

Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme

Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Chercheuse principale

Rachel Bélisle, Université de Sherbrooke

Cochercheur

Sylvain Bourdon, Université de Sherbrooke

Chercheuse collaboratrice et chercheur collaborateur

Guylaine Michaud et Eddy Supeno, Université de Sherbrooke

Autres contributions à la rédaction du rapport

David Baril et Amélie Simard, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2013-FG-170951

Titre de l'action concertée

Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme

Partenaires de l'action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)

Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre du programme Actions concertées du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) se sont associés pour lancer à la communauté scientifique un appel de propositions intitulé *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme* (MELS, MESS et FRQSC, 2011). Cet appel s'articule à la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002) et s'ancre dans l'engagement du Gouvernement du Québec de rehausser la formation de base au Québec.

La problématique esquissée par l'équipe de recherche (A1) met en valeur la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie sur laquelle se base la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Cette perspective du *lifelong learning* est adoptée par de nombreux États à l'aube du 21^e siècle. Elle fait la promotion de l'apprentissage comme un « continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société » (Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, 1996, p. 108). Comme l'indique un rapport de l'OCDE (Sweet et Watts, 2004), ce nouveau paradigme devrait inciter les États à revoir l'offre de services d'orientation. Les travaux de l'OCDE et de l'Union européenne (Godbert, 2014) soutiennent notamment un mouvement international en faveur de services d'orientation améliorés pour les jeunes et les adultes sans emploi, mais aussi de services d'orientation adaptés aux adultes en emploi,

notamment ceux les moins qualifiés. On note ainsi dans la dernière décennie des évolutions institutionnelles d'importance dans divers pays, notamment l'inscription dans la loi d'un droit à l'orientation pour les adultes, qu'ils soient ou non en emploi, le décloisonnement des services avec la création de guichets locaux tous publics et la définition du service d'orientation « à partir des besoins des usagers et non en fonction des contraintes des prescripteurs » (Borras et Romani, 2010, p. 17).

Au Québec, cela se traduit par une attention plus grande portée à la demande de formation des adultes, et à la création des services d'accueil, référence, conseil et accompagnement (SARCA) ayant une dimension forte d'information et d'orientation éducative et professionnelle. Ces services, offerts par les commissions scolaires, sont accessibles aux jeunes adultes et adultes sans diplôme aux réalités diverses (MELS, 2015). L'aide à la clarification de la demande de formation par des acteurs de l'orientation œuvrant auprès d'adultes (Gelpe et Desbuquois, 2008) est appelée à s'accroître et, dans sa politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002), l'État convie les acteurs de différents milieux à accentuer leurs efforts à l'égard de la formation de base, comprise comme la formation menant à un des deux diplômes terminaux du secondaire, le Diplôme d'études secondaires (DES) et le Diplôme d'études professionnelles (DEP), ou à une qualification professionnelle comme le Certificat de qualification professionnelle (CQP).

Au Québec, c'est près du quart de la population de 25 ans et plus qui n'a pas de diplôme du secondaire (Institut de la statistique du Québec, 2010). On sait aussi que les 4/5 des adultes sans diplôme se classent aux deux niveaux inférieurs de littératie (Bussière, 2014). En novembre 2014, 54% des adultes prestataires de l'aide sociale et sans contrainte à l'emploi n'avaient aucun diplôme (MESS, 2014, p. 7). Toutefois, les adultes sans diplôme sont loin de constituer une population homogène : leur scolarité va du niveau primaire incomplet à une cinquième secondaire presque complétée, leurs activités et leurs responsabilités familiales et sociales sont diverses, leur origine culturelle également. Ainsi, si la précarité de l'emploi est caractéristique de la situation de plusieurs adultes sans diplôme, on sait aussi que certains d'entre eux peuvent occuper un poste relativement stable et que des travailleuses et travailleurs non diplômés sont jugés qualifiés par leur employeur (Bédard, Bernier, Lejeune et Pulido, 2011).

Toutefois, la forte demande sociale pour un premier diplôme incite de nombreux adultes québécois à faire un retour aux études après une perte d'emploi, le plus souvent dans l'espoir que le diplôme leur permette d'améliorer leur situation professionnelle (Bélanger et Voyer, 2005). Cependant, plusieurs vont interrompre à nouveau leur parcours scolaire et « la scolarisation par intermittence » (*Ibid.*, p. 38) est courante, même chez ceux ayant obtenu un soutien financier de l'État. Les obstacles rencontrés sont institutionnels, informationnels, situationnels et dispositionnels (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Ils concernent l'accès à la formation structurée et le maintien en formation jusqu'à l'obtention d'un

premier diplôme. Plusieurs de ces adultes vivent de l’ambivalence quant à la formation structurée, car ils sont aux prises entre des attentes sociales parfois contradictoires (Illeris, 2007). L’ambivalence découle de la concurrence de normes, attentes, demandes, valeurs ou sentiments opposés, qui donnent une perception à la fois positive et négative du même objet (Baril et Bourdon, 2014).

L’intervention en orientation peut aider à prendre en compte ces obstacles ainsi que l’ambivalence, en amont et pendant la formation. Cependant, on constate que la population des adultes sans diplôme est encore très peu étudiée en orientation ou développement de carrière, même si elle obtient des services d’orientation dans les milieux scolaires, le réseau public de l’emploi, des organismes communautaires divers (ex. : Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; DGARES, 2009). On constate également que, comme dans la politique de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002), les acteurs et les études en éducation et formation des adultes n’associent pas directement le domaine de l’orientation aux stratégies en faveur de l’apprentissage tout au long et au large de la vie.

Notre objectif général est de cerner les besoins d’orientation des adultes sans diplôme, en nous intéressant aux services d’orientation connus, reçus et souhaités. Ce que nous identifions comme étant un besoin d’orientation est l’écart entre une situation quant à l’orientation de l’adulte et une situation désirée, à un moment donné de sa vie. Dans nos analyses, nous concevons que le soutien à l’orientation des adultes peut faire appel à des formes de

soutien social autres que celles des dispositifs offrant une prestation de services spécialisés en orientation. Ces services, qu'ils soient fournis par l'État ou un de ses partenaires, par une instance privée ou par un organisme de la communauté, sont dédiés explicitement à l'orientation éducative et professionnelle des adultes. Par orientation éducative et professionnelle, on entend des activités aidant les personnes à faire des choix et les réaliser en matière d'éducation et de travail, tous deux dans un sens large incluant les contextes formels, non formels et informels d'apprentissage ainsi que l'emploi salarié, l'entrepreneuriat, les stages non rémunérés, le bénévolat et autres. Les services ciblés dans la présente étude sont : (1) les services d'information sur la formation et le travail (IFT); (2) les services d'aide à la connaissance de soi; (3) les services d'accompagnement de processus d'orientation; (4) les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation; (5) les services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences; 6) les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi. Ces services peuvent être disponibles pour le grand public (ex. : les services d'information, en mode libre ou assisté en salle multiservices dans un CLE ou par Internet) ou être disponibles sur rendez-vous avec, dans certains cas, la nécessité d'avoir une référence (A1).

Cette étude est guidée par les cinq objectifs spécifiques suivants : (1) Identifier les dispositifs et les services d'orientation connus et ceux fréquentés par les adultes sans diplôme, ainsi que leur appréciation; (2) Identifier les dispositifs et services souhaités pour soutenir le retour en formation de base, le maintien en formation et l'apprentissage; (3) Identifier

les sources et les contextes d’ambivalence quant à la formation de base; (4) Dégager les besoins d’orientation d’adultes sans diplôme et les contextes dans lesquels ils se manifestent; (5) Dégager des pistes de réflexion pour améliorer l’intervention en orientation et le soutien à l’expression de la demande de formation de base.

Une des limites de cette étude est que, puisqu’elle est fondée sur des données déclaratives, elle ne permet pas de documenter directement les services effectivement reçus par les adultes ou leur niveau de compréhension des informations. Une autre limite est qu’il a été difficile de recruter pour le volet qualitatif un échantillon d’adultes sans diplôme avec une répartition des caractéristiques comparable à celle du sondage.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Les pistes de solution sont en lien avec les besoins d’orientation et l’ambivalence chez les adultes sans diplôme ainsi que les grands phénomènes exposés plus loin (Partie D). Les retombées et implications de nos travaux touchent l’amélioration de l’offre de services, une plus grande concertation entre les acteurs et le développement d’une sensibilité plus grande aux questions et demandes d’orientation des adultes sans diplôme.

Piste 1 – Consolider la reconnaissance par l’État de l’orientation éducative et professionnelle, notamment par une inscription du droit à l’orientation pour les adultes sans diplôme dans les encadrements législatifs concernés et par

une intégration des services d'orientation dans la mise à jour de la politique d'éducation des adultes et de formation continue.

Piste 2 - Articuler plus directement l'offre de services d'orientation aux services découlant des politiques publiques promouvant l'apprentissage tout au long de la vie et aux politiques actives du marché du travail qui promeuvent le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

Piste 3 – Réduire les obstacles qui entravent l'accès à toute la gamme de services d'orientation aux adultes sans diplôme (A3), peu importe leur niveau de scolarité ou leur occupation principale, et améliorer l'information sur ces services afin qu'ils jouent pleinement leur rôle en matière d'entrée en formation et de persévérance.

Piste 4 – Interpeler plus directement et dans des termes clairs les adultes sans diplôme dans l'offre de services d'orientation. Sont ici concernés le MELS, le MESS et les principaux acteurs responsables de dispositifs d'information sur l'orientation, le retour en formation de base ou les possibilités d'obtenir un DES, un DEP ou un CQP par la reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences et, s'il y a lieu, l'acquisition de la formation manquante. La panoplie de dispositifs d'orientation offerts au grand public pourrait aussi interpeler plus directement les adultes sans diplôme et mettre en valeur des questions d'orientation qui leur sont propres. Les messages pourraient aussi tenir compte du rôle de l'entourage (A3). Les dispositifs suivants sont concernés : IMT en ligne, Inforoute FPT, lignes Info-

Alpha et Info-apprendre, Osez les études, site grand public de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation (OCCOQ), sites en reconnaissance officielle des acquis et compétences.

Piste 5 – Travailler sur l'effet de réputation des SARCA, éviter de nourrir l'impression que c'est un privilège d'y avoir de l'accompagnement personnalisé et poser plus clairement que les services ne se limitent pas à l'orientation vers la formation scolaire d'un établissement local (A3). Développer des activités comme des groupes de discussion à l'intention des adultes retournant en formation pour les aider à atténuer leur ambivalence quant à la formation de base. Accroître les ressources des SARCA pour plus de disponibilité du personnel offrant des services d'orientation personnalisés.

Piste 6 – Revoir systématiquement les fiches descriptives des métiers et des formations des sites et logiciels spécialisés (ex. : Repères de la Société de Gestion du réseau informatique des commissions scolaires) ainsi que des guides divers en information sur la formation et le travail afin de mettre en lumière les possibilités offertes aux adultes d'obtenir un DES, un DEP ou un CQP en passant par la reconnaissance officielle, incluant celle en formation générale des adultes (FGA), en formation professionnelle (FP) et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (RCMO).

Piste 7 – Soutenir les centres locaux d'emploi (CLE) et leur personnel, identifiés dans cette étude (A2, A3) comme la ressource la plus connue par les adultes sans diplôme pour obtenir des services d'orientation, afin qu'ils puissent diriger vers les SARCA les adultes qui ne répondent pas aux critères

d'Emploi-Québec pour des services personnalisés d'orientation ou pour obtenir de l'aide financière à la formation.

Piste 8 – Réfléchir collectivement à une structure souple de services qui permettrait aux adultes de consulter, de façon ponctuelle, une ou un spécialiste de l'orientation qu'ils connaissent déjà et avec qui ils ont développé une relation de confiance.

Piste 9 – Poursuivre les discussions interministérielles sur les ententes d'arrimage entre le CQP et les diplômes du secondaire et établir des passerelles plus claires entre les attestations et certificats intermédiaires du MELS (ex. : CFMA, AENS, CEES) et le DES et le DEP, afin d'aider les adultes et les personnes intervenantes à s'y retrouver, et pour garder ouvertes les possibilités de reprendre éventuellement des études jusqu'à l'obtention d'un DES ou DEP. Assurer aux adultes qui ont un CQP ou une autre qualification professionnelle une meilleure information sur les services d'orientation et les possibilités de poursuivre leur scolarité secondaire et post-secondaire.

Piste 10 – S'engager dans le mouvement international en faveur de services d'orientation adaptés aux adultes en emploi, qui ont souvent moins de temps pour faire un processus long et qui peuvent être très ambivalents quant à la formation de base (A1, A3). Favoriser l'accès aux démarches personnalisées d'orientation comme le bilan de compétences, qui permet d'établir un projet de formation tout en tenant compte des différentes sphères de vie et qui peut aider à réduire l'ambivalence quant à un retour en formation de base. Ce bilan gagnerait à être sous la responsabilité de conseillères et conseillers

d'orientation ayant une formation plus avancée, notamment en IFT, en psychométrie et en counseling, que les autres groupes professionnels œuvrant en orientation. Les partenaires sont invités à poursuivre la réflexion sur la pertinence de créer des centres de bilan de compétences (OCCOQ, 2011) qui s'adresseraient prioritairement aux adultes sans diplôme ou qualification ou sur celle d'offrir ces services dans les SARCA. Ils sont aussi invités à maintenir les incitations en faveur de la formation qualifiante des travailleuses et travailleurs non diplômés (ex. : congé de formation), incluant la participation à un processus d'orientation.

Piste 11 – Identifier plus clairement la ligne de services d'orientation et soutenir la continuité des services entre les différents organismes et groupes professionnels actifs en orientation, plus particulièrement les agentes et agents d'Emploi-Québec, souvent en première ligne, ainsi que les conseillères et conseillers en IFT, en emploi et d'orientation. Ces divers intervenants pourraient être davantage formés pour entendre la demande de formation de base des adultes sans diplôme. Cette ligne de services doit tenir compte de l'influence des proches et autres intervenants sur l'orientation des adultes. Pour relever le défi de travailler vers une cible commune, il ne paraît pas pertinent de promouvoir un de ces groupes professionnels plutôt qu'un autre, ou de réserver une catégorie de services à l'un d'eux, car on constate que la demande des adultes en chevauche plusieurs à la fois. Il apparaît toutefois nécessaire de s'assurer que les personnes soient qualifiées (formation initiale et continue, incluant celle en situation de travail) pour aider et accompagner

les adultes sans diplôme en s'assurant de les référer aux services d'orientation adaptés à leur situation.

On pourrait retrouver, en amont des services d'orientation, les organismes et dispositifs que les adultes consultent spontanément : CLE, SARCA, CJE, réseau santé et services sociaux; réseau justice; organismes d'accueil de personnes immigrantes; sites Internet. On retrouverait en 1^{re} ligne les organismes qui font un premier travail d'orientation où l'adulte est informé des possibilités et où de l'IFT lui est donnée pour répondre à des questions précises : CLE, SARCA, CJE, organismes pour personnes immigrantes avec services d'aide à l'insertion en emploi, ligne Info-Alpha, ligne Info-Apprendre, etc. En 2^e ligne on retrouverait les organismes offrant toute la gamme des services d'orientation et comptant des conseillères et conseillers qualifiés, dans la mesure où il importe de pouvoir compter sur des personnes professionnelles compétentes selon le service à donner. L'aide et l'accompagnement personnalisés de la 2^e ligne tiendraient compte de l'ambivalence quant au retour aux études et les processus d'orientation, de quelques rencontres, ne demanderaient pas d'intervention clinique. Les organismes qui y interviendraient seraient les SARCA, les CJE et autres organismes communautaires spécialisés (ressources externes), et des CLE, lorsqu'il y a présence de conseillères ou conseillers qualifiés. On retrouverait en 3^e ligne les mêmes organismes offrant toute la gamme des services d'orientation et comptant sur des conseillères et des conseillers d'orientation pour un accompagnement personnalisé de plusieurs rencontres abordant de

front l'ambivalence et portant sur des problématiques complexes (ex. : pauvreté, violence) affectant le développement de carrière.

Piste 12 – Instaurer des pratiques de collecte de données administratives permettant de faire un portrait des services d'orientation rendus par les organismes publics ou ceux financés par l'État ainsi que des ressources financières, matérielles et humaines qui y sont consacrées. Documenter le plus haut niveau de scolarité complété, les diplômes, les attestations ou certificats d'État sanctionnant des compétences de base chez les usagères et usagers des services publics ou ceux financés par l'État, notamment ceux d'orientation.

Piste 13 – Favoriser la formation universitaire, initiale et continue, du personnel professionnel appelé à intervenir en orientation éducative et professionnelle et soutenir la mise à jour des programmes universitaires spécialisés pour qu'ils puissent mieux former les étudiantes et les étudiants ainsi que les praticiennes et praticiens en exercice aux réalités des adultes sans diplôme, à l'apprentissage tout au long de la vie, au partenariat dans les services et à l'intervention en contexte de précarité ou de pauvreté. Reconnaître la formation universitaire en orientation, qu'elle soit de 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle ou qu'elle soit non créditée, comme une formation demandant notamment de faire appel à des instruments et à des compétences complexes.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Le devis de cette étude est mixte, quantitatif et qualitatif. Il associe trois types de collecte de données originales ou primaires, une entrevue semi-structurée, un groupe de discussion (au total n=79) et une enquête populationnelle par sondage (n=450). De plus, nous avons procédé à des analyses de données publiques et à des analyses secondaires de données qualitatives (n=56), par entrevue, recueillies auprès d'adultes sans diplôme dans l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (ELJASP) (Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, van Caloen, Gosselin *et al.*, 2009) et dans l'étude Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail, également appelée projet Personnes et communautés en mouvement (PCM) (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012). L'Annexe 1 (A1) présente la méthodologie globale, alors que les annexes suivantes présentent de façon détaillée le volet quantitatif (A2) et le volet qualitatif (A3) de l'étude. Le devis de cette étude fait appel à un partenariat de recherche au plan national (comité de suivi) et régional (cellules régionales, organismes collaborateurs et informateurs-clés).

PARTIE D – RÉSULTATS

Cinq phénomènes transversaux, appuyés sur les résultats (A2, A3), cernent les besoins d'orientation des adultes sans diplôme.

1.1 Faible visibilité/lisibilité de questions et services d'orientation

Se demander si on pourrait faire un retour aux études relève d'une question d'orientation que 60 % des adultes sans diplôme se sont posée au cours des cinq dernières années. Cette question, et d'autres questions d'orientation éducative et professionnelle, se pose à l'âge adulte sans que les gens ne s'adressent nécessairement à des services spécialisés (A3). Cependant, la moitié des adultes sans diplôme souhaitent recevoir au moins un type de service d'orientation (A2). Pour certains, les réponses de l'entourage aident à prendre une décision et à s'engager ou non dans un retour aux études. Des adultes trouvent par eux-mêmes, notamment sur Internet, des réponses à leurs questions d'orientation. Mais la recherche par soi-même ne suffit pas et la porte d'entrée vers les services d'orientation demeure difficile à trouver : à peine 15% des adultes souhaitant bénéficier de services pour s'orienter ou se réorienter, par exemple, savent où s'adresser pour les obtenir (A2). Ceux qui fréquentent des organismes tels un CLE, un CJE ou un centre de formation ne savent pas nécessairement que ces organismes offrent des services dédiés à l'orientation éducative ou professionnelle, dont des services personnalisés (A3).

Toute la gamme de services d'orientation offerts est loin d'être connue d'égale façon par les adultes sans diplôme (A2, A3) et, ne les connaissant pas, il leur est difficile d'y associer une de leurs questions et de formuler une demande d'aide. Pour les adultes qui n'ont pas ou peu eu de services en tant qu'adultes, la conception de l'orientation est souvent limitée à la recherche

d'un emploi ou d'un programme scolaire. Des adultes curieux d'autres types de formation (ex. : PAMT) ne voient pas que les services d'orientation en général, et encore moins ceux dans les établissements scolaires (ex. : SARCA), peuvent aider à clarifier un projet de formation incluant des options extrascolaires.

Nous concluons à une faible visibilité de services d'orientation qui s'applique davantage à certaines catégories de services et d'organismes qui les offrent (A2, A3). Plusieurs raisons contribuent à invisibiliser l'aide à l'orientation dans les SARCA : absence du terme « orientation » dans l'appellation ; croyance que l'orientation des adultes ne concerne que l'emploi ; non-disponibilité des personnes intervenantes au moment où l'adulte se pose une question d'orientation ; association des services d'orientation aux seuls programmes de l'établissement, etc. (A3). On constate aussi la faible lisibilité de certains dispositifs, comme la ligne Info-Alpha, connus de certains adultes (A2, A3), mais sans qu'ils ne voient tous la pertinence de ce dispositif pour eux-mêmes. Ce déficit de visibilité ou de lisibilité prive ces services et dispositifs d'un effet de réputation susceptible d'en stimuler la demande. L'effet de réputation est pourtant un puissant mécanisme invisible par lequel un programme peut avoir un effet observable sur les personnes avant même qu'elles y soient engagées, simplement du fait qu'elles savent qu'elles vont en bénéficier et qu'elles sont convaincues de son efficacité (Pawson, 2008).

L'analyse multivariée du sondage montre que, toutes choses égales par ailleurs, les personnes qui ont reçu des services d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête sont presque trois fois plus susceptibles que

celles qui n'en ont pas reçu d'en souhaiter de nouveaux (A2). On peut donc penser que la glace doit être brisée, et qu'un premier recours satisfaisant à des services professionnels d'orientation doit être expérimenté, en tant qu'adulte, pour permettre aux adultes sans diplôme de mieux les voir, et leur permettre de comprendre en quoi ils peuvent les aider à obtenir un premier diplôme et mieux se positionner sur le marché du travail.

1.2 Hétérogénéité et rapport aux services contrasté

Nos résultats confirment le constat d'hétérogénéité de la population des adultes sans diplôme exposé dans la problématique initiale. Ces adultes ont des conditions et contextes de vie extrêmement variés en termes de responsabilités familiales, de revenus, d'heures travaillées, etc. (A2), ce qui se répercute sur la demande de services et sur leur appréciation (A3).

Outre la variation dans les caractéristiques telles l'âge, l'occupation, le niveau d'études ou l'usage des services d'orientation (A2, A3), on note des variations dispositionnelles importantes dans le rapport aux services. Certains adultes ont des dispositions volontaires très affirmées de *self-made woman/man*, qui se font par eux-mêmes et qui en sont fiers, qui gagnent peu à peu en statut social sans emprunter le passage socialement prescrit par une scolarité de plus en plus longue. Si on peut associer ce profil à l'entrepreneuriat et au désir d'action, nous avons davantage été témoins, chez les adultes rencontrés, à l'aspiration à se construire soi-même en évitant l'école, qu'à la concrétisation effective de cette aspiration. À l'opposé du spectre dispositionnel, plusieurs adultes font montre de remise de soi, d'un

certain abandon aux résultats de tests ou aux conseils d'une personne intervenante (A3). Cependant, la majorité des adultes semble se situer entre ces deux extrêmes.

L'hétérogénéité se retrouve aussi chez les intervenantes et intervenants qui ont aidé les adultes à s'orienter : conseillère ou conseiller d'orientation (« orienteur » ou « orientateur »), en emploi, en IFT, agente ou agent d'Emploi-Québec (de l'aide sociale ou du CLE), mais aussi travailleur social et infirmière (A3). On note que l'appréciation des services reçus traverse les milieux, que les adultes se sont sentis crus et compris par des personnes intervenantes des CLE, des établissements scolaires, des organismes communautaires. On peut donc conclure qu'il y a, dans tous ces milieux, des intervenantes et des intervenants en orientation peu appréciés et d'autres qui ont changé positivement le cours de la vie des adultes (A3).

1.3 Poids d'Emploi-Québec dans les choix d'orientation

L'intervention d'Emploi-Québec, incluant celle des CLE, joue un rôle majeur dans l'orientation des adultes sans diplôme et dans leur participation à la formation de base, que ce soit dans les services disponibles au grand public, ceux personnalisés obtenus dans le CLE ou ceux externes obtenus par référence. Dans la population (A2), cet organisme est le plus connu pour ses services d'orientation, incluant ceux d'information. Presque toutes les catégories de services d'orientation y sont associés (A2), sauf les services d'aide au maintien en emploi (A3). Des adultes en emploi, souhaitant faire un retour aux études et qui ont sollicité de l'aide d'Emploi-Québec, soutiennent

qu'ils ont abandonné leur projet à la suite d'une réponse négative quant à la possibilité de recevoir de l'aide de l'organisme pour le réaliser. Le financement d'Emploi-Québec pèse énormément dans les décisions d'orientation des adultes sans diplôme dont plusieurs travaillent de longues heures (A2) et touchent des revenus modestes (A2, A3). Comme les adultes sans diplôme s'adressent souvent en premier à Emploi-Québec, une réponse négative à cette phase de l'exploration paraît déterminante dans la décision de retour aux études. Emploi-Québec est orientant pour les adultes sans diplôme, parce qu'il est souvent le premier carrefour dans leur démarche, et parce que la réponse donnée peut être déterminante pour la suite.

1.4 Services peu articulés à la perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Les services d'orientation sont vécus par plusieurs adultes selon une approche adéquationniste (Danvers, 2009), qui vise un appariement optimal entre leurs caractéristiques et une profession, et linéaire, en ce sens qu'ils procèdent par étapes ordonnées, de l'exploration dans le cadre d'activités de groupe à des processus plus personnalisés lorsqu'une certaine maturité et un niveau de formation suffisamment avancés sont atteints. Ce modèle de services semble toujours s'appliquer pour les adultes sans diplôme, malgré l'adoption d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (A3).

Plusieurs éléments dans le propos des adultes laissent penser que la perspective d'apprentissage tout au long de la vie n'est pas pleinement assumée par les milieux actifs en orientation éducative et professionnelle. La

faible connaissance qu'ont les adultes des nouveaux dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences, connus pour favoriser les passerelles entre les divers espaces d'apprentissage (Bélisle, 2012) au cœur de cette perspective, en témoigne (A2, A3). Ces dispositifs sont peu connus par les adultes (A2 ; A3) et très peu (6 %) ont reçu des services associés au bilan de compétences ou à la reconnaissance officielle au cours des cinq dernières années (A2). Cependant, des adultes perçoivent la reconnaissance officielle comme une option avantageuse pour réduire le fardeau du retour en formation et jugent qu'ils manquent d'information à ce sujet (A3). Les services d'orientation jouent déjà un rôle d'information sur les possibilités de reconnaissance officielle, mais les adultes sans diplôme semblent surtout informés de l'existence des TENS et du TDG qui bénéficient d'un effet de réputation (A3). La faible diffusion des opportunités de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences, en formation générale, en formation professionnelle, en apprentissage en milieu de travail ou par la RCMO, handicape leur potentiel d'attractivité vers la formation de base auprès des adultes qui pourraient en bénéficier.

1.5 Besoins d'orientation propres aux adultes sans diplôme et ambivalence

L'ambivalence quant à la formation de base prend sa source dans un contexte social où des normes, attentes, demandes, valeurs ou sentiments opposés en donnent une perception à la fois positive et négative. Les difficultés (précarité) ou insatisfactions (salaire, nature des tâches, etc.)

vécues par les adultes sur le marché du travail apparaissent comme la principale source de cette ambivalence (A3). Plusieurs de ceux qui ne sont pas en formation pensent qu'un diplôme leur faciliterait l'accès à un emploi plus intéressant, plus payant ou plus stable. Ces avantages sont toutefois mitigés par la perspective de subir de nouveaux échecs scolaires, ou par celle d'une diminution d'un revenu déjà modeste advenant l'insuffisance de l'aide financière offerte. Des tensions avec un entourage qui valorise trop ou pas assez le retour en formation peuvent générer de l'ambivalence. S'ajoutent, chez des adultes aux études, des difficultés scolaires qui font craindre un retour en emploi sans diplôme. Une bonne gestion de l'ambivalence, avant et pendant le retour aux études, semble essentielle à la conception et à la réussite d'un projet de formation. Elle peut faire appel notamment à un accompagnement professionnel en orientation et peut passer par des projets intermédiaires, comme la passation du TDG ou des TENS. Toutefois, si l'IFT (A3) est nécessaire pour une prise de décision éclairée, elle ne paraît pas suffisante et elle a avantage à être intégrée à l'accompagnement d'un processus d'orientation pour les adultes en amont du retour, et complétée par de l'aide à la réalisation d'un projet de formation pour les adultes retournants (A3).

Plusieurs adultes ne vivent pas d'ambivalence quant au retour en formation de base au moment où nous les rencontrons. Certains sont en formation, réussissent bien et bénéficient de conditions adéquates. D'autres ne sont pas en formation et affirment ne pas sentir d'intérêt ou d'incitation pour un retour aux études. Sans remettre en question la sincérité de ces propos,

certaines témoignages montrent cependant que cette situation peut n'être que temporaire et qu'une ambivalence latente est susceptible de se manifester lorsqu'une mise à pied ou une occasion de promotion rendent soudain désirable un retour en formation. Les besoins d'orientation sont ainsi situés dans le temps et susceptibles de varier au gré des événements, les adultes sans diplôme qui ne sont pas demandeurs de services à un moment donné pouvant le devenir rapidement selon les aléas de la conjoncture.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Voici quelques pistes de recherche identifiées à l'issue de ce projet.

- 1) Poursuivre la recherche sur les questions d'orientation des adultes sans diplôme, notamment les adultes autochtones, les personnes d'immigration récente et les personnes en établissement carcéral.
- 2) Étudier le parcours de formation d'adultes non diplômés et d'adultes diplômés du secondaire en documentant les questions d'orientation et les stratégies pour y répondre en incluant des données administratives (ex. : durée fréquentation, durée interruption(s), recours à l'orientation).
- 3) Produire une analyse comparative de la demande et de l'offre de services d'orientation en comparant les personnes sans diplôme et les personnes avec un des deux diplômes du secondaire afin de mieux comprendre les spécificités de l'offre de services d'orientation aux adultes sans diplôme.
- 4) Produire une étude des données administratives sur la prestation de services d'orientation aux adultes sans diplôme, incluant les ressources investies, le nombre de personnes rencontrées annuellement, la catégorie

de services, la fréquence de rencontres et, s'il y a lieu, leur durée, les modalités de recrutement, les sous-groupes prioritaires, etc.

- 5) Comparer les conditions de vie des adultes (revenu, santé, etc.) détenant des attestations ou certificats intermédiaires, tels l'AENS ou le CFMS, un CQP obtenu par le PAMT ou la RCMO et un DES ou un DEP (A1) afin de voir s'ils sont ou non équivalents.
- 6) Analyser le discours des principaux acteurs de l'orientation afin de mieux comprendre comment ce discours participe à la faible lisibilité de l'offre de services d'orientation aux adultes sans diplôme.
- 7) Documenter les représentations des conseillères et conseillers d'orientation, conseillères et conseillers en emploi, conseillères et conseillers en information scolaire et professionnelle, agentes et agents d'Emploi-Québec sur les questions d'orientation et le recours aux services des adultes sans diplôme et la continuité de services en orientation.
- 8) Documenter la perception de proches d'adultes sans diplôme, d'intervenantes et intervenants en santé et d'employeurs sur les questions d'orientation, sur le recours aux services d'orientation des adultes sans diplôme et l'impact sur les autres domaines de vie.
- 9) Étudier l'aspiration chez des adultes sans diplôme à se construire soi-même en évitant l'école et mieux comprendre le lien qu'il pourrait y avoir entre un profil entrepreneurial et un désir d'action et l'interruption des études avant l'obtention d'un diplôme.

PARTIE F - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances Familles Générations*, (20), 148-167. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/291>>.
- Bédard, J.-L., Bernier, A., Lejeune, M. et Pulido, B. (2011). *La concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, en lien avec le développement et la reconnaissance des compétences* (sous la direction de F. Lesemann). Montréal: Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (Transpol)/ Institut national de la recherche scientifique (INRS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>>.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (2005). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec : synthèse*. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), Université du Québec à Montréal (UQAM). Document téléaccessible à l'adresse <<http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19238754124910569369>>.
- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Cardinal-Picard, M. (2012). Importance de l'écrit dans les pratiques éducatives de conseillères et conseillers d'orientation. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (p. 67-87). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Borras, I. et Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux. *Formation emploi*, (109), 9-22.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., et al. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP- Note de recherche 1*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=48Itemid%3D8>>.
- Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris: Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie: une valeur suprême? Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- DGARES (2009). *Étude qualitative sur les motifs de participation et de non-participation aux mesures d'Emploi-Québec de prestataires éloignés du marché du travail et encore présents à l'aide sociale. Faits saillants*. Québec: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.emploi Quebec.gouv.qc.ca/publications-et-formulaires/>>.
- Gelpe, D. et Desbuquois, J. (2008). Un conseil psychologique contextualisé en orientation professionnelle des adultes : entre processus subjectifs et démarche d'objectivation. *L'accompagnement psychologique*, 14(2), 199-212.

- Godbert, A. (2014). Éducation, orientation et formation des adultes : une priorité européenne. *Soleoscope*, (11), 1. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.agence-erasmus.fr/soleoscope.php>>.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf>.
- Illeris, K. (2007). *How we learn : learning and non-learning in school and beyond*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Institut de la statistique du Québec (2010). *Population de 25 ans et plus sans diplôme et population avec certificat ou diplôme universitaire, selon le sexe, la langue maternelle et le groupe d'âge, Québec, 2006*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/niveau-scolaire/tab1_niv_sco_2006.htm>. Consulté le 8 novembre 2014.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski: Éditions Appropriation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf>.
- MELS (2015). *Information et orientation scolaires et professionnelles (SARCA)*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/information-et-orientation-scolaires-et-professionnelles-sarca/>>.
- MELS, MESS et FRQSC (2011). *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme*. Québec: Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/fr/accueil.php>>.
- MESS (2014). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale – Novembre 2014*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/statistiques/taux-assistance-sociale/index.asp>>.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail. Rapport de recherche soumis au MESS*. Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=439>>.
- OCCOQ (2011). *Au coeur de l'adéquation formation-emploi: la personne. Mémoire de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. Montréal: Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/communications/publications>>.
- Pawson, R. (2008). Invisible mechanisms. *Evaluation Journal of Australia*, 8(2), 3-13.
- Sweet, R. et Watts, T. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Document téléaccessible à l'adresse <www.oecd.org/dataoecd/33/46/34050180.pdf>.

ANNEXE 1

Contexte, problématique, cadre et méthodologie générale

Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon

Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective
d'apprentissage tout au long de la vie

Direction scientifique du projet

Rachel Bélisle
Sylvain Bourdon

Cosignataire du devis de recherche et participation à la rédaction de l'annexe

Guylaine Michaud

Soutien à la finalisation de l'annexe

David Baril
Amélie Simard

Recension d'écrits

Kathy Gariepy-Delisle
Amélie Simard
Venessa Mongeau
David Baril

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien octroyé par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) dans le cadre du programme d'Actions concertées, pour le projet ciblé « Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme » (2012-2014).

Pour citer cette annexe : Bélisle et Bourdon (2015). Contexte, problématique, cadre et méthodologie générale. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC. Sherbrooke/Québec : CÉRTA/FRQSC.

Table des matières

LISTE DES PRINCIPAUX ACRONYMES	4
INTRODUCTION DE L'ANNEXE 1	5
1.1 PROBLÉMATIQUE	8
1.1.1 <i>Apprentissage tout et au large au long de la vie et orientation</i>	9
1.1.2 <i>Expression de la demande de formation de base et orientation</i>	10
1.1.3 <i>Adultes sans diplôme dans les textes en orientation</i>	12
1.1.4 <i>Qui sont les adultes sans diplôme ?</i>	13
1.1.5 <i>Orientation en soutien au retour en formation</i>	19
1.1.6 <i>Offre de services d'orientation aux adultes sans diplôme</i>	21
1.2 CADRE D'ANALYSE	27
1.2.1 <i>Besoins d'orientation d'adultes sans diplôme</i>	27
1.2.2 <i>Auto-orientation et soutien à l'orientation par le réseau social</i>	29
1.2.3 <i>Dispositifs d'orientation</i>	30
1.2.4 <i>Services d'orientation éducative et professionnelle</i>	31
1.2.4.1 Services d'information sur la formation et le travail (IFT)	32
1.2.4.2 Services d'aide à la connaissance de soi	33
1.2.4.3 Services d'accompagnement de processus d'orientation	33
1.2.4.4 Services d'aide à la réalisation d'un projet de formation	34
1.2.4.5 Services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences	35
1.2.4.6 Services d'aide à la recherche et au maintien en emploi	36
1.2.5 <i>Apprentissage et ambivalence en formation</i>	36
1.2.6 <i>Objectifs poursuivis</i>	37
1.3 MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	39
1.3.1 <i>Variables fixées par l'appel de propositions</i>	39
1.3.2 <i>Devis mixte</i>	40
1.3.2.1 Collecte et analyse de données publiques	40
1.3.2.2 Collecte et analyse des données quantitatives	41
1.3.2.3 Collecte et analyse des données qualitatives	41
1.3.2.4 Arrimages qualitatif-quantitatif et analyses transversales	42
1.3.2.5 Journaux	42
1.3.2.6 Éthique de la recherche	42
1.3.3 <i>Partenariat et contribution aux analyses préliminaires</i>	43
1.3.4 <i>Équipe de recherche</i>	45
1.3.5 <i>Limites de la présente recherche</i>	46
1.4 SYNTHÈSE DE L'ANNEXE 1	48
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	50

Liste des principaux acronymes

AIOSP	Association internationale en orientation scolaire et professionnelle
AENS	Attestation d'équivalence de niveau de scolarité
AQISEP	Association québécoise d'information scolaire et professionnelle
CCQ	Commission de la construction du Québec
CEA	Centre d'éducation des adultes
CEES	Certificat d'équivalence d'études secondaires
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CFP	Centre de formation professionnelle
CJE	Carrefour jeunesse-emploi
CLE	Centre local d'emploi
CLSC	Centre de santé et de services sociaux
CNP	Classification nationale des professions
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CV	Curriculum vitae
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
ELJASP	Enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité
EDSC	Emploi et Développement social Canada (ministère)
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
FPT	Formation professionnelle et technique
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
IFT	Information sur la formation et le travail
ISPJ	Insertion socioprofessionnelle des jeunes
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAMT	Programme d'apprentissage en milieu de travail
PAAS	Programme d'aide et d'accompagnement social
PCM	Projet Personnes et communautés en mouvement
PPE	Programme préparatoire à l'emploi
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RCMO	Reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre
RQUODE	Regroupement québécois des organismes de développement de l'employabilité
SARCA	Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SPRO	Service public régional de l'orientation (France)
TENS	Tests d'équivalence de niveau de scolarité
TDG	Test de développement général

Introduction de l'Annexe 1

Dans le cadre du programme Actions concertées du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) se sont associés pour lancer à la communauté scientifique un appel de propositions intitulé *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme* (MELS, MESS et FRQSC, 2011)¹. Cet appel s'articule à la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002b) et s'ancre dans l'engagement du Gouvernement du Québec de rehausser la formation de base au Québec.

Les cosignataires de l'appel précisent que des recherches ont été menées sur les obstacles à la participation et à l'expression de la demande de formation. On peut penser notamment aux travaux de l'équipe de l'Université du Québec à Rimouski (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008; Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Lavoie, Lévesque et Lapointe, 2007) et d'autres s'appuyant sur le cadre conçu par Cross (Cross, 1981) (ex. : Roy, 2005). Ces recherches ne traitent pas directement de « l'apport de l'orientation professionnelle pour susciter l'expression de la demande de formation de base chez les adultes sans diplôme et pour les maintenir en formation » (MELS *et al.*, 2011, p. 2). C'est donc une action concertée visant directement à documenter les besoins et les services d'orientation que les partenaires de l'Action concertée ont lancée en 2011. L'appel de propositions précise que c'est le point de vue des adultes qui doit être sollicité (*Ibid.*). De façon générale, cette action concertée vise à répondre à trois besoins de recherche formulés sous forme de questions :

- Quels sont les besoins des adultes sans diplôme en matière d'orientation professionnelle ?
- Pourquoi les services mis en place n'arrivent-ils pas à interpeller les adultes sans diplôme ?
- Quelles sont les conditions de persévérance chez les adultes sans diplôme lorsqu'ils amorcent une formation ? (*Ibid.*, p. 6)

¹ L'appel de propositions ainsi que le devis initial parlaient d'orientation professionnelle seulement. Au moment des analyses, il est paru pertinent de sortir de l'ombre la dimension éducative de l'intervention en orientation. Nous nous rapportons au sens large d'éducation (Bourdon et Bélisle, 2005), en toute cohérence avec la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie adoptée dans la présente étude.

