suivante la qualifie sous la présente catégorie :

J'ai suivi un cours l'année dernière ou y'a un an et demi, un cours sur l'évangile selon St-Jean [...] et j'ai regardé dans la classe puis je me suis dit : c'est extraordinaire, tous les gens qui sont ici ont la foi, or on se trouve toujours avec des gens... c'est rare qu'on soit avec des gens qui ont la foi. Mais là, c'était une concentration de gens qui avaient la foi, je trouvais ça absolument extraordinaire.

Bien qu'impliquée bénévolement dans le conseil d'administration de l'immeuble en copropriété qu'elle habite, Solange a dit parfois redouter les conseils de son entourage et privilégier la lecture dans le cadre de son apprentissage, lequel est d'une part, cohérent avec

son choix de programme et d'autre part nuance la catégorie dans laquelle nous l'avons tout de même qualifiée. Solange aurait aussi pu se trouver sous la catégorie usage, que nous verrons plus loin :

Q10 : Que faites-vous lorsque vous voulez apprendre quelque chose?

R10 : Je vais me chercher un livre! Toujours (rires). Ch'suis devenue veuve, y'a assez longtemps, y'a vingt ans, pis je l'ai dit à personne parce que ça avait l'air un peu ridicule, mais je suis allée à la bibliothèque, j'me suis pris un livre sur le veuvage puis je me suis dit: bon, je veux pas entendre les gens qui vont me raconter toutes sortes de choses, je vais le lire moi, je vais le lire moi-même. Voilà! Je me suis satisfaite comme ça.

Q11 : Pouvez-vous m'expliquer pour quelles raisons le livre est une source importante pour vous?

R11 : On peut prendre le temps, on peut y revenir, on passe le temps qu'on veut sur la section qu'on veut. On revient, on regarde la table des matières, on voit comment c'est organisé. Je trouve ça très, très ordonné et surtout y'a pas de bruit. (silence 3 sec.) (rires) J'ai, j'aime pas beaucoup les gens qui parlent beaucoup, alors avec un livre c'est parfait.

Q12 : D'accord. Pourquoi vous n'aimez pas les gens qui parlent beaucoup?

R12 : Parce que y'a souvent, trop souvent, beaucoup de remplissage, beaucoup de bruit entre les messages. (silence 3 sec.)

### *Valorisation et développement de la confiance en soi*

Les cas suivants ont principalement participé dans un objectif de valorisation personnelle ou encore, pour l'un d'entre eux, dans le but de développer davantage une confiance personnelle.

#### **Olinda (50-54 ans)**

Après des conflits avec sa supérieure immédiate, Olinda a dit avoir quitté son emploi de conservatrice de musée. Elle s'est inscrite à plein temps à la maîtrise en gestion en invoquant la raison suivante :

[...] je trouvais ça très insultant qu'ils considèrent [les administrateurs] que les historiens, les conservateurs dans les musées, c'est des gens qui connaissent pas la gestion puis qui sont pas capables de gérer des budgets puis des choses comme ça, qu'on fait continuellement, mais toujours en se faisant dire que les administrateurs étaient mieux que nous autres. Alors je me suis toujours dit que j'irais suivre des cours et je l'ai fait.

La reconnaissance institutionnelle revêt, à ses yeux, de l'importance : « C'était important de voir confirmer par une institution universitaire que je connaissais ça. » De plus, elle a fait équipe avec une collègue afin de surmonter des difficultés dans l'apprentissage de l'informatique :

[...] j'ai juste parlé avec une autre personne qui avait à peu près le même âge que moi pis qui avait les mêmes problèmes que moi. Pis on s'est dit : bon, on va réussir nous-autres aussi, on va finir par comprendre.

### **Karl (42 ans)**

Karl a dit provenir d'une famille d'intellectuels (« *a family of academics* »). Devant la pénurie de postes de recherche en psychologie, il a dû se réorienter vers des tâches cliniques et ouvrir son propre bureau. Il s'est accordé un certain temps de réflexion avant de s'engager dans sa transition : « [...] over about a 3 to 4 months period, I struggled with this decision, and then decided to go for it. »

Son réseau social a contribué à sa transition :

I read a self-help book and talked with a couple of friends, one in particular, who was particularly important in making this decision, a guy who I've worked with over the years, who runs his own company, and is very successful and is very visionary in terms of his own direction, just sets his own direction and goes for that, and so he helped me, I guess, get the confidence to do it.

Il s'est inscrit à des conférences dans le cadre de sa transition, principalement dans le but de développer sa confiance personnelle, attribuant également de ce fait une valeur d'usage à la formation formelle :

So, that was the last conference that I went to. I only went to half of it, because I didn't feel it was very useful, I didn't get a lot out of it. But I went out of a perceived lack, a sense of needing to know more and get more competent in that area.

### **Sonia (46 ans)**

La tâche d'infirmière de Sonia a fait l'objet d'une restructuration à laquelle elle s'est opposée avec une grande détermination : « [...] comme tu peux voir, j'ai une grande boîte. Chu



capable de.. pis je vas trouver les arguments, pis je vas aller chercher le petit point en quelque part qui peut me servir. » L'information obtenue dans le cadre de séminaires renforce sa crédibilité aux yeux de ses collègues :

[...] et ça, ces informations-là, je les rapporte ici [...] j'ai pu défendre un dossier l'autre fois parce que j'avais eu un atelier sur les maladies neurobiologiques, et j'ai utilisé mon document, j'ai sorti mon document, j'ai dit : bon, voici [...]

Sonia a dit trouver dans la formation structurée davantage de rigueur et de compétences, qu'elle peut par la suite transmettre dans son milieu de travail :

[...] je prends des cours ou des colloques ou quand je lis des documents, c'est toujours dans le but de m'outiller pour mieux, après ça, outiller les gens que je vois.

#### **Madison (50-54)**

Le réseau social de Madison a contribué à sa transition : « [...] Quite often, it's just a recommendation from somebody, you ask friends. »

Nous ne disposons pas de données sur la participation de Madison à la formation formelle dans le cadre de sa transition et ce, malgré qu'elle soit passée de policière à éducatrice. Elle a néanmoins attribué une valeur d'usage à la formation formelle à laquelle elle a participé à des fins personnelles et dans un objectif de valorisation : « I hated when my kids knew more on computers than I did. I couldn't help them with anything because I didn't know anything or not enough. »

#### ***Usage***

Bien que tous les individus de niveau post-secondaire aient attribué une valeur d'usage à la formation structurée, les cas de la présente catégorie en ont fait la raison principale de leur participation en soulignant les bénéfices tirés des contenus d'enseignement.

**Mark (55-59 ans)**

Le réseau social de Mark a contribué à sa transition : « [...] You know, send out an email to twenty people and say : I've got this problem, well, what do you know about it ? »

Consultant en ressources humaines pour une grande entreprise, Mark s'est prévalu d'un congé de paternité afin de démarrer sa propre affaire dans le même domaine. Devant un problème lié au gardiennage de ses enfants, il a travaillé à domicile et ce, malgré qu'un accident l'ait obligé pendant un certain temps à s'acquitter de ses tâches à partir de son lit.

Il a exprimé une aversion envers certaines activités de formation traditionnelles : « I hate studying ! ». Il a résolu sa demande insatisfaite de formation, pour des raisons reliées au lieu et au coût, en se procurant des vidéocassettes de conférences, démontrant de ce fait l'attribution d'une valeur d'usage à la formation structurée. L'expérience acquise par son engagement bénévole et le recours à son réseau social constituent d'importantes sources d'apprentissage informel, lesquelles sont complétées par de courtes formations structurées sous forme de séminaires.

**Neena (34 ans)**

Neena a quitté son emploi dans le but d'effectuer un long voyage à l'étranger. Au retour de ce voyage, elle a trouvé un autre emploi dans son domaine d'expertise. Elle a accordé une certaine importance au développement d'un réseau professionnel tant dans l'apprentissage informel de ses nouvelles fonctions que dans le cadre de formations structurées : « [...] who can help me with that ? So just understanding that network there [...] » L'affirmation suivante la qualifie toutefois dans la présente sous catégorie :: « I guess, just the way I am, I wanna have the academic piece. »

**Orson (34 ans)**

Orson dispose d'un bon capital social: « Moi, j'avais pas d'argent à donner à un comptable alors je me suis fait un ami comptable. » Ayant perdu son emploi de graphiste, il a démarré sa propre entreprise et fait faillite. Il a occupé quelques petits boulots et travaille aujourd'hui à la gestion de projets publicitaires.

Orson est particulièrement réflexif : « Quand je me suis cassé le gueule, j'ai cherché à comprendre pourquoi. » Il a grandement valorisé la valeur d'usage de la formation structurée à laquelle il a participé tant pour le démarrage de son entreprise que dans le cadre de son emploi actuel :

J'ai toujours aimé ça, dans les universités, au cégep, peu importe, dans les écoles privées. [...]

Je pense que les cours de sociologie, ça m'a beaucoup aidé. La philosophie, l'anthropologie, moi, m'ont énormément aidé, dans mes relations avec les autres... C'est les études, après, qui font qu'on s'ouvre, on est capable d'avoir des idées beaucoup plus concrètes.[...]

J'ai des formations et ça m'aide énormément. J'aurais pas pu, je pourrais pas faire le salaire que je fais là, je pourrais pas avoir les responsabilités que j'ai là, si je n'avais pas toutes ces informations-là.

### **Participants volontaires ayant évoqué une expérience de formation négative**

Les deux cas suivants ont participé à la formation dans le cadre de leur transition mais ont émis des critiques envers leur expérience de formation. Une participation ultérieure paraît improbable chez ces deux personnes.

#### **Samson (36 ans)**

L'exemple de Samson donne un aperçu du prochain modèle que nous verrons soit les non-participants de forte scolarité qui ont relaté une expérience récente et négative de formation. Bien qu'il ait participé à une formation structurée dans le cadre de sa transition, il a émis des critiques vis-à-vis le programme de formation qu'il a suivi. Il a néanmoins exprimé une demande insatisfaite de formation en raison des coûts mais rien n'indique qu'il a l'intention de participer à nouveau dans un avenir rapproché.

Passionné de musique, Samson a tenté sa chance dans ce domaine pendant plusieurs années. N'y ayant pas atteint ses objectifs et se disant provenir « d'une espèce de dynastie d'avocats », il s'est inscrit à un programme de baccalauréat en droit pour y réaliser que l'environnement social de ce domaine ne lui convenait pas. Une longue convalescence suite à un accident de voiture a été pour lui l'occasion d'expérimenter un jeu vidéo pour lequel il a

développé un vif intérêt, qu'il a lui-même qualifié de *culte*. Sa transition récente est un retour aux études en informatique et le démarrage de son entreprise autonome de consultation.

Si Samson a participé à la formation formelle lors de sa transition, il a soulevé l'inadéquation du curriculum de son programme technique avec la réalité du travail : « [...] quand j'ai terminé là, en 2001, tout ce que je savais à ce moment-là, y'a rien de ça qui s'applique aujourd'hui. » De ce fait, les problèmes qu'il rencontre dans le cadre de son travail aujourd'hui trouvent leur résolution dans la consultation de babillards électroniques. Samson a reproché à la compagnie Microsoft un double effet de son quasi-monopole sur l'offre de formation, la rendant tant hors de prix qu'une condition d'embauche des employeurs. La barrière institutionnelle que rencontre Samson a pour conséquence la prolongation de ses heures de travail. Il se console toutefois avec la latitude que lui procure son emploi : « Pis ben chu travailleur autonome effectivement, c'est pour ça que c'est un cadeau tous les jours, sans ça, ça serait probablement un calvaire tous les jours. »

### **Oringo (40 ans)**

Oringo est ouvrier d'usine et a été affecté à plusieurs postes suite à une restructuration de l'entreprise qui l'emploie. Le tout semble s'être déroulé de façon conflictuelle :

They offered me something, another position and it didn't take place. It's not the first time... this is like the third time now. That's it, I've had it, I don't see myself staying there... I'm starting to look around to see what other jobs there are.

Sa participation à une formation semi-structurée, dans le cadre d'un programme de mentorat offert par son employeur, semble également s'être déroulée dans l'adversité :

So you are at the mercy of whoever happens to be teaching you. Depending of the guy, they see you as a competitor and they don't want you to know as much as they do.

You can have somebody who really knows what he's doing but.. they just can't teach you. They should have to remember, we don't know anything sometimes, be more patient and more sympathetic.

Il a soulevé la possibilité de s'inscrire à une courte formation structurée, sans toutefois l'envisager véritablement préférant attendre des nouvelles concernant d'autres opportunités d'emploi.

### **Non-participants, désengagement professionnel, expérience de formation insatisfaisante**

Le présent modèle regroupe les individus qui n'ont pas participé à la formation structurée lors de leur transition. Les trois premiers cas ont montré des signes de désengagement professionnel et ont invoqué une expérience récente et insatisfaisante de formation, deux éléments qui, à nos yeux, expliqueraient leur absence de participation. Enfin, le dernier cas n'a pas participé en raison de son âge et de sa surqualification, ce qui suppose également un désengagement professionnel.

#### **Simone (53 ans)**

Simone a présenté ses parents comme des gens curieux qui, malgré leur âge, usent avec intérêt des technologies de l'information. Sa mère est aussi une adepte des mots croisés. Ayant bénéficié de l'aide financière d'amis lors de sa longue période de réflexion, elle semble disposer d'un capital social important.

Simone a perdu l'emploi de directrice des communications qu'elle occupait depuis longtemps. Bénéficiant d'une compensation monétaire, elle est déménagée à Montréal et a occupé un poste de fonctionnaire pour une courte période. Elle a finalement quitté cet emploi afin de s'engager dans un travail autonome de journaliste à la pige pour un site web. Ayant réalisé son aversion envers l'encadrement et éprouvé des difficultés interpersonnelles importantes dans le cadre de ses fonctions de directrice des communications, elle s'est accordé une année de réflexion avant de s'engager dans quelque travail que ce soit : « Dès que je rentre dans un bureau moi, je cherche toutes les occasions pour en sortir ! »

Elle n'a pas participé à quelque formation formelle dans le cadre de sa transition, si ce n'est l'aide reçue d'un technicien en informatique pour la résolution de problèmes qu'elle a rencontrés. Bien qu'elle ait reconnu une grande valeur d'usage à ses études classiques, son expérience plus récente de formation formelle a fait l'objet de critiques :

J'haïssais ça aller aux cours. J'allais chercher mon plan de cours, j'allais me chercher mes livres, j'allais chercher les notes pis j'allais faire, je faisais mes travaux pis j'allais aux examens. Point. J'avais pas envie d'aller passer trois heures moi, à me faire.. surtout que je voyais le prof qui suivait les livres, le même maudit livre que moi j'avais chez nous pis que je lis deux fois plus vite que le professeur [...] Ça fait que moi je me disais : non moi, je vas le lire chez nous le livre, chu capable de le lire, chu capable de l'apprendre.

Elle s'est présentée comme « une spécialiste des savoirs inutiles » valorisant grandement l'apprentissage de toute nature, incluant la lecture :

Moi, je lis les instructions sur les bouteilles d'eau de javel même si ça fait cinquante cinq ans que je m'en sers (rires). Je lis encore les instructions, des fois qu'ils auraient trouvé quelque chose de nouveau (rires).