Reprenant la problématique esquissée dans l'appel de propositions, notre équipe a choisi de faire une proposition mettant en valeur la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie sur laquelle se base la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Cette politique, adoptée en 2002 par le Gouvernement du Québec, guide toujours le travail de nombreux acteurs de l'éducation et de la formation des adultes. Sa mise en œuvre mobilise plusieurs ministères dont le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Emploi et la Solidarité sociale, qui assument la coprésidence de son implantation (Gouvernement du Québec, 2002a), et des ministères tels le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), devenu en 2014 le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), le ministère de la Culture et des Communications (MCC) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). Cette politique et son plan d'action marquent un tournant dans plusieurs services de formation ou de reconnaissance d'acquis de l'expérience à l'intention des adultes du Québec (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010). Toutefois, peu d'acteurs de l'orientation semblent avoir participé aux premières étapes du processus d'élaboration (Bélisle, 2006), mais ils sont nombreux à participer à sa mise en œuvre : par exemple, dans l'implantation et la prestation des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) et les recherches-action associées (Boisvert, 2009; Desjardins et Coutel, 2008; MELS, 2006; MELS, 2014d); dans l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences, à l'interne ou à l'externe des services spécialisés (Bélisle *et al.*, 2010); ou dans les divers services d'orientation des milieux communautaires, comme dans les organismes de développement de l'employabilité ou les carrefours jeunesse-emploi (CJE), qui desservent un nombre important d'adultes sans diplôme.

En toute cohérence avec la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie, le présent projet adopte une vision large de l'orientation et ne se limite pas aux activités soutenues par du personnel professionnel formé dans le domaine. Nous présentons sommairement ce personnel dans la section 1.1.6.

La présente annexe se décline en trois parties. La première présente la problématique de l'étude que nous avons menée en réponse à l'appel du MELS, du MESS et du FRQSC (2011). Cette partie se termine par l'objectif général de la présente étude. La deuxième partie expose le cadre d'analyse et la définition de

termes au cœur des instruments élaborés et des analyses réalisées. Cette partie expose les objectifs spécifiques de recherche. La troisième présente la méthodologie générale de l'étude par devis mixte. Cependant, ce sont les Annexes 2 et 3 de ce rapport qui exposent les détails du volet quantitatif (A2) et qualitatif (A3).

Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans la généreuse participation d'adultes sans diplôme au sondage, à un groupe de discussion ou à une entrevue de recherche. Nous les remercions ici sincèrement. Nous sommes également très reconnaissants à l'égard des personnes et des organismes qui nous ont soutenus dans le recrutement d'adultes sans diplôme et qui ont partagé avec nous leur compréhension des défis de recrutement de ces adultes et de leurs besoins d'orientation. Merci aux organismes membres des cellules régionales et autres organismes collaborateurs ayant contribué à la collecte des données originales de cette étude : Carrefour jeunesse-emploi Avignon-Bonaventure, Centre d'éducation populaire (CEP) de l'Estrie, Centre de lecture et d'écriture (CLÉ) de Montréal, Centre local d'emploi d'Avignon, Centre local d'emploi d'East-Angus, Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME), Collectif Aliment-Terre, Commission scolaire de Montréal (SARCA, Centre Champagnat, École des métiers du Sud-Ouest-de-Montréal), Commission scolaire des Hauts-Cantons (SARCA, Centre de formation professionnelle du Haut-Saint-François, Centre de formation professionnelle de Coaticook), Fédération des travailleuses et des travailleurs du Québec (FTQ) (national), FTQ-Estrie, Maison d'Haïti, Maison Jeunes-Est, MomentHom, Option 45, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), Resto Plateau, Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC), Tremplin 16-30 de Sherbrooke. Un grand merci également aux partenaires de l'Action concertée et à leurs mandataires avec qui nous avons eu des échanges stimulants tout au long du projet et qui laissent, d'une façon ou d'une autre, leur marque dans ce rapport. Merci à Colette Boucher, Gilbert Moisan, Mylène Jetté, Caroline Sirois, Martine Leroux, Natacha Bouchard, Carole Batailler et Brigitte Laliberté (MELS), merci à Daniel Doyon, Lucie Blais, Rabah Arrache (MESS) ainsi qu'à Nathalie Roy et Julien Chapdelaine (FRQSC).

1.1 Problématique

La présente section se découpe en six sous-sections. La première présente la perspective d'apprentissage tout au long de la vie et la posture contextuelle adoptées dans l'étude, la seconde introduit l'expression de la demande de formation de base caractéristique de cette perspective du tournant du 21^e siècle. La troisième section fait état des préoccupations dans le domaine de l'orientation pour la population des adultes sans diplôme et la quatrième rapporte sommairement des connaissances actuelles sur ces adultes, incluant les jeunes de 16 et 17 ans ayant interrompu leurs études. La cinquième étoffe davantage sur l'intervention en orientation dans le soutien au retour en formation de base. Finalement, la sixième sous-section dresse un portrait général de l'offre de services d'orientation aux adultes sans diplôme.

Même si la présente définition de l'orientation professionnelle de l'OCDE (Sweet et Watts, 2004) semble donner peu de place au retour en formation de base au cœur de l'appel de propositions (MELS *et al.*, 2011), nous la reprenons ici, car elle pourra aider les lectrices et les lecteurs à entrer en dialogue avec des travaux internationaux en cours :

On entend par orientation professionnelle les services et activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle. Ces services peuvent se trouver dans les écoles, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, les établissements de formation, les services publics de l'emploi, sur les lieux de travail, dans le secteur du volontariat et dans le secteur privé. Les activités peuvent avoir lieu individuellement ou en groupe, face à face ou à distance (y compris les services en ligne ou par informatique). Ils comprennent la production et la diffusion de l'information sur les emplois et les carrières (sous forme de textes imprimés, au moyen des TIC ou sous d'autres formes), les outils d'évaluation et d'auto-évaluation, les entretiens de conseil, les programmes de préparation à l'emploi (pour aider les individus à mieux se connaître, à saisir les options qui leur sont proposées, et à gérer leur évolution professionnelle), les stages de découverte (pour se faire une idée des orientations possibles avant de faire un choix), les programmes de recherche d'emploi et d'insertion (p. 11).

Bien que cette définition mette l'accent sur l'orientation professionnelle, le présent rapport parle plutôt d'orientation éducative et professionnelle, marquant ainsi l'importance donnée à l'apprentissage tout au long et au large de la vie, tant dans l'appel à propositions de l'Action concertée que pour la société québécoise dans son ensemble. Par orientation éducative et professionnelle, on entend des activités aidant les personnes à faire des choix et les réaliser en matière d'éducation et de travail, tous deux dans un sens large incluant les contextes formels, non formels et informels d'apprentissage et de travail. En utilisant cette expression, on sort de l'ombre la dimension éducative de l'intervention en orientation auprès d'adultes (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; Cardinal-Picard, 2010), par ailleurs très bien documentée chez les jeunes et associée notamment à l'éducation au choix.

1.1.1 Apprentissage tout et au large au long de la vie et orientation

La perspective d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) est adoptée par de nombreux États à l'aube du 21^e siècle à la suite de la publication du rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e (1996). Cette perspective fait la promotion de l'apprentissage comme un « continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société » (*Ibid.*, p. 108). Elle est qualifiée par certains comme un « changement de paradigme » (Alheit et Dausien, 2005, p. 4; Commission canadienne pour l'UNESCO, 1999, fiche 17) qui s'exprime dans des environnements macro, méso et microsystemique (Alheit et Dausien, 2005). Cette nouvelle perspective qui considère que l'apprentissage embrasse toutes les sphères de vie, est aussi désignée comme étant du « *lifewide learning* » (*Ibid.*, p. 3) ou de « l'apprentissage tout au large de la vie » (Carré, 2005). Cette prise en compte des différentes sphères de vie (ex. : vie scolaire, vie professionnelle, vie familiale) et de différents contextes (ex. : soins de santé) ou d'environnements (ex. : microsysteme de la personne) d'apprentissage est au cœur des travaux sur le *lifelong learning* (ex. : Biesta, Field, Hodgkinson, Macleod et Goodson, 2011).

Ce nouveau paradigme de l'apprentissage tout au long et au large de la vie a des incidences importantes pour l'orientation éducative et professionnelle et des organisations internationales telles l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) font des recommandations diverses à leurs pays membres en la matière (Sultana et Watts, 2004; Sweet et Watts, 2004). Ces

travaux de l'OCDE et ceux de l'Union européenne (Godbert, 2014) soutiennent notamment un mouvement international en faveur de services d'orientation améliorés pour les jeunes et les adultes sans emploi, mais aussi de services d'orientation adaptés aux adultes en emploi, notamment ceux les moins qualifiés.

Ainsi, on connaît dans la dernière décennie des évolutions institutionnelles d'importance en orientation, notamment par un effort de décloisonnement des services pour favoriser l'apprentissage et l'orientation tout au long de la vie (Borras et Romani, 2010). Les nouvelles préconisations comportent une attention particulière pour aider les personnes salariées peu qualifiées à s'orienter vers des formations qualifiantes. Dans certains pays, comme en France, le droit à l'orientation est inscrit dans une loi. Ainsi, la *Loi du 29 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie* (Assemblée nationale et Sénat, 2009) établit clairement le lien entre orientation et apprentissage tout au long de la vie. Dans le même esprit, la *Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale* (Assemblée nationale et Sénat, 2014) institue le Service public régional de l'orientation (SPRO) permettant à toute personne de bénéficier gratuitement d'« un conseil en évolution professionnelle, dont l'objectif est de favoriser l'évolution et la sécurisation de son parcours professionnel » (art. L. 6111-6). Le PSRO « permet à chacun de prendre en main son devenir personnel quel que soit son âge, quelle que soit sa situation [en formation, en insertion, en emploi] »².

1.1.2 Expression de la demande de formation de base et orientation

Au Québec, la visée générale de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* est de « susciter l'expression de la demande de formation » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 5). La formation de base³ devient avec cette politique « un défi majeur et urgent » (p. 7) pour le Québec. Les services d'accueil, référence, conseil et accompagnement (SARCA), annoncés

² Pour un aperçu rapide du SPRO, voir la figure disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://www.education.gouv.fr/cid84242/permettre-a-chacun-de-bien-s-orienter.html#Le_service%20public%20r%C3%A9gional%20d%E2%80%99orientation,%20un%20service%20pour%20tous (consultée le 15 février 2015).

³ La formation de base, telle que la conçoit le Gouvernement du Québec, relève des apprentissages sanctionnés par le Diplôme d'études secondaires (DES), le Diplôme de formation professionnelle (DEP) ou une certification/attestation jugée équivalente.

dans le plan d'action qui accompagne la politique (Gouvernement du Québec, 2002a), ont notamment comme but de favoriser l'expression de la demande de formation des personnes qui n'ont pas de diplôme du secondaire et de soutenir leur orientation, par exemple la précision d'un projet de formation (MELS, 2006; MELS, 2014c). De plus, la politique et le plan d'action valorisent l'obtention d'une qualification professionnelle en milieu de travail, notamment par le Programme d'apprentissage sur le marché du travail (PAMT). Ainsi, le Diplôme d'études secondaires (DES) et le Diplôme d'études professionnelles (DEP), ce dernier pouvant être obtenu en tout ou partie par reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), tout comme le Certificat de qualification professionnelle (CQP) obtenu au terme du PAMT ou par le dispositif de reconnaissance de compétences de la main-d'œuvre (RCMO), sanctionnent des apprentissages de formation de base.

L'expression de la demande de formation apparaît dans le vocabulaire de l'éducation et de la formation des adultes avec la perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Doray et Bélanger, 2005). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) la définit comme « une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe un objectif, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé » (CSE, 2006, p. 3).

La demande de formation ne s'exprime pas toujours directement et l'écoute de la demande de formation est au cœur du dispositif des SARCA. Toutefois, il n'est pas certain que tous les services présentement disponibles pour aider les adultes sans diplôme à s'orienter ou à réaliser un projet professionnel ou de formation jouent ce rôle de favoriser l'expression de la demande de formation de base des adultes sans diplôme (MELS *et al.*, 2011).

Dans la politique et le plan d'action en éducation des adultes (Gouvernement du Québec, 2002a; Gouvernement du Québec, 2002b), l'intervention en orientation éducative et professionnelle n'est pas identifiée clairement comme pouvant soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, différents travaux découlant de l'étape d'implantation des mesures annoncées dans le plan d'action en traitent directement (ex. : Bourdon et Roy, 2004; Goyer et Grimard, 2005;

Riverin-Simard et Simard, 2004)⁴. De plus, le rapport de l'OCDE sur l'orientation et les politiques publiques (Sweet et Watts, 2004) ainsi que le guide qu'il publie à l'intention des décideurs (Sultana et Watts, 2004) établissent un lien explicite entre l'orientation au service des politiques publiques d'apprentissage tout au long de la vie et les politiques actives du marché du travail qui promeuvent notamment le développement de la main-d'œuvre. Le guide fait aussi un lien explicite entre orientation et vieillissement actif (Sultana et Watts, 2004, p. 36). Cependant, au Québec, on constate que des pratiques en orientation destinées aux adultes sans diplôme, malgré leur importante dimension éducative, tardent à faire le virage de l'apprentissage tout au long de la vie (Bélisle, 2006; Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; Bourdon *et al.*, 2011; Cardinal-Picard, 2010; Cardinal-Picard et Bélisle, 2011).

1.1.3 Adultes sans diplôme dans les textes en orientation

Outre le fait que la population des adultes sans diplôme est une population encore très peu étudiée spécifiquement en orientation ou en développement de carrière, la scolarité antérieure, comme déterminant social, est encore assez peu mise en valeur dans les études du domaine. Contrairement aux services éducatifs scolaires, où l'offre de services est souvent structurée selon la scolarité antérieure des adultes, dans les services en orientation, insertion, développement de l'employabilité ou autres domaines associés, il est fréquent que des personnes non diplômées et des personnes diplômées se côtoient (ex. : Bélisle, 2003; Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012; Michaud, Savard, Goyer, Paquette et Prévost, 2013). Dans les études sur ces services ou sur les pratiques qui les caractérisent, la distinction selon le niveau de scolarité est souvent absente, ce qui fait que les connaissances sur l'accès aux services d'orientation qu'ont les adultes sans diplôme ou leurs besoins d'orientation sont vraiment parcellaires. De plus, dans des textes portant spécifiquement sur des activités ou approches en orientation destinées à des groupes constitués de nombreux adultes sans diplôme, il arrive que la question du retour en formation de base

⁴ On constate que les acteurs de l'orientation ont été absents des premières étapes du processus d'élaboration de cette politique, incluant les consultations ouvertes aux organismes intéressés (Bélisle, 2006). Ils sont davantage actifs dans son implantation, par exemple dans la mesure 16-24 ans (Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin et Garon, 2011), dont les objectifs sont maintenant intégrés à ceux des SARCA, ou dans celles en reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle *et al.*, 2010).

soit absente (MESS, 2008; Riverin-Simard et Simard, 2004). D'ailleurs, des documents sur les SARCA (Riverin-Simard et Simard, 2004; Riverin-Simard et Simard, 2008) traitent très rapidement des obstacles qui jalonnent la vie des adultes sans diplôme, à l'entrée en formation et tout au long de celle-ci, et du rôle que peuvent jouer les acteurs de l'orientation dans le maintien en formation.

Jusqu'à tout récemment, les manuels ou textes fondateurs en orientation ou développement de carrière ne traitaient pas, ou ne traitaient qu'indirectement, de l'intervention spécifique auprès des adultes sans diplôme (ex. : Athanasou et Van Esbroeck, 2008; Bujold et Gingras, 2000; Guichard et Huteau, 2001; Sharf, 2010) alors qu'on le fait pour d'autres sous-groupes de la population comme les personnes issues de communautés ethnoculturelles. Même le rapport publié par l'OCDE (Sweet et Watts, 2004) sur l'orientation professionnelle, et qui est devenu une référence pour de nombreuses réformes (Borras et Romani, 2010), ne traite pas spécifiquement des adultes sans diplôme. Par ailleurs, on sait que les adultes sans diplôme obtiennent des services d'orientation dans divers organismes (Boisvert, 2009; Cardinal-Picard et Bélisle, 2011; DGARES, 2009; Loarer et Pignault, 2013; Savard, Robidoux et Brien, 2004) où ils peuvent s'interroger quant à un possible retour en formation et, éventuellement, exprimer une demande de formation au sens donné plus haut (CSE, 2006). Nous revenons sur ces services dans la section 1.1.6.

Comme les adultes sans diplôme font partie de ceux qui rencontrent des défis spécifiques, du recrutement (MESS, 2008; Michaud *et al.*, 2012) à l'élaboration d'un projet professionnel ou de formation et à sa réalisation, il paraît important de porter attention à leur réalité spécifique.

1.1.4 Qui sont les adultes sans diplôme ?

L'expression « adultes sans diplôme » désigne généralement les personnes de 16 ans et plus qui ne sont plus soumises à l'obligation de fréquentation scolaire et qui ont interrompu leurs études secondaires avant l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation ou certification jugées équivalentes.

Au Québec, on estime que 1 190 495 personnes, soit 23 % de la population de 25 ans et plus⁵ sont sans diplôme (Institut de la statistique du Québec, 2010)⁶. Ce taux est plus faible chez les 25-34 ans (11,9 %) et s'accroît avec les tranches d'âge pour atteindre 24,6 % chez les 55-64 ans et 54,9 % chez les 75 ans et plus. Comme ailleurs au Canada, chez les moins de 55 ans, ce taux est moins élevé chez les femmes, alors que la tendance s'inverse dans la population plus âgée (D'Amours, 2010).

La précarité (emploi, santé, logement, etc.) caractérise nombre de situations de vie de ces adultes confrontés à une diversité de transitions, liées à des événements anticipés ou non, des « moments importants » qui contribuent à changer leur regard et le regard des autres sur eux-mêmes (Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, van Caloen, Gosselin *et al.*, 2009). Par exemple, en novembre 2014, 54 % des adultes sans contrainte à l'emploi et bénéficiaires de l'aide sociale n'avaient aucun diplôme (MESS, 2014a, p. 7).

Toutefois, les adultes sans diplôme sont loin de constituer une population homogène. Par exemple, leur scolarité va du niveau primaire incomplet à une cinquième secondaire presque complétée, leurs activités (ex. : avoir ou non un emploi) et leurs responsabilités familiales et sociales sont diverses, leur origine culturelle également, et certains sont assez à l'aise avec les nouvelles technologies alors que l'on constate, dans des travaux sur des pratiques diverses avec des adultes dits éloignés du marché du travail, que d'autres n'ont pas les compétences suffisantes pour en faire un usage efficace ou en ont peur (Michaud *et al.*, 2012).

Cette diversité des caractéristiques et situations de vie touche d'ailleurs autant les 16-17 ans que les adultes sans diplôme plus âgés (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2015; Yergeau, Bourdon, Bélisle et Thériault, 2009). Ainsi, bien qu'il existe

⁵ Il est préférable d'utiliser ici les statistiques sur les 25 ans et plus, car chez les 15 et plus, la majorité est sans diplôme et toujours en scolarisation.

⁶ Au moment de la publication du présent rapport, les plus récentes données publiées par Statistique Canada ou l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) sur le plus haut niveau de scolarité atteint qui croisent à la fois le sexe, la langue maternelle et le groupe d'âge sont celles-ci qui se basent sur le recensement de 2006.

différents certificats et attestations relevant de la formation de base⁷, ils ne sont pas considérés dans la présente étude comme équivalant au DES ou au DEP et les adultes les détenant sont compris dans la population des adultes sans diplôme. Cela s'applique aussi à l'attestation d'équivalence de niveau de scolarité (AENS) et au certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES).

Nous nous rapportons aux connaissances actuelles sur les adultes détenteurs du CEES, obtenu après la réussite des tests du *General Educational Development* (GED)⁸, suffisamment implanté dans les pays anglo-saxons pour qu'il soit l'objet de différentes études (ex. : Rachal et Bingman, 2004; Smith, 2003; Tyler, 2003; Zajacova, 2012). Parmi ces études, celles qui ont comparé des conditions de vie d'adultes détenant un CEES, d'adultes diplômés du secondaire (*high school*) et d'adultes ayant interrompu leurs études (*dropouts*), signalent un écart entre les conditions de vie (ex. : revenu, santé) des adultes détenant un CEES et ceux détenant un diplôme du secondaire. Cependant, leur situation est meilleure que celles des personnes sans aucune certification ou diplôme (Tyler, 2003; Zajacova, 2012). Ainsi, parmi les 16 articles recensés par Tyler (2003) sur l'étude du GED, plusieurs constats montrent l'intérêt du GED pour certains sous-groupes de la population, mais aussi des mises en garde quant à des conclusions hâtives sur son équivalence avec un diplôme. Ce choix que nous avons fait est en cohérence avec la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie et repose notamment sur l'idée que les adultes détenteurs d'un de ces certificats ou

⁷ On pense par exemple aux certificats intermédiaires que sont le Certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) et le Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) émis par le MELS. Outre les attestations et certificats émis par le MELS, les certificats professionnels, qu'ils soient émis par Emploi-Québec ou par la Commission de la construction du Québec (CCQ), n'ont pas été considérés dans la présente étude comme des diplômes. Leurs détenteurs qui n'ont ni DES, ni DEP sont inclus parmi les adultes sans diplôme. Il s'agit ici d'un choix différent de celui de Statistique Canada, qui compte parmi les personnes diplômées du secondaire les personnes ayant réussi la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA) (Statistique Canada, 2012).

⁸ De grandes enquêtes nationales américaines incluent le CEES comme choix de réponses (Tyler, 2003), ce qui permet de faire différentes analyses sur le sujet. On trouve dans plusieurs états et provinces des classes préparatoires aux tests du GED. Le Plan d'action de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a) prévoyait leur implantation au Québec et les tests du GED sont depuis disponibles dans quelques dizaines de commissions scolaires (Bélisle *et al.*, 2010). Malgré son nom, le CEES n'est toutefois pas reconnu comme équivalent du DES par les collèges (SOFAD, 2010). La SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec) a publié des guides d'apprentissage pour la préparation aux tests du GED.

attestations intermédiaires pourraient souhaiter poursuivre leur formation secondaire et que, dans une perspective d'égalité des chances et du droit à l'éducation inscrit dans la Loi sur l'instruction publique (Assemblée nationale, 2015), leurs besoins d'orientation peuvent être marqués par le fait qu'ils n'ont pas un premier diplôme du secondaire.

Compte tenu de l'importance de l'écrit dans un éventuel retour en formation, dans la vie professionnelle, dans les démarches d'orientation et dans la collecte de données de recherche auprès de cette population, il est pertinent de porter attention à cette dimension dans la présente problématique. Dans le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), 4/5 des adultes québécois sans diplôme se classent aux deux niveaux inférieurs de littératie (Bussière, 2014). Il s'agit de résultats comparables à ceux obtenus dans l'enquête internationale précédente (Desrosiers et Robitaille, 2006). Malgré les efforts des organismes publics et communautaires pour rendre leurs services accessibles aux personnes ayant un bas niveau de littératie (Bélisle, 1997a), il semble que des services d'organismes d'insertion sociale et professionnelle ou de développement de l'employabilité ne soient pas toujours accessibles aux adultes ayant de grandes difficultés face à l'écrit (Cardinal-Picard et Bélisle, 2011).

Toutefois, dans un sondage de 2006, mené auprès de conseillères et conseillers d'orientation⁹ du communautaire, c'est une minorité (12 %) de personnes répondantes qui affirment que les services de leur organisme ne sont pas accessibles à ces adultes. Parmi celles qui affirment que les services sont accessibles, 21 % précisent que ces adultes n'ont pas accès à des activités de groupe, mais sont desservies de façon individuelle (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012). Lorsque les activités groupales sont accessibles à ces adultes, les défis restent nombreux, alors qu'en rencontre à deux, la personne conseillère peut adapter plus aisément son intervention (Cardinal-Picard, 2010). La passation de tests ou questionnaires écrits, standardisés ou non, faite en groupe pourrait être particulièrement difficile pour la compréhension des nuances des énoncés (Bélisle, 2003). Toutefois, il existe un instrument de mesure visant à contourner les problèmes que pose l'écrit dans l'exploration professionnelle à partir d'un test. Il

⁹ Rappelons que le titre conseillère ou conseiller d'orientation est un titre réservé selon le système professionnel québécois et que pour le porter il faut être membre de l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ).

s'agit de l'*Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP)* (Dupont, Gingras et Tétreau, 2010) dont l'objectif est de soutenir l'exploration professionnelle par « des clientèles jeunes et adultes faiblement scolarisées » (*Ibid.*, p. 3). Toutefois, les auteurs insistent pour que la passation de l'IVIP se fasse de façon individuelle et ce, même dans un contexte de groupe (*Ibid.*, p. 5). On rencontre un discours d'évitement de l'écrit chez des personnes intervenantes, discours qui valorise des activités qui ne demandent pas de lire et d'écrire aux jeunes adultes et adultes sans diplôme compte tenu de leur rapport à l'écrit (Bélisle, 2003). Toutefois, des recherches avec collecte de documents et observation montrent que les personnes intervenantes font, en certaines circonstances, un grand usage de l'écrit et que les personnes sans diplôme ont des attitudes diverses selon la façon dont l'écrit leur est présenté (Bélisle, 2003; Bélisle, 2004; Michaud *et al.*, 2012). De plus, les personnes intervenantes considèrent peu dans leur intervention la variété des pratiques de l'écrit des jeunes adultes et des adultes non diplômés. Des recherches auprès d'adultes sans diplôme en insertion sociale et professionnelle et en formation de base et en alphabétisation (ex. : Desmarais, 2006; Leclercq, 2004; Leclercq, 2006; Leclercq, 2007; Ouellet, 2012) indiquent qu'il y a chez plusieurs adultes non diplômés un réel intérêt à améliorer leur niveau de littératie et que les dynamiques motivationnelles ou d'engagement dans la formation de base sont étroitement liées au contexte d'utilisation de l'écrit ou à la trajectoire personnelle et aux situations de vie.

Si la précarité de l'emploi (de moins en moins de sécurité d'emploi, période de chômage plus longue, rémunération peu attrayante pour les personnes en recherche d'emploi, etc.) est caractéristique de plusieurs adultes sans diplôme, on sait que certains d'entre eux peuvent occuper un poste relativement stable dans certains secteurs, notamment le secteur manufacturier. Dans une enquête dans des entreprises, des employeurs québécois (n=751) estiment que s'il y a un nombre significatif de travailleuses et de travailleurs non diplômés au sein du personnel, ceux-ci sont jugés qualifiés, voire hautement qualifiés pour le poste occupé (Bédard, Bernier, Lejeune et Pulido, 2011). L'équation non diplômé/non qualifié ne se fait pas nécessairement dans l'esprit de ces employeurs et on peut penser qu'ils sont assez peu favorables à soutenir un éventuel retour en formation de base du personnel non diplômé. Pourtant, avec le déclin industriel

et la montée de la tertiarisation, plusieurs adultes sans diplôme sont durement touchés par les fermetures d'entreprise.

La demande individuelle de formation de base la plus fréquente dans les centres d'éducation des adultes (CEA) est d'obtenir le DES pour améliorer sa situation professionnelle et elle s'exprime souvent au moment de la perte d'un emploi (Bélanger et Voyer, 2005). Les autres demandes sont : développer des compétences parentales et soutenir le cheminement scolaire de ses enfants; devenir un exemple pour ses enfants et sortir sa famille d'une histoire de faible scolarité; développer une maîtrise de la langue pour une plus grande intégration sociale et professionnelle (rencontrée surtout chez des personnes immigrantes qui peuvent être diplômées dans le pays d'origine); compléter une démarche inachevée; obtenir les préalables pour la formation professionnelle ou collégiale (*Ibid.*). Parmi les adultes qui font un retour aux études, plusieurs vont interrompre à nouveau leur parcours scolaire. Dans les CEA, « la scolarisation par intermittence des étudiants adultes québécois est courante » (Bélanger et Voyer, 2005, p. 38) et, même en ayant un financement de la mesure Formation de la main-d'œuvre (MFOR), il semble que bien des adultes doivent interrompre leur parcours de formation vers le DES. Cette difficulté de maintien en formation est également constatée dans la participation à des programmes communautaires financés par Emploi-Québec (MESS, 2008). De plus, et surtout chez les adultes sans diplôme qui n'ont pas un emploi stable, les emplois occupés sont rarement qualifiants et permettent assez peu de développer des compétences qui pourraient être reconnues dans une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle.

Paradoxalement, alors que la perspective d'apprentissage tout au long de la vie en fait une population cible, les adultes non diplômés rencontrent toujours des obstacles particulièrement nombreux, institutionnels, informationnels, situationnels et dispositionnels, pour accéder à la formation structurée, s'y maintenir et obtenir un premier diplôme (Lavoie *et al.*, 2004) ou pour accéder à d'autres formes de reconnaissance officielle d'acquis par le monde scolaire (Garon et Bélisle, 2009). Chez les personnes sans emploi depuis plus de deux ans, on constate qu'une fois engagées dans une démarche de mise en mouvement vers l'emploi, les obstacles à la réalisation d'un projet, vers la formation de base ou vers l'emploi, sont également nombreux et peuvent rendre particulièrement

instable leur projet : cumuler depuis longtemps des échecs en formation, ne pas avoir de repères d'un cycle de réussite dans une institution, vivre dans une grande précarité et devoir consacrer leurs énergies à résoudre plusieurs problèmes dans leur vie personnelle, ne pas avoir d'accompagnement suffisant dans la mise en œuvre du projet d'orientation (Michaud *et al.*, 2012).

1.1.5 Orientation en soutien au retour en formation

Le retour en formation au secondaire peut relever d'une décision soudaine, souvent liée à un événement, à la fréquentation d'une personne ayant réussi, aux pressions de l'entourage, ou à un mûrissement et à un calcul des avantages et inconvénients, comme la possibilité d'avoir un soutien financier de l'État (Bélanger et Voyer, 2005; Bourdon *et al.*, 2011; Michaud *et al.*, 2012). L'idée d'un retour aux études peut prendre plusieurs mois, voire des années avant de se concrétiser. L'adulte peut faire appel à des services professionnels d'orientation pour le soutenir dans sa prise de décision et sa planification d'un projet. Toutefois, même un projet de formation ou un projet professionnel relativement clair, construit avec une ou un spécialiste de l'orientation, par exemple dans un CJE ou dans un CEA, peut se brouiller au contact d'autres contextes (ex. : discussion en famille). On sait que même si les adultes, avec ou sans diplôme, font un processus d'orientation dans un organisme spécialisé et qu'ils parviennent à se projeter vers un but professionnel, leur maintien en projet pose de réels défis compte tenu des événements divers qui ponctuent leur vie (Borgen et Maglio, 2007). Dans un projet de formation au secondaire qui s'étale sur une longue durée, les risques d'interruption sont nombreux.

Si la forte demande sociale pour un premier diplôme incite de nombreux adultes québécois à faire un retour aux études, plusieurs vivent de l'ambivalence quant à la formation structurée, car ils sont aux prises avec des attentes sociales parfois contradictoires (Illeris, 2007). L'intervention en orientation peut aider à prendre en compte les obstacles rencontrés ainsi que l'ambivalence, en amont de la formation et pendant celle-ci.

Toutefois, on sait qu'il existe une tendance en orientation à la coexistence de différentes stratégies (Michaud *et al.*, 2012; Riverin-Simard et Simard, 2004), à l'unification des modèles en counseling de carrière (Walsh, 1996) ou à l'intégration et aux convergences d'approches et de théories en orientation

(Patton et McMahon, 2006). Un phénomène apparenté est constaté dans la pratique en psychothérapie et il peut donner lieu, soit à de l'éclectisme, soit à une approche intégrative (Lapworth, Sills et Fish, 2001). Dans la pratique en counseling d'orientation, l'éclectisme est connu pour être pratiqué par plusieurs conseillères ou conseillers qui ne s'identifient pas à une approche en particulier (ex. : approches humaniste, centrée sur les solutions, interactionniste-stratégique, systémique, cognitivo-comportementale, narrative, intersubjective, etc.). Les personnes intervenantes vont utiliser des concepts, des modèles ou des outils issus de différents courants que leurs expériences amènent à considérer comme efficaces.

Cependant, dans l'expérimentation de démarches de développement de l'employabilité relativement longues réalisées en milieux communautaires avec un accompagnement professionnel, on sait que certaines logiques d'intervention favorisent plus que d'autres le maintien dans un projet de retour en formation (Michaud *et al.*, 2012). Ces démarches, d'une part, tiennent compte de l'ensemble des contextes de vie des adultes et de l'interrelation complexe entre leurs ressources et limites personnelles et environnementales et, d'autre part, incluent les premiers mois de réalisation du projet de retour en formation et un soutien pour mieux faire face aux différents obstacles (*Ibid.*). Avec une préoccupation de continuité des services, un accompagnement d'une personne intervenante du communautaire en milieu scolaire, ou dans un autre milieu de formation, est également donné et peut permettre de favoriser l'établissement d'un contact avec une personne intervenante de l'organisme de formation. Des constats similaires sont faits dans des recherches-action sur les SARCA (MELS, 2014d), où l'accompagnement de l'adulte sans diplôme, notamment en orientation, et la continuité des services avec des partenaires divers sont des pratiques documentées comme vecteurs de persévérance.

Pour ce qui est du soutien en orientation pour un retour en formation non scolaire, des études sur le bilan et développement de compétences (Michaud, Savard, Leblanc et Paquette, 2010; Michaud, Savard, Paquette et Lamarche, 2011) indiquent qu'un tel soutien est offert, mais elles ne traitent pas spécifiquement de formation que l'on puisse associer à la formation de base comme celle dans des entreprises d'insertion ou dans le PAMT.

1.1.6 Offre de services d'orientation aux adultes sans diplôme

L'offre de services d'orientation au Québec a connu d'importantes transformations depuis le groupe de jeunes chômeurs animé par l'abbé Éthier dans les années 1930, la mise en œuvre du rapport Parent dans les années 1960 (Mellouki et Beauchemin, 1994), puis la multiplication de services d'orientation dédiés aux adultes au cours des années 1980. Cependant, et tel que mentionné plus haut, les connaissances sur l'accès des adultes sans diplôme aux services d'orientation, ou leurs besoins d'orientation, sont vraiment parcellaires et on ne dispose pas de portrait statistique du nombre d'adultes faisant appel à ces services. À notre connaissance, il n'existe pas d'étude exhaustive sur les ressources investies par les différents ministères et partenaires pour desservir spécifiquement les adultes sans diplôme en matière d'orientation éducative et professionnelle, sur le nombre d'adultes sans diplôme rencontrés annuellement, sur les catégories de services auxquels ils ont accès, sur les modalités de recrutement, sur les sous-groupes priorisés ou sur d'autres aspects des services spécifiques à cette population. La présente étude portant sur le point de vue des adultes, nous n'avons pas tenté de recenser ces informations dans les rapports annuels et autres.

Une des difficultés rencontrées quand il s'agit de faire état des connaissances dans le domaine vient du fait qu'il est large et difficile à délimiter (Sweet et Watts, 2004), et qu'outre les interventions spécialisées associées aux quatre activités réservées aux conseillères et conseillers d'orientation selon un règlement découlant du Code des professions (OCCOQ, 2014)¹⁰, des personnes d'horizons variés sont appelées à intervenir dans ce créneau et au sein d'organismes également très variés. Bien que nous ne disposions pas d'étude à ce sujet, on sait que les personnes qui sont aidées en orientation, tout comme dans bien d'autres domaines du secteur tertiaire, ne connaissent pas nécessairement le titre du poste de la personne qui les aide. Dans les milieux eux-mêmes, on ne distingue

¹⁰ Les activités réservées en orientation sont récentes et une mise à niveau des compétences est en cours. Elles découlent de modifications apportées au Code des professions à la suite de la mise en vigueur, en 2012, du projet de loi 21. Ces quatre activités sont partagées entre différents ordres professionnels et s'appliquent à leur champ d'exercice respectif. Pour les conseillères et conseillers d'orientation, elles concernent par exemple l'évaluation en orientation de personnes particulièrement vulnérables (ex. : avec trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic).

pas toujours les différents groupes professionnels actifs en orientation et on peut faire usage de génériques tel « intervenant psychosocial » sans qu'on sache si la personne est formée ou non en orientation. C'est le cas de nombreux documents sur les SARCA qui utilisent plutôt l'expression « personnel professionnel » (ex. : MELS, 2010; MELS, 2014c) ou le générique « conseillère ou conseiller » (MELS, 2014b) sans expliciter quels groupes professionnels sont concernés.

La plupart des études mentionnées plus bas, tout comme l'enquête de l'OCDE (Sweet et Watts, 2004), font état d'une très grande hétérogénéité dans la formation des intervenantes et intervenants œuvrant en orientation, développement de carrière ou insertion. Au Québec, les interventions plus spécialisées sont généralement associées aux conseillères et conseillers d'orientation, une profession du système professionnel québécois avec titre réservé et activités réservées partagées avec d'autres ordres professionnels. L'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) regroupe près de 2 500 membres, soutient la formation continue de ses membres et participe de plus en plus au débat public sur l'orientation des adultes (ex. : OCCOQ, 2011). Les personnes qui portent le titre de conseillère ou conseiller d'orientation sont obligatoirement détentrices d'un diplôme de 2^e cycle dans un domaine relevant de l'orientation, sont tenues par leur ordre professionnel de participer à des activités de formation continue et de respecter un code de déontologie.

Un deuxième organisme regroupe des intervenantes et intervenants en orientation appelés à travailler régulièrement avec des adultes sans diplôme, soit l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP) qui compte également près de 2 500 membres¹¹. Les membres de l'AQISEP sont regroupés sur la base de leur activité de travail « en information scolaire et professionnelle, en orientation et en développement de carrière » et sont principalement issus du secteur scolaire et du secteur identifié au développement de la main-d'œuvre (AQISEP, s.d.). Dans le système scolaire, une des désignations d'emploi est celle de conseillère et conseiller en information scolaire et professionnelle, ou CISEP, qui sont souvent des personnes ayant un baccalauréat

¹¹ Une personne conseillère d'orientation peut aussi être membre de ce regroupement.

en orientation ou en développement de carrière. Ce groupe professionnel est particulièrement actif à l'AQISEP.

Cependant, il est possible au Québec d'intervenir en orientation sans avoir une formation universitaire spécialisée dans le domaine. Du personnel de soutien, dans l'accueil de premier niveau dans les SARCA par exemple, et du personnel de direction peut être associé aux services d'orientation. Cependant, notre attention porte plus spécifiquement sur le personnel professionnel qui dispense l'un ou l'autre des services définis dans le cadre d'analyse.

Bien qu'on trouve des programmes universitaires spécialisés¹², plusieurs études en insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes et des adultes indiquent une grande variabilité dans la formation initiale du personnel. Cette variabilité peut notamment être associée aux approches souples qui abordent l'orientation et l'insertion en prenant en compte les diverses sphères de vie (Bélisle, 2003; Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault, 2012; Michaud *et al.*, 2012; Yergeau *et al.*, 2009).

Des études récentes, la plupart qualitatives, font état d'intervention directe en orientation auprès de jeunes adultes et d'adultes sans diplôme dans les commissions scolaires et les établissements scolaires, soit les CEA et les CFP (ex. : Bourdon et Bélisle, 2011; Bourdon *et al.*, 2011; MELS, 2014d); dans le réseau des services publics d'emploi du Québec, soit les centres locaux d'emploi (CLE) d'Emploi-Québec associés parfois à des partenaires communautaires (ex. : Michaud *et al.*, 2012; Savard *et al.*, 2004). Certaines études font aussi état d'initiatives d'organismes communautaires qui ne sont pas toutes liées aux mesures d'Emploi-Québec (ex. : Bélisle, 2003) et qui rejoignent des adultes sans diplôme. Plusieurs de ces études documentent l'intervention en groupes composés d'un nombre significatif d'adultes sans diplôme. À notre connaissance, une seule étude québécoise traite directement des services en consultation individuelle obtenus par des adultes sans diplôme (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; Cardinal-Picard, 2010; Cardinal-Picard et Bélisle, 2011). Mais cette étude

¹² Trois universités francophones offrent des programmes de 1^{er} et 2^e cycle en orientation ou en développement de carrière, soit l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Sherbrooke. L'Université McGill offre aussi un programme en anglais de 2^e cycle en counseling. Ces programmes de 2^e cycle donnent ouverture au permis délivré par l'OCCOQ. L'Université Laval a également un programme de 3^e cycle.

menée en milieux communautaires auprès de conseillères et conseillers d'orientation ne dresse pas l'inventaire des services reçus en orientation par les adultes sans diplôme, pas plus que les autres qui portent sur des activités de groupes.

En milieu scolaire, que ce soit en FGA ou en FP, les services d'orientation sont inclus dans les SARCA. L'orientation professionnelle y est présentée comme permettant à l'adulte « d'évaluer, d'adapter ou d'effectuer des choix professionnels en fonction de sa situation, de ses expériences, de ses aspirations et du monde du travail » (MELS, 2014a; MELS, 2014g). Par ailleurs, l'information, l'exploration des acquis et l'accompagnement (*Ibid.*) relevant aussi des SARCA appartiennent à ce que nous associons à l'orientation éducative et professionnelle. De plus, en FGA, on trouve différents cours relevant de l'orientation éducative et professionnelle (ex. : PER-5170-2 Vers un choix professionnel ou SEF-3028-1 Remise en formation vocationnelle) (MELS, 2014g). En formation professionnelle, la majorité des élèves suivent le cours Métiers et formation dans lequel est développée la compétence « se situer au regard du métier et de la démarche de formation » (MEQ, 2004).