Confiante en ses capacités d'apprentissage autonome, lors de la réorientation de sa carrière Simone a privilégié une année sabbatique à une participation à la formation structurée. Devoir vivre pauvrement à cinquante ans n'a pas été à ses yeux un obstacle insurmontable, elle s'est accordé du temps de réflexion avec générosité :

[...] j'ai passé deux ans dans un appartement tout blanc, sans un meuble, sans rien. Vraiment, j'avais un fauteuil, j pense que j'avais une assiette dans l'armoire, j'avais rien. J'avais une petite carte du monde sur le mur, pis j me suis préparée pendant deux ans un espèce de voyage autour du monde. J'avais pas d'argent mais ça me coûtait rien parce que je le faisais sur papier. Pis, j'ai comme décroché, j'ai complètement décroché pis à, à penser, rien que de dire : ah, qu'est-ce que, qu'est-ce qu'il y a ailleurs ? [...] j'avais mon dictionnaire évidemment, pis là, tu cherches, tel pays : ah non, j'veux pas aller là, ça me tente pas à cause de telle affaire. Mais tsé, c'est sur papier, c'est pas grave, c'est rien que des rêves.

Elle a agi directement sur ses conditions de travail et de vie, qu'elle a réussi à améliorer considérablement : « [...] j'ai mis tout ce que j'détestais pis tout ce que j'aimais [sur une liste] pis j'ai décidé de faire rien que ce que j'aimais. Voilà ! » Mais l'émancipation apparente de Simone résulterait tout de même, à ses yeux, de son parcours éducatif : « [...] j'ai eu des professeurs extraordinaires qui nous ont appris comment apprendre. »

### Sébastien (24 ans)

Sébastien a dit avoir bénéficié du support financier de ses parents pour compléter ses études universitaires en administration des affaires. Il semble avoir éprouvé des difficultés sociales importantes lors de son insertion professionnelle : « Je me suis senti tout seul par rapport à ça. J'ai senti que le cheminement, y'a fallu que je le fasse par moi-même, quand j'aurais eu besoin d'aide. »

Sébastien a quitté l'emploi qui l'étouffait pour effectuer un long séjour à l'étranger :

[...] un gros sentiment que j'avais, c'était la perte de la liberté. Je me disais : je m'appartiens plus, faut toujours que je sois au bureau. Bon, un mardi, le vingt et un janvier en 2008, je sais où est-ce que je vas être, je vas être en train de travailler !

Il s'est plaint que son programme universitaire l'a mal préparé au marché du travail :

J'en ai voulu un peu aussi à l'université. J'aurais voulu peut-être qui nous, qu'ils aient un peu plus de pédagogie par rapport à l'introduction au marché du travail. Dans un bac de trois ans, ç'aurait été peut-être plaisant d'avoir un ou deux cours qui avaient pas rapport à l'administration mais plutôt à l'aspect psychologique pis sociologique du marché du travail. Au niveau social, au niveau de... travailler, c'est pas juste rentrer des données dans un ordinateur ou fournir des rapports mais c'est toute l'aspect social, c'est un autre, c'est un autre carré de jeu aller travailler.

Déçu de sa dernière expérience de formation formelle et amer face à son environnement social, il a donc privilégié une expérience concrète à une nouvelle formation, laquelle expérience lui a fourni, à ses yeux, une occasion de valorisation et un certain détachement vis-à-vis de l'encadrement professionnel :

[...] j'me fie beaucoup sur des choses concrètes, sur l'expérience, sur des faits vécus. Faut que j'y fasse face physiquement, concrètement. Mon apprentissage personnel passe beaucoup par ça. J'ai beaucoup de difficultés à projeter des choses, ou à faire une auto-réflexion ou à grandir dans ma tête. Tout ce qui arrive dans ma vie, tout ce qui me permet de grandir, c'est beaucoup d'événements. Des fois, c'est moi qui... comme le voyage, c'est moi qui me suis donné cet événement-là [...] Faut que je puisse le sentir, pis c'est comme ça que je fonctionne.

Il se dit aujourd'hui plus serein dans son nouvel emploi en administration, conscient dorénavant que d'autres modes de vie lui sont accessibles si son expérience professionnelle sous le régime occidental devenait trop éprouvante. En soulignant sans équivoque le caractère éloigné entre l'expérience et la formation structurée, le cas de Sébastien donne définitivement raison à Mandeville (2004). Sa dernière expérience de formation structurée n'a pas trouvé chez lui de « *résonance* ». Un refus d'encadrement ne serait pas non plus favorable à la lumière de notre thèse à une participation éventuelle.

### **Nick (27 ans)**

Si Nick a accepté de son employeur une opportunité de travail à plein temps, il a émis certaines réserves à ce sujet, témoignant d'un désengagement professionnel :

[...] its purely practical. It is not based in interest, in any way. Like most people right ? I would say. I don't think nobody, not many people I know are in the ultimate job, I mean, you live as a symptom of the overall system, you know, you can make couple of small changes here and there. Ammm but ya, gotta do what you gotta do !

Ses intérêts se trouvent davantage dans la musique, une carrière qu'il tente de développer en parallèle à sa vie professionnelle et pour laquelle il a exprimé une demande insatisfaite de formation en raison du temps et des coûts : « [...] I have many times considered going to take different types of lessons but never really fit into my schedule or that just didn't happen. Plus its very costly. »

Bien qu'il ne travaille pas dans ce domaine, Nick ne regrette en rien ses études en anthropologie : [...] I can make a distinction between the organisation of the company, it's relationship with the economic system, and the individuals in the company. »

C'est dans une certaine adversité que Nick a bénéficié de l'aide d'un mentor dans le cadre de ses nouvelles fonctions : « I had awful rough time, he [son formateur] has a pretty big temper. » Il n'hésite pas cependant à recourir à ses réseaux sociaux tant dans le cadre de son apprentissage au travail que dans celui de la musique. La présence de réseaux semble ici se substituer à la formation structurée. L'amplitude limitée de la transition est aussi susceptible d'expliquer l'absence de participation.



### **Sam (65 ans et +)**

Sam a grandi dans une famille de classe moyenne mais vivant dans un quartier bourgeois de Montréal. Professeur en étude des civilisations anciennes, il a été affecté à un projet de nature administrative dans le réseau universitaire, faute d'inscriptions suffisantes dans son champ d'enseignement.

Sam s'est engagé dans un projet de recherche pour la faculté de médecine, domaine qui lui était étranger jusqu'alors. Il a dit avoir procédé d'abord par des rencontres avec les intervenants de ce milieu afin de mieux le connaître. Le réseau social ici se substitue à la formation structurée.

Sam regrette le manque de lieux de rencontres informelles dans les universités et souligne l'importance de la mise en réseau : « Vous savez, y'a un, une boutade qui dit que quand un étudiant va à Harvard, ce qui est important, c'est ce qu'il apprend en dehors des cours (rires) ».

Possiblement par souci d'objectivité ou pour compenser ce qui, à ses yeux, fait défaut dans le milieu universitaire, il a grandement valorisé l'expérience en apprentissage :

Faut aller là où est l'action.

On m'a montré du cholestérol dans les veines. J'ai vu sur un cadavre des dépôts de cholestérol. C'est différent de se faire dire, par un médecin dans son cabinet, que vous faites un peu de cholestérol. Je l'ai vu dans les veines. Je l'ai vu de quoi ça avait l'air (rires).

Les enjeux de la vie sont concrets, ils sont pas théoriques.

L'absence de participation dans son cas s'explique principalement par l'âge, lié à un désengagement professionnel et une surqualification.

### **Synthèse**

Si près de la moitié de ces répondants n'ont pas fourni d'indication sur leurs antécédents familiaux lors de l'entrevue, l'autre moitié a fait référence de façon positive à leur famille. Cinq répondants ont dit avoir eu des parents qui ont valorisé les études. Un seul

a soulevé des difficultés d'ordre familial. Deux personnes du groupe des dix répondants précités disent avoir recouru à l'aide de membres de leur famille dans le cadre de leur transition.