Le réseau des services publics d'emploi du Québec est composé des centres locaux d'emploi (CLE) d'Emploi-Québec¹³ associés à divers partenaires, notamment communautaires (ex. : organismes de développement de l'employabilité, clubs de recherche d'emploi, CJE). Emploi-Québec offre une gamme diversifiée de services, liés notamment à l'orientation professionnelle. « En plus des services universels d'accueil, d'information sur le marché du travail et de placement qu'elle fournit à l'ensemble de la population et des entreprises, Emploi-Québec offre des services d'emploi spécialisés aux entreprises éprouvant des difficultés de main-d'œuvre ainsi qu'aux personnes souhaitant entreprendre une démarche qui, à terme, les conduira à intégrer le marché du travail ou à s'y maintenir. » (MESS et CPMT, 2014, p. 165) Parmi ces services spécialisés, offerts aux personnes jugées admissibles, plusieurs comprennent des activités relevant

¹³ Emploi-Québec est définie comme une unité ayant conclu avec le ministre de MESS et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) une convention de performance et d'imputabilité. « Emploi-Québec contribue à l'atteinte des objectifs du gouvernement du Québec en favorisant l'émergence d'une économie compétitive et d'une société solidaire. » (MESS et CPMT, 2014, p. 165)

de l'orientation professionnelle (Emploi-Québec, 2014). Une proportion importante d'adultes sans diplôme bénéficie de ces services, par exemple c'est 60 % des personnes nouvelles participantes à la mesure Projets de préparation pour l'emploi (PPE) et 47,1 % à la Mesure formation de la main-d'œuvre (MFOR) qui sont sans diplôme (MESS, 2014b, p. 5).

Le MESS, Emploi-Québec, des partenaires communautaires ou universitaires ont mené différents projets de recherche (ex. : Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006; MESS, 2008; Michaud *et al.*, 2012; Savard *et al.*, 2004) pour soutenir le développement d'approches permettant à un plus grand nombre de jeunes adultes ou d'adultes prestataires de l'aide de dernier recours de s'affranchir de l'aide financière de l'État et de s'insérer en emploi. Cependant, si on sait que des adultes sans diplôme participaient à ces études, on n'a toutefois pas d'informations spécifiques les concernant. À notre connaissance, aucune étude ne porte spécifiquement sur l'accès aux services d'orientation par les adultes sans diplôme, qu'il s'agisse des services dits universels d'information sur le marché du travail et les offres d'emploi, ou des services d'orientation plus personnalisés dans les CLE ou dans les ressources externes.

Au Québec, le gouvernement fédéral, par le ministère Emploi et Développement social Canada (EDSC), intervient indirectement en orientation par les transferts de fonds aux provinces pour la formation de la main-d'œuvre et le financement de projets d'organismes divers par les initiatives de soutien de l'emploi et de formation (Emploi et Développement social Canada, 2014), et plus directement par son service d'information Service Canada et son Guichet emplois, tous deux en ligne. Des projets financés par les ministères provincial ou fédéral ont généralement l'emploi comme cible et la logique du placement en emploi peut prévaloir, du moins c'était le cas il y a quelques années (Bélisle, 2003). Avec l'instauration des approches écosystémiques ou contextuelles en développement de l'employabilité et en insertion, on note chez les acteurs communautaires associés au réseau des services publics d'emploi une préparation plus soutenue au retour aux études des adultes, notamment des adultes sans diplôme (Michaud *et al.*, 2012; Yergeau *et al.*, 2009).

Les organismes communautaires ou du milieu caritatif, comme les CJE ou la Fondation québécoise pour l'alphabétisation, mais aussi des organismes

communautaires d'accueil de personnes d'immigration récente, d'organismes en santé alternative, en sécurité alimentaire et autres, offrent aussi de l'aide de base en orientation et sous d'autres modalités que celles du réseau scolaire ou du réseau des services publics d'emploi. Cependant, les études disponibles qui abordent ces questions sont des études qualitatives et ne permettent pas de faire un portrait du nombre d'adultes y ayant accès. Des données administratives qui nous ont été fournies par le MELS indiquent que, parmi les appels reçus à la ligne Info-Alpha en 2013-2014, 65% des apprenants potentiels n'avaient pas complété une troisième secondaire et moins de 5% détenaient un diplôme (Fondation pour l'alphabétisation, 2014).

En se basant notamment sur les statistiques de l'OCCOQ (2014), on peut également déduire que des adultes sans diplôme ont accès à des services d'orientation dans d'autres organismes tels les centres de réadaptation ou les services du secteur privé, dans le cadre de contrats avec la Commission de santé et de sécurité au travail (CSST) ou la Société d'assurance automobile du Québec (SAAQ) ou dans le cadre de comités de reclassement. Le rapport annuel 2013-2014 de l'ordre professionnel (OCCOQ, 2014, p. 15) indique la répartition de ses membres selon les milieux de travail. Ainsi, 1 191 membres, soit 57 % de la totalité des membres, œuvrent dans des établissements d'enseignement. Parmi eux, 224 œuvrent en éducation des adultes¹⁴, donc vraisemblablement auprès d'adultes sans diplôme. On trouve 375 membres œuvrant dans le secteur de l'emploi, soit 17 % de la totalité des membres. Parmi eux, 25 travaillent à Emploi-Québec et les 350 autres travaillent en « organisme de développement en employabilité » (p. 15), probablement une majorité d'organismes communautaires. Les autres membres se trouvent en cabinet-conseil (15 %), en organisme public (4 %), en entreprise privée (3 %) ainsi qu'en réadaptation (3 %) et autres services de santé (1 %). Il n'y a pas de statistiques sur le nombre de conseillères et conseillers d'orientation œuvrant auprès d'adultes sans diplôme.

Compte tenu de l'état des connaissances actuelles sur l'orientation éducative et professionnelle des adultes sans diplôme et tel que le demandait l'appel de propositions (MELS *et al.*, 2011), l'objectif de cette étude porte spécifiquement

¹⁴ On peut penser que ces conseillères et conseillers d'orientation œuvrent dans les SARCA. Le tableau ne permet pas de savoir combien de conseillères et conseillers d'orientation œuvrent en formation professionnelle.

sur le point de vue des adultes. Cet objectif général est de « cerner les besoins des adultes sans diplôme en matière d'orientation professionnelle¹⁵ » (p. 2). Tel que convenu avec les partenaires, nous l'avons fait en tenant compte des contextes des adultes et dans la perspective d'apprentissage tout au long de la vie au cœur de la politique gouvernementale.

1.2 Cadre d'analyse

Les éléments retenus pour le cadre d'analyse sont en cohérence avec la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie et une posture de recherche cohérente avec les approches contextuelles en orientation.

1.2.1 Besoins d'orientation d'adultes sans diplôme

Le construit de besoins d'orientation ne relève pas des théories ou approches de l'orientation éducative et professionnelle, du counseling ou du développement de carrière qui mettent principalement l'accent sur des construits tels que les intérêts, valeurs, aptitudes, croyances et décisions. Mais, cette idée de besoins traverse divers travaux dans le domaine. Ils peuvent, par exemple, être associés à des enjeux du counseling de carrière (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011), tels ceux relevant de l'insertion ou de l'adaptation au fil de la carrière ou à des occasions carriérologiques (Limoges, 2003) activant un processus de prise de décision. Ils peuvent aussi être présents dans les travaux sur les indicateurs de cinq dimensions de l'employabilité (pré-employabilité, choix de carrière, recherche d'emploi, recherche de formation, incluant le développement de compétences et le maintien en emploi) (Michaud *et al.*, 2013). Par ailleurs, si des instruments s'intéressent aux préoccupations de carrière en faisant mention de différents besoins (ex. : Le Corff et Gingras, 2011) et si des acteurs se dotent d'outils pour catégoriser les besoins de services aux élèves (Matte, 2010), on constate dans la consultation des banques de données et de manuels spécialisés (Athanasou et Van Esbroeck, 2008; Bujold et Gingras, 2000; Guichard et Huteau, 2001; Sharf, 2010) que la notion, telle qu'on l'utilise dans l'appel de propositions (MELS *et al.*, 2011), est rarement présente dans la recherche théorique ou empirique en orientation.

¹⁵ Tel qu'indiqué plus haut, l'appel de propositions ainsi que le devis initial parlait d'orientation professionnelle seulement.

Par ailleurs, le document signé par le président de l'ordre responsable de la profession de conseillères et conseillers d'orientation, alors l'OCCOPPO¹⁶, présente un « modèle des besoins d'orientation » des jeunes du secondaire (Matte, 2010) qui peut guider en partie nos analyses. Celui-ci distingue les besoins d'orientation, selon que les besoins sont généraux (tous les élèves), distinctifs (la plupart des élèves) ou particuliers (certains élèves). Le modèle suggère que des interventions spécifiques, ainsi que des compétences spécialisées, peuvent être associées à chacun des groupes de besoins. Les besoins généraux peuvent obtenir réponse par des outils, de l'information ou du soutien à la compréhension de celle-ci. Les besoins distinctifs sont plus personnalisés et font appel à de l'aide et de l'accompagnement. Les besoins particuliers, qui sont ceux d'élèves vus comme « vivant un "problème d'orientation" » (*Ibid.*, p. 3) font appel à une intervention clinique incluant des évaluations particulières. Par ailleurs, le vocable « besoins d'orientation », dans le sens d'un soutien en orientation pour répondre à une demande de formation de base et de se maintenir en formation (*Ibid.*, p. 2), n'est pas, du moins dans ce modèle et dans les recherches consultées, une notion ou un construit explicite.

Il en est autrement du construit de « besoins de/en formation » ou de « besoins d'apprentissage », sur lesquels les milieux d'enseignement et de formation en entreprise fondent souvent leur intervention (Lebrun et Berthelot, 2001). Ce construit de « besoins de/en formation » est au cœur de la demande de formation (Bélanger et Voyer, 2005). Chez plusieurs auteurs, elle s'appuie sur un modèle de résolution de problème où le besoin est l'écart entre une situation à un moment donné et une situation désirée, un écart entre des compétences ou des connaissances d'un adulte et celles souhaitées (Lebrun et Berthelot, 2001).

Pour cerner leurs besoins d'orientation, nous nous intéressons aux services connus, reçus et souhaités et à la demande de formation de base et d'aide en orientation des adultes sans diplôme. Ce que nous identifions comme étant un besoin d'orientation est l'écart entre une situation quant à l'orientation de l'adulte et une situation désirée, à un moment donné de sa vie. La situation quant à l'orientation est documentée par un questionnement ou une demande relevant

¹⁶ L'OCCOPPO, pour Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, est devenu à la suite de la création de deux ordres professionnels distincts à la fin de 2010, l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ).

de l'orientation et, s'il y a lieu, des services reçus antérieurement et de leur appréciation. Par ailleurs, il est aussi important de documenter les services connus par l'adulte au moment étudié, car la majorité des gens ne demandent que des services qu'ils connaissent (Baudouin, 2013). La situation désirée, pour sa part, est documentée par une demande relevant de l'orientation, nouvelle ou présente depuis un certain temps, telle qu'exprimée au moment étudié. Comme on ne peut postuler que les adultes ont une parfaite connaissance des services disponibles, cette demande peut être associée, lors de l'analyse, à des services souhaités que les adultes peuvent ou non connaître.

Ainsi conçus, les besoins d'orientation sont à la fois situés dans le temps, à un moment précis de la vie d'un adulte, et susceptibles de varier selon les événements (ex. : naissance d'un enfant, perte d'emploi). Ils sont aussi inscrits dans l'histoire passée (services reçus) et future (projets) de l'adulte.

Au plan analytique, l'identification des besoins d'orientation s'appuie sur la documentation des questionnements d'orientation, des réponses qui leur ont ou non été apportées, de la connaissance des services, des demandes de services, de l'appréciation des services reçus et des nouvelles demandes de services (services souhaités).

1.2.2 Auto-orientation et soutien à l'orientation par le réseau social

On sait que l'idée de retourner aux études est souvent associée à un changement dans la vie des adultes et que ce changement peut relever de différents contextes comme une perte d'emploi, l'entrée en parentalité ou autres (Bélanger et Voyer, 2005). La demande d'orientation, qui peut alors s'exprimer, peut obtenir réponse par des ressources variées, internes à la personne ou externes. Le soutien à l'orientation éducative et professionnelle des adultes, que ce soit pour un retour en formation ou améliorer la situation d'emploi, peut faire appel à des formes de soutien social autre que celui des dispositifs basés sur une intervention spécialisée en orientation.

Il est fréquent et bien documenté que des adultes peuvent s'engager dans une démarche d'orientation ou de recherche d'information autonome, plus ou moins fructueuse, en s'appuyant sur leurs ressources personnelles, leur réseau proche ou des contacts par intermédiaires (Béji et Pellerin, 2010; Granovetter, 1973

Chatman, 1991; Pendleton et Chatman, 1998). Cette démarche peut faire appel à des outils disponibles pour le grand public et mis en place dans le cadre de dispositifs variés comme une ligne téléphonique (ex. : Info-Apprendre), des services en ligne (ex. : IMT en ligne), des tests d'orientation gratuits, etc.

Comme un effort est fait depuis plusieurs années au Québec en matière d'éducation à l'orientation au secondaire, par exemple dans l'ancien cours Éducation au choix de carrière ou maintenant dans l'approche orientante au secondaire (MEQ, 2002), il paraît raisonnable de penser que parmi les adultes sans diplôme, certains ont des compétences de base¹⁷ pour répondre à un besoin de base en orientation. De plus, on sait que des adultes sans diplôme font des apprentissages divers pendant des activités de soutien à l'orientation, à l'insertion ou au développement de l'employabilité (Bélisle, 2004; Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; Michaud *et al.*, 2012) et il paraît également raisonnable de penser que certains d'entre eux sont en mesure de transférer des acquis développés dans ces activités. Ainsi, dans l'étude des besoins d'orientation des adultes sans diplôme, nous incluons l'ensemble des ressources auxquelles la personne a été exposée et a accès dans ses différents contextes de vie. Cela comprend les ressources du réseau social, des services non-spécialisés et spécialisés en orientation éducative et professionnelle.

1.2.3 Dispositifs d'orientation

Dans l'étude des besoins d'orientation, la prise en compte de dispositifs dédiés à l'orientation en matière de formation et d'emploi paraît nécessaire afin de couvrir les différents contextes de vie des adultes. Certains organismes ont adopté des dispositifs généraux et offrent des services de base en orientation, alors que d'autres dispositifs et les services qui y sont offerts peuvent être beaucoup plus spécialisés. Le terme dispositif désigne dans la présente étude des mesures ou des moyens mis en œuvre par un ou plusieurs organismes. Par exemple, bien que leur nom comporte le mot « services », les SARCA sont traités comme un dispositif puisque l'acronyme désigne une modalité d'organisation d'un

¹⁷ Selon une terminologie courante au Québec. Les expressions choisies par les diverses instances sont nombreuses. On pourrait aussi parler de compétences essentielles (EDSC), de compétences transversales (formation des jeunes), de compétences polyvalentes (formation de base commune en FGA) ou de compétences clés (OCDE) qui toutes touchent de près des compétences nécessaires pour l'orientation, dont celles en littératie.

ensemble de services offerts par les commissions scolaires aux adultes non-inscrits ou inscrits en formation.

Les dispositifs qu'il paraît important de considérer dans la présente étude relèvent d'organismes scolaires, tels les commissions scolaires, les centres d'éducation des adultes (CEA) et les centres de formation professionnelle (CFP), mais sans s'y limiter. Parmi les dispositifs d'orientation éducative et professionnelle du système éducatif, une attention particulière est apportée aux SARCA auxquels sont associés notamment des personnes conseillères d'orientation et des personnes conseillères en information scolaire et professionnelle. Les services intégrés sont l'accueil, l'information, l'exploration des acquis, l'orientation professionnelle et l'accompagnement (MELS, 2014a; MELS, 2014g). Nous nous intéresserons aussi aux lignes téléphoniques Info-apprendre et Info-Alpha, sous la responsabilité de la Fondation pour l'alphabétisation et financées par le MELS. Les dispositifs du réseau des services publics d'emploi sont également pris en compte. On pense par exemple aux mesures diverses d'aide à l'emploi et au dispositif IMT en ligne.

1.2.4 Services d'orientation éducative et professionnelle

Dans cette étude, un service se définit comme un ensemble d'activités ayant une visée spécifique et destiné à des personnes aidées, des usagers ou des clients, selon la posture adoptée. Les services sont fournis par l'État ou un de ses partenaires, par une instance privée (travailleuse ou travailleur autonome, firme ou entreprise privée) ou par un organisme de la communauté. Les services d'orientation sont dédiés explicitement à l'orientation éducative et professionnelle des adultes. Ces services peuvent avoir été reçus dans une variété de lieux et de modalités.

Les services ciblés par la présente étude sont typiques de l'intervention en orientation éducative et professionnelle contemporaine. Le découpage des services d'orientation ne fait toutefois pas consensus et, comme dans l'intervention, ils se chevauchent souvent (Cardinal-Picard, 2010), nous les avons découpés en tenant compte que certains de ces services peuvent être proposés

de façon autonome des autres, tout comme ils peuvent être juxtaposés dans une même intervention¹⁸. Ces services sont :

1. les services d'information sur la formation et le travail (IFT);
2. les services d'aide à la connaissance de soi;
3. les services d'accompagnement de processus d'orientation;
4. les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation;
5. les services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences;
6. les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi.

Nous portons attention aux services connus, reçus et souhaités ainsi qu'à la relation entre les personnes, celles aidantes et celles aidées. Cette liste ne prétend pas tout inclure et nous sommes restés à l'affût d'autres services dans le propos des adultes. Certains de ces services peuvent inclure des activités diverses d'exploration ou d'évaluation, des activités permettant d'exprimer une demande de formation de base, d'élaborer, de réaliser, d'ajuster en situation un projet professionnel ou de retour en formation et autres activités favorisant l'apprentissage tout au long de la vie. De plus, certains services peuvent comprendre des ententes de continuité de services entre organismes de secteurs différents (ex. : ententes avec CLSC pour soutien en santé physique ou mentale). Les prochaines sous-sections présentent sommairement comment nous avons défini les différents services.

1.2.4.1 Services d'information sur la formation et le travail (IFT)

Les services d'information sur la formation et le travail (IFT) incluent ceux en information scolaire et professionnelle (ISEP) ou l'information sur le marché du travail (IMT), mais ne s'y limitent pas. Ils couvrent la formation en milieux communautaires (ex. : entreprises d'insertion) et en entreprise comme celle offerte par les comités sectoriels. Ils couvrent le travail rémunéré et non rémunéré. Ces services peuvent être offerts en face à face ou à distance, en soutien à la consultation de documents divers, en soutien à la consultation d'un centre de documentation ou à l'usage de sites spécialisés en ligne. L'IFT peut

¹⁸ On notera toutefois que les services ne sont pas découpés tout à fait de la même façon dans la collecte de données par sondage et par groupe de discussion et entrevue. Dans le sondage, le découpage tient compte des analyses préliminaires des groupes de discussion et des données secondaires (voir A1.3.2.4).

désigner ici l'information comme ressource ou comme un processus de recherche de renseignements, voire d'appropriation de l'information. Les services d'IFT donnent accès aux ressources en IFT, soutiennent leur mobilisation notamment par le développement d'habiletés. Tel que mentionné dans la définition de l'OCDE du début de l'annexe, les services d'information comprennent la production et la diffusion de l'information, l'information en face à face et celle à distance (téléphone, Internet et autres).

1.2.4.2 Services d'aide à la connaissance de soi

La visée de connaissance de soi est transversale à de très nombreuses activités en orientation, plus ou moins formelles, mais ayant pour but d'aider l'adulte à explorer et connaître ses valeurs, intérêts, compétences, talents et autres, ce qui va l'aider ensuite à cerner un projet de formation ou professionnel qui lui permettrait de se réaliser. Ils peuvent comprendre des activités de passation, l'interprétation et la communication des résultats de tests non standardisés et de tests standardisés qui relèvent de la psychométrie (Guédon *et al.*, 2011). Ils comprennent aussi des activités de reconnaissance de compétences, par soi et les autres, offertes dans des organismes d'insertion divers et des projets divers permettant de découvrir ses potentialités dans l'action (ex. : projet collectif) (Bélisle, 1997b; Michaud *et al.*, 2012).

1.2.4.3 Services d'accompagnement de processus d'orientation

Les services d'accompagnement de processus d'orientation sont des services avec un niveau supérieur de personnalisation, qui exigent à l'adulte de s'engager dans une démarche d'une certaine durée. Celle-ci fait appel à des activités personnelles réalisées chez soi, ou dans un milieu propice, et une série de rencontres dites individuelles, soit des rencontres en dyade entre une personne intervenante et un adulte, ou d'une série de rencontres d'un groupe animées par une ou deux personnes intervenantes, dans lesquelles s'intercalent souvent des rencontres individuelles. Ces rencontres misent sur le développement de relations favorisant les prises de conscience, des apprentissages significatifs et une coconstruction de sens amenant chaque adulte à se projeter dans l'avenir tout en tenant compte de l'ensemble des ressources à sa disposition. Pour les personnes dites éloignées du marché du travail, la durée des services d'accompagnement peut être de plusieurs mois et comporter des passerelles avec d'autres services (Michaud *et al.*, 2012). Ces services d'accompagnement d'un processus

d'orientation intègrent des activités de connaissance de soi et d'IFT, mais vont au-delà de celles-ci en les mettant en relation et en travaillant à l'élaboration d'un projet professionnel ou de formation adapté aux ressources de chaque personne. Ces services peuvent comprendre une intervention clinique visant à soutenir les adultes dans la résolution de problèmes chroniques d'orientation ou dans la réalisation de soi dans des contextes particulièrement complexes. Certains services peuvent inclure l'accompagnement dans un projet collectif afin d'aider l'adulte à apprendre à découvrir ses ressources et à en développer de nouvelles dans l'action.

Les services de reconnaissance et de valorisation des acquis proposés dans certains milieux, notamment dans les organismes communautaires, ont une visée d'orientation. C'est le cas, par exemple, du bilan de compétences ou autre type de bilan ou de portrait personnel. Au Québec, dans le domaine de l'orientation éducative et professionnelle, le bilan de compétences en orientation développé par la professeure Michaud et différentes équipes (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007; Michaud *et al.*, 2010; Michaud *et al.*, 2011) s'appuie sur les grandes phases du processus d'orientation de Lecomte et Savard (2004; 2009) et, à ce titre, relève bien d'un processus complet d'orientation tel qu'entendu ici.

1.2.4.4 Services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

Les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation concernent la formation structurée incluant les stages en milieu de travail. Les services d'aide sont ceux qui soutiennent la réalisation du plan d'action élaboré dans le cadre d'un processus d'orientation ou non, soit la communication avec les instances de formation, la préparation d'un dossier, la planification de la conciliation famille-études-emploi, l'inscription, puis, une fois admis, l'activation de compétences de base, le développement d'habitudes de travail, la persévérance, etc. Ils comprennent donc des services en amont de l'inscription à un programme scolaire ou non scolaire (ex. : en entreprise, en milieu communautaire) et ceux une fois la personne admise et inscrite. Ces services comprennent le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base mis en œuvre par certains SARCA (Goyer et Grimard, 2005) et remplacé par l'Exploration des acquis en 2013 (MELS, 2014e) pour soutenir le retour aux études et stimuler la motivation. Plusieurs autres activités peuvent aider les adultes à préparer leur retour aux études, à

s'intégrer en milieu scolaire ou dans un autre type de formation et à persévérer tout au long de leur formation (Bourdon et Bélisle, 2011; Bourdon *et al.*, 2011).

1.2.4.5 Services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences

La reconnaissance officielle par l'État des acquis et des compétences se fait sous diverses modalités au Québec. Bien que la politique gouvernementale la désigne globalement sous l'expression « reconnaissance des acquis et des compétences » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 23-27), au fil des années l'acronyme RAC a été surtout associé au dispositif de la formation professionnelle et technique (FPT) (Bélisle, 2011). Ce créneau de services est en développement au Québec et ailleurs dans le monde (*Ibid.*).

En formation professionnelle, le dispositif permet de reconnaître en tout ou partie les compétences d'un programme, de poursuivre, s'il y a lieu, la formation manquante et d'obtenir le DEP. La reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (RCMO) s'est aussi significativement développée au cours de la dernière décennie et elle permet d'obtenir un certificat de qualification professionnelle (CQP) (Certifié compétent, s.d.). En FGA, on parle plutôt de la reconnaissance d'acquis extrascolaires avec des dispositifs qui permettent d'obtenir des unités qui seront prises en compte pour l'obtention du DES : la possibilité de faire l'examen seulement, le *Prior learning examination* en anglais langue seconde ou son équivalent en français langue seconde) et les Univers de compétences génériques. La réussite des Tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) permet d'obtenir l'Attestation d'équivalence de niveau de scolarité (AENS) et la réussite des tests du *General Educational Development* (GED), mène au Certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES). Quant au Test de développement général (TDG), également considéré comme un dispositif de reconnaissance d'acquis (MELS, 2014f), il est conçu pour établir si un adulte a les préalables fonctionnels pour entreprendre un programme de formation professionnelle (Bélisle *et al.*, 2010).

On sait, depuis quelques années, que la reconnaissance officielle est vue par des adultes sans diplôme comme un aspect décisif ou facilitateur dans leur retour en formation structurée (Lavoie *et al.*, 2004; Livingstone, 2000). Ce sont aussi des services qui peuvent favoriser l'insertion ou le maintien en emploi, sans passage par une formation structurée complémentaire. Pour ces différentes raisons, ces

services, incluant l'information les concernant, sont traités de façon distincte, bien qu'ils recoupent d'autres catégories de services d'orientation soit les services d'IFT, les services d'aide à la connaissance de soi, les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation et les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi.

1.2.4.6 Services d'aide à la recherche et au maintien en emploi

Les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi incluent la préparation du curriculum vitae (CV), les stratégies de communication avec d'éventuels employeurs, la préparation à l'entrevue, le retour sur celle-ci, le développement de comportements adaptés au milieu de travail recherché, l'aide à la conciliation famille-emploi, etc. Les dispositifs d'aide à l'emploi peuvent inclure un service de suivi après embauche pour avoir du soutien dans les ajustements nécessaires dans les premiers mois d'intégration à un milieu de travail. Les adultes peuvent aussi recourir à ces services lorsque des changements, en emploi ou affectant l'emploi, demandent réflexion ou adaptation ou compromettent le maintien en emploi (St-Germain, 2010).

1.2.5 *Apprentissage et ambivalence en formation*

Un autre construit important dans l'élaboration de nos instruments et dans nos analyses est l'idée selon laquelle répondre à des besoins d'orientation, c'est souvent proposer une démarche éducative pour aider les adultes à se situer dans le monde et à se doter de connaissances et de compétences pour élaborer et réaliser leur projet (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; Cardinal-Picard, 2010). L'apprentissage est donc au cœur de cette étude parce que l'adulte, qu'il opte pour un retour en emploi ou en formation, peut être encouragé à apprendre quel que soit son contexte.

Pour le présent projet, nous nous appuyons sur le modèle de l'apprentissage d'Illieris (2007) qui est en cohérence avec une posture contextualisante en orientation. Il tient compte de la demande sociale d'apprentissage tout au long de la vie, couvre les différentes sphères de vie, tient compte de la variabilité des contextes et a été confronté à des corpus de recherche empirique dans lesquels on trouve plusieurs adultes sans diplôme. Il a le mérite de traiter à la fois des dimensions cognitive, incitative (incluant la motivation et le bio-affectif) et sociale de l'apprentissage. C'est un modèle interactionniste dans un double sens :

l'interaction est au centre du modèle où le sujet apprenant est situé dans ses interactions avec les autres et le monde. Ce modèle s'inspire fortement des travaux de Vygotsky, notamment sur la place des instruments et du langage dans l'apprentissage et les interactions, un volet qui paraît crucial dans la présente étude, ainsi que de Lave et Wenger (1991) sur la participation à la formation, des auteurs également mobilisés dans des études relevant d'approches contextuelles en orientation.

L'intérêt des travaux d'Illers se rattache par ailleurs à l'attention soutenue portée à l'ambivalence quant à la formation chez des adultes peu qualifiés ou non diplômés, un phénomène qui ressort de plusieurs études empiriques québécoises auprès de cette population. Par exemple, chez plusieurs adultes non diplômés, on observe que l'obligation scolaire de lire et d'écrire suscite souvent de l'ambivalence. Le phénomène d'ambivalence en formation a été d'abord repéré dans des études féministes auxquelles participaient des mères, souvent monoparentales, prises entre deux attentes sociales parfois contradictoires de se former pour assurer la subsistance de leur famille et d'être de « bonnes mères » en s'occupant directement de leurs enfants (Becker-Schmidt dans Illers, 2007). Selon Illers (2007), l'ambivalence prend sa source dans un contexte social engendrant des contradictions chez les membres d'un sous-groupe de la population. S'intéresser à l'ambivalence dans le propos des sujets concernant l'apprentissage, la formation et l'orientation offre donc un potentiel analytique particulièrement intéressant pour saisir les besoins d'orientation d'adultes sans diplôme et la difficulté d'y répondre.

1.2.6 Objectifs poursuivis

Tel que mentionné plus haut, l'objectif général de la présente étude est de cerner les besoins des adultes sans diplôme en matière d'orientation, en tenant compte de leurs contextes et dans la perspective d'apprentissage tout au long de la vie au cœur de la politique gouvernementale de 2002. Les objectifs spécifiques retenus sont les suivants :

- (1) Identifier les dispositifs et les services¹⁹ d'orientation connus et ceux fréquentés par les adultes sans diplôme ainsi que leur appréciation;
- (2) Identifier les dispositifs et services souhaités pour soutenir le retour en formation de base, le maintien en formation et l'apprentissage;
- (3) Identifier les sources et les contextes d'ambivalence quant à la formation de base chez les adultes non diplômés tout au long des parcours de formation, de la réflexion précédant le retour à l'obtention d'une sanction officielle, en portant une attention particulière aux interruptions, envisagées ou avérées;
- (4) Dégager les besoins d'orientation d'adultes sans diplôme et les contextes dans lesquels ils se manifestent;
- (5) Dégager des pistes d'action et de réflexion pour améliorer l'intervention en orientation et le soutien à l'expression de la demande de formation de base d'adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Deux annexes du présent rapport portent sur les résultats de l'étude. L'annexe 2 (A2) porte sur les résultats quantitatifs et contribue directement à l'atteinte des deux premiers objectifs de l'étude, et partiellement à l'atteinte du troisième. L'annexe 3 (A3) présente les résultats qualitatifs et contribue directement à l'atteinte des trois premiers objectifs de l'étude. Le rapport scientifique intégral de 20 pages répond de façon synthétique aux cinq objectifs.

L'atteinte de ces objectifs permettra de répondre aux trois besoins de recherche de l'appel de propositions, soit ceux mentionnés au tout début de cette annexe.

1. Quels sont les besoins des adultes sans diplôme en matière d'orientation professionnelle ?
2. Pourquoi les services mis en place n'arrivent-ils pas à interpeller les adultes sans diplôme ?
3. Quelles sont les conditions de persévérance chez les adultes sans diplôme lorsqu'ils amorcent une formation ? (*Ibid.*, p. 6)

¹⁹ Dans le devis de recherche, le terme « services » précède celui de « dispositifs », mais comme les services sont offerts par des organismes et dans des dispositifs, nous inversons l'usage dans le présent rapport.

1.3 Méthodologie générale

Le devis de recherche de cette étude est mixte, quantitatif et qualitatif. La collecte de données tient compte des bas niveaux de littératie d'une bonne partie de la population de l'étude et utilise des instruments cohérents avec l'apprentissage tout au long de la vie. Il associe trois types de collecte de données originales ou primaires, une entrevue semi-structurée, un groupe de discussion et une enquête populationnelle par sondage. De plus, nous avons procédé à des analyses de données publiques et à des analyses secondaires de données qualitatives, par entrevue, recueillies auprès d'adultes sans diplôme dans l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (ELJASP) (Bourdon *et al.*, 2009) et dans l'étude Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail, également appelé projet Personnes et communautés en mouvement (PCM) (Michaud *et al.*, 2012).

Cette section se présente en quatre sous-sections. La première présente les variables fixées par les partenaires et la façon dont nous les avons traitées. La deuxième porte sur le devis mixte ainsi que sur l'éthique de la recherche. La troisième présente le partenariat de recherche ainsi que l'équipe ayant contribué au projet alors que la quatrième aborde les limites de l'étude. Une synthèse de l'annexe suivie de références complète cette première annexe du rapport *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*.

1.3.1 Variables fixées par l'appel de propositions

L'appel de propositions (MELS *et al.*, 2011) fixait plusieurs balises à la présente étude. On demandait à l'équipe de recherche retenue de prévoir une collecte de données permettant des analyses selon :

- 1) la région ou le groupe de régions;
- 2) le sexe;
- 3) le groupe d'âges (moins de 20 ans, 20-24 ans, 25-44 ans, 45-54 ans, 55 ans et plus);
- 4) l'activité ou l'occupation principale (en formation scolaire ou autres, en emploi, en recherche d'emploi, inactif);
- 5) le revenu (prestataires de soutien financier public, salarié, autres);

- 6) le niveau de scolarité (alphabétisation, présecondaire, 1^{er} ou 2^e cycle du secondaire en FGA, formation professionnelle);
- 7) le statut d'immigrant;
- 8) l'appartenance à une minorité visible²⁰.

À ces variables, il nous est paru important, en cours d'étude, d'en ajouter une autre, soit la participation ou non à un programme ou une démarche d'orientation, de développement de l'employabilité ou d'insertion au cours des dernières cinq dernières années. L'inclusion de toutes ces variables a posé d'importants défis dans le recrutement et l'équilibre n'a pas toujours été possible, surtout dans le volet qualitatif. Les particularités de l'échantillon quantitatif sont exposées en A2 et celles des données primaires et secondaires²¹ du volet qualitatif en A3. Dans l'ensemble, les données recueillies et les analyses qui en sont faites permettent de couvrir adéquatement la grande diversité de la population à l'étude et chacune des dimensions attendues dans l'appel de propositions.

1.3.2 Devis mixte

Cette section présente les principales méthodes de collecte de données ainsi qu'un bref exposé des analyses transversales. On trouvera une présentation détaillée dans l'annexe concernée (A2, A3).

1.3.2.1 Collecte et analyse de données publiques

Des données statistiques nationales et régionales sur la situation de l'emploi, la fréquentation scolaire ou le niveau de scolarité ainsi que des informations sur l'offre de services de formation de base et d'orientation ont été colligées à partir de données publiques disponibles (CANSIM de Statistique Canada; MELS; sites des organisations concernées). Elles ont été mobilisées en partie pour cibler des territoires comportant un taux élevé de personnes sans diplôme et aussi pour faciliter l'entrée sur le terrain dans le contact avec les partenaires potentiels. Ce

²⁰ Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (Chambre des communes et Sénat, 2012) « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (art. 3) font partie des minorités visibles. Nous avons laissé juger les gens de leur appartenance à une minorité visible à partir de cette définition que nous avons lue au besoin.

²¹ Les expressions « données primaires » et « données secondaires » sont des raccourcis. On doit comprendre qu'il s'agit de données qui donnent lieu à des analyses primaires ou à des analyses secondaires.

matériel nous permet également de mieux comprendre et de contextualiser les propos des personnes interviewées dans le cadre de certaines analyses. Ces données ont aussi servi à établir la représentativité de l'échantillon du sondage et à discuter certains résultats.

1.3.2.2 Collecte et analyse des données quantitatives

Le volet quantitatif de cette étude repose sur une enquête populationnelle par sondage téléphonique (n=450) mené par une équipe du CÉRTA. On y retrouve des comparaisons avec les données sur la population globale des adultes sans diplôme issues des recensements qui permettent de conclure à une très bonne représentativité de l'échantillon de l'enquête.

Les variations des distributions des réponses aux différents items dans la population à l'étude ont été examinées à l'aide d'analyses inférentielles bivariées menées systématiquement sur l'ensemble des variables indépendantes. Deux analyses multivariées ont aussi été conduites pour estimer les parts de l'influence respective de chacune des variables indépendantes sur le fait d'avoir reçu ou de souhaiter des services d'orientation. La méthodologie quantitative est présentée de façon détaillée en A2.

1.3.2.3 Collecte et analyse des données qualitatives

Tel que prévu dans le devis de recherche, la collecte de données qualitatives s'est effectuée par des groupes de discussion et des entrevues individuelles semi-structurées. Cinq groupes de discussion ont été menés en 2013 (n=43). Quatre entrevues individuelles ont eu lieu en 2013 (vague 1)²² et 32 ont été réalisées en 2014 (vague 2). En plus de l'analyse de ces données primaires, nous avons procédé à des analyses secondaires de données qualitatives déjà recueillies auprès d'adultes sans diplôme dans le cadre de *l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité* (ELJASP) (n=38) (Bourdon et Bélisle, 2008; Bourdon *et al.*, 2009) et dans celui de l'étude évaluative d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail sur les

²² En fait, cinq entrevues ont été réalisées, mais l'une d'elle a été retirée du corpus puisqu'en cours d'entrevue, l'adulte a mentionné avoir un diplôme de son pays d'origine et qu'après vérification, ce diplôme est reconnu comme un diplôme du secondaire par le MICC. Cette situation nous a amené à resserrer notre procédure de recrutement dans le cas de personnes scolarisées à l'extérieur du Québec.

projets *Personnes et communautés en mouvement* (PCM) (n=18) (Michaud *et al.*, 2012). Le corpus est donc composé des propos de 135 adultes sans diplôme. La méthodologie qualitative est présentée de façon détaillée en A3.

1.3.2.4 Arrimages qualitatif-quantitatif et analyses transversales

Deux opérations de croisement des méthodes qualitatives et quantitatives ont eu lieu dans la présente étude. La première, qui correspond aux analyses secondaires préliminaires des données ELJASP et PCM et à celles des données qualitatives des groupes de discussion, a permis de soutenir l'élaboration du sondage (quantitatif). Elle a ainsi permis d'ajuster le vocabulaire du sondage et d'évaluer la compréhension de certaines distinctions par les adultes, ce qui a contribué à l'établissement des priorités dans le choix des questions à retenir compte tenu des contraintes importantes associées au sondage. C'est sur la base des groupes de discussion, par exemple, que nous avons décidé que le sondage ne traiterait pas directement des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation, mais que nous distinguerions l'information sur la formation et celle sur la recherche d'emploi.

La deuxième opération de croisement, d'ordre plus analytique, a été effectuée une fois les analyses de chacun des volets bien avancées. Elle a permis d'identifier des phénomènes d'ensemble et de les étayer à la fois par des résultats quantitatifs et qualitatifs (voir Rapport scientifique intégral).

1.3.2.5 Journaux

Le projet de recherche a fait appel à une tenue de journaux divers pour garder trace de décisions méthodologiques, d'entretiens informels ou d'échanges lors de la communication de résultats préliminaires. Plusieurs de ces journaux ont été consultés au moment de l'analyse et lors de la rédaction de ce rapport.

1.3.2.6 Éthique de la recherche

Ce projet de recherche a obtenu un certificat éthique pour la collecte de données auprès des êtres humains et l'analyse des données primaires et secondaires, selon la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke. Le protocole éthique a été soumis pour évaluation éthique et a été jugé conforme aux attentes institutionnelles par le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences

sociales de l'Université de Sherbrooke. L'ELJASP et l'étude évaluative PCM sont également dotées d'un certificat éthique.

1.3.3 Partenariat et contribution aux analyses préliminaires

Le devis de cette étude fait appel à un partenariat de recherche au plan national (comité de suivi) et régional (cellules régionales et informateurs-clés)²³.

Le partenariat national a été important tout au long du projet. En tout, cinq rencontres d'une demi-journée ont eu lieu avec les membres du comité de suivi composé de mandataires du MELS, du MESS et du FRQSC. Les différents échanges ont permis à l'équipe de tenir compte des attentes et observations des partenaires à chacune des grandes étapes du projet, tout en restant dans le cadre du devis. Le comité de suivi a notamment contribué à la révision du questionnaire du sondage pour valider sa conformité aux attentes exprimées dans l'appel de propositions et son arrimage aux préoccupations des partenaires.

Le partenariat régional, même s'il n'a pu être réalisé tel que projeté, a contribué au recrutement et à cibler des questions particulières et à travailler le vocabulaire pour aborder les questions avec les groupes de discussion. Les organismes des cellules ont été recrutés dans les trois régions ciblées. Nous souhaitons rallier à chacune de ces trois cellules des personnes connaissant bien les adultes sans diplôme et appartenant à l'un ou l'autre des milieux suivants : SARCA d'une commission scolaire, organisme communautaire d'insertion ou d'employabilité, comité sectoriel, CLE, organisme d'alphabétisation, organisme d'aide à l'intégration de personnes immigrantes, organisme œuvrant dans le domaine du logement social ou organisme œuvrant en sécurité alimentaire. Nous sommes à la fois passés par les contacts des membres de l'équipe, puis par les contacts de nos contacts. Nous avons également interpellé des organismes à partir des informations disponibles sur leurs mission et activités. Le rôle d'une cellule régionale était de soutenir l'équipe de recherche dans le recrutement, la collecte

²³ Pour diverses raisons, le type de partenariat de recherche prévu au devis, dans les trois régions ciblées, n'a pu s'actualiser complètement. Par exemple, le recrutement des cellules régionales s'est avéré plus long et complexe que prévu, compte tenu du peu de disponibilité de nombreux organismes œuvrant auprès d'adultes sans diplôme et nous avons opté, à mi-temps du projet, pour des contacts individuels avec les milieux. Malgré nos efforts, plusieurs contacts n'ont pu se concrétiser en collaboration de recherche. Par ailleurs, les résultats s'appuient sur la participation de plusieurs milieux et personnes avec qui nous avons eu des échanges fructueux.

et l'analyse ainsi que le transfert des résultats dans le réseau respectif des organismes. Une cellule a été constituée en Estrie et une à Montréal, mais sans la présence d'un comité sectoriel, faute d'avoir pu en recruter. Il est apparu difficile de faire une cellule en Gaspésie et nous avons plutôt procédé par contacts individuels avec quelques organismes. Les deux cellules se sont rencontrées une fois et nous avons gardé le contact par courriel et téléphone, selon les besoins. Compte tenu des courtes échéances du projet et le fait que la collecte de données a été beaucoup plus longue que prévu, il a été impossible d'associer les cellules aux analyses. Cependant, nous avons eu une rencontre avec la personne répondante après chacun des groupes de discussion dans le cadre de laquelle nous avons pu recueillir son point de vue sur les échanges. Ces rencontres ont donné lieu à de l'écriture au journal. Selon leur disponibilité, nous prévoyons associer les organismes régionaux ayant contribué au recrutement des adultes et à l'animation d'un groupe de discussion, à la diffusion des résultats et ils pourront nous aider à cibler des résultats à approfondir ou à mettre en valeur dans le cadre d'événements divers de diffusion ou dans la préparation d'articles.

Nous avons aussi interpellé des acteurs-clés sur des résultats préliminaires, en deux occasions de dialogue, avec prise de notes du professionnel de recherche et notes au journal dans le cas d'entretiens informels. La première occasion s'est offerte avec des acteurs du monde scolaire dans le cadre de la Journée nationale sur les SARCA organisée par le MELS (Québec, 28 novembre 2013), journée à laquelle ont participé plus de 200 personnes, en présentiel ou à distance. À cette occasion, nous avons pu profiter d'échanges informels aux pauses et à l'heure du midi avec certaines personnes présentes pour enrichir nos analyses. La deuxième occasion s'est offerte lors du Congrès international 2014 en orientation et développement de carrière (AIOSP, OCCOQ et RQuODE²⁴) dans le cadre d'un atelier de trois heures présentant les analyses du présent projet (Bélisle, Bourdon et Michaud, 2014). Cet atelier a inclus des périodes de discussions animées et il a été suivi de riches entretiens informels avec des personnes y ayant assisté. Plus de 150 personnes ont participé à cet atelier. Selon des présentations à mains levées en début d'atelier, nous avons noté que les personnes présentes étaient

²⁴ Il s'agit de l'Association internationale en orientation scolaire et professionnelle, de l'Ordre des conseillères et des conseillers d'orientation du Québec et du Regroupement québécois des organismes de développement de l'employabilité.

principalement des conseillères et des conseillers d'orientation actifs dans des établissements scolaires (CEA et CFP), des organismes communautaires (développement de l'employabilité, CJE et autres), dans un comité sectoriel et autres. La majorité ont signalé intervenir directement auprès d'adultes sans diplôme, une dizaine de personnes se sont identifiées comme gestionnaires d'organismes de services aux adultes sans diplôme, et quelques-unes se sont identifiées comme personnes actives dans la formation des personnes professionnelles de l'orientation ou du développement de carrière²⁵.

1.3.4 Équipe de recherche

L'équipe de direction scientifique est composée de la chercheuse principale, Rachel Bélisle et de Sylvain Bourdon. Tous les deux sont professeurs au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. La professeure Guylaine Michaud, du même département, était deuxième chercheuse au moment de la demande de subvention, mais elle s'est retirée du projet pendant les analyses de 2014. Sa marque est donc particulièrement présente dans cette annexe 1, bien qu'on ne puisse lui attribuer la signature de la version finale. Elle a contribué à la préparation des instruments et à la formation du personnel ayant mené des entrevues qualitatives. Elle a également contribué aux analyses préliminaires et à l'identification des premiers phénomènes transversaux soumis aux acteurs clés. Un autre collègue professeur du même département, Eddy Supeno, a collaboré aux analyses qualitatives et à la lecture ciblée de sections du rapport.

Ce projet est rattaché aux activités du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). L'équipe de direction scientifique est intervenue à toutes les grandes étapes du projet et a été en interaction avec le comité de suivi animé par le FRQSC. Un coordonnateur de projet a été embauché rapidement, Pierre-Olivier Babin, mais il a dû quitter après quelques mois. Il a été jugé préférable par l'équipe de direction scientifique que la chercheuse principale prenne la coordination du projet de recherche, déléguant toutefois des tâches de coordination spécifiques au professionnel de recherche embauché en mars 2013,

²⁵ Cette catégorie peut inclure des professeures ou professeurs et des personnes chargées de cours dans les programmes universitaires du domaine ainsi que des personnes engagées dans l'offre de formation continue à l'OCCOQ ou autres organismes professionnels.

David Baril. Il s'agit d'un diplômé de la maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke. Il a participé activement à la collecte de données, aux analyses et à la rédaction des deuxième et troisième annexes du rapport final.

De plus, dix auxiliaires de recherche ont contribué au projet, particulièrement dans le recrutement du sondage téléphonique, le sondage (A2), la codification des entrevues et groupes de discussion, la réalisation d'entrevues individuelles de recherche, la transcription de celles-ci (A3), la collecte de données publiques ou la recension d'écrits. Parmi elles, Amélie Simard fait son mémoire de maîtrise en orientation sur des données du projet et participe au projet depuis le début de l'année 2013. Elle a participé activement à la collecte de données, aux analyses et à la rédaction de la troisième annexe du rapport final. Kathy Gariépy-Delisle a fait également partie de l'équipe dès le début et jusqu'à l'obtention de son diplôme de maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke à la fin de l'été 2014. Les autres personnes auxiliaires ont eu des contributions plus circonscrites dans le temps. Toutes poursuivent ou ont terminé leurs études de maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit de Maude Beaudoin, Marie-Claude Bélanger, Alexandra Coulombe, Marie-Noël Goulet, François Mercier, Alexandra Sampéré, Venessa Mongeau, Marilyn Lapierre. Toutes et tous étudiaient alors à la maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke et ont été sensibilisés aux besoins des adultes sans diplôme. Nous remercions sincèrement toutes ces personnes pour leur contribution à la présente étude. Merci aussi à Sylvain Paquette, coordonnateur du CÉRTA, pour son soutien tout au long du projet.

1.3.5 Limites de la présente recherche

La présente étude comporte certaines limites dont il faut tenir compte dans l'utilisation des résultats. En premier lieu, nous rappelons que cette étude est fondée sur des données déclaratives qui ne permettent pas de documenter directement les services effectivement reçus par les adultes ou leur niveau de compréhension des informations.

En deuxième lieu, il paraît important de noter que malgré les diverses stratégies mobilisées, il a été difficile de recruter pour le volet qualitatif un échantillon d'adultes sans diplôme avec une répartition des caractéristiques comparable à celle du sondage. Cette difficulté vient notamment du prolongement du sondage sur trois mois supplémentaires alors qu'il fallait avancer parallèlement les

entrevues. Elle tient aussi au fait que les personnes qui n'ont jamais reçu de services d'orientation comme adultes ne se sentent souvent pas concernées par ceux-ci, même si elles se posent des questions d'orientation dans le sens contemporain (ex. : demander une promotion ou pas; participer ou pas à une formation en emploi) (A3). Malgré la collaboration de partenaires nationaux ou régionaux du monde du travail (voir A3) nous ne sommes pas parvenus à susciter suffisamment d'intérêt au plan local pour recruter un nombre représentatif de personnes n'ayant pas reçu de services d'orientation au cours des cinq dernières années. Ainsi, même si le sondage indique que plusieurs adultes sans diplôme sont en emploi, certains sous-groupes n'ont pu être rejoints dans le volet qualitatif. Le sous-groupe des 24 ans et moins est aussi surreprésenté dans le volet qualitatif, mais comme ce groupe est légèrement sous-représenté dans le sondage et qu'il s'agit d'un sous-groupe sur lequel l'État vise tout particulièrement pour accroître la diplomation, cette caractéristique de l'échantillon qualitatif devient aussi un avantage. Une correspondance entre l'échantillon qualitatif et la population établie par sondage est établie en A3.

Une troisième limite, celle-ci dans le volet quantitatif, est le choix de regroupement d'items dans le sondage qui ne permet pas de distinguer certains organismes, dispositifs ou services. C'est le cas, par exemple des dispositifs IMT en ligne, Repères et Inforoute FPT qui ont été regroupés dans un seul item, avec l'aval du comité de suivi, pour abréger le questionnaire. Toujours dans le volet quantitatif, une quatrième limite est l'omission d'inclure une question sur l'appartenance à une minorité visible, ce qui empêche la prise en compte de cette caractéristique dans le traitement statistique. Par ailleurs, ce sous-groupe est bien représenté dans le volet qualitatif.

Finalement, cette étude ne permet pas de savoir si les adultes qui complètent une formation, donc qui sont diplômés au moment du recrutement, ont reçu des services d'orientation au cours de leur parcours et si l'une ou l'autre des catégories de services peut être considérée plus aidante pour leur maintien en formation.

Rappelons par ailleurs que cette étude porte sur le point de vue d'adultes non diplômés. Il ne s'agit pas ici d'une limite, car les études en orientation au Québec, bien qu'encore globalement peu nombreuses, portent souvent sur le point de

vue des personnes intervenantes, souvent des conseillères et des conseillers d'orientation. Rappelons qu'aucune étude québécoise, et à notre connaissance aucune ailleurs dans le monde, ne porte systématiquement sur les besoins d'orientation des adultes sans diplôme.

1.4 Synthèse de l'Annexe 1

Cette étude a pour contexte d'origine un appel de propositions des ministères de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), en partenariat avec le FRQSC (MELS *et al.*, 2011). Cette action concertée vise à documenter les besoins et les services d'orientation à l'intention des adultes sans diplôme.

Notre équipe a choisi de faire une proposition mettant en valeur la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie sur laquelle se base la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* adoptée en 2002 par le Gouvernement du Québec. Celle-ci marque un tournant dans plusieurs services de formation ou de reconnaissance d'acquis de l'expérience à l'intention des adultes du Québec et bien qu'elle ne traite pas directement des dispositifs et services d'orientation, plusieurs acteurs du domaine sont actifs dans sa mise en œuvre.

La nouvelle perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie considère que l'apprentissage embrasse toutes les sphères de vie ainsi que différents contextes. L'offre de services n'est plus le moteur et les acteurs privilégient plutôt l'expression de la demande de formation et une organisation de services adaptée à celle-ci. Ainsi, l'adulte qui souhaite poursuivre ses apprentissages peut s'engager dans une démarche où il examinera sa situation, se fixera un objectif de formation à atteindre en tenant compte de ses acquis comme de ses lacunes et formulera une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif de formation qu'il veut poursuivre.

Les acteurs de l'orientation sont aujourd'hui conviés par l'État québécois à accentuer leurs efforts à l'égard de la formation de base, comprise comme la formation menant à un des deux diplômes terminaux du secondaire, le Diplôme d'études secondaires (DES) et le Diplôme d'études professionnelles (DEP), ou à

une qualification professionnelle, tel le Certificat de qualification professionnelle (CQP). Les SARCA sont appelés à jouer à cet égard un rôle crucial.

Au Québec, c'est près du quart de la population de 25 ans et plus qui n'a pas de diplôme du secondaire. Toutefois, les adultes sans diplôme sont loin de constituer une population homogène. Bien que la précarité de l'emploi soit caractéristique de plusieurs d'entre eux et que plusieurs prestataires de l'aide sociale soient sans diplôme, on sait aussi que certains peuvent occuper un poste relativement stable.

Toutefois, la forte demande sociale pour un premier diplôme incite de nombreux adultes québécois à faire un retour aux études après une perte d'emploi, mais ils rencontrent des obstacles institutionnels, informationnels, situationnels et dispositionnels (Lavoie *et al.*, 2004) dans l'accès à la formation structurée et le maintien en formation jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. De plus, plusieurs de ces adultes vivent de l'ambivalence face à la formation structurée. L'intervention en orientation peut aider à prendre en compte ces obstacles ainsi que l'ambivalence, en amont de la formation et pendant celle-ci. Cependant, on constate qu'il s'agit d'une population encore très peu étudiée en orientation ou développement de carrière.

Notre objectif général est de cerner leurs besoins d'orientation, en nous intéressant aux services connus, reçus et souhaités. Ce que nous identifions comme étant un besoin d'orientation est l'écart entre une situation initiale quant à l'orientation de l'adulte et une situation désirée. Dans nos analyses, nous concevons que le soutien à l'orientation des adultes peut faire appel à des formes de soutien social autre que celui des dispositifs offrant une prestation de services spécialisés en orientation. Ces services, qu'ils soient fournis par l'État ou un de ses partenaires, par une instance privée ou par un organisme de la communauté, sont dédiés explicitement à l'orientation éducative et professionnelle des adultes. Ceux ciblés dans la présente étude sont : (1) les services d'information sur la formation et le travail (IFT); (2) les services d'aide à la connaissance de soi; (3) les services d'accompagnement de processus d'orientation; (4) les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation; (5) les services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences; 6) les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi. Cette étude est guidée par les cinq objectifs spécifiques suivants :

(1) Identifier les dispositifs et les services d'orientation connus et ceux fréquentés par les adultes sans diplôme ainsi que leur appréciation; (2) Identifier les dispositifs et services souhaités pour soutenir le retour en formation de base, le maintien en formation et l'apprentissage; (3) Identifier les sources et les contextes d'ambivalence quant à la formation de base; (4) Dégager les besoins d'orientation d'adultes sans diplôme et les contextes dans lesquels ils se manifestent; (5) Dégager des pistes de réflexion pour améliorer l'intervention en orientation et le soutien à l'expression de la demande de formation de base. Le devis de cette recherche est mixte et tient compte de huit variables populationnelles fixées dans l'appel de propositions (MELS *et al.*, 2011). Les principales méthodes de collecte de données sont le sondage, le groupe de discussion et l'entrevue semi-structurée. Elle fait aussi appel à des données publiques (ex. : Statistique Canada), des entretiens informels et des journaux de recherche. La recherche est basée sur un partenariat national et régional et a été réalisée grâce à la contribution de plusieurs acteurs des milieux et personnel de recherche formé en orientation.

Références bibliographiques

- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, [en ligne] 34(1), 1-22. Document téléaccessible à l'adresse <<http://osp.revues.org/index563.html>>.
- AQISEP (s.d.). *Notre association*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.aqisep.qc.ca/aqisep-notre-association.html#resedu>>. Consulté le 15 février 2015.
- Loi sur l'instruction publique, c. I-13.3 (2015). Québec: Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I13_3/I13_3.html>.
- Loi no 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, (2009). Paris: Journal officiel. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/13/dossiers/orientation_formation_professionnelle.asp>.
- Loi no 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (2014). Paris: Le Journal officiel. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576&dateTexte=&categorieLien=id>>.
- Athanasou, J. A. et Van Esbroeck, R. (dir.) (2008). *International Handbook of Career Guidance*. [Livre numérique]. s.l.: Springer.
- Baudouin, N. (2013). Une approche clinique du conseil. In I. Orly-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 85-102). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Bédard, J.-L., Bernier, A., Lejeune, M. et Pulido, B. (2011). *La concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, en lien avec le développement et la reconnaissance des compétences* (sous la direction de F. Lesemann). Montréal: Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales (Transpol)/ Institut national de la recherche scientifique (INRS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cpmg.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>>.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/045586ar>>.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (2005). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec : synthèse*. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), Université du Québec à Montréal (UQAM). Document téléaccessible à l'adresse <<http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19238754124910569369>>.
- Bélisle, R. (1997a). *Des services publics pour toute la population* (avec la collaboration de N. Fernbach, C. Legault, L. Hébert, G. Boyer, préface R. Arpin). Montréal: Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). Document téléaccessible à l'adresse <<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=374712419299>>.
- Bélisle, R. (1997b). Question de compétences. The competence issue : A tool for women. Working together on links between past and future. In W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a Difference: Innovations in Adult Education* (p. 62-81). Frankfurt am Main: UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED424356&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED424356>.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-184.
- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/media/publications/rapport%20RACCO.pdf>>.
- Bélisle, R. (2011). Québec : An overview of RAC/RPLC research since 2002. In J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching recognition of prior learning. International perspectives* (p. 85-105). Londres: NIACE.
- Bélisle, R., Bourdon, S. et Michaud, G. (2014). *L'orientation professionnelle d'adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Séance 2003*. Communication présentée au Congrès de l'Association internationale en orientation scolaire et professionnelle (AIOSP). Québec, 4 juin 2014. Document téléaccessible à l'adresse <http://aiosp-congres2014-quebec.ca/?page_id=2337&nosoum=8749>.
- Bélisle, R. et Cardinal-Picard, M. (2012). Importance de l'écrit dans les pratiques éducatives de conseillères et conseillers d'orientation. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (p. 67-87). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et des intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.ca/media/publications/belisle_gosselin_michaud_pefrac_rapport2010.pdf>.
- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2012). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté [en ligne]*, Printemps 2011(11) Document téléaccessible à l'adresse <<http://sejed.revues.org/index7093.html>>.
- Biesta, G. J. J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. J. et Goodson, I. F. (dir.) (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*. New-York, NY: Routledge.
- Boisvert, R. (2009). *Sortir du cadre: recherche-action sur la proactivité. SARCA Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement. Rapport de recherche-action*. Québec: DEAAC, MELS.
- Borgen, W. A. et Maglio, A.-S. T. (2007). Putting action back into action planning: experiences of career clients. *Journal of Employment Counseling*, 44, 173-184.
- Borras, I. et Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux. *Formation emploi*, (109), 9-22.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Suivre les activités éducatives tout au long de la vie. In P. Bernard (dir.), *Connaître, débattre et décider : la contribution d'une Enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL)* (p. 207-245). Montréal: Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/essil.htm>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de S. Garon, G. Michaud, B. van Caloen, M. Gosselin et É. Yergeau). Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/equipe.html?view=publication&task=show&id=10>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=388Itemid%3D8>>.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., et al. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP- Note de recherche 1*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=48Itemid%3D8>>.

- Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M. et Garon, S. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Rapport de recherche no 2010-AF-135993 remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*. Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=394Itemid%3D8>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et les décrocheurs scolaires de 16 à 24 ans* (avec la collaboration de P. Dionne et M.H. Leclerc). Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/cadreandragogique.pdf>>.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Bussière, P. (2014). *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA): où se situe le Québec?* Communication présentée au la Commission des affaires de la formation continue de la Fédération des cégeps. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.formationcontinue.clg.qc.ca/fileadmin/formcont/entreprises/PEICA_2013_ou_se_situe_le_Quebec.pdf>.
- Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=358Itemid%3D8>>.
- Cardinal-Picard, M. et Bélisle, R. (2011). *Bulletin de recherche sur les pratiques de l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation oeuvrant auprès d'adultes sans diplôme*. Sherbrooke: CÉRTA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=363Itemid%3D8>>.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Certifié compétent (s.d.). *La reconnaissance c'est...* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.certifiecompetent.com/reconnaissance.asp>>.
- Loi sur l'équité en matière d'emploi, L.C. 1995, c. 44 (2012). Ottawa: Imprimeur de la Reine. Document téléaccessible à l'adresse <<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/>>.
- Chatman, E., A. (1991). Life in small world: Applicability of gratification theory to information-seeking behavior. *Journal of the American Society for information Science*, 42(6), 438-449. Document téléaccessible à l'adresse <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/%28SICI%291097-4571%28199107%2942:6%3C438::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-B/abstract>>.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (1999). *Renouveler notre vision de l'éducation des adultes. Trousse d'animation sur la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997)*. Ottawa: Commission canadienne pour l'UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unesco.ca/fr/commission/ressources/publications_archive.aspx>.

- Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris: Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CSE (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Document téléaccessible à l'adresse <www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/.../50-0450-01.pdf>.
- D'Amours, Y. (2010). La scolarité des francophones et des anglophones à travers les groupes d'âges, au Québec et en Ontario. *Données sociodémographiques en bref. Institut de la statistique du Québec*, 14(2), 1-5. Document téléaccessible à l'adresse <www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions.../sociodemo-vol14-no2.pdf>.
- Desjardins, J.-Y. et Coutel, C. (2008). *La proactivité, un travail préalable et essentiel dans le développement des services en SARCA*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Rapport_Proactivite_CSAppalaches.pdf>.
- Desmarais, D. (2006). Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 115-143). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desrosiers, H. et Robitaille, M. (2006). La scolarité: un élément clé des compétences en littératie. In F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* (p. 77-105). Montréal: Institut de la statistique du Québec (ISQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2006/alphabetisation2003c3.pdf>>.
- DGARES (2009). *Étude qualitative sur les motifs de participation et de non-participation aux mesures d'Emploi-Québec de prestataires éloignés du marché du travail et encore présents à l'aide sociale. Faits saillants*. Québec: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.emploiuebec.gouv.qc.ca/publications-et-formulaires/>>.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, (15), 119-135.
- Dupont, P., Gingras, M. et Tétreau, B. (2010). *Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP) : outil d'exploration de soi et du monde du travail*. Québec: Éditions le Téléphone Rouge. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/inventaire-visuel-dinterets-professionnels-ivip/>>.
- Emploi-Québec (2014). *Tableau des mesures actives, programmes et services d'emploi. Année financière 2014-2015*. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://emploiuebec.gouv.qc.ca/guide_mesures_services/13_Tableau_des_mesures/Tableau_des_mesures.pdf>.

- Emploi et Développement social Canada (2014). *Initiatives de soutien de l'emploi et de formation*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.edsc.gc.ca/fr/emplois/formation/initiatives_formation.page>.
- Fondation pour l'alphabétisation (2014). *Info-Alpha. Statistiques annuelles du 1er juillet 2013 au 30 juin 2014*. Document inédit, Fondation pour l'alphabétisation,, s.l.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi* (p. 103-131). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Godbert, A. (2014). Éducation, orientation et formation des adultes : une priorité européenne. *Soleosope*, (11), 1. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.agence-erasmus.fr/soleosope.php>>.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf>.
- Goyer, L. et Grimard, D. (2005). *Synthèse de trois recherches portant sur le prototype de la démarche personnalisée du bilan des acquis relatifs à la formation générale de base (Volet A)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de la formation générale des adultes (DFGA). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/reconnaissance/colloque2005/pjdata/Act_12_a.pdf>.
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le projet Solidarité Jeunesse. Dynamiques paternelles et insertion des jeunes et difficulté*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Granovetter, M. S. (1973). The strenght of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. Document téléaccessible à l'adresse <https://sociology.stanford.edu/.../the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf>.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui. Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Québec: Septembre Éditeur.
- Guichard, J. et Huteau, M. (dir.) (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Illeris, K. (2007). *How we learn : learning and non-learning in school and beyond*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Institut de la statistique du Québec (2010). *Population de 25 ans et plus sans diplôme et population avec certificat ou diplôme universitaire, selon le sexe, la langue maternelle et le groupe d'âge, Québec, 2006*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/niveau-scolaire/tab1_niv_sco_2006.htm>. Consulté le 8 novembre 2014.
- Lapworth, P., Sills, C. et Fish, S. (2001). *Integration in Counselling and Psychotherapy : Developing a Personal Approach*. Londres: Sage.

- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (4^e éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-161.htm>>.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski: Éditions Appropriation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf>.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 13(1), 63-78. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-1-page-63.htm>>.
- Le Corff, Y. et Gingras, M. (2011). L'inventaire des préoccupations de carrière : une mesure de l'adaptabilité à la carrière. *L'orientation scolaire et professionnelle*, [en ligne] 40(1), 1-11. Document téléaccessible à l'adresse <<http://osp.revues.org/3011>>.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (2001). *Plan pédagogique: une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa: Les Éditions nouvelles (1^{re} éd. 1994).
- Leclercq, V. (2004). *Adultes en situation d'illettrisme: enjeux de l'engagement en formation*. Lille: Laboratoire Trigone-Lille 1 et Région mobilisée contre l'illettrisme Nord-Pas-de-Calais.
- Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 1(11), 87-106. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-2-page-87.htm>>.
- Leclercq, V. (2007). La formation de base: publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 1(14), 8-55. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8.htm>>.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2004). Entretien de conseil et de bilan de compétences. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret et J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne, Actes du colloque de Caen, 18-19 octobre 2001* (p. 189-204). Bern: Peter Lang.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2009). *Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation*. Document inédit, Université de Sherbrooke, Département d'orientation professionnelle, Sherbrooke.
- Limoges, J. (2003). *L'orientation et les groupes dans une optique carriérologique*. Sherbrooke: GGC Éditions.
- Livingstone, D. W. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Toronto: NALL. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf>>.
- Loarer, E. et Pignault, A. (2013). Le conseil en orientation auprès des salariés d'entreprise faiblement qualifiés. In I. Orly-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 197-212). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2015). La diversité et la complexité des jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.

- Matte, L. (2010). *L'orientation: répondre ou non aux besoins des élèves*. Montréal: Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, secteur orientation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/communications/publications>>.
- Mellouki, M. et Beauchemin, M. (1994). Le développement de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec au cours des années 1930-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 4(2), 213-240. Document téléaccessible à l'adresse <www.erudit.org/revue/haf/1994/v48/n2/305325ar.pdf>.
- MELS (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_cmm/cadregeneral.pdf>.
- MELS (2010). *Évaluation de programme. Portrait de l'implantation des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EvalProg_PortraitImplanSARCA.pdf>.
- MELS (2014a). *Document d'information sur les services et les programmes d'études de la formation professionnelle 2014-2015*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/instructionFP.pdf>.
- MELS (2014b). *L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/laccompagnement-de-ladulte-dans-sa-demarche-de-projet-sarca/>>.
- MELS (2014c). *L'accueil au sein des SARCA: porte d'entrée de l'adulte*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_cmm/SC-56380_SARCA_Accueil_S_FR.pdf>.
- MELS (2014d). *L'adulte en transition et son projet: Témoignages de quatre lieux d'expérimentation* (avec la collaboration J.-P. Boutinet). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_cmm/SC_51048_recherche_demarche_projet_VF.pdf>.
- MELS (2014e). *L'exploration des acquis de l'adulte: un effet de levier*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. G. d. Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lexploration-des-acquis-de-ladulte-un-effet-de-levier/>>.
- MELS (2014f). *Reconnaissance des acquis en formation générale des adultes*. Communication présentée au Rendez-vous SARCA. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www3.recitfga.qc.ca/SARCA/documentsMELS-6.php>>.

- MELS (2014g). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2014-2015. Document administratif*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <www.mels.gouv.qc.ca/.../documents/...adulte.../14_00283_Document_dinformation_FGA_2014-2015_FR.pdf>.
- MELS, MESS et FRQSC (2011). *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme*. Québec: Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/fr/accueil.php>>.
- MEQ (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/a-chacun-son-reve-pour-favoriser-la-reussite-lapproche-orientante/>>.
- MEQ (2004). *Guide de conception et de production d'un programme : Élaboration des programmes d'études professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://inforoutefpt.org/ministere/guideProgramme.aspx#section3>>.
- MESS (2008). *La mobilisation des personnes éloignées du marché du travail. Entrevues avec des spécialistes et recension d'écrits*. s.l.: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), Direction de la recherche. Document téléaccessible à l'adresse <http://emploiuebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_etude_mobilisation_personnes_eloignees_sept08.pdf>.
- MESS (2014a). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale – Novembre 2014*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/statistiques/taux-assistance-sociale/index.asp>>.
- MESS (2014b). *Rapport statistique sur les individus, entreprises et organismes participant aux interventions des services publics d'emploi. Année 2013-2014. Rapport officiel*. Québec: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/statistiques/emploi/>>.
- MESS et CPMT (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*. Québec: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_rapport_annuel_2013-2014.pdf#page=148>.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail. Rapport de recherche soumis au MESS*. Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=439>>.
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2007). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec: Septembre Éditeur.
- Michaud, G., Savard, R., Goyer, L., Paquette, S. et Prévost, D. (2013). *Indicateurs communs : Transformer la culture d'évaluation des services en employabilité. Rapport de recherche de l'expérimentation au Québec*. Sherbrooke: CÉRTA et Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC), Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=472>>.

- Michaud, G., Savard, R., Leblanc, J. et Paquette, S. (2010). *Bilan et développement de compétences en entreprise. Rapport de recherche. Produit dans le cadre du projet Répondre aux besoins de compétences du milieu de travail: la contribution du développement de carrière*. s.l.: Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC). Document téléaccessible à l'adresse <www.crwg-gdrc.ca/.../Rapport-6-Bilan-Rapport-de-recherche-partie-1.pdf>.
- Michaud, G., Savard, R., Paquette, S. et Lamarche, L. (2011). *Bilan et développement de compétences en entreprise : Maintien en emploi des travailleurs d'expérience. Rapport de recherche du projet no 7113368 remis à Initiative en matière de compétences en milieu de travail (ICMT)*. Sherbrooke: CÉRTA et Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=386Itemid%3D8>>.
- OCCOQ (2011). *Au coeur de l'adéquation formation-emploi: la personne. Mémoire de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. Montréal: Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/communications/publications>>.
- OCCOQ (2014). *50 ans passés à préparer l'avenir. Rapport annuel 2013/2014. Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. Montréal: Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.orientation.qc.ca/Communications/Publications/RapportsAnnuels.aspx?sc_lang=fr-CA>.
- Ouellet, C. (2012). Représentations de la formation continue chez des employés non diplômés et présence de l'écrit. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Patton, W. et McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice* (2^e éd.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pendleton, V. E. et Chatman, E. A. (1998). Small world lives: implications for the public library. *Library Trends*, 46(4), 732-752.
- Rachal, J. R. et Bingman, M. J. (2004). The adolescentizing of the GED. *Adult Basic Education*, 14(1), 32-44.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue: la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/.../41-2521.pdf>.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2008). *Les compétences organisationnelles des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement : vers un modèle de veille de l'apprentissage à vie*. Québec: Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/accueilreference/competences_organisationnelles.html>.
- Roy, S. (2005). *État de la formation des adultes*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS).

- Savard, R., Robidoux, M. et Brien, A. (2004). *Projet Synchro. Pourquoi pas maintenant? Rapport de recherche. Produit à la demande de la Direction du soutien aux opérations d'Emploi-Québec Laurentides en collaboration avec Emploi-Québec Estrie*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Sharf, R., S. (2010). *Applying career development theory to counseling* (5^e éd.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Smith, T. M. (2003). Who values the GED? An examination of the paradox underlying the demand for the General Educational Development credential. *Teachers College Record*, 105(3), 375-415.
- SOFAD (2010). *Présentation des cinq tests du GED*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://edusofad.com/www/servicesweb2/sites/W-GED-RED/index.php/affiche/publique/veda0m00e1>>.
- St-Germain, L. (2010). Insertion et maintien en emploi, un terrain propice aux inégalités. *Vie économique*, [en ligne] 1(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eve.coop/?r=5>>.
- Statistique Canada (2012). *Classification du plus haut niveau de scolarité atteint*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/education-class02-fra.htm>>.
- Sultana, R. et Watts, T. (2004). *L'orientation professionnelle. Guide pratique pour les décideurs*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La commission des communautés européennes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/34060825.pdf>>.
- Sweet, R. et Watts, T. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Document téléaccessible à l'adresse <www.oecd.org/dataoecd/33/46/34050180.pdf>.
- Tyler, J. H. (2003). Economic benefits of the GED. *Review of Educational Research*, 73(3), 369-403.
- Walsh, W. B. (1996). Career counseling theory : problems and prospects. In M. L. Savickas et W. B. Walsh (dir.), *Handbook of career counseling theory and practice* (p. 121-134). Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en oeuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17. Rapport d'évaluation remis au Secrétariat à la jeunesse*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=338Itemid%3D8>>.
- Zajacova, A. (2012). Health in working-aged americans: adults with high school equivalency diploma are similar to dropouts, not high school graduates. *American Journal of Public Health*, 102(S2), S284-S290. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2011.300524>>.

ANNEXE 2

Résultats du sondage populationnel

Sylvain Bourdon, Rachel Bélisle et David Baril

Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective
d'apprentissage tout au long de la vie

Direction scientifique du sondage

Sylvain Bourdon
Rachel Bélisle

Élaboration du questionnaire

Sylvain Bourdon
Rachel Bélisle
Guylaine Michaud

Coordination de la collecte

Sylvain Bourdon
David Baril

Collecte de données

Maude Beaudoin
Marie-Claude Bélanger
Alexandra Coulombe
Kathy Gariépy-Delisle
Marie-Noël Goulet
Marilyn Lapierre
François Mercier
Alexandra Sampéré
Amélie Simard

Traitement et analyse des données

Sylvain Bourdon
Rachel Bélisle
David Baril

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien octroyé par le Fonds de recherche du Québec _ Société et culture (FRQSC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) dans le cadre du programme d'Actions concertées, pour le projet ciblé « Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme » (2012-2014).

Pour citer cette annexe : Bourdon, S., Bélisle, R. et Baril, D. (2015). Résultats du sondage populationnel. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC. Sherbrooke/Québec : CÉRTA/FRQSC.

Table des matières

INTRODUCTION	7
2.1 COLLECTE DE DONNÉES.....	9
2.1.1 <i>Conception du questionnaire</i>	9
2.1.2 <i>Population visée et stratégie d'échantillonnage</i>	9
2.1.3 <i>Déroulement de la collecte de données</i>	10
2.1.4 <i>Taux de réponse</i>	11
2.2 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	12
2.3 PROFIL DES PERSONNES RÉPONDANTES	14
2.3.1 <i>Portrait général de l'échantillon final</i>	14
2.3.2 <i>Scolarité</i>	19
2.3.3 <i>Occupation principale</i>	19
2.3.4 <i>Emploi</i>	20
2.3.5 <i>Classification de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé</i>	22
2.3.6 <i>Niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé</i>	24
2.3.7 <i>Revenu</i>	26
2.4 ORGANISMES ET DISPOSITIFS D'ORIENTATION.....	27
2.4.1 <i>Organismes et dispositifs connus</i>	27
2.4.2 <i>Organismes et dispositifs consultés</i>	30
2.4.3 <i>Appréciation des organismes et dispositifs consultés</i>	33
2.5 SERVICES D'ORIENTATION REÇUS	33
2.5.1 <i>Types de services reçus</i>	34
2.5.2 <i>Cumul des services reçus</i>	37
2.5.3 <i>Appréciation des services reçus</i>	39
2.6 SERVICES D'ORIENTATION SOUHAITÉS	40
2.6.1 <i>Services souhaités</i>	40
2.6.2 <i>Connaissance des endroits où s'adresser pour obtenir les services souhaités</i>	44
2.6.3 <i>Nombre de services souhaités</i>	46
2.7 FORMATION ET RETOUR EN FORMATION	48
2.7.1 <i>Projets de retour aux études</i>	48
2.7.2 <i>Intérêt pour la ligne Info Apprendre</i>	50
2.7.3 <i>Motifs de retour aux études</i>	51
2.7.4 <i>Plus haut diplôme souhaité</i>	53
2.7.5 <i>Tests et certificat</i>	56
2.8 ANALYSES MULTIVARIÉES	59
2.8.1 <i>Prédiction des services reçus</i>	59
2.8.2 <i>Prédiction des services souhaités</i>	62
2.9 SYNTHÈSE DE L'ANNEXE 2	65
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	72

Liste des tableaux

Tableau 1. Plages horaires des appels du sondage populationnel	11
Tableau 2. État de l'utilisation des numéros de téléphone échantillonnés à la clôture de l'enquête téléphonique	12
Tableau 3. Variables indépendantes et leurs modalités	13
Tableau 4. Répartition de l'échantillon du sondage et de la population globale des répondants, selon le sexe, le groupe d'âge et le statut d'immigrant.....	16
Tableau 5. Répartition de l'échantillon du sondage et de la population globale des répondants, selon la région	17
Tableau 6. Répartition des répondants, selon la présence d'enfants à charge.....	18
Tableau 7. Répartition des répondants, selon le plus haut niveau de scolarité complété.....	19
Tableau 8. Répartition des répondants, selon l'occupation principale	20
Tableau 9. Répartition des répondants en emploi, selon le nombre d'heures travaillées par semaine	20
Tableau 10. Répartition des répondants en emploi, selon le nombre d'années d'ancienneté de l'emploi occupé	21
Tableau 11. Répartition des répondants en emploi qui estiment ne pas conserver leur emploi dans trois ans, selon la raison évoquée	21
Tableau 12. Répartition des répondants sans emploi, selon le nombre d'années écoulées depuis le dernier emploi occupé	22
Tableau 13. Répartition des répondants sans emploi, selon le nombre d'années d'ancienneté du dernier emploi occupé	22
Tableau 14. Répartition des répondants, selon le domaine de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	23
Tableau 15. Répartition des répondants, selon la catégorie CNP (2 chiffres) de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	24
Tableau 16. Répartition des répondants, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	26
Tableau 17. Répartition des répondants, selon le revenu annuel brut personnel et du ménage au cours des 12 derniers mois	27
Tableau 18. Proportions des adultes sans diplôme connaissant des organismes et dispositifs d'orientation	28
Tableau 19. Proportions des adultes sans diplôme connaissant des organismes et dispositifs d'orientation, selon le groupe d'âge	29
Tableau 20. Proportions des adultes sans diplôme ayant consulté des organismes et dispositifs d'orientation.....	31
Tableau 21. Proportions des adultes sans diplôme ayant consulté des organismes et dispositifs d'orientation, selon le groupe d'âge	32
Tableau 22. Proportions des adultes sans diplôme ayant consulté des organismes et dispositifs d'orientation, selon l'occupation principale.....	32
Tableau 23. Appréciation globale des adultes sans diplôme des organismes et dispositifs d'orientation consultés.....	33
Tableau 24. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années	34
Tableau 25. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années, selon le groupe d'âge.....	35

Tableau 26. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années, selon l'occupation principale	36
Tableau 27. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu de l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi au cours des cinq dernières années, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé.....	36
Tableau 28. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années	38
Tableau 29. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années, selon le groupe d'âge	38
Tableau 30. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années, selon l'occupation principale.....	39
Tableau 31. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années, selon le groupe de régions	39
Tableau 32. Appréciation globale des services d'orientation reçus par les adultes sans diplôme au cours des cinq dernières années.....	40
Tableau 33. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois	41
Tableau 34. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon le groupe d'âge	42
Tableau 35. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon le statut d'immigrant	42
Tableau 36. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon la présence d'enfants à charge	43
Tableau 37. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon l'occupation principale	43
Tableau 38. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	44
Tableau 39. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois et sachant où s'adresser pour les recevoir	45
Tableau 40. Proportions des adultes sans diplôme sachant où s'adresser pour recevoir les services d'orientation souhaités, selon le statut d'immigrant	46
Tableau 41. Répartition des adultes sans diplôme, selon le nombre de services d'orientation souhaités..	47
Tableau 42. Répartition du nombre de services souhaités par les adultes sans diplôme, selon le groupe d'âge	47
Tableau 43. Répartition du nombre de services souhaités par les adultes sans diplôme, selon l'occupation principale	48
Tableau 44. Proportions des adultes sans diplôme ayant envisagé un retour aux études depuis la dernière fréquentation ou au cours des cinq dernières années, selon le groupe d'âge	49
Tableau 45. Proportions des adultes sans diplôme ayant envisagé un retour aux études depuis la dernière fréquentation ou au cours des cinq dernières années, selon le plus haut niveau de scolarité complété.....	50
Tableau 46. Proportions des adultes sans diplôme intéressés à obtenir le numéro de la ligne Info Apprendre, selon le groupe d'âge	51
Tableau 47. Proportions des adultes sans diplôme intéressés à obtenir le numéro de la ligne Info Apprendre, selon l'occupation principale	51

Tableau 48. Proportions des adultes sans diplôme ayant projeté retourner aux études depuis la dernière formation suivie, selon les raisons évoquées pour le retour	52
Tableau 49. Proportions des adultes sans diplôme ayant projeté retourner aux études depuis la dernière formation suivie, selon les raisons évoquées pour le retour et selon le groupe d'âge	53
Tableau 50. Répartition des adultes sans diplôme, selon le plus haut diplôme souhaité.....	54
Tableau 51. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon le groupe d'âge	54
Tableau 52. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon l'occupation principale	55
Tableau 53. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon la présence d'enfants à charge	55
Tableau 54. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	56
Tableau 55. Proportions des adultes sans diplôme qui connaissent, qui ont passé et qui ont réussi le TDG, les TENS ou le CQP	57
Tableau 56. Proportions des adultes sans diplôme connaissant le TDG ou les TENS, selon le groupe d'âge	57
Tableau 57. Proportions des adultes sans diplôme connaissant le TDG ou les TENS, selon l'occupation principale	58
Tableau 58. Proportions des adultes sans diplôme connaissant le CQP ou le PAMT, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	59
Tableau 59. Régression logistique binomiale, variables prédictives de services d'orientation reçus au cours des cinq années précédant l'enquête (N=450)	61
Tableau 60. Régression logistique binomiale, variables prédictives de services d'orientation souhaités au cours des mois suivant l'enquête (N=450)	63

Introduction

Cette annexe présente les principaux aspects méthodologiques et les résultats d'un sondage populationnel visant à identifier les besoins d'orientation des adultes sans diplôme du Québec. Ces résultats contribuent directement à l'atteinte des deux premiers objectifs du projet de recherche, tels que formulés dans le devis initial, soit :

- (1) Identifier les dispositifs et les services d'orientation connus et ceux fréquentés par les adultes sans diplôme ainsi que leur appréciation;
- (2) Identifier les services et les dispositifs souhaités pour soutenir le retour en formation de base, le maintien en formation et l'apprentissage;

Ces résultats contribuent aussi partiellement à l'atteinte du troisième objectif du projet, soit :

- (3) Identifier les sources et les contextes d'ambivalence face à la formation de base chez les adultes non diplômés tout au long des parcours de formation, de la réflexion précédant le retour à l'obtention d'une sanction officielle, en portant une attention particulière aux interruptions, envisagées ou avérées.