Les trois quarts de ces répondants ont parlé positivement de leur environnement social souvent directement en lien avec leur transition, quatre ne l'ont commenté d'aucune manière et trois en ont parlé négativement. Dix répondants ont dit avoir recouru à leur entourage dans le cadre de leur transition professionnelle et la moitié ont dit avoir bénéficié du support de leur entourage tant pour des motifs pratiques que pour obtenir un support moral dans le cadre de leur transition.

Près des trois quarts de ces répondants se sont engagés eux-mêmes dans leur transition. Six d'entre eux ont démarré leur première entreprise et cinq ont réorienté leur carrière de manière parfois radicale, ce qui donne raison à Tambureno (2005) au sujet de la présence d'une corrélation positive entre la mobilité professionnelle et le niveau de scolarité. Contrebassiste de formation, Otis est passé d'ouvrier de la construction à réparateur de piano. Audiologiste pendant de nombreuses années, Solange a effectué un retour aux études à plein temps en littérature. Madison est passé de policière à éducatrice, Sylvianne, du droit à la gestion. En contrepartie, six répondants se sont vus imposer leur transition professionnelle, ce qui n'a pas cependant eu de réels effets sur leur prise en charge. Seulement deux des vingt répondants de cette catégorie ont été plutôt passifs dans la prise en charge de leur transition professionnelle. Malgré qu'elle ait été involontaire ou circonstancielle, la transition de la moitié des répondants a été activement prise en charge. Pour l'autre moitié, la transition professionnelle a été engagée de leur propre initiative.

Tous les répondants de cette catégorie ont dit s'adonner à des activités d'apprentissage informel et seulement le quart d'entre eux n'a pas participé à des activités de formation formelle dans le cadre de leur transition professionnelle. Si près de la moitié ont formulé des critiques de natures variées envers la formation structurée, tous ont invoqué à un moment ou à un autre de leur entrevue une expérience positive de formation formelle. Le quart des répondants ont surtout parlé de leur participation à la formation structurée, tous les autres ont décrit une forte participation à l'apprentissage informel démontrant de ce fait une corrélation positive entre le niveau de scolarité atteint et l'apprentissage informel. La moitié

a évoqué des moyens variés d'apprentissage et tous ont mentionné recourir à leur entourage dans le cadre de celui-ci, renforçant de ce fait le lien entre la socialisation et l'apprentissage.

## CHAPITRE VI

### OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Les transitions n'occasionnent pas beaucoup de changement dans les biographies éducatives, et particulièrement chez les individus faiblement scolarisés qui, on l'a vu, n'ont participé à la formation que par obligation. Les écarts de participation entre les groupes définis par le niveau de scolarité seraient donc plus importants que ce que les données quantitatives révèlent puisque la plupart des participations atypiques de notre échantillon sont le résultat d'une prescription d'un employeur, de l'État ou d'un ordre professionnel et surtout, ces expériences de formation ont fait l'objet de nombreuses critiques. La motivation à participer n'est définitivement pas la même selon les différents niveaux de scolarité. Les demandes insatisfaites formulées par des répondants faiblement scolarisés révèlent néanmoins pour eux des barrières institutionnelles ou liées à la capacité de piloter sa transition, ce qui déjà devrait inspirer d'éventuelles mesures d'encouragement à la participation, tant de l'État que du secteur privé. Nous reviendrons plus loin sur l'offre de formation qui semble de toute évidence poser problème.

La part qu'occupent les apprentissages informels dans les transitions est finalement moins signifiante scientifiquement. À quelques exceptions près, les données qualitatives confirment les hauts taux de participation à l'apprentissage informel chez tous les individus nonobstant leur niveau de scolarité. En résumé, les individus insatisfaits de l'offre de formation formelle combleront leurs besoins d'instruction par des apprentissages informels de différentes natures. La qualité de ces apprentissages serait toutefois à mesurer puisque tout démontre que les ressources à cet égard sont loin d'être les mêmes selon les différents groupes sociaux. Mais là n'était pas l'objet de notre recherche. Plus éloquente et heuristique, c'est la participation à la formation formelle qui a retenu notre attention.

#### 6.1 Quatre types de rapports à la formation formelle

Tous niveaux de scolarité confondus, nous avons identifié quatre types de rapports subjectifs à la formation. Les participations volontaires et les demandes insatisfaites

traduisent un rapport positif à la formation, les participations obligées et les refus de participation montrent généralement le contraire.

Les participations volontaires sont les plus fréquentes mais ne regroupent que des individus dont le niveau de scolarité atteint est post-secondaire. Les demandes insatisfaites de formation liée au travail semblent se retrouver principalement chez les individus de niveau secondaire et collégial, ce qui est également, et paradoxalement, le cas pour les participations obligées. Quant aux refus de participation, ils se retrouvent tant chez les personnes faiblement que fortement scolarisées, et contre toute attente, les motifs de ces refus sont similaires.

## **6.2 Les facteurs de participation**

À la lumière de nos données, nous avons retenu quatre facteurs qui nous paraissent importants dans l'explication de la participation à la formation structurée. Au-delà des déterminants liés à la reproduction sociale et au capital social, les éléments suivants semblent grandement influencer sur la participation, ou la volonté de participer, lors d'une transition professionnelle.

### **6.2.1 Le désengagement professionnel**

Le désengagement professionnel nous paraît le facteur le plus généralisé de non-participation, suivi de près toutefois par la présence d'une expérience négative de formation ou plus précisément d'une *récente* expérience négative de formation comme c'est clairement le cas pour Simone, Samson et Sébastien. Seule une expérience négative de formation semble expliquer l'aversion d'Odera envers la formation structurée mais le désengagement professionnel caractérise tous les autres non-participants. De ce groupe, plusieurs ont exprimé une aversion pour l'encadrement ou ont évoqué des conflits avec leur employeur, ce qui est susceptible d'être en partie lié à leur refus de participation et qui rappelle la théorie de la résistance qui ici, ne s'appliquerait pas qu'aux classes ouvrières. C'est le cas d'Otocha dans la première catégorie, de Misty dans la seconde et de Samson, Oringo, Simone et Sébastien chez les individus fortement scolarisés. En contrepartie, d'autres semblent avoir trouvé dans la formation structurée des éléments de solution à leur conflit avec leur

employeur. C'est le cas chez Sylvianne, Olinda et Sonia. Elles ont par contre toutes les trois apprécié leur expérience récente de formation et n'ont montré aucun signe de désengagement professionnel, bien au contraire. Nous avons aussi vu que l'âge suppose dans bien des cas un désengagement professionnel et par conséquent, un refus de participation.

### 6.2.2 L'expérience de formation

Tous les universitaires ont référé à un moment où à un autre de leur entrevue à une expérience positive de formation et ceci n'est certainement pas étranger à leur forte scolarité. En contrepartie, tout indique que si l'expérience de formation s'est arrêtée au niveau secondaire, les chances de développer un rapport positif à la formation structurée sont faibles.