Les analyses provenant du sondage populationnel se veulent complémentaires aux analyses qualitatives (Annexe 3). En cohérence avec l'objectif général, les données recueillies par le sondage téléphonique permettent de mieux saisir les liens entre ces trois objectifs spécifiques, les contextes de ces adultes et l'apprentissage tout au long de la vie.

L'annexe est divisée en neuf sections. La première présente d'abord le sondage, son instrumentation et ses caractéristiques méthodologiques. La seconde section expose la stratégie d'analyse des données, en détaillant notamment les variables indépendantes qui seront mobilisées par la suite. La troisième section dresse un portrait des répondants et de leurs principales caractéristiques socio-démographiques qui permettra de contextualiser les résultats présentés par la suite. On y retrouve aussi des comparaisons avec les données sur la population globale des adultes sans diplôme issues des recensements qui permettent de conclure à une très bonne représentativité de l'échantillon de l'enquête.

Les trois sections suivantes sont consacrées plus spécifiquement aux besoins d'orientation et au retour en formation. Elles s'intéressent d'abord aux types d'organismes et de dispositifs connus et consultés, ainsi que leur appréciation par les adultes sans diplôme. Viennent ensuite les types de services reçus et leur appréciation puis les services souhaités et la connaissance des endroits où s'adresser pour les obtenir.

La septième section porte sur la formation et le retour en formation. On y traite d'abord des projets de retour aux études et des motifs des retours envisagés, puis des diplômes souhaités, et enfin de certains tests et certificat susceptibles de jouer un rôle dans le retour en formation des adultes sans diplôme.

Alors que les analyses corrélationnelles des sections précédentes permettent de constater certaines associations entre les besoins d'orientation et les variables indépendantes, les analyses multivariées présentées dans la huitième section permettent d'estimer les parts de l'influence respective de chacune des variables indépendantes sur le fait d'avoir reçu ou de souhaiter des services d'orientation.

Une neuvième et dernière section complète cette annexe avec une synthèse des principaux résultats qui viennent contribuer à l'atteinte des objectifs du projet de recherche.

Notons que la présentation des résultats de l'enquête populationnelle aux sections 2.3 à 2.8 se fait de manière essentiellement descriptive, hormis quelques notes visant à éclairer la lecture en rappelant les particularités méthodologiques associées à certains résultats. L'interprétation et la discussion des résultats, qui correspondent aux objectifs 4 et 5 du projet de recherche, se font surtout en lien avec les analyses qualitatives, dans le rapport synthèse, ainsi que dans la synthèse de l'annexe (section 2.9).

Nous remercions sincèrement les adultes qui ont accepté de participer au sondage. Merci à Rabah Arrache (DGARES) pour sa contribution à la catégorisation des emplois occupés par les répondants et à Éric Yergeau (Université de Sherbrooke) pour avoir révisé une version préliminaire des analyses multivariées.

2.1 Collecte de données

Cette section présente les aspects méthodologiques du sondage, soit le questionnaire utilisé et la manière dont il a été élaboré, la population visée et la stratégie d'échantillonnage, le déroulement de la collecte de données et le taux de réponse.

2.1.1 Conception du questionnaire

Une version préliminaire du questionnaire de sondage a été élaborée par l'équipe de recherche à partir des thèmes évoqués dans le devis du projet. Le temps maximum fixé pour la passation téléphonique était de quinze minutes, afin s'assurer d'une bonne collaboration des répondants et éviter les incomplets. Cette contrainte de parcimonie a limité l'ampleur et la profondeur des thèmes abordés. Cette version préliminaire a été soumise au comité de suivi du projet de recherche, puis retravaillée à la suite des commentaires formulés. Les groupes de discussion et les premières entrevues individuelles menées dans le cadre du projet ont aussi permis de valider certaines formulations et compréhensions auprès des populations adultes visées. Finalement, le questionnaire a été pré-testé, principalement pour valider les enchaînements, estimer le temps de réponse nécessaire et modifier certaines formulations pour mieux les adapter à une passation orale, auprès de quelques adultes non retenus dans l'échantillon final.

2.1.2 Population visée et stratégie d'échantillonnage

Le sondage populationnel a ciblé les adultes de 18 à 64 ans, pouvant s'exprimer en français, habitant au Québec et ne détenant pas de diplôme du secondaire (DES ou DEP)¹, ni de diplôme postsecondaire (AEC, DEC ou diplômes universitaires). Les adultes formés hors-Québec détenant un diplôme ont aussi été retenus dans l'échantillon si ce diplôme n'était pas reconnu comme l'équivalent d'un diplôme du secondaire au Québec.

¹ Avant la réforme de 1987-1988, les programmes de formation professionnelle au secondaire se déclinaient en professionnel court (PC), offert aux élèves de troisième et quatrième secondaire, et professionnel long (PL), offert aux élèves de quatrième et cinquième secondaire (MEQ, 1999). Aux fins de l'enquête, seul le PL est considéré comme équivalent à un diplôme du secondaire. Les personnes déclarant un diplôme PL ont donc été exclues de la population alors que celles déclarant un diplôme du PC ont été retenues.

L'échantillonnage aléatoire stratifié s'est effectué à partir d'une base de sondage téléphonique préparée par une firme spécialisée (ASDE Survey Sampler Inc.). Cette base de sondage aléatoire de type *Random Digit Dial Samples (RDD)* modifié inclut à la fois des numéros listés dans les annuaires et des numéros non listés, ce qui fournit la méthode la plus précise pour représenter adéquatement tous les groupes d'une population. Chaque numéro était géocodé, ce qui a facilité la stratification des appels par groupe de régions.

Comme la base de sondage ne permettait pas de cibler les numéros à rejoindre à partir des caractéristiques individuelles, les personnes appelées pouvaient être diplômées ou s'exprimer dans une autre langue que le français. Le protocole d'entrevue débutait donc par une série de questions visant à documenter les critères d'inclusion et valider si les personnes rejointes correspondaient à la population visée. Une stratification par le sexe, l'activité, le groupe d'âge et le niveau de scolarité était aussi prévue à partir de ces questions, mais la difficulté à rejoindre des répondants éligibles et la faiblesse des écarts observés entre les distributions attendues et atteintes, selon ces variables (Cf. section 2.3), ont finalement limité la stratification à la seule considération du groupe de régions.

2.1.3 Déroulement de la collecte de données

Le sondage téléphonique s'est déroulé en deux temps, soit du 1^{er} octobre au 13 décembre 2013 et du 14 janvier au 31 mars 2014, pour un total de 22 semaines. Il est à noter que l'échantillon visé initialement était de 800 adultes et la collecte de données devait durer environ trois mois. La collecte de données s'est toutefois avérée passablement plus laborieuse que prévu, principalement en raison de la difficulté à rejoindre les adultes sans diplôme pouvant s'exprimer en français. Par conséquent, il a été décidé, avec l'accord du comité de suivi de la recherche, de doubler la période du sondage téléphonique et de réduire l'échantillon visé à environ 400-450 adultes.

Deux salles du CÉRTA ont été réaménagées pour permettre d'opérer simultanément et en toute confidentialité trois postes d'appel équipés de téléphones numériques, de casques d'écoute et d'ordinateurs à deux écrans, l'une pour la gestion des appels et l'autre pour les réponses au sondage qui étaient directement saisies dans SurveyMonkey pour éviter les erreurs de

manipulation et transcription de données². Les appels ont été effectués par des auxiliaires de recherche de 1^{er} ou 2^e cycle en orientation. L'équipe comptait quatre sondeuses à l'automne 2013 et cinq sondeuses et un sondeur à l'hiver 2014. Initialement concentrées en après-midi et en soirée, les heures ont été élargies aux avant-midis pour tenter de s'adapter aux disponibilités observées chez les personnes rejointes et au plus grand nombre d'auxiliaires (Tableau 1).

Tableau 1. Plages horaires des appels du sondage populationnel

Jour	Automne 2013	Hiver 2014
Lundi - jeudi	14 h – 17 h 17 h 30 – 20 h 30	10 h – 12 h 12 h 30 – 17 h 17 h 30 – 20 h 30
Vendredi	14 h – 17 h	10 h – 12 h 30 13 h – 17 h

Un professionnel de recherche assurait une présence constante pendant les heures de sondage et pouvait ainsi répondre aux différents questionnements de l'équipe de travail. Des journaux de bord étaient partagés entre chaque auxiliaire et le professionnel pour répondre aux diverses interrogations qui pouvaient survenir en cours de collecte et faire circuler les informations au sein de l'équipe.

2.1.4 Taux de réponse

Au final, 29 180 des 29 233 numéros de téléphone (99,8 %) livrés par le fournisseur d'échantillons ont été utilisés (Tableau 2). Parmi ces numéros, 24 490 étaient non valides, hors échantillon ou rapportés comme un refus de participer à la recherche. À la clôture du sondage, 4 228 numéros étaient sans réponse, dont 2 723 avaient atteint le quota de rappels³ et 1 505 ne l'avaient toujours pas atteint. Sur les 462 personnes éligibles qui ont accepté de commencer à répondre

² Une base de données FileMakerPro partagée entre les membres de l'équipe de sondage a été utilisée pour la gestion des appels. Le sondage lui-même était programmé sur SurveyMonkey et accessible simultanément à toutes les sondeuses. Ces bases de données étaient protégées par mot de passe et accessibles seulement au personnel affecté au sondage.

³ Le protocole initial prévoyait une limite de sept appels par numéro de téléphone avant de le déclarer sans réponse. Après analyse de la non-réponse à la fin de la première phase de collecte en décembre, cette limite a été ramenée à quatre pour la suite du sondage compte tenu du taux élevé de non-réponse au-delà du quatrième appel.

au sondage, 450 questionnaires valides ont été complétés, 8 questionnaires sont considérés incomplets et 4 invalides⁴.

Tableau 2. État de l'utilisation des numéros de téléphone échantillonnés à la clôture de l'enquête téléphonique

Numéros de téléphone	N
Disponibles	29 233
Utilisés	29 180
Refus, non valides ou hors échantillon	24 490
Sans réponse	4 228
Quota rappels atteint	2 723
Quota non atteint	1 505
Questionnaires	462
Complétés	450
Incomplets	8
Invalides	4

2.2 Traitement et analyse des données

Les données du sondage téléphonique ont d'abord été importées de SurveyMonkey, sous la forme d'un fichier SPSS. Les noms et étiquettes de variables et de catégories ont ensuite été ajustés pour faciliter le repérage des variables et améliorer la lisibilité des résultats. Plusieurs variables dérivées ont ensuite été créées à partir des réponses au sondage en vue des analyses descriptives et corrélationnelles.

Conformément à ce qui était prévu dans le devis de recherche, un ensemble de variables indépendantes a été ciblé pour examiner les variations des distributions des réponses aux différents items dans la population (Tableau 3)⁵.

⁴ Les questionnaires ont été déclarés incomplets lorsque les personnes ont mis fin à leur participation avant d'avoir complété les principales sections. Les questionnaires ont été déclarés invalides lorsqu'on réalisait que les personnes, qui avaient été identifiées comme non diplômées au début de l'entretien, détenaient en fait un diplôme du secondaire ou du postsecondaire ou l'équivalent.

⁵ Les mesures du revenu (individuel et du ménage) n'ont pas été retenues comme variables indépendantes en raison du trop grand nombre de données manquantes (46/450 et 69/450). Les autres variables retenues ont au maximum 2 données manquantes chacune.

Tableau 3. Variables indépendantes et leurs modalités

Variable	Description	Modalités
Sexe	Sexe	Homme Femme
Âge	Groupe d'âge	18-24 25-34 35-44 45-54 55-64
Région	Groupe de régions	Grand Montréal Régions centrales Régions ressources
Scolarité	Plus haut niveau de scolarité complété	Primaire 1ère ou 2e secondaire 3e secondaire ou plus
Occupation principale	Occupation principale au moment de l'enquête	Emploi salarié ou travail autonome En recherche d'emploi Aux études Sans emploi, n'en cherche pas
Statut d'immigrant	Statut d'immigrant	Oui Non
Enfants à charge	Présence d'enfants à charge	Oui Non
Handicap ou problème de santé	Handicap ou le problème de santé rendant difficile la participation aux études ou au travail	Oui Non
Niveau de compétence	Niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé	Niveau 1 : Emplois de gestion, professionnels et professions de niveau technique (exigeant un diplôme collégial) Niveau 2 : Autres professions techniques de niveau technique (exigeant un diplôme secondaire) Niveau 3 : Emplois de niveau intermédiaire Niveau 4 : Emploi de niveau élémentaire

Pour obtenir ces variables, les modalités des réponses au questionnaire ont parfois dû être regroupées pour obtenir des catégories suffisamment peuplées pour rendre les analyses corrélationnelles possibles. C'est le cas de la variable scolarité, par exemple, qui présente trois groupes en tant que variable indépendante (Tableau 3) mais dont on peut détailler cinq groupes dans la description du profil des répondants au sondage (Tableau 7).

Après la section suivante, qui brosse le profil global des répondants, quatre sections présentent les résultats pertinents aux principaux thèmes du sondage soit : 1) les organismes et dispositifs d'orientation connus et consultés; 2) les services d'orientation reçus; 3) les services d'orientation souhaités; 4) les études et la formation. Sauf indication contraire, dans le cadre de ces sections, chacun des items présentés a fait l'objet d'analyses bivariées⁶ systématiques avec l'ensemble des variables indépendantes. Pour alléger la présentation, seules les associations significatives au seuil de 5 % (0,05) sont signalées. Dans les cas où les croisements bivariés n'ont pu être effectués en raison du nombre trop faible de répondants, cette limite à la puissance statistique de l'enquête a été signalée.

2.3 Profil des personnes répondantes

Cette section porte sur les différentes caractéristiques de l'échantillon du sondage téléphonique. Quand cela est possible, les distributions sont comparées à celles publiées dans des sources gouvernementales pertinentes.

2.3.1 Portrait général de l'échantillon final

L'échantillon final est composé de 450 répondants⁷ québécois sans diplôme âgés de 18 à 64 ans et pouvant s'exprimer en français à la maison. De façon générale, la répartition de l'échantillon, selon le sexe, le groupe d'âge et le statut d'immigrant, se rapproche de ce qui est observé dans les données du

⁶ Tests d'indépendance (khi-deux) pour les proportions (%) et test-t ou Anova pour les différences de moyennes (échelles d'appréciation sur 10). La correction Bonferroni a été appliquée pour corriger le seuil de significativité lors des comparaisons multiples afin de diminuer le risque d'erreurs de type I.

⁷ Cette section méthodologique qui décrit l'échantillon du sondage réfère aux répondants. On référera plutôt aux adultes sans diplôme dans les sections suivantes qui rapportent les résultats du sondage compte-tenu de la représentativité populationnelle des données.

recensement 2006 pour la population sans diplôme⁸. On note néanmoins quelques variations considérées comme des particularités de l'échantillonnage. Au Tableau 4, on constate que les femmes sont très légèrement surreprésentées (54 % c. 47 %). Du côté des groupes d'âge, il faut signaler que les statistiques publiées pour le plus jeune groupe d'âge regroupent les 15-24 ans alors que le sondage n'inclut que les 18-25 ans. On peut tout de même penser que les 18-24 ans sont quelque peu sous-représentés dans le sondage, ce qui pourrait être attribuable au mode de collecte⁹, tandis qu'il y a surreprésentation chez les 55-64 ans (33 % c. 22 %). On observe aussi une sous-représentation des répondants ayant un statut d'immigrant (7 % c. 15 %), ce qui pourrait être attribuable au moins en partie au fait que le sondage ne ciblait que les personnes pouvant s'exprimer en français.

⁸ Les proportions de la population (sexe, âge et lieu de naissance) ont été calculées à partir de données du recensement 2006. Ces proportions sont basées sur les personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade. Il s'agit d'une catégorie de la variable « Plus haut certificat, diplôme ou grade ». Il est à noter que ces proportions incluent toutes les personnes, quel que soit les langues comprises, alors que le sondage cible uniquement la population pouvant s'exprimer en français.

⁹ La disponibilité et la disposition à répondre pourrait être moindre, compte-tenu notamment de la prédominance, chez ce groupe d'âge, des appareils mobiles munis d'afficheurs et dont les communications sont facturées à la minute.

Tableau 4. Répartition de l'échantillon du sondage et de la population globale des répondants, selon le sexe, le groupe d'âge et le statut d'immigrant

	Sondage BOP	Recensement 2006 ¹⁰	Écart
	%		
Sexe			
Homme	46,0	52,8	-6,8
Femme	54,0	47,2	6,8
Âge			
18-24	10,4	32,4 ¹¹	-22,0
25-34	14,0	10,6	3,4
35-44	16,4	14,3	2,1
45-54	26,2	21,1	5,1
55-64	32,9	21,6	11,3
Statut d'immigrant			
Non	93,1	85,0	8,1
Oui	6,9	15,0	-8,1

Quant à la distribution de l'échantillon selon la région habitée, aucune variation notable n'est observée d'un regroupement de régions à l'autre (Tableau 5). Ainsi, 53 % habitent le Grand Montréal, 28 % les régions centrales et 19 % les régions ressources. Un regard sur les régions administratives du Grand Montréal indique cependant de légères sous-représentations des répondants habitant Montréal (12 % c. 14 %) et Laval (3 % c. 4 %) au profit de légères surreprésentations dans les Laurentides (10 % c. 8 %) et la Montérégie (20 % c. 19 %)¹². Lors de la collecte, on a noté un taux de réponse plus faible dans les grands centres, taux qui a été compensé par un plus grand nombre d'appels effectués en vue de remplir la strate Grand Montréal. De légères variations sont aussi constatées à l'intérieur des régions centrales : une sous-représentation de la Capitale-Nationale (6 % c. 8 %) et une surreprésentation de l'Estrie (6 % c. 5 %).

¹⁰ Données compilées à partir des données du recensement 2006 de Statistique Canada. Les données du recensement 2011 n'ont pas été utilisées puisque l'information à propos du plus haut diplôme obtenu n'est pas disponible pour cette année.

¹¹ Cette donnée renvoie à la proportion des 15-24 ans. Notons que la grande majorité des personnes de 15 et 16 ans sont sans diplôme, l'âge attendu d'obtention d'un DES ou d'un DEP en formation initiale sans discontinuité étant d'au moins 16 ans.

¹² Cette sous-représentation peut s'expliquer au moins en partie par le fait que le nombre de personnes sans diplôme ne pouvant s'exprimer en français était plus élevé à Montréal et à Laval que dans les autres régions.

Tableau 5. Répartition de l'échantillon du sondage et de la population globale des répondants, selon la région

	Sondage BOP	Recensements 2001 et 2011 ¹³	Écart
	%		
Régions ressources	18,9	18,4	0,5
Saguenay-Lac-Saint-Jean	4,0	4,2	-0,2
Mauricie	3,8	4,1	-0,3
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1,6	1,9	-0,3
Nord-du-Québec	0,7	0,3	0,4
Côte-Nord	1,6	1,6	0,0
Bas-Saint-Laurent	4,2	3,5	0,7
Abitibi-Témiscamingue	3,1	2,9	0,2
Régions centrales	28,4	28,5	-0,1
Outaouais	5,3	4,7	0,6
Chaudière-Appalaches	6,9	6,8	0,1
Estrie	6,2	4,6	1,6
Centre-du-Québec	4,4	4,1	0,3
Capitale-Nationale	5,6	8,4	-2,8
Grand Montréal	52,7	53	-0,3
Laurentides	10,0	8,3	1,7
Lanaudière	8,0	7,8	0,2
Montérégie	20,0	18,7	1,3
Laval	2,7	3,9	-1,2
Montréal	12,0	14,4	-2,4

Par ailleurs, un peu moins du tiers des répondants (31 %) a un ou des enfants à charge (Tableau 6). Parmi ceux-ci, la plupart ont un (42 %) ou deux (36 %) enfants à leur charge.

¹³ Les données sur la population ont été calculées à partir de données du recensement du Canada 2011 et 2001 (selon la disponibilité), adaptées par l'Institut de la statistique du Québec (2003; 2013). Il est à noter que les données publiques sur la population de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité complété par régions administratives du Québec ne sont disponibles que pour le recensement 2001.

Tableau 6. Répartition des répondants, selon la présence d'enfants à charge

	%
Enfant(s) à charge	
Non	69,5
Oui	30,5
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0
Nombre d'enfants à charge	
1	42,0
2	35,5
3 et +	22,5
Ensemble des adultes sans diplôme avec enfants à charge	100,0

Finalement, un peu plus du quart de l'échantillon (27 %) considère avoir un handicap ou un problème de santé rendant difficile la participation aux études ou au travail.

Nous n'avons trouvé aucune source comparable de prévalence populationnelle de ces deux caractéristiques chez la population des adultes sans diplôme au Québec.

Le devis prévoyait par ailleurs l'inclusion d'une question sur l'appartenance à une minorité visible dans le sondage, mais elle a malencontreusement été omise et l'erreur n'a pas été repérée avant la phase d'analyse, malgré plusieurs révisions du questionnaire par l'équipe de recherche et le comité de suivi.

2.3.2 Scolarité

Au moment du sondage, 8 % des répondants fréquentent un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle¹⁴. Sur le plan du plus haut niveau de scolarité complété (Tableau 7), une majorité de répondants déclare avoir complété la 3^e ou 4^e secondaire (62 %), ou une scolarité plus élevée sans diplôme¹⁵. Près du tiers des répondants ont complété la 1^{ère} ou 2^e secondaire (30 %) et 8 % n'ont pas dépassé le primaire.

Tableau 7. Répartition des répondants, selon le plus haut niveau de scolarité complété

Plus haut niveau de scolarité complété	%
2 ^e à 6 ^e primaire	8,1
1 ^{ère} secondaire	11,6
2 ^e secondaire	18,3
3 ^e secondaire	29,5
4 ^e secondaire ou plus sans diplôme	32,5
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0

2.3.3 Occupation principale

L'occupation principale au cours du dernier mois¹⁶ d'un peu plus de la moitié des répondants est l'emploi ou le travail autonome (56 %) (Tableau 8). Néanmoins, ils sont près d'un tiers à ne pas être en emploi et ne pas en chercher (33 %) et 8 % à être en recherche d'emploi. Presque 4 % déclarent avoir les études comme occupation principale au cours du dernier mois alors que, tel que mentionné auparavant, 8 % fréquentent un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle au moment de l'enquête.

¹⁴ Le questionnaire ne permet pas de distinguer le programme fréquenté.

¹⁵ Deux répondants déclarent avoir obtenu un diplôme à l'étranger sans reconnaissance d'un diplôme du secondaire au Québec. Un répondant déclare avoir fréquenté le cégep sans avoir de diplôme du secondaire et sans avoir obtenu un diplôme du collégial. On ignore le plus haut niveau de scolarité primaire ou secondaire qu'il a complété. Toutefois, on sait que certaines classes d'accueil regroupant des personnes nouvellement arrivantes tous niveaux de scolarité confondus se tiennent dans des collèges. Dans les groupes de discussion du projet, plusieurs personnes ont affirmé avoir fréquenté le bâtiment du cégep sans être diplômées du secondaire.

¹⁶ Il est à préciser que les données de cette variable documentent uniquement l'occupation principale. Certains répondants ont déclaré avoir comme occupation principale les études pouvaient aussi détenir un emploi. C'est pourquoi la proportion de personnes en emploi rapportée à la section suivante est légèrement supérieure à celle rapportée ici.

Tableau 8. Répartition des répondants, selon l'occupation principale

Occupation principale	%
Emploi salarié ou travail autonome	55,8
Recherche d'emploi	7,6
Aux études	3,8
Sans emploi, n'en cherche pas	32,9
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0

2.3.4 *Emploi*

Comme certains répondants cumulent plus d'une occupation, la proportion des répondants qui occupent un emploi¹⁷ au moment de l'enquête est un peu plus élevé (58 %) que celui des répondants qui déclarent l'emploi comme occupation principale (56 %). Parmi les répondants en emploi, les trois cinquièmes (62 %) travaillent 40 heures et plus par semaine (Tableau 9) et moins d'un sur cinq (18 %) travaille moins de 30 heures par semaine.

Tableau 9. Répartition des répondants en emploi, selon le nombre d'heures travaillées par semaine

Heures travaillées par semaine	%
1-29	17,6
30-39	20,3
≥40	62,1
Ensemble des adultes sans diplôme en emploi	100,0

La majorité des répondants en emploi (62 %) y cumule plus de trois années d'ancienneté, alors que 16 % des adultes occupent cet emploi depuis une à trois années et 17 % depuis moins d'une année (Tableau 10).

¹⁷ Sauf indication contraire, l'emploi salarié et le travail autonome sont inclus dans la catégorie « en emploi ».

Tableau 10. Répartition des répondants en emploi, selon le nombre d'années d'ancienneté de l'emploi occupé

Ancienneté (année)	%
<1	16,9
1-3	16,2
>3	66,9
Ensemble des adultes sans diplôme en emploi	100,0

Lorsqu'on demande aux répondants présentement en emploi de se projeter dans le futur, un peu plus du quart des adultes (28 %) doute d'occuper le même emploi d'ici les trois prochaines années. Les principales raisons évoquées pour cette instabilité appréhendée (Tableau 11) sont l'insatisfaction au regard de l'emploi occupé (29 %), la crainte d'être mis à pied (25 %) et la prise de retraite (18 %).

Tableau 11. Répartition des répondants en emploi qui estiment ne pas conserver leur emploi dans trois ans, selon la raison évoquée

Motif évoqué	%
Maladie ou incapacité	13,7
Obligations personnelles ou familiales	8,2
Études	6,8
Insatisfaction	28,8
Retraite	17,8
Mise à pied	
Délocalisation ou fermeture de l'entreprise	12,3
Emploi saisonnier ou temporaire	11,0
Congédiement	1,4
Ensemble des adultes sans diplôme en emploi	100,0

Parmi les 42 % répondants n'occupant pas d'emploi, 14 % déclarent n'en avoir jamais occupé mais la grande majorité (86 %) en a déjà occupé un. Parmi ceux-ci, près de la moitié sont sans emploi depuis plus de trois années (49 %) (Tableau 12). L'autre moitié se divise entre ceux qui sont sans emploi depuis moins d'un an (23 %) et ceux qui le sont depuis un à trois ans (28 %).

Tableau 12. Répartition des répondants sans emploi, selon le nombre d'années écoulées depuis le dernier emploi occupé

Années écoulées	%
<1	22,8
1-3	27,8
>3	49,4
Ensemble des adultes sans diplôme et sans emploi	100,0

Dans le cadre du dernier emploi occupé chez les répondants sans emploi, la moitié (52 %) avaient cumulé plus de quatre années d'ancienneté, 23 % de deux à quatre années et 25 % moins de deux année (Tableau 13).

Tableau 13. Répartition des répondants sans emploi, selon le nombre d'années d'ancienneté du dernier emploi occupé

Ancienneté (année)	%
<2	24,7
2-4	23,4
>4	51,9
Ensemble des adultes sans diplôme et sans emploi	100,0

2.3.5 Classification de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

Le secteur professionnel de chaque répondant a été établi à partir de l'emploi occupé au moment de l'enquête ou du dernier emploi occupé si la personne était sans emploi au moment de l'enquête¹⁸. Le titre de l'emploi et la description des deux principales tâches accomplies dans le cadre de l'emploi ont été transformés en codes à quatre chiffres de la Classification nationale des professions (CNP), eux-mêmes regroupés en catégories plus larges (CNP à deux chiffres et à un chiffre).

La CNP englobe dix domaines d'emploi (Tableau 14). Les répondants se concentrent dans les domaines de la vente et des services (37 %), des métiers, du transport et de la machinerie (23 %), de la fabrication et des services d'utilité publique (10 %) et des affaires, de la finance et de l'administration (8 %). Inversement, peu d'emplois sont liés aux domaines des sciences naturelles et

¹⁸ Aucune classification n'a pu être établie pour les 8 % de répondants qui ont déclaré n'avoir jamais occupé d'emploi ou travaillé à leur compte.

appliquées (1 %), du secteur de la santé (2 %) et des arts, de la culture, des sports et des loisirs (2 %).

Tableau 14. Répartition des répondants, selon le domaine de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

	Classification CNP à 1 chiffre	%
0	Gestion	6,4
1	Affaires, finance et administration	8,5
2	Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés	1,2
3	Secteur de la santé	2,4
4	Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux	4,3
5	Arts, culture, sports et loisirs	2,6
6	Vente et services	39,3
7	Métiers, transport, machinerie et dom. apparentés	22,5
8	Ressources naturelles, agriculture et production connexe	2,8
9	Fabrication et services utilité publique	10,0
	Ensemble des adultes sans diplôme en emploi ou ayant déjà occupé un emploi	100,0

On retrouve au Tableau 15 les types d'emploi les plus communs chez les répondants, selon la classification CNP à deux chiffres. Les 16 types d'emploi les plus occupés¹⁹ recoupent huit des dix domaines d'emploi, ce qui représente 83 % des répondants en emploi ou ayant déjà occupé un emploi. En ordre de proportion, les huit premiers types d'emploi sont liés au domaine de la vente et des services et au domaine des métiers, du transport et de la machinerie lourde. Dans ce classement des types d'emploi les plus occupés, on en retrouve cinq du domaine de la vente et des services, le plus fréquent étant le personnel de soutien en service et autre personnel de service. Pour sa part, le domaine des métiers, du transport et de la machinerie lourde regroupe quatre types d'emploi, dont les principaux sont le personnel en opération équipement de transport et de machinerie lourde et entretien, ainsi que le personnel de soutien des métiers et manœuvres en construction. En 9^e position, on trouve les emplois de cadres intermédiaires dans le commerce de détail, de gros et des services à la clientèle. De la 10^e à la 16^e position, les types d'emploi se distribuent dans divers domaines d'emploi, mais on note parmi eux l'absence du domaine des sciences naturelles et appliquées, de celui des arts, de la culture, des sports et des loisirs et du domaine des ressources naturelles, de l'agriculture et de la production connexe.

¹⁹ Ces types d'emploi cumulent chacun dix répondants ou plus.

Tableau 15. Répartition des répondants, selon la catégorie CNP (2 chiffres) de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

CNP	Type d'emplois	%
67	Personnel de soutien en service et autre personnel de service	12,6
66	Personnel de soutien des ventes	9,5
65	Représentants et représentantes de services et autre personnel de services à la clientèle et personnalisés	6,6
75	Personnel en opération équipement de transport et de machinerie lourde et entretien	6,2
76	Personnel de soutien des métiers, manœuvres et aides en construction	6,2
72	Personnel des métiers électricité, de la construction et des industries	5,2
64	Représentants et représentantes des ventes et vendeurs/vendeuses - commerce de gros et de détail	5,0
63	Personnel de supervision en services et personnel de services spécialisés	4,7
06	Cadres intermédiaires dans le commerce de détail, de gros et des services à la clientèle	4,5
12	Personnel de supervision du travail administratif et financier et personnel administratif	4,0
96	Manœuvres dans la transformation, la fabrication et les services utilité publique	4,0
74	Personnel installation, de réparation et entretien et manutentionnaires	3,3
94	Opérateurs machinerie transformation et à la fabrication et autre personnel	3,3
44	Dispensateurs et dispensatrices de soins et personnel de soutien en enseignement, en droit et en protection publique	2,6
14	Personnel de soutien de bureau	2,4
34	Personnel de soutien des services de santé	2,4
	Ensemble des adultes sans diplôme en emploi ou ayant déjà occupé un emploi	82,5

2.3.6 Niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

En collaboration avec le mandataire du MESS au Comité de suivi de la recherche, les codes CNP à deux chiffres ont été regroupés en quatre niveaux de compétence. Le premier niveau de compétence regroupe les emplois de gestion, de professionnels et les professions de niveau technique exigeant au moins des études collégiales. Ce niveau inclut les codes CNP à deux chiffres 01, 06, 07, 11, 12 13, 21, 22, 31, 40, 41, 42, 51 et 52. Le deuxième niveau de compétence rassemble les professions de niveau technique exigeant habituellement un diplôme du secondaire, soit les codes CNP 62, 63, 72, 73, 82 et 92. Le troisième niveau de compétence regroupe des emplois de niveau intermédiaire, ce qui inclut les codes CNP 14, 15, 34, 44, 64, 65, 74, 75, 84, 94 et 95. Enfin, le quatrième

niveau de compétence représente les emplois de niveau élémentaire, ce qui concerne les codes CNP 66, 67, 76, 86 et 96.

Tel qu'indiqué au Tableau 16, les répondants occupent principalement des emplois de niveaux 3 (35 %) et 4 (33 %), emplois ne demandant habituellement pas un diplôme du secondaire. Mais une proportion non négligeable de répondants occupent des emplois exigeant généralement un diplôme du secondaire (niveau 2; 14 %) ou au moins un diplôme d'études collégiales (niveau 1; 17 %)²⁰.

Les types d'emploi de niveau 1 les plus souvent occupés sont les cadres intermédiaires dans le commerce de détail, de gros et des services à la clientèle (CNP = 6) et le personnel de supervision du travail administratif et financier et de personnel administratif (CNP = 12). Ceux du niveau 2 sont les métiers de l'électricité, de la construction et des industries (CNP = 72) et le personnel de supervision en services et de services spécialisés (CNP = 63).

Les emplois de niveau 3 représentent surtout deux grandes catégories d'emploi : 1) les représentantes et représentants des ventes, les vendeuses et vendeurs (CNP = 64) et les représentantes et représentants au service à la clientèle (CNP = 65), 2) le personnel d'installation, de réparation et d'entretien et manutentionnaires (CNP = 74) et le personnel en opération d'équipement de transport et de machinerie lourde (CNP = 75). Ceux du niveau 4 sont surtout liés à des postes tels que le personnel de soutien des ventes (par exemple, caissières et caissiers; CNP = 66) et le personnel de soutien en service (par exemple serveuses et serveurs au comptoir, aides de cuisine, préposées et préposés à l'entretien ménager, etc.; CNP = 67).

²⁰ Ce qui peut apparaître comme une anomalie documente en fait plusieurs cas d'acquis non reconnus par un diplôme dont voici quelques exemples : une personne sans diplôme s'occupe des prêts hypothécaires dans un établissement financier (CNP 1114 Autres agents financiers/agentes financières); une est représentant syndical (CNP 1121 Professionnels/professionnelles en ressources humaines); une est programmeur et développeur d'applications informatiques. Elle fait aussi de la formation d'autres programmeurs dans son entreprise (CNP 2174 Programmeurs/programmeuses et développeurs/développeuses en médias interactifs); une enseigne un métier de la construction dans un centre de formation professionnelle (CNP 4021 Enseignants/enseignantes au niveau collégial et autres instructeurs/instructrices en formation professionnelle); une fait de la restauration d'œuvres d'art (sculpture) (CNP 5112 Restaurateurs/restauratrices et conservateurs/conservatrices).

Tableau 16. Répartition des répondants, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

Niveau de compétence	%
Niv. 1 - Emplois gestion, professionnels et niveau technique (exigeant diplôme collégial)	17,3
Niv. 2 - Autres professions niveau technique (exigeant diplôme secondaire)	14,0
Niv. 3 - Emplois de niveau intermédiaire	35,4
Niv. 4 - Emplois de niveau élémentaire	33,3
Ensemble des adultes sans diplôme en emploi ou ayant déjà occupé un emploi	100,0

2.3.7 Revenu

La moitié des répondants (50 %) estiment leur revenu personnel brut annuel avant impôt à moins de 20 000 \$ et 13 % l'estiment à 50 000 \$ ou plus (Tableau 17). En comparaison, dans l'ensemble de la population québécoise²¹ en 2012, la proportion de personnes ayant un revenu brut de moins de 20 000 \$ est de 23 % et celle des personnes au revenu supérieur à 50 000 \$ est de 25 %, soit respectivement la moitié et le double des proportions des répondants dans ces tranches de revenu.

Lorsqu'on prend en compte le ménage, les proportions de répondants dans les différentes catégories reflètent, comme on peut s'y attendre, des revenus un peu plus élevés. Les ménages sont moins nombreux à disposer de revenus annuels inférieurs à 20 000 \$ (30 %) et plus nombreux à gagner plus de 50 000 \$ (30 %).

²¹ Calculs effectués d'après les données de Statistique Canada, CANSIM, tableau 111-0008, Personnes selon le groupe de revenu total, par province et territoire (Québec), 2012, <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/famil105f-fra.htm> consulté le 24 octobre 2014.

Tableau 17. Répartition des répondants, selon le revenu annuel brut personnel et du ménage au cours des 12 derniers mois

	Personnel	Ménage
Revenu annuel brut (\$)	%	
0-9 999	25,0	10,2
10 000-19 999	25,4	20,0
20 000-29 999	19,1	14,2
30 000-39 999	12,6	16,5
40 000-49 999	4,5	9,2
50 000-59 999	5,0	9,2
60 000-69 999	3,0	5,5
70 000+	5,4	15,2
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0

Maintenant que le profil des personnes répondantes a été présenté, les sections suivantes sont consacrées plus spécifiquement aux besoins d'orientation et au retour en formation. Compte-tenu de la représentativité populationnelle de l'échantillon, on réfèrera à partir d'ici à la population des adultes sans diplôme plutôt que de référer aux répondants au sondage.

2.4 Organismes et dispositifs d'orientation

Cette section s'intéresse à la connaissance et à la consultation des organismes et dispositifs associés à l'orientation par les adultes sans diplôme. La conception du questionnaire permet de distinguer trois types d'organismes (les centres locaux d'emploi (CLE); les organismes communautaires offrant des services d'orientation; les autres organismes offrant des services d'orientation) et trois types de dispositifs (les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA); les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne; les lignes téléphoniques Info Apprendre et Info-Alpha).

2.4.1 Organismes et dispositifs connus

Les organismes et dispositifs les plus connus sont les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne (52 %), suivis des CLE (46 %), et des organismes communautaires (28 %). Les moins connus sont les SARCA (7 %) et les lignes Info Apprendre et Info-Alpha (8 %) (Tableau 18).

Tableau 18. Proportions des adultes sans diplôme connaissant des organismes et dispositifs d'orientation

	Connu
Organismes et dispositifs d'orientation	%
CLE	46,4
Organismes communautaires	28,4
Autres organismes ²²	16,0
SARCA	7,3
Inforoute, Repères, IMT en ligne	52,0
Lignes Info Apprendre ou Info-Alpha	8,2

On note plusieurs associations significatives²³ entre la connaissance des organismes et dispositifs et les variables indépendantes²⁴.

La plupart des organismes et dispositifs sont connus par de plus grandes proportions d'adultes de 18-24 et de 25-34 ans. Cette proportion tend à diminuer avec l'âge jusqu'à atteindre un minimum chez les 55-64 ans qui sont de 1,9 (CLE) à 3,5 fois (lignes Info Apprendre ou Info-Alpha) moins nombreux à les connaître, comparativement aux groupes d'âge les connaissant le plus (Tableau 19). La connaissance des sites Inforoute FPT, Repères ou IMT en ligne par une très grande majorité des adultes de moins de 35 ans est aussi à souligner.

²² Cette proportion relativement élevée d'« Autres organismes » pourrait refléter une méconnaissance de l'étiquette SARCA, en l'absence de catégorie « Établissements et organismes scolaires ». Elle pourrait aussi inclure des références à Emploi-Québec qui n'est pas toujours associé aux CLE et une certaine difficulté à identifier clairement ce qui relève du communautaire parmi les organismes connus.

²³ Tout au long du rapport, une association significative est signalée par un ou des astérisques selon la convention rappelée au pied du tableau.

²⁴ Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester les associations entre : 1) la connaissance des SARCA et l'âge, l'occupation principale, le statut d'immigrant et le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier occupé, 2) la connaissance d'autres organismes offrant des services d'orientation et le statut d'immigrant, 3) la connaissance des lignes Info Apprendre ou Info-Alpha et l'occupation principale et le statut d'immigrant.