Le fait que l'expérience de formation soit un élément important de nos données qualitatives est inconsistant avec les données quantitatives qui révèlent que l'offre de formation est un facteur secondaire de participation, loin derrière le manque de temps.<sup>26</sup>

Une autre recherche<sup>27</sup> à laquelle nous avons participé vient supporter notre observation sur l'importance de l'expérience de formation dans l'explication de la participation à la formation structurée. Les entrevues dans le cadre de cette recherche ont eu lieu dans des Centres d'éducation des adultes du Québec (CEA), lesquels offrent des formations de niveau secondaire aux adultes décrocheurs. L'aménagement des lieux est déjà révélateur d'une certaine conception hiérarchique du système éducatif. Malgré la chaleur estivale, les établissements, d'anciennes écoles, n'étaient pas climatisés. Bien que la clientèle soit en grande partie constituée de personnes d'âge majeur et que la méthode d'apprentissage individualisé ne requiert pas une présence à des moments particuliers, les absences en classe n'étaient pas autorisées entre les périodes indiquées par une *cloche*. Malgré cette infantilisation, plusieurs répondants provenant directement de leur école secondaire, disaient avoir fui cet encadrement et trouver davantage de flexibilité et de respect dans les CEA. L'approche individualisée, de plus, ne favorise pas la socialisation alors que nous avons vu

<sup>26</sup> Au tableau 9, sur les motifs d'absence de participation, les variables *Absence de besoins de formation formelle* et *Les cours sont trop ennuyant* ne montrent que des valeurs respectives de 9.5 et 4.8.

<sup>27</sup> Bélanger et al. (2007) *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente, Université du Québec à Montréal.

précédemment qu'elle est associée à la décision de participer chez plusieurs individus fortement scolarisés. L'expérience scolaire des individus faiblement scolarisés, s'étant arrêtée à l'école secondaire, semble ainsi associée à l'encadrement et la rigidité ou pour le moins à un passage obligé et dans ce contexte leur aversion pour la formation structurée se comprend.

Le second élément d'importance relié à l'expérience scolaire semble résider dans les contenus d'enseignement. Tout comme pour les répondants faiblement scolarisés de la présente recherche, les répondants des CEA se sont grandement plaint de l'absence de liens entre leurs besoins concrets d'apprentissage et par exemple, le jargon des règles grammaticales du français ou le caractère abstrait de l'algèbre, les deux matières obligatoires enseignées à ce niveau. Tout cela est, à leurs yeux, loin de leur expérience. Plusieurs ont en contrepartie souligné leur appréciation des exercices de composition qui cette fois leur laissent le choix du sujet. Par ailleurs, nous avons vu que la participation des individus fortement scolarisés est très ciblée, vers ce qu'ils considèrent utile ou essentiel. Sonia par exemple se sert de la formation structurée pour se valoriser dans son groupe de travail, voire y remporter une guerre de compétences. Même Susie s'est plaint du caractère abstrait et théorique de sa première année de médecine, au point de remettre en question son projet professionnel. Elle a cependant résolu son problème de démotivation en bénéficiant de soins thérapeutiques et du support de son entourage, elle a aussi récompensé ses efforts par des vacances à l'étranger. Peut-être qu'avec ces ressources, les individus en formation de base accepteraient davantage ce passage par l'abstraction que l'on croit obligé. Solange a choisi la littérature parce que celle-ci occupe une place importante dans sa vie et non parce qu'elle se soumet à une offre de formation.

Dès le niveau collégial, le rapport à la formation semble transformé. La valeur d'usage se substitue à la stricte valeur d'échange des crédits de formation. L'expérience scolaire détermine peut-être davantage le rapport à la formation et la motivation à participer que tous les autres facteurs, puisque même des antécédents familiaux difficiles chez plusieurs répondants de niveau collégial ne semblent pas avoir fait obstacle à leur participation.

L'expérience de formation peut aussi mener à un refus de participation car c'est aussi une expérience scolaire qui a modifié la biographie éducative de Simone, passant de

participante à non-participante. Une seule participante de niveau de scolarité faible a identifié de réels bénéfices à sa formation à des fins personnelles, la peinture sur toile, où sa relation avec l'un de ses professeurs a joué un rôle fondamental dans son rapport à la formation et contribué à son émancipation. L'offre de formation liée à l'emploi chez les participants faiblement scolarisés ne semble pas avoir inspiré ou encouragé une participation éventuelle. La formation à ce niveau n'est peut-être pas intéressante. Ou encore, le type d'emploi qu'occupent les individus faiblement scolarisés est dépourvu d'opportunités de valorisation professionnelle, laquelle a motivé la participation de plusieurs répondants fortement scolarisés.

Par ailleurs, plusieurs de nos répondants ont donné raison à Baudelot (2004) en distinguant certains domaines d'études émancipateurs de ceux qui le sont moins. Sébastien s'est plaint de l'absence d'une dimension sociale à son programme d'études en administration des affaires et Orson, bien qu'entrepreneur, a qualifié ses études en sociologie et philosophie d'outils très concrets. Il y a là des pistes de réflexion pour une prochaine recherche sur la participation et les domaines d'études.

### **6.2.3 La socialisation**

La socialisation, dans son sens commun, est un facteur important de participation et ce, dans chacune des trois catégories de répondants. Par ailleurs, l'on note que la présence d'un réseau social peut se substituer dans plusieurs cas à une participation effective. À l'inverse un refus de socialisation peut être, du moins en partie, associé à un refus de participation, comme cela semble être le cas chez Oman dans le groupe des individus faiblement scolarisés mais aussi pour Simone qui a témoigné de difficultés relationnelles importantes dans le cadre de son emploi de directrice des communications pour une grande entreprise, lesquelles difficultés expliquent en partie son intérêt pour le travail à domicile.

### **6.2.4 Les barrières reliées aux conditions de vie**

Le manque de temps, un facteur important de non-participation selon nos données quantitatives, traduit-il au fond un manque d'argent sachant que le nombre d'heures au travail dépasse celui consacré à toute autre activité. L'individu en situation de survie économique



n'est manifestement pas en mesure de défrayer les coûts de sa formation tout en assurant sa subsistance et dans plusieurs cas celle de ses dépendants. Ainsi, la décision de participer s'inscrit pour plusieurs dans une zone de non-décision au sens de Bachrach et Baratz (1963). Un gain de 50 000\$ à la loterie n'a permis à Steve que de régler les dettes accumulées, c'est dire l'envergure que peuvent prendre les obstacles économiques à la participation. Dans le cadre de leur transition, les individus fortement scolarisés ont souvent bénéficié soit de moyens financiers par l'entremise de leurs propres économies, de leur famille ou de leur réseau social lequel inclut les indemnités pour la perte de leur emploi ou encore, d'une confiance en soi suffisante pour leur permettre une réflexion parfois plus longue et souvent plus sereine sur leur condition, résultant en un changement de carrière plus radical ou de plus grande envergure.

Les personnes fortement scolarisées n'abusent cependant pas des ressources de formation. Nous avons vu par exemple que leurs activités de formation structurées sont souvent courtes et très ciblées. Il y a en fait un potentiel de participation à augmenter, des demandes insatisfaites de différentes natures ayant été exprimées dans ce groupe de répondants. Un seul répondant de notre échantillon étant gestionnaire, nous n'avons pu malheureusement vérifier, à la lumière de nos données quantitatives indiquant chez eux une forte participation, la possibilité d'abus de ressources de formation dans ce secteur d'emploi tel que par exemple, l'existence de formations qui auraient dans les faits des objectifs récréatifs, quoique formation et récréation ne soient pas incompatibles.

## CONCLUSION

Dans une société de plus en plus différenciée, tenter de saisir les ressorts de la participation à l'éducation des adultes est laborieux. L'analyse des données qualitatives nous a confronté à une complexité qui a d'autant interdit les généralisations et réduit nos affirmations à ce qu'il nous a été *permis* de dire.

Que l'expérience scolaire (ou de formation) ait cette importance, à la lumière de nos conclusions, n'est pas surprenant. Notre revue théorique a révélé que le rôle de la famille dans la détermination de la participation à la formation, bien que présent tout au long de la vie, décroît avec l'âge et est graduellement remplacé par l'influence des pairs. Autrement dit, des expériences s'ajoutent à d'autres et ainsi se construit notre rapport aux choses et au monde. Si cela paraît simpliste, nous devons admettre avec humilité que c'est ce qu'il nous a été permis de dire dans le cadre de cette recherche et encore, cela ne signifie pas qu'il nous soit permis d'en faire une généralité. Tout au plus pouvons-nous parler de fréquence ou de récurrence. Les représentations d'une même expérience peuvent grandement différer d'un individu à l'autre. Pour certains, l'apprentissage de l'informatique est éprouvant, pour d'autres il est une source de valorisation.

Les conclusions de cette recherche ont néanmoins une part d'inattendu. Nous n'avions pas prévu que de mêmes facteurs se retrouveraient chez des individus de tous les niveaux scolaires. De ce fait, ils méritaient d'être soulevés. Nous avons également été confrontés à certains paradoxes. L'absence de participation volontaire dans la catégorie des personnes faiblement scolarisées, qui ne présente, de là le paradoxe, que des refus de participation et des demandes insatisfaites de formation, en est un. Mais notre objectif ne visait pas la résolution, par une explication, de « problèmes sociologiques » mais plutôt, à l'aide de ces paradoxes ou de situations atypiques, mieux cerner les facteurs de participation à l'éducation des adultes. Cet exercice fut confrontant. Il s'agit ici d'une lutte contre nos propres croyances, mais là est aussi tout l'intérêt de la science et un bénéfice important de la participation à l'éducation.

L'étendue du matériau quantitatif jumelé à un grand nombre d'entrevues semi-dirigées ont constitué un avantage et ouvert de nombreuses possibilités de recherche. Le rapport au travail et les stratégies des acteurs dans l'amélioration de leurs conditions de vie sont d'intérêt. Nos données indiquent également que le travail demeure pour plusieurs une source de souffrance voire, un obstacle à leur développement. Ces personnes qui attendent la retraite et toutes celles pour qui le travail, et la formation, constituent des passages obligés dont elles se passeraient bien, sont à la fois déconcertantes et intéressantes. Et celles pour qui ces obligations sont des sources de motivation le sont encore davantage.

## Annexe - Guide d'entrevue

### *Interview Guide*

#### *Changing Working Conditions, Lifelong Learning and Biography in a New Economy*

1. Professional Life	
1.1 Getting a job (new job, first job)/getting a promotion/change from full time to part time or vice versa/maternity/paternity leave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances, description of the situation</li> <li>• Major changes</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> </ul>
1.2 Unemployment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances</li> <li>• Major changes</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> <li>• Future plans and preparations</li> </ul>
2. Personal Life	
2.1 Health	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances</li> <li>• Major changes</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> </ul>
2.2 Moving (not immigration; immigration is discussed separately.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances</li> <li>• Major changes</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> </ul>
2.3 Becoming a parent/marriage/cohabiting/break up/divorce/illness or death of a family member or a friend	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Major changes</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> </ul>
2.4 Any other significant personal changes/household changes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances</li> <li>• Major changes</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> </ul>
3. Immigration	
3.1 Personal and professional changes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances</li> <li>• Major changes.</li> <li>• Acquiring new skills and knowledge. Sources and processes. What could be done differently?</li> </ul>
4. Formal/Informal Learning	
4.1 Formal Learning (any formal learning as indicated in the survey, even unrelated to the transition).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances of taking the courses mentioned.</li> <li>• Impact on everyday life (personal/professional).</li> </ul>
4.2 Informal learning (any informal learning as indicated in the survey, even unrelated to the transition).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circumstances of learning.</li> <li>• Impact on everyday life (personal/professional)</li> <li>• Perceived relations (reinforcement-substitutions, contradictions) between organised and informal learning practices</li> </ul>

## Références

- ALHEIT, Peter, DAUSIEN, Bettina (1999) « Biographicity » as a Basic Resources of Lifelong Learning. », document présenté à la conférence européenne *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Université de Bremen, Bremen, Allemagne
- ALHEIT, Peter (1994) « The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. » *Revue internationale de l'éducation*, Vol. 40, No. 3/5, pp. 283-298.
- ASHAR, Hanna, SKENES, Robert. (1993) « Can Tinto's Student Departure Model Be Applied to Nontraditional Students ? » *Adult Education Quarterly*, Volume 43, no 2 pp 90-100
- ASLANIAN, Carol B. ; BRICKELL, Henry M. (1980); *Americans in Transition – Life Changes as Reasons for Adult Learning, Future directions for a Learning Society*. College Entrance Examination Board
- BALLACHER, Jim, CROSSAN, Beth, FIELD, John, MERRIL, Barbara : « Learning careers and the social space : exploring the fragile identities of adult returners in the new further education. » *International Journal of Lifelong Education*, Vol 21, no. 6 (novembre, décembre, 2002)
- BAUDELLOT, Christian, LECLERCQ, François ; CHATARD, Armand, GOBILLE, Boris ; SATCHKOVA, Elena ; (2004) « Les effets de l'éducation, rapport à l'intention du PIREF. », *Laboratoire de sciences sociales*, École normale supérieure, Paris, France
- BÉLANGER, Paul, DORAY, Pierre, LABONTÉ, Anik, LEVESQUE, Mireille, (2004) *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Emploi, Solidarité sociale et Famille, Gouvernement du Québec, Université du Québec à Montréal
- BÉLANGER, Paul (1980) « Une pratique de contre-école : L'expérience éducative du mouvement de libération nationale dans les zones libérées de la Guinée-Bissau. », *Sociologie et sociétés*, vol XII, no 1, avril, pp 155-167
- BERG, Ivar, GORELICK, Sherry, (1970) *Education and Jobs : The Great Training Robbery*. New York Praeger, New York
- BERGERON, Ulysse (2005) « La fabrique d'automates – Nous sommes à la fin d'une grande civilisation. » *Le Devoir – Éducation*, 9 janvier 2005, Québec
- BLACKLEDGE, David et HUNT, Barry (1985) *Sociological Interpretations of Education*. Croom Helm, Londres
- BLOOMER, Martin, HODKINSON, Phil, (2000) « Learning Careers : Continuity and Change in the Young Peoples's Dispositions to Learning.» *British Educationnal*

*Research Journal*, Vol. 26, no. 5

- BLOOMER, Martin, HODKINSON, Phil, (2000) « Learning Career : Conceptualising Transformations in Young People and their Learning. » *American Educational Research Association*, annual conference April 24-28, New Orleans, USA
- BOISVERT, Jacques (1999) *La formation de la pensée critique, théorie et pratique*. Éditions du renouveau pédagogique, Québec
- BOUDON, Raymond (2001) « Les causes de l'inégalité des chances scolaires. » in Boudon, R., Bulle, N., et Cherkaoui M., *École et société, les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, pp 151-170
- BOURDIEU, Pierre (1993) « Comprendre. » *La misère du monde*. Paris Seuil pp. 903-939
- BOURDON, Marie-Claude (2006) « Université : garçons demandés. » *Inter-Magazine de l'Université du Québec à Montréal*. UQAM
- BOURGEOIS, Robert-Paul, WILS, Thierry. (1987) « Career Concepts, Personality and Values of Some Canadian Workers. » *Relations Industrielles*. 42(3), pp 528-543.
- BROWN, Judith O. ; « The Portfolio : A Tool for Workplace Learning and Development. » Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002)
- COLLEY, Helen, HODKINSON, Phil, MALCOLM, Janice ; *Understanding informality and formality in learning*, Adults Learning, novembre 2003, Royaume-Uni
- Conseil canadien de relations industrielles - CCRI (2005) « Rapport sur les plans et les priorités du Conseil canadien des relations industrielles (le CCRI ou le Conseil) pour l'exercice 2005-2006 » ([http://www.tbs-sct.gc.ca/est-pre/20052006/CIRB-CCRI/CIRB-CCRIr5601\\_f.asp](http://www.tbs-sct.gc.ca/est-pre/20052006/CIRB-CCRI/CIRB-CCRIr5601_f.asp))
- COURT, Marielle (2001) « Éducation - Le congrès de la Fédération syndicale unitaire hier à La Rochelle Les syndicats d'enseignants veulent relever le défi du recrutement » *Le Figaro*, no. 17559 Mardi 23 janvier 2001, p. 12
- COURTNEY, Sean (1992) *Why Adults Learn, Towards a Theory of Participation in Adult Education*. Routledge New York
- CROSS, Patricia K (1981) *Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*. Josey-Bass Publishers
- CRUIKSHANK, Jane (2005) « Lifelong Learning and the New Economy : Sorting through the Rhetoric. » *The Future of Lifelong Learning & Work*. Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- DAVIES, Scott (1994) « In search of resistance and rebellion among high school