Tableau 19. Proportions des adultes sans diplôme connaissant des organismes et dispositifs d'orientation, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Organismes et dispositifs d'orientation %						
CLE***	51,1	69,8	50,0	41,5	37,2	46,4
Organismes communautaires***	40,4	50,8	33,8	22,0	17,6	28,4
Autres organismes*	19,1	15,9	25,7	16,9	9,5	16,0
Inforoute, Repères ou IMT en ligne***	85,1	84,1	59,5	45,8	29,1	52,0
Lignes Info Apprendre ou Info-Alpha*	19,1	9,5	5,4	8,5	5,4	8,2

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le groupe de régions est pour sa part associé significativement à la connaissance des CLE. Ces organismes sont légèrement plus connus par les adultes sans diplôme des régions ressources (59 %) que par ceux des régions centrales (47 %) ou du Grand Montréal (42 %).

La présence d'enfants à charge est aussi associée à la connaissance des CLE, ceux-ci étant sensiblement moins connus par les adultes n'en ayant pas (42 % c. 56 %).

La connaissance des organismes communautaires offrant des services d'orientation est associée au niveau de compétence de l'emploi. Bien que ces organismes soient connus par un peu plus du quart des adultes dont l'emploi actuel ou le dernier emploi occupé soit de niveaux 3 ou 4 (28 % et 28 %), les adultes des autres catégories se répartissent de manière plus contrastée. En effet, les adultes liés à des emplois de niveau 1 sont 2,3 fois plus nombreux à les connaître (40 %) que ceux dont l'emploi est de niveau 2 (17 %).

La connaissance d'autres organismes offrant des services d'orientation est pour sa part plus élevée chez les hommes que chez les femmes (20 % c. 13 %).

Des associations significatives sont aussi observées entre la connaissance des sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne et l'occupation principale, la présence de handicap ou de problème de santé, la présence d'enfants à charge et le plus haut niveau de scolarité atteint. Les adultes aux études ou en recherche d'emploi sont plus nombreux à connaître l'un ou l'autre de ces sites Internet (82 % et 65 %) que les personnes en emploi (57 %). À l'opposé, les adultes sans

emploi qui n'en cherchent pas sont beaucoup moins nombreux à les connaître (37 %). Les personnes déclarant avoir un handicap ou un problème de santé rendant difficile la participation aux études ou au travail sont moins nombreuses que les autres à connaître ces sites Internet (37 % c. 58 %), alors que les adultes ayant un ou des enfants à charge sont beaucoup plus nombreux à les connaître que ceux n'en ayant pas (64 % c. 47 %). Enfin, la proportion d'adultes connaissant ces sites Internet s'accroît avec le niveau de scolarité, passant du tiers (33 %) au primaire, à 48 % en 1^{ère} ou 2^e secondaire et à 56 % en 3^e secondaire ou plus.

Hormis avec le groupe d'âge, la connaissance des lignes téléphoniques Info Apprendre ou Info-Alpha est associée significativement avec le groupe de régions et le plus haut niveau de scolarité complété. Les adultes habitant les régions ressources sont deux fois plus nombreux à connaître ces dispositifs (15 %) que ceux des régions centrales (7 %) et du Grand Montréal (6 %). Les adultes ayant complété au maximum un niveau primaire (17 %) sont presque deux fois plus nombreux que les adultes ayant complété au minimum une 3^e secondaire (9 %) et presque quatre fois plus que ceux ayant complété une 1^{ère} ou 2^e secondaire (5 %) à connaître ce dispositif.

2.4.2 Organismes et dispositifs consultés

Cette section porte sur les organismes et dispositifs consultés au cours des cinq années précédant l'enquête par les adultes sans diplôme²⁵.

La fréquentation apparaît généralement proportionnelle au nombre de personnes affirmant connaître les organismes ou dispositifs. Inforoute FPT, Repères, IMT en ligne ont été consulté par le tiers des adultes (34 %) alors que les SARCA et les lignes Info Apprendre ou Info-Alpha ont été respectivement consultés par 3 % et 0,7 % des adultes. Dans l'ensemble, près de la moitié des adultes sans diplôme qui connaissent un organisme ou un service d'orientation l'ont déjà consulté au cours des cinq dernières années (Tableau 20). Les lignes Info Apprendre et Info-Alpha font toutefois exception à cette tendance car une proportion beaucoup plus faible de personnes qui les connaissent les a déjà consultées.

²⁵ Postulant qu'une personne ayant consulté un type d'organisme ou de dispositif devait nécessairement le connaître, les questions sur la consultation n'ont été posées qu'aux personnes ayant affirmé connaître un type en particulier. Pour refléter correctement les proportions de consultation, les résultats sont toutefois présentés en proportion de l'ensemble de la population.

Tableau 20. Proportions des adultes sans diplôme ayant consulté des organismes et dispositifs d'orientation

	Connu	Consulté
Organismes et dispositifs d'orientation	%	
CLE	46,4	23,1
Organismes communautaires	28,4	15,3
Autres organismes ou services	16,0	7,6
SARCA	7,3	3,1
Inforoute, Repères, IMT en ligne	52,0	34,4
Lignes Info Apprendre ou Info-Alpha	8,2	0,7

Plusieurs associations significatives ont pu être détectées entre les variables indépendantes et la consultation d'organismes ou de dispositifs²⁶.

Comme pour leur connaissance, le groupe d'âge est associé à la consultation des CLE, des organismes communautaires et d'Inforoute FPT, Repères ou IMT en ligne (Tableau 21). Dans les deux premiers cas, ce sont les 25-34 ans qui sont les plus nombreux à consulter alors que pour Inforoute FPT, Repères ou IMT en ligne, la consultation décroît avec le groupe d'âge, les 18-24 ans étant proportionnellement presque cinq fois plus nombreux que les 55-64 ans à cet égard (72 % c. 15 %).

²⁶ Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester les associations entre : 1) la consultation d'un SARCA et les variables indépendantes, à l'exception du sexe, 2) la consultation d'un CLE et l'occupation principale, 3) la consultation d'un organisme communautaire offrant des services d'orientation et l'occupation principale et le statut d'immigrant, 4) la consultation d'autres organismes offrant des services d'orientation et l'âge, le plus haut niveau de scolarité complété, l'occupation principale et le statut d'immigrant, 5) la consultation des sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne et le statut d'immigrant, 6) la consultation des lignes téléphoniques Info Apprendre ou Info-Alpha et toutes les variables indépendantes.

Tableau 21. Proportions des adultes sans diplôme ayant consulté des organismes et dispositifs d'orientation, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Organismes et dispositifs d'orientation	%					
CLE*	21,3	38,1	25,7	19,5	18,9	23,1
Organismes communautaires***	17,0	34,9	14,9	11,9	9,5	15,3
Inforoute, Repères ou IMT en ligne***	72,3	66,7	31,1	28,8	14,9	34,4

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

La consultation est aussi associée à l'occupation principale pour quatre types d'organismes et dispositifs (Tableau 22). Les personnes en recherche d'emploi sont plus nombreuses à avoir consulté un CLE, un organisme communautaire ou Inforoute FPT, Repères ou IMT en ligne. Dans l'ensemble, ce sont les personnes sans emploi et qui n'en cherchent pas qui ont le moins fréquemment consulté, sauf pour les CLE où elles sont proportionnellement plus nombreuses que les personnes en emploi à l'avoir fait. C'est chez les personnes aux études qu'on retrouve les proportions de loin les plus élevées de consultation des SARCA, presque le quart de celles-ci les ayant consultés (24 %) alors que le taux n'est que de 3 % pour l'ensemble des adultes sans diplôme.

Tableau 22. Proportions des adultes sans diplôme ayant consulté des organismes et dispositifs d'orientation, selon l'occupation principale

Organismes et dispositifs d'orientation	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
	%				
CLE**	17,9	44,1	29,4	26,4	23,1
Organismes communautaires*	14,3	32,4	23,5	12,2	17,0
SARCA***	2,0	5,9	23,5	2,0	3,1
Inforoute, Repères, IMT en ligne***	37,1	41,2	76,5	23,6	34,4

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Les CLE sont aussi consultés par une plus grande proportion de personnes déclarant avoir un handicap ou un problème de santé (32 % c. 20 %). Ces personnes consultent par ailleurs Inforoute FPT, Repères, IMT en ligne en moins grande proportion que les autres (26 % c. 38 %). Ce même dispositif est toutefois consulté par davantage de personnes qui ont des enfants à charge que celles qui n'en ont pas (44 % c. 30 %). La consultation des autres organismes offrant des

services d'orientation est pour sa part deux fois plus répandue chez les hommes que chez les femmes (11 % c. 5 %).

2.4.3 *Appréciation des organismes et dispositifs consultés*

L'appréciation des organismes et dispositifs consultés a été documentée à l'aide d'une échelle de Likert s'étendant de zéro à dix, zéro étant le plus bas niveau de satisfaction et dix étant le plus élevé. Les adultes sans diplôme sont généralement satisfaits des organismes et dispositifs consultés, puisque l'appréciation moyenne se situe entre 6,62 et 8,28 (Tableau 23). On constate que les SARCA et les organismes communautaires sont légèrement plus appréciés, tandis que les autres organismes le sont un peu moins.

Tableau 23. Appréciation globale des adultes sans diplôme des organismes et dispositifs d'orientation consultés

Organismes et dispositifs d'orientation consultés	Appréciation globale (échelle de 10)
SARCA	8,28
CLE	7,06
Organismes communautaires	7,94
Autres organismes ou services	6,62
Inforoute, Repères, IMT en ligne	7,32
Lignes Info Apprendre ou Info-Alpha	²⁷

Aucune association significative entre les variables indépendantes et l'appréciation des organismes et dispositifs d'orientation n'a pu être relevée. Ceci n'est probablement pas étranger au taux généralement élevé de satisfaction et à sa faible variabilité.

2.5 Services d'orientation reçus

L'enquête a permis de distinguer sept services associés à l'orientation éducative et professionnelle : 1) l'aide pour mieux se connaître, connaître ses intérêts, ses forces et ses limites, 2) l'aide pour mieux connaître les formations offertes par des écoles et centres de formation, dans un milieu de travail, en milieu communautaire ou ailleurs, 3) l'aide pour mieux connaître le marché du travail ou les attentes des employeurs, 4) l'aide pour choisir une orientation professionnelle

²⁷ La mesure de cette appréciation n'est pas valide car elle n'a été récoltée qu'auprès de trois adultes dont les opinions divergent fortement.

ou se réorienter vers un autre domaine, 5) l'aide pour faire un curriculum vitae (CV), 6) l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi, et 7) l'aide pour faire un bilan de compétences ou de la reconnaissance d'acquis ou de compétences (RAC)²⁸. Cette section porte sur les services reçus au cours des cinq dernières années, le cumul et l'appréciation de ces services.

2.5.1 Types de services reçus

Les services reçus par de plus grandes proportions d'adultes sans diplôme au cours des cinq dernières années sont l'aide à faire un CV (20 %), l'aide pour mieux connaître les formations offertes (19 %), l'aide à mieux se connaître (16 %) et l'aide pour connaître le marché du travail (16 %) (Tableau 24). À l'inverse, les services les moins souvent reçus sont l'aide pour faire un bilan de compétences ou de RAC (6 %), l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi (12 %) et l'aide pour s'orienter ou se réorienter (14 %).

Tableau 24. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années

Services reçus	%
Mieux se connaître	16,2
Mieux connaître les formations	18,7
Connaître le marché du travail	16,2
S'orienter ou se réorienter	14,2
Faire un CV	20,0
Pour trouver un emploi	12,4
Bilan de compétences ou RAC	6,4

Plusieurs associations significatives ont pu être détectées entre les variables indépendantes et les proportions d'adultes sans diplôme ayant reçu des services²⁹.

²⁸ Nous adoptons ici l'expression et l'acronyme en incluant les différents dispositifs de reconnaissance officielle des acquis et des compétences et pas seulement ceux en formation professionnelle et technique (A1).

²⁹ Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester les associations entre : 1) l'aide reçue pour s'orienter et l'occupation principale et le statut d'immigrant, 2) l'aide reçue pour trouver un emploi et l'occupation principale et le statut d'immigrant, 3) l'aide reçue pour faire un bilan de compétences ou de RAC et l'âge, l'occupation principale, le statut d'immigrant et le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé.

On observe des associations entre le groupe d'âge et la majorité des services reçus (Tableau 25). Pour chacun des services, plus les adultes de l'échantillon sont âgés, moins ils sont nombreux à les avoir reçus. L'utilisation des services par les 18-24 ans et les 55-64 est contrastée, puisque les premiers sont, dans la plupart des cas, au moins deux fois plus nombreux à avoir reçu chacun des services que les plus âgés. En général, l'utilisation des services chute considérablement dès 25-35 ans ou 35-44 ans. Par ailleurs, l'aide pour mieux se connaître et l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi sont les services variant le moins à la baisse d'un groupe d'âge à l'autre.

Tableau 25. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Services reçus	%					
Mieux se connaître*	25,5	22,2	20,3	15,3	9,5	16,2
Mieux connaître les formations***	44,7	19,0	20,3	15,3	12,2	18,7
Connaître le marché du travail***	38,3	22,2	17,6	11,9	9,5	16,2
S'orienter ou se réorienter***	36,2	22,2	12,2	11,0	7,4	14,2
Faire un CV***	44,7	23,8	23,0	13,6	14,2	20,0
Pour trouver un emploi**	25,5	20,6	8,1	10,2	8,8	12,4

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On observe aussi une association significative entre l'occupation principale et l'utilisation de quatre services d'orientation (Tableau 26). Pour chacun de ces services, les adultes sans diplôme en recherche d'emploi ou aux études sont proportionnellement au moins deux fois plus nombreux que les deux autres groupes à les avoir reçus. Ce sont les adultes aux études qui utilisent en plus grand nombre les services pour mieux se connaître (41 %) ou pour mieux connaître les formations offertes (53 %), alors que les adultes en recherche d'emploi ont reçu de l'aide pour connaître le marché du travail (50 %) ou de l'aide pour faire un CV dans les plus grandes proportions (47 %).

Tableau 26. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années, selon l'occupation principale

Services reçus	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
	%				
Mieux se connaître*	12,7	29,4	41,2	16,2	16,2
Mieux connaître les formations***	18,7	35,3	52,9	10,8	18,7
Connaître le marché du travail***	11,6	50,0	35,3	14,2	16,2
Faire un CV***	17,9	47,1	29,4	16,2	20,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On observe aussi une relation significative entre le groupe de régions et l'aide reçue pour faire un CV. Alors que les habitants du Grand Montréal et des régions centrales ont déjà reçu ce type de services dans des proportions semblables (17 % et 19 %), les habitants des régions ressources sont beaucoup plus nombreux à l'avoir reçu (31 %).

L'aide reçue pour obtenir un emploi ou un meilleur emploi est pour sa part associée au niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier occupé (Tableau 27). On observe une proportion d'adultes ayant reçu ce type de services de deux à trois fois plus élevée au niveau de compétence 3 qu'aux niveaux de compétence 1 et 2.

Tableau 27. Proportions des adultes sans diplôme ayant reçu de l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi au cours des cinq dernières années, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

	Niveau de compétence emploi actuel ou du dernier emploi occupé				Ensemble
	1	2	3	4	
Aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi*	%				
Non	93,2	94,9	82,6	89,3	88,4
Oui	6,8	5,1	17,4	10,7	11,6
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Pour terminer, le plus haut niveau de scolarité complété par les adultes est associé significativement avec deux services reçus. Les adultes n'ayant pas

dépassé le premier cycle du secondaire sont presque deux fois moins nombreux à avoir reçu de l'aide pour mieux se connaître que ceux du niveau primaire et du deuxième cycle du secondaire (10 % c. 22 % et 18%). En ce qui concerne l'aide pour s'orienter ou se réorienter, ce sont plutôt les adultes de deuxième cycle du secondaire qui se distinguent proportionnellement des autres groupes, étant au moins deux fois plus nombreux que ceux-ci à avoir reçu ce service (18 % c. 8 % et 8 %)

2.5.2 Cumul des services reçus

Pour obtenir une mesure globale du recours aux divers types de services d'orientation documentés dans l'enquête, un indice a été créé pour cumuler le nombre de types de services reçus au cours des cinq dernières années par les adultes sans diplôme. La prudence s'impose dans l'interprétation de cet indice. Celui-ci n'est pas un reflet valide de l'intensité des services reçus, un adulte ayant reçu à plusieurs reprises de l'aide pour mettre à jour son CV au cours de la période de référence ne cumulera qu'un point sur l'échelle alors qu'un autre ayant reçu une fois de l'aide pour mettre à jour son CV et une autre fois de l'aide pour mieux connaître l'offre de formation cumulera deux points. Il s'agit donc davantage d'un indicateur de la variété que de l'intensité des services reçus, même si on peut supposer qu'une plus grande variété peut souvent aller de pair avec une plus grande intensité du soutien reçu.

On constate d'abord que presque trois adultes sans diplôme sur cinq n'a reçu aucun service d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête (58 %), ce qui laisse tout de même deux adultes sur cinq ayant reçu au moins un service (42 %) (Tableau 28). La proportion d'adultes sans diplôme décroît avec le nombre de services reçus, mais on note quand même que 1 % des adultes sans diplôme a reçu les sept types de services documentés pendant cette période.

Pour examiner les associations avec les variables indépendantes, le nombre de services reçus a dû être regroupé en catégories comme le montre la partie droite du Tableau 28 où on peut aussi observer que le quart des adultes a reçu deux services ou plus.

Tableau 28. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années

Nombre de services reçus	%	Nombre de services reçus	%
Aucun	58,0	Aucun	58,0
1	16,9	1	16,9
2	9,8	2 et +	25,1
3	4,9		
4	4,0		
5	2,7		
6	2,7		
7	1,1		
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	Ensemble des adultes sans diplôme	100,0

On observe des associations significatives du nombre de services reçus avec le groupe d'âge, l'occupation principale et le groupe de régions.

Comparativement aux autres groupes d'âge, peu d'adultes de 18 à 24 ans n'ont reçu aucun service d'orientation (17 %) (Tableau 29). Cette proportion passe à 49 % pour les 25-34 ans, puis s'accroît progressivement d'un groupe d'âge à un autre, jusqu'à se stabiliser à 67 % chez les 45 à 64 ans. On observe une tendance inverse pour les adultes ayant reçu deux services d'orientation ou plus. Ainsi, la proportion est de 64 % chez les 18-24 ans, de 35 % chez les 25-34 ans, puis diminue progressivement plus l'âge augmente, atteignant son minimum, 16 %, chez les 55-64 ans.

Tableau 29. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Nombre de services reçus***	%					
Aucun	17,0	49,2	54,1	66,9	66,9	58,0
1	19,1	15,9	24,3	15,3	14,2	16,9
2 et +	63,8	34,9	21,6	17,8	16,2	25,1
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le nombre de types de services reçus est aussi associé à l'occupation principale. Les adultes en recherche d'emploi et ceux aux études se distinguent en étant proportionnellement moins nombreux (21 % et 29 %) que les adultes en emploi

(62 %) et les adultes sans emploi et qui n'en cherchent pas (63 %) à ne pas avoir reçu de services d'orientation (Tableau 30). De plus, les adultes en recherche d'emploi ou aux études sont presque trois fois plus nombreux que les autres groupes à avoir reçu au moins deux services d'orientation (59 % c. 21 % et 21 %).

Tableau 30. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années, selon l'occupation principale

	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
Nombre de services reçus***	%				
Aucun	62,2	20,6	29,4	62,8	58,0
1	17,1	20,6	11,8	16,2	16,9
2 et +	20,7	58,8	58,8	20,9	25,1
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le groupe de régions et le nombre de services reçus sont aussi associés (Tableau 31). Les adultes des régions ressources sont proportionnellement moins nombreux que ceux des autres régions à n'avoir reçu aucun service d'orientation au cours des cinq dernières années. Ils sont aussi légèrement plus nombreux que les autres à avoir reçu deux services ou plus.

Tableau 31. Proportions des adultes sans diplôme, selon le cumul de services d'orientation reçus au cours des cinq dernières années, selon le groupe de régions

	Grand Montréal	Régions centrales	Régions ressources	Ensemble
Nombre services reçus*	%			
Aucun	60,8	62,5	43,5	58,0
1	13,9	15,6	27,1	16,9
2 et +	25,3	21,9	29,4	25,1
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

2.5.3 Appréciation des services reçus

L'appréciation des services reçus a été documentée à l'aide d'une échelle de Likert s'étendant de zéro à dix, zéro étant le plus bas niveau de satisfaction et dix étant le plus élevé. Un examen de l'appréciation des services d'orientation reçus

par les adultes sans diplôme montre qu'ils en sont globalement satisfaits (Tableau 32). Les moyennes de l'appréciation varient de 7,31 (aide pour s'orienter ou se réorienter) à 8,16 (aide pour mieux se connaître).

Tableau 32. Appréciation globale des services d'orientation reçus par les adultes sans diplôme au cours des cinq dernières années

Services reçus	Appréciation globale (échelle de 10)
Mieux se connaître	8,16
Mieux connaître les formations	7,49
Connaître le marché du travail	7,47
S'orienter ou se réorienter	7,31
Faire un CV	7,83
Pour trouver un emploi	7,49
Bilan de compétences ou RAC	7,43

On n'observe aucune association significative entre l'appréciation des services reçus et les variables indépendantes.

2.6 Services d'orientation souhaités

On a demandé aux adultes sans diplôme s'ils souhaitaient bénéficier, immédiatement ou au cours des prochains mois, de chacun des sept services documentés dans l'enquête. Pour chacun des services souhaités, on a aussi demandé aux adultes s'ils savaient où s'adresser pour les recevoir.

2.6.1 Services souhaités

Dans l'ensemble, on constate assez peu de variations dans les proportions d'adultes souhaitant chacun des services, la plupart variant entre 28 % (aide pour connaître le marché du travail) et 38 % (aide pour mieux connaître les formations offertes) (Tableau 33). Seule l'aide pour faire un CV se démarque en étant souhaité par seulement 20 % des adultes. Rappelons qu'il s'agit du service qui a été reçu par la plus grande proportion d'adultes au cours des cinq années précédant l'enquête (Tableau 24).

Tableau 33. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois

Services souhaités	%
Mieux se connaître	32,4
Mieux connaître les formations	38,2
Connaître le marché du travail	27,8
S'orienter ou se réorienter	36,2
Faire un CV	19,6
Pour trouver un emploi	34,7
Bilan de compétences ou RAC	29,8

On note une association significative entre l'aide pour faire un CV et le sexe. Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à souhaiter ce service d'orientation (24 % c. 15 %).

Des associations significatives sont aussi observées entre le groupe d'âge et tous les services d'orientation souhaités (Tableau 34). Les adultes sont généralement plus nombreux à souhaiter les différents services parmi les groupes plus jeunes (18-24 et 25-34 ans). Généralement, il y a diminution des proportions d'adultes souhaitant chaque service avec l'augmentation en âge, à l'exception de l'aide pour faire un CV. En effet, de 18 à 44 ans, on note d'abord une augmentation de la proportion d'adultes souhaitant obtenir ce service, passant de 17 % chez les 18-24 ans à 28 % chez les 35-44 ans, puis une diminution progressive de 45 à 64 ans, atteignant une proportion de 20 % chez les 55-64 ans. Enfin, les 55-64 ans sont toujours les moins nombreux à désirer l'un ou l'autre des services d'orientation.

Tableau 34. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Services souhaités	%					
Mieux se connaître*	44,7	41,3	36,5	32,2	23,0	32,4
Mieux connaître les formations***	59,6	57,1	41,9	34,7	24,3	38,2
Connaître le marché du travail***	40,4	30,2	35,1	32,2	15,5	27,8
S'orienter ou se réorienter***	44,7	54,0	45,9	39,0	18,9	36,2
Faire un CV*	17,0	23,8	28,4	22,0	12,2	19,6
Pour trouver un emploi***	51,1	39,7	45,9	35,6	20,9	34,7
Bilan de compétences ou RAC***	27,7	44,4	41,9	31,4	16,9	29,8

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On note une association significative entre l'aide pour s'orienter ou se réorienter et le groupe de régions : les adultes habitant le Grand Montréal sont une fois et demie plus nombreux à souhaiter ce service (42 %) que ceux des régions centrales (30 %) et des régions ressources (31 %).

On observe aussi des associations entre le statut d'immigrant et tous les types de services souhaités (Tableau 35). Les proportions de personnes ayant un statut d'immigrant et souhaitant des services sont toujours supérieures à celles observées parmi les personnes nées au Canada. Ces proportions varient de 61 % à 84 % chez les premières tandis qu'elles varient de 17 % à 35 % chez les autres.

Tableau 35. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon le statut d'immigrant

	Statut d'immigrant		
	Non	Oui	Ensemble
Services souhaités	%		
Mieux se connaître***	29,7	71,0	32,5
Mieux connaître les formations***	34,9	83,9	38,3
Connaître le marché du travail***	24,9	67,7	27,8
S'orienter ou se réorienter***	33,5	74,2	36,3
Faire un CV***	16,5	61,3	19,6
Pour trouver un emploi***	32,3	67,7	34,7
Bilan de compétences ou RAC***	27,5	61,3	29,8

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On observe des associations significatives entre la présence d'enfants à charge et l'ensemble des services souhaités, sauf l'aide pour faire un CV (Tableau 36). Les

adultes ayant un ou des enfants à charge sont proportionnellement plus nombreux que les autres à souhaiter les différents services. L'aide pour s'orienter ou se réorienter est le service dont l'association est la plus marquée entre les deux groupes : 50 % pour les personnes ayant des enfants à charge contre 30 % pour les autres.

Tableau 36. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon la présence d'enfants à charge

	Enfant(s) à charge		
	Non	Oui	Ensemble
Services souhaités	%		
Mieux se connaître**	28,5	41,6	32,5
Mieux connaître les formations*	34,6	46,7	38,3
Connaître le marché du travail*	25,0	34,3	27,8
S'orienter ou se réorienter***	30,1	50,4	36,3
Pour trouver un emploi*	31,4	42,3	34,7
Bilan de compétences ou RAC***	24,7	41,6	29,8

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Des relations significatives existent entre l'occupation principale et le souhait de services d'aide pour connaître le marché du travail et d'aide pour trouver un emploi (Tableau 37). Les adultes en emploi sont proportionnellement beaucoup moins nombreux que les autres à souhaiter ces deux types de services.

Tableau 37. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon l'occupation principale

	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
	%				
Connaître le marché du travail***	21,5	55,9	35,3	31,1	27,8
Trouver un emploi***	29,9	70,6	41,2	33,8	34,7

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Finalement, le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier occupé est associé significativement avec le souhait de services d'aide pour mieux se connaître et de services pour trouver un emploi (Tableau 38). Les adultes dont

l'emploi actuel ou le dernier occupé est de niveau 4 sont plus nombreux que les autres à souhaiter ces deux types de services.

Tableau 38. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

	Niveau de compétence emploi actuel ou du dernier occupé				Ensemble
	1	2	3	4	
Services souhaités	%				
Mieux se connaître*	27,4	28,8	25,5	40,7	31,4
Connaître le marché du travail*	26,0	20,3	22,8	35,7	27,3

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

2.6.2 Connaissance des endroits où s'adresser pour obtenir les services souhaités

L'enquête a permis de documenter la connaissance des endroits où s'adresser pour obtenir chaque type de services d'orientation par les adultes sans diplôme ayant indiqué souhaiter obtenir ce type de services au cours des prochains mois (Tableau 39). Les proportions les plus élevées concernent l'aide pour faire un CV (48 %), l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi (47 %) et l'aide pour connaître les formations offertes (41 %). À l'opposé, la connaissance de l'endroit où s'adresser est à son plus faible parmi les adultes souhaitant de l'aide pour s'orienter ou se réorienter (15 %) et de l'aide pour faire un bilan de compétences ou de RAC (23 %).

Tableau 39. Proportions des adultes sans diplôme souhaitant des services d'orientation actuellement ou au cours des prochains mois et sachant où s'adresser pour les recevoir

Services souhaités	Souhaite ce service	Sait où s'adresser pour ce service
	% de l'ensemble	% des adultes souhaitant ce service
Mieux se connaître	32,4	30,8
Mieux connaître les formations	38,2	41,3
Connaître le marché du travail	27,8	36,0
S'orienter ou se réorienter	36,2	14,9
Faire un CV	19,6	47,7
Pour trouver un emploi	34,7	46,8
Bilan de compétences ou RAC	29,8	23,1

Plusieurs associations significatives ont été détectées entre les variables indépendantes et la connaissance d'endroits où s'adresser pour obtenir des services d'orientation qui sont souhaités³⁰.

En ce qui a trait à l'aide pour faire un CV, on observe une association significative entre la connaissance de l'endroit où s'adresser et le fait d'avoir un handicap ou un problème de santé rendant difficile la participation à l'emploi ou aux études. Ainsi, les adultes dans cette situation sont plus nombreux que les autres adultes à savoir où s'adresser pour recevoir de l'aide pour faire un CV (68 % c. 41 %).

On note aussi une association entre l'aide à s'orienter ou se réorienter et le groupe de régions. Les adultes habitant les régions ressources sont presque deux fois plus nombreux à savoir où s'adresser pour recevoir cette aide (65 %) que ceux habitant les régions centrales (34 %) ou le Grand Montréal (37 %).

La connaissance de l'endroit où s'adresser pour faire un bilan de compétences ou de RAC est associée significativement au niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé. On note un écart élevé entre la proportion du plus haut et du plus bas niveau de compétence. En effet, les adultes dont

³⁰ Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester les associations entre :1) l'occupation principale et tous les types de services d'orientation souhaités, à l'exception de l'aide pour connaître les formations offertes, 2) l'aide pour faire un CV et l'âge, le plus haut niveau de scolarité complété et le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé, 3) l'aide pour faire un bilan de compétences ou de RAC et le statut d'immigrant.

l'emploi est ou était de niveau 4 savent rarement où s'adresser, comparativement à ceux associés aux emplois de niveau 1 (11 % c. 44 %). Par ailleurs, près du quart des adultes des niveaux 2 et 3 savent où aller pour recevoir de l'aide pour faire un bilan de compétences ou de la RAC (25 % et 23 %).

Le statut d'immigrant est pour sa part associé à la connaissance de l'endroit où s'adresser pour trois services d'orientation souhaités (Tableau 40). Les personnes ayant un statut d'immigrant sont nettement moins nombreuses que les autres à savoir où s'adresser pour obtenir de l'aide pour mieux se connaître (5 % c. 36 %), pour s'orienter ou se réorienter (17 % c. 45 %) et pour mieux connaître les formations offertes (23 % c. 45 %).

Tableau 40. Proportions des adultes sans diplôme sachant où s'adresser pour recevoir les services d'orientation souhaités, selon le statut d'immigrant

	Statut d'immigrant		
	Non	Oui	Ensemble
Savoir où s'adresser, selon service souhaité	%		
Mieux se connaître**	35,5	4,5	30,8
Mieux connaître les formations*	44,5	23,1	41,3
S'orienter ou se réorienter*	45,0	17,4	41,1

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

2.6.3 Nombre de services souhaités

Alors que la section précédente traitait chaque service souhaité de manière indépendante, on s'intéresse maintenant au cumul de services souhaités par chaque adulte sans diplôme. À cette fin, un indice a été créé en additionnant les types de services souhaités sur les sept choix offerts. Comme l'indice de cumul des services reçus présenté précédemment (2.5.2, Cumul des services reçus), la prudence s'impose dans l'interprétation de cet indice qui ne reflète pas directement l'intensité du souhait de services mais plutôt la variété des services souhaités.

On constate qu'un peu plus de la moitié des adultes de l'échantillon (53 %) souhaitent recevoir au moins un type de service d'orientation et que plus du quart (27 %) souhaitent en recevoir quatre ou plus (Tableau 41). Aucun adulte ne souhaite recevoir l'ensemble des sept types de services, mais 10 % souhaitent en recevoir six.

Pour examiner les associations avec les variables indépendantes, le nombre de services reçus a dû être regroupé en catégories comme le montre la partie droite du Tableau 41 où on peut aussi observer que 42 % des adultes souhaitent deux services ou plus.

Tableau 41. Répartition des adultes sans diplôme, selon le nombre de services d'orientation souhaités

Nombre de services souhaités	%	Nombre de services souhaités	%
Aucun	47,3	Aucun	47,3
1	10,2	1	10,2
2	7,3	2 ou +	42,4
3	8,2		
4	7,8		
5	9,1		
6	10,0		
7	0,0		
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	Ensemble des adultes sans diplôme	100,0

Le nombre de services souhaités est fortement associé au groupe d'âge. Ainsi, la proportion d'adultes ne souhaitant aucun service augmente avec le groupe d'âge (Tableau 42). Chez les 18-24 ans et les 25-34 ans, les proportions sont de 21 % et de 27 %, comparativement à 48 % et à 68 % chez les 45-54 ans et les 55-64 ans. La proportion d'adultes à souhaiter deux services ou plus diminue après 35 ans et passe sous les 25 % chez les 55-64 ans.

Tableau 42. Répartition du nombre de services souhaités par les adultes sans diplôme, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Nombre services souhaités***						%
Aucun	21,3	27,0	39,2	47,5	68,2	47,3
1	19,1	9,5	12,2	9,3	7,4	10,2
2 ou +	59,6	63,5	48,6	43,2	24,3	42,4
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le nombre de services souhaités est aussi associé à l'occupation principale (Tableau 43). On retrouve de plus grandes proportions d'adultes souhaitant au moins un service parmi ceux aux études (71 %) ou en recherche d'emploi (77 %).

Plus des deux tiers des adultes en recherche d'emploi souhaitent deux services ou plus (68 %) alors que cette proportion varie de 39 % à 47 % pour les autres occupations principales.

Tableau 43. Répartition du nombre de services souhaités par les adultes sans diplôme, selon l'occupation principale

	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
Nombre services souhaités***	%				
Aucun	48,2	23,5	29,4	53,4	47,3
1	13,1	8,8	23,5	4,1	10,2
2 ou +	38,6	67,6	47,1	42,6	42,4
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On note aussi une forte association entre le nombre de services souhaités et le statut d'immigrant. Les adultes ayant un statut d'immigrant sont proportionnellement deux fois plus nombreux à souhaiter deux services ou plus (81 % c. 40 %) et seulement 13 % à n'en souhaiter aucun alors que c'est le cas pour la moitié (50 %) des adultes sans diplôme nés au Canada.

2.7 Formation et retour en formation

Cette section porte sur la formation et le retour en formation. On y traite d'abord des projets de retour aux études et des motifs des retours envisagés, puis des diplômes souhaités. On y traite aussi de certains tests et certificat susceptibles de jouer un rôle dans le retour en formation des adultes sans diplôme.

2.7.1 Projets de retour aux études

On a demandé aux adultes sans diplôme qui n'étaient pas aux études s'ils avaient envisagé retourner étudier depuis leur dernière fréquentation scolaire ou au cours des cinq dernières années³¹. Dans l'ensemble, 60 % des adultes ont envisagé un retour aux études au cours de cette période.

³¹ La période de référence est depuis la dernière fréquentation pour les personnes qui ont été aux études au cours des cinq dernières années et elle est de cinq ans pour les personnes dont la dernière fréquentation est antérieure à cette durée.

On note quelques associations significatives entre les projets de retour aux études et les variables indépendantes³².

Les projets de retour aux études diminuent fortement avec le groupe d'âge (Tableau 44). Ainsi, la totalité des adultes de 18-24 ans ont déjà songé retourner aux études (100 %). Cette proportion passe à 82 % chez les 25-34 ans et atteint son plus bas chez les 55-64 ans, avec 39 %, ce qui demeure tout de même une proportion relativement importante.

Tableau 44. Proportions des adultes sans diplôme ayant envisagé un retour aux études depuis la dernière fréquentation ou au cours des cinq dernières années, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Projet de retour aux études***	%					
Oui	100,0	82,1	70,6	58,8	39,3	60,0
Non	0,0	17,9	29,4	41,2	60,7	40,0
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Les projets de retour aux études sont aussi associés au plus haut niveau de scolarité complété (Tableau 45). Les adultes n'ayant pas dépassé le niveau primaire sont moins nombreux que ceux du premier cycle ou du deuxième cycle du secondaire à avoir envisagé un retour aux études (37 % c. 64 % et 61 %).

³² Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester l'association entre le projet de retour aux études et l'occupation principale.

Tableau 45. Proportions des adultes sans diplôme ayant envisagé un retour aux études depuis la dernière fréquentation ou au cours des cinq dernières années, selon le plus haut niveau de scolarité complété

	Primaire	1 ^{ère} -2 ^e secondaire	3 ^e secondaire ou plus	Ensemble
Projet de retour aux études*	%			
Oui	36,7	63,8	60,9	60,0
Non	63,3	36,2	39,1	40,0
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Les projets de retour aux études sont aussi associés à la présence d'enfants à charge, les adultes avec enfants étant plus nombreux que les autres à avoir pensé retourner aux études (69 % c. 57 %).

Comme suite à une interrogation soulevée lors d'une rencontre du comité de suivi de la recherche, on a vérifié la possibilité d'association entre le projet de retour aux études et le nombre d'heures travaillées par semaine, particulièrement élevé chez la population des adultes sans diplôme (Tableau 9). Aucune association significative n'a pu être observée.

2.7.2 Intérêt pour la ligne Info Apprendre

Au cours du sondage, une question portait sur la connaissance des lignes Info Alpha et Info Apprendre (2.4.1, Organismes et dispositifs connus) et, dans le cadre des remerciements à la fin de l'entrevue, on demandait aux adultes s'ils étaient intéressés à noter le numéro de la ligne téléphonique Info Apprendre. On a pu constater qu'au final, c'est un peu plus de la moitié des adultes qui ont pris en note ce numéro (58 %), démontrant ainsi un intérêt pour ce dispositif et une éventuelle poursuite de leur formation. On note que le groupe d'âge, l'occupation principale, la présence d'enfants à charge et le statut d'immigrant sont associés à cet intérêt.

La variation selon le groupe d'âge n'est pas très élevée, mais on constate un plus grand intérêt chez les 25 à 54 ans et moins d'adultes intéressés chez les groupes plus jeunes et plus âgés (Tableau 46).

Tableau 46. Proportions des adultes sans diplôme intéressés à obtenir le numéro de la ligne Info Apprendre, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Intérêt numéro Info Apprendre*	%					
Oui	51,1	66,7	63,5	64,4	47,6	57,7
Non	48,9	33,3	36,5	35,6	52,4	42,3
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Pour ce qui est de l'occupation principale (Tableau 47), ce sont les adultes en recherche d'emploi qui ont noté le numéro en plus grand nombre, et ils sont deux fois plus nombreux que ceux aux études à s'y être intéressés (79 % c. 35 %). On note que 60 % des adultes en emploi ont quand même noté le numéro de la ligne d'information.

Tableau 47. Proportions des adultes sans diplôme intéressés à obtenir le numéro de la ligne Info Apprendre, selon l'occupation principale

	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
Intérêt numéro Info Apprendre**	%				
Oui	60,2	78,8	35,3	51,4	57,7
Non	39,8	21,2	64,7	48,6	42,3
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

La grande majorité des adultes ayant un statut d'immigrant démontrent de l'intérêt à l'égard de la ligne Info Apprendre (84 %). Ce constat diffère de ce qu'on retrouve chez les adultes nés au Canada, moins nombreux à y démontrer de l'intérêt (56 %).

L'intérêt pour la ligne Info Apprendre est aussi plus élevé chez les adultes ayant des enfants à charge que chez ceux qui n'en ont pas (69 % c. 53 %).

2.7.3 Motifs de retour aux études

On a demandé aux adultes ayant envisagé un retour aux études d'indiquer, parmi quatre raisons, lesquelles pouvaient les motiver à retourner aux études pour

compléter un diplôme (Tableau 48). La motivation la plus répandue, évoquée par près des trois quarts des adultes (74 %), est l'obtention d'un diplôme reconnu. Suivent d'assez près l'amélioration de ses compétences pour l'emploi (69 %) et l'amélioration de ses compétences pour soi ou sa famille (65 %). Le désir de faire des rencontres ou des activités sociales motiverait le retour aux études de beaucoup moins d'adultes (38 %) que les trois autres raisons.

On note plusieurs d'associations significatives entre les motifs de retour aux études et les variables indépendantes³³.

Tableau 48. Proportions des adultes sans diplôme ayant projeté retourner aux études depuis la dernière formation suivie, selon les raisons évoquées pour le retour

Raisons pour retourner aux études ³⁴	%
Obtenir un diplôme reconnu	74,1
Améliorer ses compétences pour l'emploi	68,8
Améliorer ses compétences pour soi ou sa famille	65,2
Rencontres ou activités sociales	38,1

L'obtention d'un diplôme reconnu et l'amélioration des compétences pour l'emploi sont des raisons associées au groupe d'âge (Tableau 49). Ces deux raisons sont évoquées par plus de 71 % des adultes de chacun des groupes d'âges entre 18 et 54 ans alors qu'elle sont retenues par moins de la moitié des adultes de 55-64 ans.

³³ Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester les associations entre :1) l'occupation principale et toutes les motivations de retour aux études, 2) le statut d'immigrant et la motivation à retourner aux études pour améliorer ses connaissances ou compétences pour l'emploi, 3) le statut d'immigrant et la motivation à retourner aux études pour obtenir un diplôme reconnu.

³⁴ Chaque adulte pouvait fournir plus d'une raison.

Tableau 49. Proportions des adultes sans diplôme ayant projeté retourner aux études depuis la dernière formation suivie, selon les raisons évoquées pour le retour et selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
	%					
Pour obtenir un diplôme reconnu***	80,0	100,0	83,3	71,6	45,6	74,1
Améliorer ses compétences pour l'emploi**	83,3	75,6	70,8	74,6	47,4	68,8

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

L'obtention d'un diplôme reconnu est une raison qui est aussi associée à la présence d'enfants à charge, ceux en ayant l'évoquant davantage que les autres (84 % c. 69 %).

L'amélioration de leurs connaissances et compétences pour eux-mêmes ou leur famille est aussi associée à la présence d'enfants à charge. Les adultes ayant un ou des enfants à charge étant plus nombreux à identifier cette motivation que les autres (75 % c. 60 %).

La possibilité de faire des rencontres ou des activités sociales comme raison de retour aux études est associée au sexe, à la présence d'enfants à charge et au handicap ou au problème de santé rendant difficile la participation aux études ou au travail. Cette raison est davantage retenue par les femmes (44 % c. 31 %), par les adultes n'ayant pas d'enfant à charge (43 % c. 29 %) et par ceux ayant un handicap ou un problème de santé (53 % c. 33 %).

2.7.4 Plus haut diplôme souhaité

On a aussi demandé aux adultes quel était le plus haut diplôme qu'ils souhaiteraient obtenir un jour. Au Tableau 50, on constate qu'un peu plus du tiers des adultes sans diplôme ne souhaite pas de diplôme (37 %). Pour ceux qui souhaitent obtenir un diplôme, il s'agit principalement d'un diplôme du secondaire, le plus désiré étant le DES (29 %), suivi du DEP (21 %). Les adultes sont aussi presque deux fois plus nombreux à souhaiter obtenir un diplôme universitaire (9 %) qu'un diplôme collégial (5 %).

On note plusieurs d'associations significatives entre le niveau de diplôme souhaité et les variables indépendantes.

Tableau 50. Répartition des adultes sans diplôme, selon le plus haut diplôme souhaité

Diplôme	%
Aucun	37,0
DES	28,5
DEP	20,9
Collégial	4,7
Universitaire	8,9
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0

Chez les adultes les moins âgés, rares sont ceux qui ne souhaitent pas un diplôme : 6 % chez les 18-24 ans et 6 % chez les 25-34 ans (Tableau 51). Toutefois, plus le groupe d'âge augmente, plus les adultes sont nombreux à ne pas en vouloir un, au point où les 55-64 ans sont dix fois plus nombreux que le groupe le plus jeune à ne pas souhaiter un diplôme (70 % c. 6 %).

Le souhait du diplôme postsecondaire (diplôme collégial ou universitaire) décroît pour sa part d'un groupe d'âge à l'autre. Les 18-24 ans sont ainsi six fois plus nombreux que les 55-64 ans à souhaiter obtenir un diplôme postsecondaire (34 % c. 5 %).

Tableau 51. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
Plus haut diplôme souhaité***	%					
Aucun	6,4	6,3	20,3	35,0	69,6	37,0
DES ou DEP	59,6	68,3	64,9	56,4	25,0	49,4
Diplôme postsecondaire	34,0	25,4	14,9	8,5	5,4	13,6
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le souhait d'un diplôme est aussi associé à l'occupation principale (Tableau 52). Les adultes ne souhaitant aucun diplôme sont très minoritaires, mais quand même présents, chez ceux aux études (6 %), alors qu'ils constituent presque la moitié de ceux qui sont sans emploi et qui n'en cherchent pas (48 %). Les adultes aux études sont aussi de loin les plus nombreux à souhaiter obtenir un diplôme postsecondaire (59 %), cette proportion demeurant sous les 13 % chez tous les autres groupes. On note que la majorité des adultes en emploi ou en recherche d'emploi souhaitent obtenir un diplôme du secondaire (54 % et 68 %).

Tableau 52. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon l'occupation principale

	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
Plus haut diplôme souhaité***	%				
Aucun	34,4	23,5	5,9	48,0	37,0
DES ou DEP	54,0	67,6	35,3	39,2	49,4
Diplôme postsecondaire	11,6	8,8	58,8	12,8	13,6
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On observe aussi une association entre la présence d'enfants à charge et le plus haut diplôme souhaité (Tableau 53). Les adultes ayant des enfants à charge sont plus nombreux que les autres à souhaiter un diplôme du secondaire (58 % c. 46 %) ou un diplôme postsecondaire (18 % c. 12 %).

Tableau 53. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon la présence d'enfants à charge

	Enfant(s) à charge		
	Non	Oui	Ensemble
Plus haut diplôme souhaité***	%		
Aucun	42,4	24,1	36,8
DES ou DEP	45,7	58,4	49,6
Diplôme postsecondaire	11,9	17,5	13,6
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé est aussi faiblement associé au souhait du diplôme (Tableau 54). Le diplôme postsecondaire est souhaité par plus d'un adulte sur cinq au niveau de compétence 1 (Emplois de gestion, professionnels et professions de niveau technique, exigeant un diplôme collégial) (22 %) alors qu'il l'est par deux à quatre fois moins d'adultes aux autres niveaux de compétence. Le niveau de compétence 4 (Emploi de niveau élémentaire) est celui où on retrouve le plus d'adultes souhaitant un diplôme du secondaire (DES ou DEP).

Tableau 54. Répartition du plus haut diplôme souhaité par les adultes sans diplôme, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

	Niveau de compétence emploi actuel ou du dernier occupé				Ensemble
	1	2	3	4	
Plus haut diplôme souhaité*	%				
Aucun	34,2	43,1	39,6	30,0	36,0
DES ou DEP	43,8	51,7	48,3	59,3	51,7
Diplôme postsecondaire	21,9	5,2	12,1	10,7	12,4
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

2.7.5 Tests et certificat

Comme la reconnaissance d'acquis extrascolaires peut jouer un rôle dans le retour en formation des adultes sans diplôme (A1) et que certaines certifications sont considérées comme équivalant à une sanction des études secondaires, le sondage a inclus dans la section sur l'historique de formation quelques questions sur le Test de développement général (TDG), les Tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) et le Certificat de qualification professionnelle (CQP)³⁵. Ces tests et ce certificat sont associés dans la politique gouvernementale au domaine de la reconnaissance d'acquis ou de compétences (A1)³⁶.

On constate que, parmi ceux-ci, les TENS sont les plus connus par les adultes sans diplôme (40 %). Le TDG et le PAMT/CQP sont connus par la moitié moins d'adultes (18 % et 16 %) (Tableau 55). Le TDG a été passé par 6 % des adultes, soit environ le tiers de ceux qui le connaissent, alors que près de 10 % des adultes, soit le quart de ceux qui le connaissent, ont déjà passé les TENS³⁷.

Les proportions d'adultes sans diplôme qui ont réussi ces tests ou obtenu le CQP varient de 3 à 6 %. Les personnes ayant passé le TDG l'ont donc réussi dans une proportion supérieure à celles ayant passé les TENS (87 % c. 63 %).

³⁵ Comme le CQP était très peu connu dans les groupes de discussion, nous l'avons associé au PAMT. Les deux questions s'y rapportant sont : Connaissez-vous le programme d'apprentissage en milieu de travail ou le Certificat de qualification professionnelle délivré par Emploi-Québec? (D10); Détenez-vous un Certificat de qualification professionnelle ? (D11).

³⁶ D'autres dispositifs existent en FGA et en FP (A1), mais nous avons retenu seulement ceux connus dans les groupes de discussion, compte tenu que la contrainte de temps de passation.

³⁷ Le CQP n'étant pas un test, on ne peut référer à une passation.

Tableau 55. Proportions des adultes sans diplôme qui connaissent, qui ont passé et qui ont réussi le TDG, les TENS ou le CQP

	Connaît	Passé	Réussi ou obtenu
	%		
TDG	18,3	5,5	4,4
TENS	40,4	9,8	6,0
CQP PAMT ³⁸	15,6	-	2,9

La connaissance du TDG et des TENS est associée significativement au groupe d'âge (Tableau 56). Pour le TDG, on repère trois groupes contrastés. D'abord, les adultes les moins âgés, soit les 18-24 ans et les 25-34 ans, sont les plus nombreux à connaître le TDG, avec des proportions de 57 % et de 48 %. La connaissance de ce test est nettement moins répandue chez les 35-44 ans et les 45-54 ans (14 % et 10 %). Enfin, les 55-64 ans ne sont que 3 % à connaître le TDG, soit quatre fois moins que les 45-54 ans et vingt fois moins que les 18-24 ans. Pour les TENS, on constate que le nombre d'adultes les connaissant diminue régulièrement avec l'âge, passant de 68 % chez les 18-24 ans à 24 % chez les 55-64 ans.

Tableau 56. Proportions des adultes sans diplôme connaissant le TDG ou les TENS, selon le groupe d'âge

	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	Ensemble
	%					
Connaissance TDG***	57,4	47,5	13,5	10,2	2,7	18,3
Connaissance TENS***	68,1	55,6	45,9	39,0	23,6	40,4

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

L'occupation principale est aussi associée significativement à la connaissance du TDG et des TENS (Tableau 57). Dans les deux cas, ce sont les personnes aux études qui les connaissent davantage, dans des proportions de 53 % pour le TDG et de 71 % pour les TENS. Le TDG est moins connu des personnes en emploi et de celles qui ne sont pas en emploi et qui n'en cherchent pas (17 % et 15 %). Les

³⁸ Il est possible d'obtenir le CQP par le PAMT ou par la RCMO (A1), mais tel que précisé dans la note 35, le sondage l'a jumelé dans une même question avec le PAMT, sans distinction de la voie prise pour l'obtention.

TENS pour leur part sont moins connus par les personnes qui ne sont pas en emploi et qui n'en cherchent pas (26 %).

Tableau 57. Proportions des adultes sans diplôme connaissant le TDG ou les TENS, selon l'occupation principale

	Emploi salarié ou autonome	Recherche d'emploi	Aux études	Sans emploi, n'en cherche pas	Ensemble
	%				
Connaissance TDG***	16,8	26,5	52,9	15,0	18,3
Connaissance TENS***	46,2	44,1	70,6	26,4	40,4

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

On observe aussi des associations entre la connaissance des TENS et le statut d'immigrant et la présence de handicap ou de problème de santé. Les personnes ayant le statut d'immigrant sont presque deux fois moins nombreuses que les autres à connaître les TENS (23 % c. 42 %). Les adultes ayant un handicap ou un problème de santé sont aussi moins nombreux que les autres à les connaître (32 % c. 43 %), mais la différence entre ces proportions est moins marquée.

La connaissance du PAMT ou du CQP est, pour sa part, associée uniquement au niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier occupé³⁹. Celle-ci décroît avec l'exigence de l'emploi (Tableau 58), les adultes dont l'emploi actuel ou le dernier emploi occupé est de niveau 1 (Emplois de gestion, professionnels et professions de niveau technique, exigeant un diplôme collégial) étant deux fois plus nombreux que ceux de niveau 4 (Emploi de niveau élémentaire) à connaître le PAMT ou le CQP (25 % c. 11 %).

³⁹ Le nombre et la répartition des répondants n'a toutefois pas permis de tester l'association entre la connaissance du CQP et le statut d'immigrant.

Tableau 58. Proportions des adultes sans diplôme connaissant le CQP ou le PAMT, selon le niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé

	Niveau de compétence emploi actuel ou du dernier occupé				Ensemble
	1	2	3	4	
Connaissance CQP PAMT*	%				
Oui	24,7	22,0	14,8	11,4	16,4
Non	75,3	78,0	85,2	88,6	83,6
Ensemble des adultes sans diplôme	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Aucune association entre les variables indépendantes et les proportions d'adultes ayant passé, réussi ou obtenu ces tests et certificat n'a été détectée, mais dans la majorité des cas, la faible puissance statistique imputable aux petits nombres de répondants n'a pas permis de réaliser les analyses.

2.8 Analyses multivariées

Alors que les analyses corrélationnelles des sections précédentes permettent de constater certaines associations entre les besoins d'orientation et les variables indépendantes, cette section présente deux analyses multivariées qui permettent d'estimer les parts de l'influence respective de chacune des variables indépendantes sur le fait d'avoir reçu ou de souhaiter des services d'orientation.

2.8.1 Prédiction des services reçus

Les analyses précédentes ont permis de constater certaines associations significatives entre les services reçus et les variables indépendantes, lorsque ces variables sont examinées une à une. Ce type d'analyse ne permet toutefois pas d'estimer les parts de chacune de ces variables dans le fait d'avoir reçu ou non des services d'orientation, toutes choses étant égales par ailleurs. À cette fin, une analyse de régression logistique a été menée pour estimer le poids relatif de chacune des variables indépendantes⁴⁰ quand il s'agit de distinguer les personnes

⁴⁰ La variable dépendante pour cette régression est le fait d'avoir ou non reçu l'un ou l'autre des services couverts par l'enquête. Toutes les variables indépendantes décrites en première partie de cette annexe ont été incluses dans l'analyse. Pour éviter de trop forts déséquilibres entre les groupes, on notera que l'occupation principale et le plus haut niveau de scolarité complété ont été regroupés respectivement en trois et en deux modalités.

qui ont ou non reçu des services d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête.

Le Tableau 4 fait état de la régression logistique⁴¹ en deux blocs, le premier incluant les variables « personnelles » (sexe, âge, statut d'immigrant et scolarité) et le second les variables plus « situationnelles » (occupation principale, niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé, groupe de régions, enfants à charge, problème de santé).

Dans une telle analyse, l'exponentiel des coefficients de régression (Exp(B) ou *odds ratio*) peut être interprété comme le risque relatif d'appartenir à l'un ou l'autre groupe lorsque le prédicteur est présent (ex. lorsque la personne est une femme plutôt qu'un homme). Dans le cas présenté, lorsque la statistique de Wald d'une variable est significative (uniquement), une valeur Exp(B) supérieure à 1,0 peut être interprétée comme un accroissement du risque relatif et une valeur inférieure à 1,0 comme une diminution du risque relatif d'obtenir une valeur plus élevée dans le groupe de comparaison (les personnes qui ont reçu un ou plusieurs services d'orientation) que dans celui de référence (les personnes qui n'ont pas reçu de service d'orientation).

Le modèle 1 examine la réception des services d'orientation à partir des variables personnelles. On constate que, toutes choses étant égales par ailleurs parmi les variables de ce bloc, seuls le sexe et l'âge permettent de prédire la réception des services. Les femmes sont 35 % moins susceptibles d'avoir reçu des services que les hommes. Lorsqu'on les compare au groupe des 18-24 ans, chacun des autres groupes est six à treize fois moins susceptible d'avoir reçu des services, cette proportion diminuant avec le groupe d'âge pour se stabiliser après 45 ans.

⁴¹ Les postulats de l'analyse (taille et composition de l'échantillon; faible multicolinéarité; absence de valeurs extrêmes) sont rencontrés. Le modèle global obtenu est significatif ($\chi^2 = 88,149$; $dl = 16$; $p < ,000$). Le résultat du test d'Hosmer et Lemeshow ($\chi^2 = 12,996$ $dl = 8$ $p = 0,112$) indique un bon ajustement (*goodness of fit*) du modèle. Par ailleurs, le pseudo R² (R² de Nagelkerke) donne une estimation de la proportion de variance expliquée par chacune des étapes. Sa valeur est de 0,163 pour le modèle 1 et de 0,257 pour le modèle 2. On peut donc affirmer que l'ensemble des variables introduites dans le modèle final explique environ 26 % de la variabilité dans le classement.

Tableau 59. Régression logistique binomiale, variables prédictives de services d'orientation reçus au cours des cinq années précédant l'enquête (N=450)

	Modèle 1				Modèle 2			
	β	S.E.	Wald	Exp(β)	β	S.E.	Wald	Exp(β)
<i>Sexe [Homme]</i>								
Femme	-0,428	0,217	3,903 *	0,652	-0,381	0,236	2,598	0,683
<i>Âge [18-24 ans]</i>								
25-34 ans	-1,882	0,516	13,316 ***	0,152	-1,626	0,555	8,58 **	0,197
35-44 ans	-2,086	0,504	17,093 ***	0,124	-1,516	0,555	7,461 **	0,219
45-54 ans	-2,605	0,489	28,384 ***	0,074	-2,384	0,513	21,592 ***	0,092
55-64 ans	-2,587	0,482	28,803 ***	0,074	-2,565	0,512	25,147 ***	0,077
<i>Immigrant [Non]</i>								
Oui	-0,09	0,438	0,042	0,914	0,105	0,472	0,050	1,111
<i>Scolarité [- de 3^e sec.]</i>								
3 ^e sec. ou +	0,02	0,171	0,013	1,020	-0,023	0,180	0,016	0,977
<i>Occupation [Emploi]</i>								
Rech. ou études					1,450	0,415	12,226 ***	4,263
Sans rech emploi					0,049	0,278	0,032	1,051
<i>Niv. de Comp. [N4]</i>								
N3 Intermédiaire					-0,306	0,330	0,860	0,736
N2 Autre tech.					0,103	0,349	0,086	1,108
N1 Gestion et tech.					-0,287	0,274	1,097	0,750
<i>Région [Grand Montréal]</i>								
Régions centrales					0,210	0,266	0,620	1,233
Régions ressources					1,147	0,294	15,241 ***	3,147
<i>Enfants à charge [Non]</i>								
Oui					-0,600	0,294	4,149	0,549
<i>Probl. de santé [Non]</i>								
Oui					-0,092	0,284	0,104	0,912
Constante	2,015	0,541	13,881 ***	7,503	1,730	0,605	8,172 **	5,642

Groupe de référence : Aucun service = 0, Au moins un service = 1

Classification correcte : 67,3 % Modèle 1; 69,1 % Modèle 2.

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le modèle 2 ajoute les variables situationnelles aux variables précédentes. Globalement, l'ajout de ces variables permet d'accroître la capacité du modèle à prédire la variation observée dans l'enquête d'environ 16 à 26 % du total. Au niveau des variables personnelles, l'âge demeure un prédicteur important. Les 25-44 ans sont environ cinq fois moins susceptibles d'avoir reçu des services que les 18-24 ans alors que les 45-54 ans et les 55-64 ans le sont onze et treize fois moins. Les autres variables personnelles ne sont pas significatives.

Parmi les variables situationnelles, on note l'effet de l'occupation principale et de la région. Les personnes aux études ou en recherche d'emploi sont ainsi douze fois plus susceptibles d'avoir reçu des services que les personnes en emploi au moment de l'enquête. On note toutefois que les personnes sans emploi et qui n'en cherchent pas ne se distinguent pas significativement de ces dernières. Pour ce qui est de la région, les personnes habitant en régions ressources sont quinze fois plus susceptibles d'avoir reçu des services que celles habitant le Grand Montréal, alors que les personnes habitant des régions centrales ne s'en distinguent pas significativement à cet égard.

2.8.2 Prédiction des services souhaités

Comme le souhait d'obtenir des services d'orientation au cours des prochains mois est au cœur de la question des besoins d'orientation des adultes, une seconde analyse de régression logistique a été menée pour estimer le poids relatif de chacune des variables indépendantes traitées dans la modélisation précédente quand il s'agit de distinguer les personnes qui souhaitent ou non recevoir des services d'orientation au cours des mois suivant l'enquête. En plus des deux blocs de variables « personnelles » (sexe, âge, statut d'immigrant et scolarité) et « situationnelles » (occupation principale, niveau de compétence de l'emploi actuel ou du dernier emploi occupé, région, enfants à charge, problème de santé), cette analyse introduit dans un troisième bloc la variable dépendante de l'analyse précédente, soit la présence de services reçus au cours des cinq dernières années.

Les résultats de cette analyse⁴² sont présentés au Tableau 60 à la page suivante.

⁴² Les postulats de l'analyse (taille et composition de l'échantillon; faible multicolinéarité; absence de valeurs extrêmes) sont rencontrés. Le modèle final obtenu est significatif ($\chi^2 = 92,170$; $df = 17$; $p < ,000$). Le résultat du test d'Hosmer et Lemeshow ($\chi^2 = 11,632$ $df = 8$ $p = 0,168$) indique un bon ajustement (*goodness of fit*) du modèle. Par ailleurs, le pseudo R² (R² de Nagelkerke) donne une estimation de la proportion de variance expliquée par chacune des étapes. Sa valeur est de 0,182 pour le modèle 1, de 0,222 pour le modèle 2 et de 0,265 pour le modèle 3. On peut donc affirmer que l'ensemble des variables introduites dans le modèle final explique environ 27 % de la variabilité dans le classement.

Tableau 60. Régression logistique binomiale, variables prédictives de services d'orientation souhaités au cours des mois suivant l'enquête (N=450)

	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
	β	S.E.	Wald	Exp(β)	β	S.E.	Wald	Exp(β)	β	S.E.	Wald	Exp(β)
<i>Sexe [Homme]</i>												
Femme	0,353	0,218	2,625	1,423	0,49	0,231	4,515 *	2,620	0,589	0,238	6,148 *	1,803
<i>Âge [18-24 ans]</i>												
25-34 ans	-0,417	0,479	0,758	0,659	-0,169	0,512	0,109	0,807	0,116	0,527	0,048	1,123
35-44 ans	-0,868	0,455	3,635	0,420	-0,511	0,512	0,995	0,635	-0,234	0,526	0,198	0,791
45-54 ans	-1,239	0,429	8,331 **	0,290	-1,041	0,455	5,230 *	0,323	-0,603	0,477	1,597	0,547
55-64 ans	-2,112	0,428	24,368 ***	0,121	-1,942	0,452	18,431 ***	0,101	-1,521	0,469	10,508 **	0,218
<i>Immigrant [Non]</i>												
Oui	1,658	0,570	8,452 **	5,249	1,752	0,582	9,074 **	7,199	1,780	0,586	9,232 **	5,933
<i>Scolarité [- de 3^e sec.]</i>												
3 ^e sec. ou +	0,018	0,172	0,011	1,018	0,029	0,176	0,027	1,226	0,023	0,18	0,017	1,024
<i>Occupation [Emploi]</i>												
Rech. ou études					0,721	0,405	3,170 *	4,159	0,466	0,416	1,258	1,594
Sans rech emploi					-0,331	0,269	1,513	0,754	-0,374	0,274	1,856	0,688
<i>Niv. de Comp. [N4]</i>												
N3 Intermédiaire					0,037	0,324	0,013	0,891	0,104	0,331	0,100	1,110
N2 Autre tech.					0,670	0,349	3,676	0,862	0,709	0,358	3,913 *	2,032
N1 Gestion et tech.					0,469	0,264	3,148	1,524	0,547	0,272	4,062 *	1,729
<i>Région [Grand Montréal]</i>												
Régions centrales					-0,137	0,255	0,287	0,750	-0,184	0,262	0,492	0,832
Régions ressources					-0,319	0,289	1,219	0,488	-0,570	0,302	3,555 **	0,566
<i>Enfants à charge [Non]</i>												
Oui					-0,230	0,283	0,659	0,580	-0,110	0,289	0,145	0,896
<i>Probl. de santé [Non]</i>												
Oui					0,310	0,272	1,293	1,701	0,359	0,280	1,647	1,433
<i>Services reçus [Non]</i>												
Oui									0,994	0,249	15,891 ***	2,701
Constante	1,037	0,476	4,743 *	2,821	0,596	0,534	1,242	2,261	-0,184	0,577	0,102	0,832

Groupe de référence : Aucun service = 0, Au moins un service = 1, Classification correcte : 67,1 % Modèle 1; 68,5 % Modèle 2; 72,8 % Modèle 3.

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Le modèle 1 examine le souhait de services d'orientation à partir des variables personnelles. On constate que, toutes choses étant égales par ailleurs parmi les variables de ce bloc, seuls l'âge et le statut d'immigrant permettent de prédire le souhait de services. Pour ce qui de l'âge, on note que les 25-34 ans et les 35-44 ans ne diffèrent pas significativement des 18-24 ans, alors que les 45-54 ans sont trois fois moins et les 55-64 ans huit fois moins susceptibles qu'eux de souhaiter des services d'orientation. Les personnes ayant un statut d'immigrant sont pour leur part cinq fois plus susceptibles de souhaiter des services que les personnes nées au Canada.

Lorsqu'on ajoute les variables situationnelles (modèle 2), on ne constate pas d'amélioration de la qualité du modèle (χ^2 d'amélioration=14,656, d.l.=9, $p=.101$) et peu de modifications dans les effets des variables personnelles, sauf l'ajout du sexe comme prédicteur, les femmes étant presque trois fois plus susceptibles de souhaiter des services que les hommes. Selon le modèle 2, la seule variable situationnelle significative est l'occupation principale, les personnes en recherche d'emploi ou aux études étant trois fois plus susceptibles de souhaiter des services d'orientation que les personnes en emploi alors que les personnes sans emploi et qui n'en cherchent pas ne se distinguent pas significativement des personnes en emploi.

L'introduction de la variable Services reçus aux précédentes dans le modèle 3 améliore sensiblement la valeur de prédiction (χ^2 d'amélioration=16,448, d.l.=1, $p<.000$). Dans ce modèle final, on constate que, toutes choses mesurées étant égales par ailleurs, les femmes sont presque deux fois plus susceptibles que les hommes et les personnes ayant un statut d'immigrant six fois plus que les autres de souhaiter des services. L'âge continue de contribuer à la prédiction, mais il n'y a plus que le groupe des 55-64 ans qui se démarque significativement en étant presque cinq fois moins susceptibles de souhaiter des services que les 18-24 ans. On peut penser que la différence des 45-54 ans avec les plus jeunes, observée dans les deux premières parties du modèle, serait ici plutôt expliquée par la prise en compte des autres variables du modèle. Pour ce qui est des variables situationnelles, l'occupation perd son statut de prédicteur, mais le niveau de compétence et la région deviennent significatifs. Les personnes associées aux domaines d'emploi les plus qualifiés (Niveaux 1 et 2) sont environ deux fois plus susceptibles de souhaiter des services que les personnes associées au niveau 4.

Les personnes habitant les régions ressources sont par ailleurs 43 % moins susceptibles de souhaiter des services que les personnes du Grand Montréal, les personnes des régions centrales ne se distinguant toujours pas de ces dernières à cet égard. Finalement, on constate que, toutes choses étant égales par ailleurs, les personnes qui ont reçu des services d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête sont presque trois fois plus susceptibles que celles qui n'en ont pas reçu d'en souhaiter de nouveaux.

2.9 Synthèse de l'Annexe 2

Cette annexe a présenté les résultats d'un sondage populationnel visant à identifier les besoins d'orientation des adultes sans diplôme du Québec. Le sondage téléphonique a été réalisé d'octobre 2013 à mars 2014 auprès d'un échantillon de 450 personnes. Cet échantillon peut être qualifié de représentatif de la population des adultes québécois sans diplôme pouvant s'exprimer en français.

Une première série de constats peut être formulée à partir de la description de la population des adultes sans diplôme ayant répondu au sondage. Environ un répondant sur douze fréquente un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle au moment de l'enquête (8 %). Un peu plus de la moitié des répondants occupe un emploi au moment de l'enquête (56 %) alors qu'un tiers est sans emploi et n'en cherche pas (33 %). Les adultes sans diplôme en emploi sont nombreux à travailler de longues heures, les trois cinquièmes travaillant 40 heures et plus par semaine (62 %). Ces emplois sont relativement stables, car près des deux-tiers les occupent depuis trois ans ou plus (67 %). Tout de même, un peu plus du quart des adultes en emploi n'est pas sûr de conserver le même emploi au cours des trois prochaines années (28 %), surtout parce que l'emploi est insatisfaisant ou parce qu'ils craignent d'être mis à pied. Parmi les personnes sans emploi, la grande majorité en a déjà occupé un (86 %), mais presque la moitié n'en a pas depuis plus de trois ans (49 %). Les emplois occupés recouvrent la majorité des grandes catégories de la Classification nationale des professions, mais on retrouve les plus grandes concentrations dans le domaine de la vente et des services (37 %) et celui des métiers, du transport et de la machinerie lourde (23 %). Quand on regroupe les emplois selon les niveaux de qualification, on constate que les deux tiers des adultes sans diplôme occupent des emplois de niveaux 3 et 4 qui ne demandent habituellement pas un diplôme

du secondaire (69 %). Environ le tiers des adultes sans diplôme occupent toutefois des emplois de niveau 2 exigeant généralement un diplôme du secondaire (14 %) ou des emplois de niveau 1 exigeant généralement un diplôme du collégial (17 %), une anomalie apparente qui donne un aperçu des acquis non reconnus par un diplôme chez cette population. Sans surprise, la proportion de personnes à faible revenu observée dans la population des adultes sans diplôme est beaucoup plus élevée que dans la population globale, mais la forte proportion de données manquantes ne permet pas d'approfondir l'analyse de cette variable.

Une seconde série de constats peut être tirée des réponses globales aux questions portant plus spécifiquement sur les besoins d'orientation et le retour en formation. Dans l'ensemble, les organismes et dispositifs les plus connus sont les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne (52 %), suivis des CLE (46 %) et des organismes communautaires (28 %). Les moins connus sont les SARCA (7 %) et les lignes Info Apprendre et Info-Alpha (8 %). Près de la moitié des adultes sans diplôme qui connaissent un organisme ou un service d'orientation l'ont déjà consulté au cours des cinq dernières années. Les lignes Info Apprendre et Info-Alpha font toutefois exception à cette tendance car une proportion beaucoup plus faible de personnes qui les connaissent les a déjà consultées. Les adultes sans diplôme sont généralement satisfaits des organismes et dispositifs consultés, l'appréciation moyenne variant de 6,62 à 8,28 sur 10. Les SARCA et les organismes communautaires sont légèrement plus appréciés, tandis que les autres organismes le sont un peu moins.

Les services reçus par de plus grandes proportions d'adultes sans diplôme au cours des cinq dernières années sont l'aide à faire un CV (20 %), l'aide pour mieux connaître les formations offertes (19 %), l'aide à mieux se connaître (16 %) et l'aide pour connaître le marché du travail (16 %). À l'inverse, les services les moins souvent reçus sont l'aide pour faire un bilan de compétences ou de RAC (6 %), l'aide pour trouver un emploi ou un meilleur emploi (12 %) et l'aide pour s'orienter ou se réorienter (14 %).

Un cumul des types de services reçus par adulte indique que presque trois adultes sur cinq n'a reçu aucun service d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête (58 %), ce qui en laisse tout de même deux sur cinq ayant

reçu au moins un service (42 %). La proportion d'adultes sans diplôme décroît avec le nombre de services reçus, mais on note quand même que 1 % des adultes sans diplôme a reçu les sept types de services documentés pendant cette période. Les adultes sans diplôme ayant reçu des services en sont globalement très satisfaits, l'appréciation variant de 7,31 (aide pour s'orienter ou se réorienter) à 8,16 (aide pour mieux se connaître).

Dans l'ensemble, on constate assez peu de variations dans les proportions d'adultes souhaitant chacun des services, la plupart variant entre 28 % (aide pour connaître le marché du travail) et 38 % (aide pour mieux connaître les formations offertes). Seule l'aide pour faire un CV se démarque en étant souhaité par seulement 20 % des adultes. Le cumul du nombre de types de services souhaités par chaque adulte indique qu'un peu plus de la moitié (53 %) souhaitent recevoir au moins un type de service d'orientation et que plus du quart (27 %) souhaitent en recevoir quatre ou plus. La connaissance qu'ont les adultes sans diplôme des endroits où s'adresser pour obtenir des services d'orientation varie selon le type de service. Près de la moitié des adultes savent où obtenir de l'aide pour faire un CV (48 %) ou pour trouver un emploi (47 %), mais peu savent où s'adresser afin d'obtenir l'aide qu'ils souhaitent pour s'orienter ou se réorienter (15 %) ou pour faire un bilan de compétences ou de RAC (23 %). La connaissance des endroits où s'adresser afin d'obtenir les services d'orientation souhaités apparaît donc comme un obstacle important pour les adultes sans diplôme.

La majorité (60 %) des adultes sans diplôme ont envisagé un retour aux études depuis leur dernière fréquentation scolaire ou au cours des cinq dernières années. Une proportion similaire d'adultes (58 %) a d'ailleurs pris en note le numéro de la ligne téléphonique Info Apprendre à la fin de l'entrevue, démontrant leur intérêt pour ce dispositif et pour une éventuelle poursuite de leur formation. Près des trois quarts des adultes (74 %) retourneraient en formation dans le but d'obtenir un diplôme reconnu et presque autant pour améliorer leurs compétences pour l'emploi (69 %) ou améliorer leurs compétences à des fins personnelles ou familiales (65 %).

On constate par ailleurs qu'un peu plus du tiers des adultes sans diplôme ne souhaite aucun diplôme (37 %). Pour ceux qui souhaitent obtenir un diplôme, il s'agit principalement d'un diplôme du secondaire, le plus désiré étant le DES

(29 %), suivi du DEP (21 %). On note que les adultes sont presque deux fois plus nombreux à souhaiter obtenir un diplôme universitaire (9 %) qu'un diplôme collégial (5 %).

Le sondage s'est aussi intéressé à des tests et certificat susceptibles de jouer un rôle dans le retour en formation des adultes sans diplôme. Parmi ceux-ci, les TENS sont les plus connus (40 %), alors que le TDG et le CQP sont connus par la moitié moins d'adultes (18 % et 16 %). Le TDG a été passé par 6 % des adultes, soit environ le tiers de ceux qui le connaissent, alors que près de 10 % des adultes, soit le quart de ceux qui le connaissent, ont déjà passé les TENS. Les données du MELS (2014) indiquent par ailleurs que, de 2008-2009 à 2012-2013, le nombre de personnes ayant passé le TDG au Québec varie de 9 218 à 10 281 alors que le nombre de personnes ayant passé les TENS varie de 6 675 à 7 179.

Des analyses corrélationnelles systématiques ont été menées pour vérifier les associations entre les besoins d'orientation des adultes sans diplôme et chacune de leurs neuf caractéristiques documentées par les variables indépendantes décrites à la section 4.2. Ces analyses permettent de formuler une troisième série de constats.

On note d'abord que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à souhaiter obtenir de l'aide pour faire leur CV et à vouloir retourner aux études pour y faire des rencontres ou des activités sociales. Elles sont par ailleurs moins nombreuses à connaître les organismes communautaires offrant des services d'orientation et à détenir un Certificat de qualification professionnelle.

Les croisements avec le groupe d'âge permettent aussi de faire ressortir plusieurs associations significatives. On retrouve chez les plus âgés de moins grandes proportions d'adultes qui connaissent les organismes et dispositifs d'orientation, qui ont reçu et qui souhaitent les différents services d'orientation. Ils sont aussi moins nombreux à avoir des projets de retour aux études et à connaître le TDG et les TENS et le plus haut diplôme souhaité. Néanmoins, le diplôme du secondaire (DES ou DEP) est souhaité dans des proportions semblables des groupes 18 à 54 ans et ce n'est que chez les 55-64 ans que cette proportion chute significativement. Cette chute s'observe aussi chez ce groupe dans les proportions d'adultes qui souhaiteraient retourner aux études pour obtenir un diplôme d'études reconnu ou pour améliorer leurs compétences pour l'emploi.

On note toutefois quelques exceptions à cette diminution avec l'âge. Bien que les adultes de 18 à 35 ans soient les plus nombreux à consulter les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne, on note des taux de consultation relativement stables chez les 35-64 ans. Les adultes de 35 à 44 ans sont plus nombreux que les autres à souhaiter de l'aide pour faire un CV. Enfin, les 18-24 ans et les 55-64 ans sont moins nombreux que les 25-54 ans à démontrer de l'intérêt pour la ligne Info Apprendre. On peut penser que les plus jeunes, plus près de leur scolarisation initiale, sont moins enclins à rechercher de l'information relative à la formation.

L'analyse permet aussi de noter quelques différences associées à la région de résidence. Les adultes des régions ressources sont plus nombreux à connaître les CLE et les lignes téléphoniques Info Apprendre ou Info-Alpha que les adultes des autres régions. Ils sont aussi plus nombreux à savoir où s'adresser pour obtenir de l'aide pour s'orienter ou se réorienter, tout comme ils sont plus nombreux à avoir utilisé des services d'orientation au cours des cinq dernières années, plus particulièrement de l'aide pour faire un CV. Les adultes du Grand Montréal, pour leur part, sont plus nombreux que ceux des autres régions à souhaiter des services pour s'orienter ou se réorienter.

Plusieurs associations peuvent aussi être relevées avec le niveau de scolarité atteint. Les adultes n'ayant pas dépassé le niveau primaire sont moins nombreux que les autres à projeter retourner aux études depuis leur dernière formation, ce qui s'explique au moins en partie par la proportion élevée d'adultes âgés de 55 à 64 ans dans ce sous-groupe. La proportion d'adultes connaissant les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne s'accroît avec la scolarité, alors que les adultes n'ayant pas dépassé le niveau primaire sont plus nombreux à connaître les lignes Info Apprendre et Info-Alpha que ceux du premier ou deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, les adultes de deuxième cycle du secondaire sont plus nombreux que les autres à avoir reçu des services pour s'orienter ou se réorienter, et ceux du premier cycle du secondaire sont moins nombreux à avoir reçu de l'aide pour mieux se connaître.

Pour ce qui est des associations avec l'occupation principale, on note que les adultes en recherche d'emploi et les adultes aux études sont plus nombreux à avoir reçu au moins un service d'orientation, notamment des services pour mieux

se connaître et pour mieux connaître les formations offertes, que les autres. Ils sont aussi plus nombreux à connaître les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne. Enfin, ils sont aussi plus nombreux que les autres à souhaiter au moins un service d'orientation.

Les adultes aux études sont par ailleurs plus nombreux que les autres à connaître le TDG et les TENS, une connaissance qui pourrait être issue de leur fréquentation du milieu scolaire.

Les adultes en recherche d'emploi sont plus nombreux que les autres à avoir reçu de l'aide pour mieux connaître le marché du travail et pour faire un CV. Malgré cela, ils sont aussi les plus nombreux à souhaiter de l'aide pour se trouver un emploi et pour connaître le marché du travail et ils sont aussi plus nombreux que les autres à s'intéresser à la ligne Info Apprendre. On peut penser que même s'ils bénéficient déjà de plusieurs services, leur situation les amène à en souhaiter d'autres.

Parmi ceux ayant des projets de retour aux études, les adultes aux études et ceux en emploi ont finalement plus nombreux à le faire pour obtenir un diplôme d'études reconnu que ceux des autres groupes d'occupation principale.

Le statut d'immigrant est par ailleurs associé à d'importants besoins d'orientation. Les adultes ayant ce statut sont plus nombreux que les autres à souhaiter au moins un service d'orientation, quel qu'il soit, et ils sont aussi plus nombreux que les autres à avoir démontré leur intérêt pour la ligne téléphonique Info Apprendre. Ils sont aussi plus nombreux à connaître l'endroit où s'adresser pour obtenir de l'aide pour mieux se connaître, pour s'orienter ou se réorienter et pour mieux connaître les formations offertes, mais ils connaissent moins souvent les TENS que les adultes nés au Canada.

Les adultes ayant des enfants à charge sont plus nombreux que ceux n'en ayant pas à souhaiter l'un ou l'autre des services d'orientation, particulièrement l'aide pour s'orienter ou se réorienter. Ils sont aussi plus nombreux à connaître les CLE ainsi que les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne. Ils sont aussi plus nombreux à avoir montré de l'intérêt pour la ligne Info Apprendre et à avoir projeté un retour aux études, que ce soit pour obtenir d'un diplôme d'études reconnu ou pour améliorer leurs connaissances et compétences pour soi ou pour

leur famille. Toutefois, les adultes n'ayant pas d'enfant à charge sont plus nombreux à souhaiter retourner aux études pour y faire des rencontres ou des activités sociales.

Les adultes ayant un handicap ou un problème de santé sont plus nombreux que les autres adultes à avoir consulté les CLE, à savoir où s'adresser pour obtenir de l'aide pour faire un CV et à connaître les sites Internet Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne. Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux que les autres à projeter un retour aux études, notamment pour y faire des rencontres ou des activités sociales. Ils sont par ailleurs moins nombreux à connaître les TENS.