- dropouts » *Cahiers canadiens de sociologie*. 19(3), 1994
- DEGRAVE, Patrick, DE MERITENS, Patrice, NAY, Catherine (2000) « Entretien. » *Le Figaro*, no. 17455, Samedi 23 septembre 2000, pp. 52,53
- DELBERGHE, Michel, LAUER, Stéphane (2002) « Les entreprises sont confrontées aux évolutions de la société. Les syndicats face à un défi inédit : les nouveaux salariés ont une approche consumériste et individuelle. » *Le Monde, Entreprises*, 26 avril 2002, p. 22
- DORAY, Pierre ; BELANGER, Paul, MASON, Lucia ; (2005) « Entre hier et demain, carrière et persévérance scolaire des adultes dans l'enseignement technique. » *Lien social et politiques-RIAC*, 54, *Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique*. pp 75-89
- DORAY, Pierre ; BÉLANGER, Paul; BIRON, Éline; CLOUTIER, Simon; WEST, Karima. « Biographical Transitions and Adult Learning : Some Theoretical Perspectives » Wall Conference, Toronto, (Ont.) Juin 2004
- DORAY, Pierre, BÉLANGER, Paul, (2006); « Mémoire présenté à la Commission de l'économie et du travail sur le Rapport quinquennal de mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre. »
- DORAY, P ; HART, D. ; HUBISH, L ; MYERS, K. ; MYLES, J. ; RAYKOV, M. ; STOWE, S. ; (2005) « Exploring the Changing Nature of Work and Lifelong Learning : Preliminary Findings of a Canadian National Survey » WALL Conference, OISE, Toronto (Ont.) juin 2005
- DROUIN, Annie (2004) « Modèle explicatif des transitions personnelles et professionnelles » rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DUBAR, Claude (2000), *La formation professionnelle continue*. La découverte, Paris, France
- DUBAR, Claude; (1992) « Formes identitaires et socialisation professionnelle. » *Revue française de sociologie*, no XXXIII, 505-529
- DUBAR, Claude (1980) *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions sociales, Paris, France
- DUBAR, Claude. (1992) « Les identités et le travail ». Colloque de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française (ACSALF), 1992
- DUBET, François (2002) « Pourquoi ne croît-on pas les sociologues ? » *Éducation et sociétés*, no 9, pp.13-25
- DUPUY, Raymond ; LE BLANC, Alexis (2001) « Enjeux axiologiques et activités de

- personnalisation dans les transitions professionnelles. » *Connexions*, 76/2001-2
- ECCLESTONE, Kathryn, PRYOR, John (2003) : « Learning Careers » or « Assessment Careers » ? The Impact of Assessment Systems on Learning. », *British Educationnal Research Journal*, Vol 59, No. 4, août 2003
- FEUTRIE, M. / VERDIER E. (1993) « Entreprises et formation qualifiante. Une construction sociale inachevée. », *Sociologie du travail* vol XXXV no 4 P. 469-492
- FELLOUZIS, Georges (1993) « Interactions en classe et réussite scolaire – Une analyse des différences filles-garçons. » *Revue française de sociologie*, XXXIV pp.199-222
- FREIRE, Paulo (1967) *L'éducation, pratique de la liberté*. Les éditions du cerf, Paris, France
- FUSULIER, Bernard (2001) « L'articulation école/entreprise, une combinaison incertaine », *Formation Emploi*, no 75 pp. 13-28
- GEORGE, Linda K. (1993) « Sociological Perspectives on Life Transitions. » *Annual Review on Sociology*, Vol. 19, pp 353-373
- GIROUX, Henri A. (1985) « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A Critical Analysis » *Harvard Educationnal Review* Vol. 53
- GORARD, Stephen ; REES, Gareth ; FEVRE, Ralph ; (1999) « Learning Trajectories : Analysing the Determinants of Workplace Learning. » *ESRC Seminar Series : Working to Learn, Seminar One : Can the Learning Age Deliver ? Barriers to Access And Progression in Lifelong Learning.*, Surrey, Angleterre, Juin 1999
- GORARD, Stephen (2002) « Lifelong learning trajectories in Wales : results of the NIACE Adult Learners' Survey 2002 » School of Social Sciences, Cardiff University, Angleterre
- GORARD, Stephen ; REES, Gareth ; FEVRE, Ralph ; FURLONG, John ; (1997) (A) « How to Spot a Lifelong Learner at 40 paces ? The Two Components of Determination. Patterns of Participation in Adult Education and Training. Working Paper 9. » Bristol University (Angleterre) Cardiff University (Wales). School of Education.
- GORARD, Stephen ; REES, Gareth ; FEVRE, Ralph ; FURLONG, John (1997) (B) ; « Learning Trajectories : Some Voices of Those « in Transit » Patterns of Participation in Adult Education and Training. Working Paper 11 », School of Education, Cardiff University of Wales
- GORARD Stephen, REES, Gareth ; FEVRE, Ralph ; FURLONG, John (1997) « Lifetime Learning Trajectories ; Close Encounters of Five Kinds. Patterns of Participation in Adult Education and Training, Working Paper 7 » School of



Education, Cardiff University of Wales, Angleterre

- GORARD, Stephen ; REES, Gareth ; FEVRE, Ralph ; RENOLD, Emma (1998) « Family Influences on Participation in Lifelong Learning. Patterns of Participation in Adult Education and Training. Working Paper 15. » Bristol University (Angleterre) Cardiff University (Wales). School of Education.
- HAKE, Barry J. (1999) « Lifelong Learning in Late Modernity : The Challenges to Society, Organizations, and Individuals. » *Adult Education Quarterly*, Vol. 49, no 2 pp. 79-90
- HODKINSON, Phil ; SPARKES Andrew C. (1997) : « Careership : a sociological theory of career decision making. » *British Journal of Education*, Vol 18, no 7
- HOOKS, Bell (1994) *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom*. Routledge, Oxford, Royaume Uni
- HOUDE, Renée (1986) *Les temps de la vie – Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Gaëtan Morin éditeur, Québec
- HOUSSAYE, Jean (1996) *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. ESF éditeur, Paris, France
- HUGUES, Everett C. (1996) *Le regard sociologique, essais choisis, textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, France
- JORGENSEN, Christian Helm, WARRING, Niels (2002) ; *Learning in the Workplace – the Interplay Between Learning Environments and Biography*, European Society for Research on Adult Education (ESREA) conference on Adult Education and the Labour Market VII
- LAHIRE, Bernard (2004) « Des transferts imparfaits. La culture des individus – dissonances culturelles et distinction de soi. » *La découverte*, Paris, pp 142 –147
- LAHIRE, Bernard (1994) « Les raisons de l'improbable, Les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire » in Vincent Guy, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, pp 73-106
- LALIVE D'ÉPINAY, Christian (2003) « Signification et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours » *Traité de sociologie du travail*, p. 55-82 Octares éditions
- LAVOIE, Natalie, LEVESQUE, Jean-Yves, AUBIN-HORTH, Shanoussa, ROY, Lucille, ROY, Sylvie, (2004) « *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel* », Les Éditions Appropriation, Université du Québec à Rimouski, Québec

- LIPOVETSKY, Gilles (2004) *Les temps hypermodernes*. Éditions Grasset, Paris, France
- LIVINGSTONE, David W., STOWE, Susan (2005): « A Longitudinal Analysis of Formal and Informal Learning Activities of the Continuously Employed Labor Force: Canada 1998-2004. » in *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario
- LIVINGSTONE, David W. (2003) « Hidden Dimensions of Work and Learning : the Significance of Unpaid Work and Informal Learning in Global Capitalism » ; *Journal of workplace learning*, Volume 15, numéro 7/8 pp. 359-367
- LIVINGSTONE, David W. ; RAYKOV, Milosh ; STOWE, Susan (2001)  
« Facteurs et intérêts liés à la participation à l'éducation des adultes et l'apprentissage informel. » Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée
- LIVINGSTONE, David W. (1993), *The Education-Jobs Gap, Underemployment or Economic Democracy*. Westview Press, Boulder, Colorado, États-Unis
- LIVINGSTONE, David W. (et autres) (1987) *Critical Pedagogy and Cultural Power*. Bergin & Garvey Publishers, New York, États-Unis
- LLOYD, Caroline ; PAYNE, Jonathan (2003) ; « The political economy of skill and the limits of educational policy. » *Journal of Education Policy*, 2003 vol 18 no.1. pp 85-107
- LOUIS, Meryl Reis (1980) « Career Transitions : Varieties and Commonalities .» *The Academy of Management Review*, Vol 5, No.3 pp. 329-340
- MANDEVILLE, Lucie (2004) *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. (sous la direction de Lucie Mandeville). Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec
- MARRY, Catherine (2003) « Genre et professions académiques : esquisse d'un état des lieux dans la sociologie » <http://cielissime.free.fr/linuxchixfr/Marry-genre-et-professions.pdf>
- MASSON, Philippe. (1997) « Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. » *Revue française de sociologie*, XXXVIII pp. 119-142
- MASSON, Philippe (1994) « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. » *Sociétés contemporaines*. No 18/19, pp. 165-186
- MAXWELL, Joseph Alex (1996) *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*, SAGE publications, Californie, États-Unis

- MÈGEMONT, Jean-Luc, BAUBION-BROYE, Alain (2001) « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. » *Connexions* 76/2001-2
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003) « Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. » MEQ
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002) (A) « Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. » MEQ
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002) (B) « Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. » MEQ
- de MONTLIBERT, Christian (1973) « Le public de la formation des adultes. » *Revue française de sociologie*, XIV, p. 529-545
- MULCAHY, Monica Dianne, (1998) « Designing the User/Using the Design : The Shifting Relations of a Curriculum Technology Change », *Social Studies of Science*, 28,1 p. 5-37
- NG, Roxana et O'Connel, Anne (2005) « Changing Work, Changing Lives : Mapping the Canadian Garment Industry. » *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education.
- NICHOLSON, Nigel (1990) « The Transition Cycle : Causes, Outcomes, Processes and Forms. » in *On the Move : the Psychology of Change and Transition*, John Wiley & Sons, Mississauga, Ontario, pp 83-110
- NICHOLSON, Nigel (1984) « Theory of Work Role Transitions. » *Administrative Science Quarterly*, Vol.29, No.2, pp.172-191
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005) « Regards sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE 2005 », OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques (2003) « Au delà du discours, Politiques et pratiques de formation des adultes. » OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques (2002) « Thematic Review on Adult Learning, Canada Country Notes » OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques, Statistique Canada (2000) « Literacy in the Information Age. » OCDE
- OSTROVE, Joan M. ; COLE, Elizabeth R. (2003) ; « Privileging Class : Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education. » *Journal of Social Issues*, Vol 59, No 4 2003 pp 677-692

- PARADEISE, C / LICHTENBERGER, Y. (2001) « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, vol 43 no. 1 pp.33-48
- PETERS, Valerie (2004) « Travail et formation : Premiers résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003. », Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- PILLAY, Hitendra, BOULTON-LEWIS, Gillian, WILSS, Lynn, RHODES, Sean ; « Older and Younger Workers' Conceptions of work and Learning at Work : a challenge to emerging work practices. » *Journal of Education and Work*, Vol. 16 No. 4 Décembre 2003
- RAPHANAUD, Stéphanie, ZENNOU, Albert (2000) « MANAGEMENT - La guerre des générations aura-t-elle lieu ? » *Le Figaro* no. 17450 Économie, lundi 18 septembre 2000, p. 131-134
- REAY, Diane, BALL, Stephen, DAVID, Myriam (2002) « It's Taking Me a Long Time but I'll Get There in the End : mature students on access courses and higher education choice. » *British Educational Research Journal*, Vol 28, No. 1, 2002
- RIVERIN-SIMARD, Danielle (1999) « Key Roles in the Revolution of Work », Canadian Career Development Foundation, Ottawa, Ontario
- ROPÉ, F. / TANGUY, L (1995) « La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, no. 4 P731-754
- ROSENFELD, Rachel A. (1992) « Mobility and Career Processes. » *Annual Review of Sociology*, Vol. 18, pp. 39-61
- SELWYN, Neil ; GORARD, Stephen ; WILLIAMS, Sara (2002) : « We are guinea pigs really » : Examining the realities of ICT-based adult learning. » *Studies in the Education of Adults* Vol. 34 no 1
- SILVA, T., CAHALAN, M. LACIRENO-PAQUET, N. (1998). « Adult Education Participation Decisions and Barriers : Review of Conceptual Frameworks and Empirical Studies. » Centre national des statistiques de l'éducation, Washington, D.C. :
- SHRAGGE, Eric et al (2005) : « Constructing Immigrant Workers » *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education.
- SHUGURENSKY, D. MÜNDEL, K, DUGUID, F. (2005) « Learning from Each Other: Housing co-op Members' Acquisition of Skills, Knowledge, Attitudes, and Values. » *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education.

- SMALLER et al. (2005) « Canadian Teachers' Learning Practices and Workload Issues : Results from a National Teacher Survey and Follow-up Focus Groups. ». *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education.
- Statistique Canada - Organisation de coopération et de développement économiques (2005) « Apprentissage et réussite – Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes. » OCDE
- STRAUSS, A. (1992) « Une perspective en termes de monde social. » in *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris Édition l'Harmattan, pp 269-282
- SWIFT, Jamie. (2005) « Walking the Union Walk : Stories From CEP's First Ten Years. » *Canadian Journal of Education*, Vol. 30, no 2
- TAMBURENO, Anthony (2005) « Different but Equal ? Post-Secondary Streaming in Ontario : A Comparison of the Labour Market Outcomes of College and University Students. » *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education.
- THERRIEN, Micheline (2000) « Atelier sur le développement de stratégies d'ajustement dans le cadre de la transition socioprofessionnelle critique. » Rapport d'activité dirigée présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- TINTO, Vincent (1993) « A theory of Individual Departure from Institutions of Higher Education. » in *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press, pp 84-137
- VAHEY, Shaun P. (2000) « *The great Canadian training robbery : evidence on the returns of educational mismatch.* » *Economics of Education Review*, no. 19 pp 219-227
- VAN HAECHE, Anne (et autres) (1985) « École et contrôle social – Actes du colloque de Bruxelles » 24 novembre 1984, Université libre de Bruxelles
- VERMA, Anil, MANN, Sara, (2005) « Learning Among Lower Wage and At-Risk Workers : The Roles of Personal, Organizational and Social Resources. » *The Future of Lifelong Learning & Work*, Ontario Institute for Studies in Education.
- WILLIS, Paul (1978) « L'école des ouvriers » *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 24.