Les croisements avec le niveau de compétence de l'emploi révèlent aussi quelques associations. On retrouve de plus grandes proportions d'adultes à avoir reçu de l'aide pour obtenir un emploi ou un meilleur emploi aux niveaux de compétence 3 et 4. C'est également au niveau 4 qu'on retrouve le plus grand nombre d'adultes à souhaiter ce type de service ainsi qu'à souhaiter de l'aide pour connaître le marché du travail, ce qu'on pourrait associer à une plus grande précarité ou insatisfaction avec la situation d'emploi à ce niveau. On retrouve aussi à ce niveau la plus faible proportion d'adultes sachant où s'adresser pour faire un bilan de compétences ou de RAC. C'est par ailleurs au niveau 1 que les adultes sont les plus nombreux à savoir où s'adresser pour faire un bilan de compétences ou de RAC, à connaître des organismes communautaires offrant des services d'orientation et à projeter un retour aux études pour obtenir un diplôme d'études, notamment de niveau postsecondaire. Comme les emplois de niveau 1 requièrent généralement des compétences de niveau collégial, plusieurs pourraient être particulièrement attirés par une reconnaissance formelle de ces compétences, notamment par la RAC. La proportion d'adultes connaissant le CQP s'accroît d'ailleurs avec le niveau de compétence.

Finalement, une dernière série de constats peut être tirée des analyses multivariées qui ont permis d'estimer les parts relatives de chacune des variables indépendantes dans le fait d'avoir reçu ou non des services d'orientation et dans celui de souhaiter des services d'orientation. Pour ce qui est d'avoir reçu des services d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête, l'âge s'avère le seul prédictif significatif au niveau des variables personnelles, la probabilité d'avoir reçu des services diminuant fortement avec la catégorie d'âge au point où

les 55-64 sont treize fois moins susceptibles d'en avoir reçu que les 18-24 ans. Du côté des variables situationnelles, on note l'effet de l'occupation principale et de la région. Les personnes aux études ou en recherche d'emploi sont ainsi douze fois plus susceptibles d'avoir reçu des services que les personnes en emploi au moment de l'enquête, alors que les personnes sans emploi et qui n'en cherchent pas ne se distinguent pas significativement de ces dernières. Les personnes habitant en régions ressources sont aussi quinze fois plus susceptibles d'avoir reçu des services que celles habitant le Grand Montréal.

Dans la modélisation des facteurs prédisant le souhait de services d'orientation on constate que, toutes choses mesurées étant égales par ailleurs, les femmes sont presque deux fois plus susceptibles que les hommes et les personnes ayant un statut d'immigrant six fois plus que les autres de souhaiter des services. L'âge continue de contribuer à la prédiction, seulement pour le groupe des 55-64 ans qui sont presque cinq fois moins susceptibles de souhaiter des services que les 18-24 ans. Du côté situationnel, les personnes associées aux domaines d'emploi les plus qualifiés (niveaux 1 et 2) sont environ deux fois plus susceptibles de souhaiter des services que les personnes associées au niveau 4, alors que les personnes habitant les régions ressources sont presque moitié moins susceptibles de souhaiter des services que les personnes du Grand Montréal. Il est aussi intéressant de constater que les personnes qui ont reçu des services d'orientation au cours des cinq années précédant l'enquête sont presque trois fois plus susceptibles que celles qui n'en ont pas reçu d'en souhaiter de nouveau.

Références bibliographiques

- Institut de la statistique du Québec (2003). *Population de 15 ans et plus selon le plus haut niveau de scolarité atteint, régions administratives du Québec, 2001*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2001/lequebec/scolarité/niveauscol20.htm>>. Consulté le 22 août 2014
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Population selon la langue parlée le plus souvent à la maison, régions administratives et ensemble du Québec, 2011*. Site téléaccessible à l'adresse <http://stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/recens2011_reg/langue_logement/lan_psp_reg.htm>. Consulté le 22 août 2014
- MELS (2014). *Reconnaissance des acquis en formation générale des adultes*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www3.recitfga.qc.ca/SARCA/documentsMELS-6.php>>.
- MEQ (1999). La formation professionnelle au secondaire. *Bulletin statistique de l'éducation*, (12), 1-15. Document téléaccessible <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/statistiques/bulletin-statistique-de-leducation/>>.

ANNEXE 3

Résultats des analyses qualitatives

Rachel Bélisle, Sylvain Bourdon, Amélie Simard et David Baril

Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective
d'apprentissage tout au long de la vie

Direction scientifique du projet	Rachel Bélisle Sylvain Bourdon
Participation aux analyses préliminaires	Guylaine Michaud
Collaboration aux analyses	Eddy Supeno
Coordination de la collecte	David Baril Pierre-Olivier Babin
Collecte de données originales	David Baril Amélie Simard Rachel Bélisle
Transcription	Marilyn Lapierre Venessa Mongeau Amélie Simard
Codage	Kathy Gariepy-Delisle Amélie Simard David Baril Rachel Bélisle

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien octroyé par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) dans le cadre du programme d'Actions concertées, pour le projet ciblé « Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme » (2012-2014).

Pour citer cette annexe : Bélisle, R., Bourdon, S., Simard, A. et Baril, D. (2015). Résultats des analyses qualitatives. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC. Sherbrooke/Québec : CÉRTA/FRQSC.

Table des matières

INTRODUCTION	6
3.1 MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE	9
3.1.1 Groupe de discussion	9
3.1.2 Entrevues individuelles	12
3.1.2.1 Entrevues individuelles corpus BOP	12
3.1.2.2 Entrevues individuelles ELJASP	13
3.1.2.3 Entrevues individuelles PCM	14
3.1.3 Recueil des données sociodémographiques	15
3.1.4 Traitement et analyse des données	16
3.1.5 Procédures de recrutement et de sélection des données	19
3.1.5.1 Données primaires	19
3.1.5.2 Données secondaires	22
3.1.6 Éthique de la recherche	23
3.1.7 Description des personnes participantes	24
3.1.7.1 Selon le sexe	24
3.1.7.2 Selon l'âge	24
3.1.7.3 Selon la région	25
3.1.7.4 Selon l'occupation et la présence sur l'aide sociale	26
3.1.7.5 Selon le niveau de scolarité	29
3.1.7.6 Selon la présence d'enfants à charge	30
3.1.7.7 Selon le statut d'immigrant et l'appartenance à une minorité visible	31
3.1.7.8 Selon la scolarité des proches	32
3.1.7.9 Selon le revenu annuel	33
3.1.7.10 Métiers et professions des personnes participantes	34
3.1.7.11 Synthèse des grandes caractéristiques	35
3.2 RESULTATS SUR LES SERVICES CONNUS, REÇUS ET SOUHAITES	36
3.2.1 Services d'orientation non spécifiés	36
3.2.2 Services d'information sur la formation et le travail (IFT)	38
3.2.2.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas la pertinence de l'IFT en orientation	39
3.2.2.2 Voies d'obtention de l'IFT	40
3.2.2.3 Contenu et visées des services d'IFT connus et reçus	47
3.2.2.4 Format de l'IFT	48
3.2.2.5 Appréciation des services d'IFT	51
3.2.2.6 Services souhaités en IFT	54
3.2.2.7 Organismes offrant des services d'IFT	56
3.2.3 Services d'aide à la connaissance de soi	58
3.2.3.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas la pertinence de la connaissance de soi pour l'orientation et le développement de carrière	59
3.2.3.2 Voies de la connaissance de soi	60
3.2.3.3 Contenu et visées des services d'aide à la connaissance de soi	64
3.2.3.4 Format des activités d'aide à la connaissance de soi	67
3.2.3.5 Appréciation des services connus et reçus de connaissance de soi incluant le testing et la psychométrie	68
3.2.3.6 Services souhaités d'aide à la connaissance de soi	71
3.2.3.7 Organismes offrant des services de connaissance de soi	73

3.2.4	<i>Services d'accompagnement de processus d'orientation</i>	74
3.2.4.1	Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services d'accompagnement de processus d'orientation	77
3.2.4.2	Contenu et visées de l'accompagnement d'un processus d'orientation	80
3.2.4.3	Format de l'accompagnement d'un processus d'orientation	88
3.2.4.4	Appréciation des services d'accompagnement de processus d'orientation	90
3.2.4.5	Services d'accompagnement de processus d'orientation souhaités	93
3.2.4.6	Organismes offrant des services d'accompagnement de processus d'orientation.....	94
3.2.5	<i>Services d'aide à la réalisation d'un projet de formation</i>	95
3.2.5.1	Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation.....	97
3.2.5.2	Contenu et visées des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation	98
3.2.5.3	Appréciation des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation.....	103
3.2.5.4	Services d'aide à la réalisation d'un projet de formation souhaités	105
3.2.5.5	Organismes offrant des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation	106
3.2.6	<i>Services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences</i>	108
3.2.6.1	Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services de reconnaissance officielle des acquis et de compétences	109
3.2.6.2	Contenu et visées des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences	110
3.2.6.3	Format des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences.....	111
3.2.6.4	Appréciation des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences	112
3.2.6.5	Services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences souhaités	112
3.2.6.6	Organismes offrant des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences ...	114
3.2.7	<i>Services d'aide à la recherche et au maintien en emploi</i>	115
3.2.7.1	Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi	116
3.2.7.2	Contenu et visées des services de recherche d'emploi.....	117
3.2.7.3	Format des services d'aide à la recherche d'emploi	124
3.2.7.4	Appréciation des services reçus en recherche d'emploi	124
3.2.7.5	Services d'aide à la recherche et au maintien en emploi souhaités	127
3.2.7.6	Organismes offrant des services d'aide à la recherche et au maintien en emploi	129
3.3	AMBIVALENCE QUANT AU RETOUR EN FORMATION DE BASE	130
3.3.1	<i>Adversité sur le marché du travail</i>	132
3.3.2	<i>Fragilité des relations ou l'image de soi en société</i>	137
3.3.3	<i>Stratégies de gestion de l'ambivalence</i>	139
3.4	SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'ANNEXE 3	141
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	147

Liste des tableaux

Tableau 1. Distribution des groupes de discussion réalisés en 2013 selon la région, le nombre de personnes participantes et la durée	11
Tableau 2. Distribution des entrevues individuelles réalisées dans l'étude actuelle selon la région.....	22
Tableau 3. Répartition des personnes participantes selon le sexe	24
Tableau 4. Répartition des personnes participantes selon l'âge	25
Tableau 5. Répartition des personnes participantes selon la région	26
Tableau 6. Répartition des personnes participantes selon le statut d'emploi	27
Tableau 7. Répartition des personnes participantes prestataires de l'aide sociale ou l'ayant été au cours de l'année avant l'entrevue	27
Tableau 8. Répartition des personnes participantes selon la fréquentation scolaire	28
Tableau 9. Répartition des personnes participantes selon leur participation à l'éducation non formelle ..	28
Tableau 10. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté.....	29
Tableau 11. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité complété	30
Tableau 12. Répartition des personnes participantes selon la présence d'enfants à charge	30
Tableau 13. Répartition des personnes participantes selon le nombre d'enfants à charge	31
Tableau 14. Répartition des personnes participantes selon le statut d'immigrant	31
Tableau 15. Répartition des personnes participantes selon l'appartenance à une minorité visible.....	32
Tableau 16. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité des parents..	32
Tableau 17. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité de la conjointe ou du conjoint	33
Tableau 18. Répartition des personnes participantes des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI selon le revenu brut personnel au cours des 12 derniers mois.....	34
Tableau 19. Répartition des personnes participantes des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI selon le revenu brut du ménage au cours des 12 derniers mois.....	34
Tableau 20 : Organismes vus comme ayant une offre de services en IFT	56
Tableau 21 : Organismes vus comme ayant une offre de services en connaissance de soi.....	73
Tableau 22 : Organismes vus comme ayant une offre de services d'accompagnement de processus d'orientation	95
Tableau 23 : Organismes vus comme ayant une offre de services d'aide à la réalisation d'un projet de formation	107
Tableau 24 : Organismes vus comme ayant une offre de services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences	114
Tableau 25 : Organismes vus comme ayant une offre de services d'aide à la recherche d'emploi	129

Introduction

Cette annexe porte sur le point de vue d'adultes sans diplôme à l'égard des services et des dispositifs d'orientation. Elle vise à répondre aux trois premiers objectifs spécifiques annoncés dans le devis de recherche (A1) : 1) identifier les dispositifs et les services d'orientation connus et ceux fréquentés par les adultes sans diplôme ainsi que leur appréciation¹; 2) identifier les services et les dispositifs souhaités pour soutenir le retour en formation de base, le maintien en formation et l'apprentissage; 3) identifier les sources et les contextes d'ambivalence face à la formation de base chez les adultes non diplômés tout au long des parcours de formation, de la réflexion précédant le retour à l'obtention d'une sanction officielle, en portant une attention particulière aux interruptions, envisagées ou avérées.

Comme précisé dans l'Annexe 1 (A1), un service est défini ici comme un ensemble d'activités ayant une visée spécifique et destiné à des personnes aidées, des usagers ou des clients, selon la posture adoptée. Les services sont fournis par l'État ou un de ses partenaires, par une instance privée (travailleuse ou travailleur autonome, firme ou entreprise privée), par un organisme de la communauté ou un syndicat. Les services d'orientation sont perçus par les adultes rencontrés comme contribuant à leur orientation, que nous désignons ici comme orientation éducative² et professionnelle des adultes. Ces services peuvent être reçus dans une variété de lieux et de modalités. Parmi ces services, on trouve des services reconnus comme des services spécialisés d'orientation éducative et professionnelle, alors que d'autres ne le sont pas comme, par exemple, le placement syndical. Il paraît toutefois pertinent de les inclure dans les présentes analyses afin de mieux cerner l'offre de services à laquelle se rapportent les adultes. Quant aux dispositifs, ils peuvent prendre des formes très différentes, mais le corpus ne permet pas toujours de les identifier clairement. Parmi les dispositifs auxquels nous avons porté une attention particulière se trouvent les SARCA, soit les services d'accueil, de référence, de conseil et

¹ De façon plus spécifique, nous parlons dans ce rapport d'organismes et de dispositifs consultés et de services connus, reçus et souhaités. Par rapport à la formulation originale du devis, nous inversons services et dispositifs et parlons maintenant de dispositifs et de services, les services étant généralement rendus dans le cadre de dispositifs (A1).

² Comme mentionné à l'A1, au sens large de l'éducation qui comprend l'éducation formelle et non formelle ainsi que des stratégies favorisant l'apprentissage informel.

d'accompagnement instaurés par le MELS avec la politique de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b; MELS, 2006).

Cette annexe s'appuie sur les données qualitatives originales au projet « Orientation professionnelle³ des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » recueillies par entrevue individuelle ou groupe de discussion et sur celles secondaires recueillies par entrevues en plusieurs vagues. En tout, les propos de 135 adultes sans diplôme sont mobilisés dans les analyses qualitatives : 36 ont participé à un entretien individuel sur les besoins d'orientation, 43 ont participé à un de cinq groupes de discussion sur les besoins d'orientation, 18 personnes identifiées comme étant éloignées du marché du travail ont participé à deux ou trois entretiens individuels sur la participation à un programme de mise en mouvement vers l'emploi Personnes et communauté en mouvement (PCM)⁴, 38 jeunes adultes ont participé à deux à quatre entretiens individuels sur les transitions, les réseaux sociaux et l'apprentissage en cours et après la participation à un programme d'un Carrefour jeunesse-emploi (CJE) destiné à des jeunes de 18-24 ans en situation de grande précarité. Dans le cas des données secondaires, quelques personnes avaient obtenu un diplôme à la dernière entrevue. Dans cette annexe, nous privilégions la citation des données originales, mais les analyses couvrent celles des trois projets. Par ailleurs, nous attirons l'attention lorsque les données secondaires permettent d'étoffer un constat ou d'approfondir une analyse.

La première section de cette annexe porte sur la méthodologie qualitative, le mode de recrutement des adultes et les échantillons. La deuxième section porte sur les grandes catégories de services de la présente étude. On y trouve une description détaillée du point de vue des adultes sur les six catégories de services d'orientation connus, reçus ou souhaités, dont l'appréciation qu'ils en font. Les services sont introduits selon le même ordre que celui du cadre d'analyse (A1). Il s'agit des services d'information sur la formation et le travail (IFT); des services d'aide à la connaissance de soi; des services d'accompagnement de processus

³ Tel que mentionné dans l'Annexe 1, le devis initial parlait d'orientation professionnelle, tout comme l'appel de proposition (MELS, MESS et FRQSC, 2011). Pour mieux mettre en valeur l'importance de l'orientation éducative dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, et tout particulièrement chez les adultes sans diplôme, nous parlons dorénavant d'orientation éducative et professionnelle.

⁴ Nom fictif.

d'orientation; des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation; des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences; des services d'aide à la recherche et au maintien en emploi. Les résultats traitant des organismes et des dispositifs consultés sont intégrés dans les services correspondants. Dans la troisième section, nous traitons des sources et contextes d'ambivalence face à la formation de base tout au long des parcours de formation, de la réflexion précédant le retour à l'obtention d'une sanction officielle, en portant une attention particulière aux interruptions, envisagées ou avérées.

Le volet qualitatif de cette recherche a fait appel à la contribution de plusieurs personnes et organismes et nous remercions sincèrement les adultes qui ont participé à un ou l'autre des moments de collecte de données, aux personnes répondantes ayant travaillé à la mise sur pied des groupes de discussion ou au recrutement, aux informatrices et informateurs clés des organismes collaborateurs ainsi qu'aux différents membres des réseaux personnels qui ont joué un rôle crucial dans le recrutement. Pour des raisons de confidentialité des données, ces personnes ne peuvent être nommées ici, mais qu'elles se sachent toutes personnellement remerciées. Merci aussi aux organismes membres des cellules régionales et autres organismes collaborateurs ayant contribué à la collecte des données originales de cette étude : Carrefour jeunesse-emploi Avignon-Bonaventure, Centre d'éducation populaire (CEP) de l'Estrie, Centre de lecture et d'écriture (CLÉ) de Montréal, Centre local d'emploi d'Avignon, Centre local d'emploi d'East-Angus, Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME), Collectif Aliment-Terre, Commission scolaire de Montréal (SARCA, Centre Champagnat, École des métiers du Sud-Ouest-de-Montréal), Commission scolaire des Hauts-Cantons (SARCA, Centre de formation professionnelle du Haut-Saint-François, Centre de formation professionnelle de Coaticook), Fédération des travailleuses et des travailleurs du Québec (FTQ) (national), FTQ-Estrie, Maison d'Haïti, Maison Jeunes-Est, MomentHom, Option 45, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), Resto Plateau, Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC), Tremplin 16-30 de Sherbrooke.

3.1 Méthodologie qualitative

Cette section porte sur les aspects méthodologiques du volet qualitatif de l'étude regroupant les propos de 135 adultes sans diplôme. Les deux premières sections portent de la collecte des données qualitatives primaires, soit par groupe de discussion (n=43) et par entrevue individuelle (n=36), et secondaires, soit celles d'entrevues individuelles avec des adultes sans diplôme menées en cinq vagues dans le cadre de *l'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité* (ELJASP) du CÉRTA (Bourdon et Bélisle, 2008; Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, van Caloen, Gosselin *et al.*, 2009) (n=38) et celles, par entrevues individuelles en trois temps, de l'étude évaluative d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail sur les projets *Personnes et communautés en mouvement* (PCM) (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012) (n=18). Des données qualitatives provenant de ces deux études récentes, et poursuivant des objectifs distincts de ceux de la présente étude, se prêtaient à une analyse secondaire des besoins d'orientation. Les protocoles éthiques de ces études autorisent des analyses secondaires.

La troisième section présente la collecte des données sociodémographiques sur lesquelles nous nous appuyons pour décrire les quatre échantillons. En quatrième section, la méthode d'analyse qualitative soit l'analyse thématique, est brièvement exposée, suivie en cinquième section par les procédures de recrutement des adultes non diplômés. La sixième section traite de l'éthique de la recherche et la septième et dernière section décrit les personnes participantes par une série de caractéristiques centrales à la présente étude.

3.1.1 Groupe de discussion

Le devis de recherche prévoyait six rencontres selon la méthode du groupe de discussion (Geoffrion, 1997) avec des adultes sans diplôme, deux par région ciblée (milieu urbain, semi-urbain et rural). Elles visaient à recueillir des données sur les besoins d'orientation et l'ambivalence (objectifs 1, 2 et 3) et identifier un vocabulaire adapté à la population visée pour soutenir l'élaboration du questionnaire du sondage et le guide d'entrevue individuelle. Pour favoriser les discussions de chaque groupe, une certaine homogénéité était recherchée, ainsi qu'un nombre optimal de personnes participantes, variant de 7 à 9 personnes (*Ibid.*). Le recrutement s'est fait en collaboration avec des partenaires des cellules

régionales (A1). Un groupe de discussion s'est déroulé en deux temps, à la demande des neuf personnes participantes qui jugeaient le sujet très intéressant, mais difficile à traiter en profondeur dans la durée prévue. Sept personnes étaient présentes au deuxième temps, confirmant ainsi l'intérêt du sujet. Les échanges ont été enregistrés sur support numérique et retranscrits avec identification, par code-sujet, de chaque personne intervenant dans la discussion. Deux guides de discussion ont été préparés, l'un pour les groupes menés avant le sondage, l'autre pour les jeunes de 16 et 17 ans que nous souhaitions rencontrer (voir un peu plus bas).

La durée prévue de chaque rencontre était de trois heures, incluant une pause de 20 minutes (non enregistrée). La durée moyenne des contenus enregistrés est de 161 minutes. Les rencontres étaient animées par la chercheuse principale ou par un professionnel de recherche, en collaboration avec une personne répondante de l'organisme partenaire ayant effectué le recrutement des membres du groupe. Outre leur participation au recrutement, les personnes répondantes, à qui nous avons remis le guide un peu à l'avance, ont pu nous aider à identifier des questions qui paraissaient difficiles à comprendre par les adultes sans diplôme fréquentant l'organisme. Elles ont présenté le personnel de la recherche aux personnes participantes, été en soutien pour favoriser l'expression des adultes et aidé quelques adultes à remplir le questionnaire sociodémographique à la fin de la rencontre. Elles connaissaient la plupart des adultes sans diplôme recrutés et leur présence a pu rassurer des adultes peu familiers avec ce type de rencontre. Les groupes de discussion se tenaient dans les locaux des organismes partenaires. Ils ont tous été réalisés au printemps et à l'été 2013.

Comme il est indiqué au Tableau 1, cinq groupes de discussion ont été réalisés – deux à Montréal, deux en Estrie et un en Gaspésie, pour un total de 43 adultes sans diplôme interviewés. Les membres de deux groupes de discussion sont recrutés par des organismes spécialisés dans le domaine de l'insertion, ceux de deux autres sont recrutés en milieu scolaire, l'un en formation générale, l'autre en formation professionnelle. Le cinquième l'est par un groupe d'alphabétisation populaire. Malgré les efforts de l'équipe de recherche et de partenaires de la recherche, compte tenu de la faible identification à l'orientation, de la surcharge de travail, de la conjoncture difficile dans plusieurs milieux ou du calendrier du sondage, nous avons dû abandonner le sixième groupe de discussion ainsi que

l'idée d'avoir un groupe constitué par un organisme davantage associé au monde du travail (ex. : comité sectoriel ou syndicat). Il est paru un peu plus réaliste d'assurer une présence de personnes en emploi qui ne sont ni en formation ni en démarche d'orientation par l'entrevue individuelle.

Tableau 1. Distribution des groupes de discussion réalisés en 2013 selon la région, le nombre de personnes participantes et la durée

	Région	Personnes participantes	Durée (min)
	N		
Groupe 1	Etrie	9	132
Groupe 2	Etrie	9	153
Groupe 3	Montréal	7 ⁵	143
Groupe 4 – Temps 1 et 2	Montréal	9	127 et 138=265
Groupe 5	Gaspésie	9	111
Total		43	804

À la demande des partenaires du MELs, et bien que cela n'était pas prévu dans le devis, nous avons également tenté de mener deux groupes de discussion avec des jeunes de 16 et 17 ans, au printemps 2014, en privilégiant ceux n'étant ni aux études ni en emploi régulier. Malgré les efforts de nos informateurs-clés et les nombreuses démarches de notre équipe, ces groupes n'ont pu avoir lieu, l'un ayant dû être annulé compte tenu de désistements de dernière heure, l'autre n'ayant pas permis de recruter un nombre suffisant de jeunes dans la période où nous étions disponibles. La courte durée du projet (deux ans), le fait que l'on dispose déjà d'études sur cette population (Bourdon et Bélisle, 2011; Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin, Garon et Thériault, 2011; Yergeau, Bourdon, Bélisle et Thériault, 2009) et la richesse des données déjà recueillies, nous a incités à abandonner cette piste de travail.

Le guide de discussion comprend principalement des questions ouvertes à développement. Les thèmes abordés sont : 1) les services ou le soutien en orientation, 2) la participation à des activités de formation, en milieu scolaire ou

⁵ Ce groupe était composé de huit adultes, mais nous avons constaté qu'une personne était détentrice d'un diplôme d'études professionnelles. Même si les documents pour le recrutement mentionnaient clairement le DEP comme un diplôme du secondaire, il existe toujours dans certain milieu la croyance que le DES est le seul diplôme du secondaire. Dans nos échanges divers au sujet de la présente étude, nous avons constaté que des personnes de tous horizons avaient cette croyance.

ailleurs, 3) ce que représente l'orientation pour les adultes. Quelques questions du guide de discussion visaient spécifiquement à valider et ajuster le vocabulaire à utiliser dans le questionnaire du sondage téléphonique (A3). Le guide a été légèrement modifié à la suite des deux premiers groupes de discussion. Le guide de discussion, dans une version provisoire, a été vu et discuté par le comité de suivi de la présente étude (avril 2013).

3.1.2 Entrevues individuelles

Les entrevues individuelles retenues pour cette étude sont toutes avec des adultes sans diplôme et visent à documenter leur point de vue sur leurs besoins d'orientation. Dans tous les cas, il s'agit d'entrevues semi-structurées ou semi-dirigées, selon les références de l'équipe du projet concerné. Mais dans les trois corpus, ce sont des entrevues soutenues par un guide d'entrevue avec thèmes et de nombreuses questions. Sur l'axe des entrevues de recherche, entre celles non dirigées et celles dirigées, les entrevues de notre centre de recherche retenues ici sont plus structurées que bien des entrevues dites semi-structurées ou semi-dirigées. Cependant, elles offrent la possibilité aux personnes participantes de traiter d'un sujet avant qu'il ne soit abordé dans l'entrevue et la personne intervieweuse doit, en situation, passer outre aux questions pour lesquelles elle a déjà obtenu des réponses. Sauf exception clairement indiquée dans le guide, la formulation des questions se veut souple et la personne intervieweuse est invitée à l'adapter afin que le tout se déroule le plus près possible d'une conversation.

3.1.2.1 Entrevues individuelles corpus BOP

L'entrevue du corpus BOP (pour besoins d'orientation professionnelle) est une entrevue individuelle semi-structurée (Mayer et Saint-Jacques, 2000) d'une durée approximative prévue de 60 minutes. Au final, les entrevues ont eu des durées variant de 42 à 87 minutes, avec une moyenne de 66 minutes.

Dans le devis de recherche, il était prévu de réaliser 40 entrevues semi-structurées auprès d'adultes sans diplôme, une dizaine lors de la première vague de collecte (avant sondage) et les autres lors de la deuxième vague. Un équilibre dans la répartition régionale (Île de Montréal, Estrie, Gaspésie) a été visé. La première vague de collecte de données a eu lieu à l'été 2013 et la deuxième s'est étalée de l'hiver à l'été 2014. Les personnes intervieweuses sont la chercheuse principale, un professionnel de recherche et une auxiliaire de recherche. Les

entrevues réalisées lors de la première vague avaient comme objectifs spécifiques de documenter les dispositifs et les services d'orientation connus, fréquentés ou reçus au cours des cinq dernières années et ceux souhaités actuellement ou au cours des prochains mois, soutenir l'élaboration du questionnaire du sondage téléphonique et mettre à l'épreuve le guide d'entrevue pour une collecte auprès d'un plus grand nombre d'adultes lors de la deuxième vague. Dans la deuxième vague d'entrevues, nous cherchions à comprendre la demande de formation de base, les dispositifs et les services d'orientation connus, fréquentés ou reçus au cours des cinq dernières années et ceux souhaités actuellement ou au cours des prochains mois, les conditions de persévérance en formation et les conditions de vie des adultes.

Le guide d'entrevue reprend sensiblement les mêmes grands thèmes que le groupe de discussion et est composé de questions ouvertes à développement. Les thèmes abordés sont : 1) la participation à des activités de formation, en milieu scolaire ou ailleurs, 2) ce que représente l'orientation pour soi, 3) des caractéristiques personnelles. Après les quatre premières entrevues (vague 1), le guide a été revu de façon substantielle. Les mêmes thèmes ont été conservés, mais des questions ont été abandonnées, d'autres ajoutées. Cette version du guide a été rodée dans les cinquième et sixième premières entrevues et des modifications mineures, surtout des précisions aux personnes intervieweuses, ont été faites. Les entrevues individuelles ont été enregistrées sur support numérique et transcrites intégralement.

3.1.2.2 Entrevues individuelles ELJASP

L'Enquête longitudinale auprès de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (ELJASP) est une étude longitudinale en cinq vagues, de 2006 à 2012, à dominance qualitative, menée auprès de jeunes adultes qui, en 2006, étaient sans diplôme et âgés de 18 à 24 ans (Bourdon et Bélisle, 2008; Bourdon *et al.*, 2009). Les trois premières années de l'étude ont été financées par une subvention du CRSH.

Les entrevues de la vague 1 se sont déroulées de décembre 2006 à avril 2007 et les suivantes à une année d'intervalle, approximativement. Pour chaque vague, un tronc commun d'instruments était mobilisé : questionnaires de données de base, inventaire de réseau, calendrier des cycles de vie, générateur de moments

importants et guide d'entrevue semi-directif (Bourdon et Bélisle, 2008). L'entrevue de la vague 1 portait principalement sur les moments importants dans la vie des jeunes adultes, tandis que les entrevues des vagues subséquentes s'intéressaient à des événements ou des moments-clés (ex. : obtenir un emploi, rupture amoureuse, déménagement), mais aussi à des non-événements étant survenus dans la vie des jeunes adultes entre les deux vagues. Bien que de jeunes adultes aient parlé de formation ou de retour aux études en lien avec ces moments-clés, il n'en a pas été systématiquement question avant la troisième vague. Toutefois, à la vague 3 une section du guide abordait systématiquement l'expérience scolaire des jeunes adultes, au secteur des jeunes et aussi, lorsque cela s'appliquait, au secteur des adultes ou en formation professionnelle. Le guide les invitait aussi à parler d'un éventuel retour aux études ainsi que de leur perception des études.

3.1.2.3 Entrevues individuelles PCM

L'étude intitulée Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail est une recherche évaluative d'un programme nommé *Personnes et communautés en mouvement* (PCM)⁶ (Michaud *et al.*, 2012) dont le but était « d'évaluer les retombées pour l'individu et la communauté des projets destinés aux clientèles dites éloignées du marché du travail afin de les mobiliser à s'engager dans un parcours vers l'emploi » (*Ibid.*). Il s'agit d'une étude évaluative en cinq temps (T1 à T5), se déroulant de 2009 à 2010, dont le devis est mixte à dominante qualitative. L'étude a été menée en étroite collaboration avec le RQuODE et le MESS. Huit organismes communautaires de développement de l'employabilité ont participé à l'étude qui s'est déroulée sur neuf sites ayant mis en œuvre le programme PCM.

Différents outils de collecte ont été utilisés, tels que des questionnaires sur la situation psychosociale et sur la situation occupationnelle, des guides d'entrevue semi-dirigés destinés aux personnes participantes et aux personnes intervenantes du programme PCM, ainsi qu'aux acteurs clés de la communauté. Les entrevues avec les personnes participantes portaient principalement sur leur expérience dans le programme PCM.

⁶ Il s'agit d'un nom fictif.

3.1.3 Recueil des données sociodémographiques

Pour les données primaires, un questionnaire sociodémographique a été rempli, avec ou sans aide de l'équipe de recherche ou de la personne répondante, par les personnes participant au groupe de discussion. Un questionnaire similaire a été rempli après l'entrevue individuelle BOP. Les principales caractéristiques recueillies étaient :

- 1) le sexe;
- 2) l'âge;
- 3) le plus haut niveau scolaire fréquenté;
- 4) le pays de naissance et statut quant à l'immigration;
- 5) l'appartenance à une minorité visible;
- 6) les attestations, certificats ou permis;
- 7) l'occupation principale;
- 8) la principale source de revenus;
- 9) la composition du ménage;
- 10) la scolarité des parents et de la personne conjointe, si cela s'applique.

Pour les données des projets ELJASP et PCM, des informations sociodémographiques sur la plupart de ces caractéristiques étaient disponibles. Plus loin, lorsque les données ne sont pas disponibles l'indication (n.d.) apparaît.

Les données sociodémographiques recueillies lors des entrevues individuelles et des groupes de discussion, ainsi que celles provenant des projets ELJASP et PCM, ont été saisies et validées dans une base de données SPSS. Dans le cas où les données pouvaient changer au cours de la période de collecte de données, les données sociodémographiques sont celles l'entrevue de base, soit la première entrevue de la série.

Les données sociodémographiques ont donné lieu à des analyses univariées et bivariées (tableaux de fréquences et tableaux croisés) (voir section 3.1.7) pour décrire les échantillons.

Les données sociodémographiques ont aussi été mobilisées pour soutenir l'analyse des données qualitatives. Pour ce faire, les principales ont été importées dans la base de données NVivo 10 sous forme d'attributs et permettent des analyses tenant compte de caractéristiques personnelles et situationnelles des

adultes sans diplôme, telles que le sexe, l'âge, le plus haut niveau de scolarité fréquenté, l'appartenance à des sous-groupes (personnes avec statut immigrant ou personnes dites de minorités visibles), les occupations principales (emploi, études, parent), les sources principales de revenu et les espaces d'apprentissage fréquentés.

3.1.4 Traitement et analyse des données

Les verbatims du groupe de discussion et des entrevues individuelles, données primaires et secondaires, ont été intégrés dans une base de données constituée à partir du logiciel NVivo 10. La méthode d'analyse thématique⁷ utilisée est éprouvée par le CÉRTA (Bourdon, 2002; Bourdon et Bélisle, 2008). L'analyse se fait à partir d'une arborescence thématique constituée de dimensions (branches maitresses), rubriques et sous-rubriques. L'arborescence a été développée par les chercheuses et le chercheur, en cohérence avec l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'étude. Les cinq grandes dimensions sont : 1) les contextes et conditions de vie de l'adulte sans diplôme; 2) les acteurs en interaction avec l'adulte sans diplôme; 3) la demande de formation et la participation à la formation; 4) les besoins, dispositifs et services d'orientation; 5) les outils et l'écrit (lecture et écriture). Une sixième dimension permet de regrouper du contenu qui paraît pertinent mais qui ne semble pas appartenir à l'une ou l'autre des grandes dimensions. Pour chacune des dimensions, on trouve de deux à huit rubriques, elles-mêmes se déclinant en sous-rubriques dont le nombre varie entre 3 et 13. Rubriques et sous-rubriques comportent une brève description, le tout mis à l'épreuve avec quelques entrevues PCM, puis bonifié. Afin d'assurer une compréhension commune de l'arborescence et de la mise en rubrique, ainsi qu'un codage relativement constant, plusieurs rencontres, principalement au début du processus, ont eu lieu entre l'équipe du codage et la chercheuse

⁷ Le devis prévoyait aussi de l'analyse de discours des données primaires, mais comme plusieurs personnes interviewées ne maîtrisent pas le français ou utilisent souvent le jolal, l'analyse du discours, par exemple par usage des marqueurs déontiques (marquant des règles d'obligation tels « il faut », « ça doit »), devenait passablement hasardeuse. Compte tenu des courts délais du projet et de nos conditions de production, il nous est paru irréaliste de faire ce type d'analyse. Comme cet aspect du devis n'avait pas été commenté dans l'évaluation ou plus tard par les partenaires, il nous est paru correct de le laisser tomber et de nous limiter à l'analyse thématique. Cependant, l'amorce de travail sur cet aspect méthodologique a nourri une sensibilité particulière des analystes.

principale. Quatre personnes ont participé au codage : la chercheuse principale, le professionnel de recherche ainsi que deux auxiliaires.

Toutes les données primaires du corpus ont été mises en rubrique par codage (Bourdon, 2002), alors que les données secondaires l'ont été pour les sections des entrevues qui abordaient plus directement les thèmes de l'arborescence. En outre, au fur et à mesure de l'étape de la mise en rubrique, une synthétisation de l'information la plus pertinente liées aux cinq premières dimensions de l'arborescence a été réalisée dans des matrices du cadre de l'arborescence (*framework matrices*) à l'intérieur de la base NVivo.

Une fois cette étape complétée, l'équipe est passée à l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2010) proprement dite des données en ciblant d'abord les services connus, reçus et souhaités (objectifs 1 et 2) puis l'ambivalence (objectif 3). Cette analyse itérative procède par requêtes et croisements divers pour cibler des constats ayant une certaine récurrence ou consistance dans les propos et pouvant être articulés aux objectifs de l'étude. La rédaction de ces constats suscite de nouveaux questionnements, des rapprochements entre catégories de sens et les allers-retours entre la rédaction et le corpus sont nombreux. Peu à peu, des phénomènes transversaux sont dégagés et mis à l'épreuve des données brutes. Des phénomènes préliminaires tirés des premières analyses des données primaires de la vague 1 et des données secondaires ont été soumis à la discussion au comité de suivi et auprès d'acteurs-clés dans le cadre d'un événement organisé par le MELS en novembre 2013 et d'un atelier de trois heures au congrès de l'AIOSP en juin 2014 (A1). À cette étape, la mise en relation avec les grands constats de l'analyse préliminaire des données quantitatives est assez sommaire et a surtout permis de voir si on se trouvait face à d'importantes contradictions. Ceci n'a pas été le cas.

Après cette première validation, les mêmes opérations ont été reprises, mais cette fois avec le corpus qualitatif global constitué de toutes les données qualitatives primaires et secondaires. À cette étape, on tient compte des questionnements, notés dans un journal (A1) et relus, des partenaires et acteurs qui ont permis d'affiner la sensibilité théorique et pratique. Si la rédaction des résultats préliminaires est une énumération sommaire de grands constats et ne demande pas d'articulation, celle en texte suivi introduit davantage d'allers-

retours et de mise à l'épreuve avec les données brutes. C'est aussi à cette étape que, pour certains aspects, l'équipe de recherche retourne à des textes théoriques ou empiriques du domaine, certains déjà mobilisés dans la problématique, mais d'autres plus récents ou qui touchent un aspect qui était absent de celle-ci. Ces retours, fréquents en analyse qualitative (Paillé, 1994), aident à voir notamment si on est face à un phénomène déjà largement documenté ou si, au contraire, on se trouve devant quelque chose de nouveau et qui peut aider à éclairer de façon nouvelle la compréhension collective des besoins d'orientation des adultes sans diplôme. Dans l'équipe, l'écriture commence alors à se faire à plusieurs mains. L'identification de phénomènes auxquels on peut articuler différents constats repose aussi sur de l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2010), car l'écriture reste un précieux outil de confrontation à la solidité des mises en relation. C'est une fois que ce travail est relativement avancé qu'une nouvelle mise en correspondance avec les résultats quantitatifs, ceux-ci maintenant stabilisés, est faite pour sélectionner les phénomènes à exposer dans le rapport final.

Ainsi, pour documenter les services d'orientation connus, reçus et souhaités, c'est d'abord le contenu des 13 sous-rubriques rattachées à la rubrique « Services en orientation » et aux 5 sous-rubriques de « Besoins d'orientation » qui a été analysé. En ce qui concerne l'ambivalence face au retour en formation, ce sont plutôt les sous-rubriques de la rubrique « Ambivalence face à la formation » qui ont été analysées et qui ont permis d'identifier des cas d'ambivalence plus prégnants. Ces derniers ont été relus intégralement, afin de repérer et contextualiser les passages pouvant aider à comprendre l'ambivalence, tout en dépassant les connaissances déjà solides sur les obstacles situationnels, dispositionnels, informationnels et institutionnels (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Ces passages ont été colligés dans un tableau synthèse afin de dégager les principales catégories de sens, puis décrits dans la présente annexe. Ce même type de tableau synthèse a été fait pour les retours en formation et les interruptions scolaires.

Au niveau de l'organisation du travail, une première phase relève du travail des analystes (professionnel et auxiliaire de recherche) qui rédigent sommairement des constats en les appuyant d'un grand nombre d'extraits de verbatim ou permettant de documenter ce qui semble un cas marginal dans le corpus, mais

qui peut éclairer une dimension importante du cadre d'analyse ou de l'arborescence. Cette mise en texte initiale se rapproche de la réduction de données. Ce texte est lu par la chercheuse responsable du volet qualitatif qui, dans un premier temps, questionne, discute, soutient la structuration d'ensemble. Une fois un premier niveau de structuration établi, les analystes poursuivent le travail en identifiant des récurrences, contradictions et complémentarités entre différents constats, puis identifient des constats confortant ou ébranlant des phénomènes déjà identifiés dans les analyses préliminaires ou ouvrant des pistes pour ce qui pourrait en être des nouveaux. À cette étape, la chercheuse responsable participe davantage à l'écriture et à la structuration du texte, en retournant parfois dans le corpus pour mettre à l'épreuve certains liens ou en retournant une série de questions aux analystes pour qu'ils ciblent de nouveaux passages, explorent de nouvelles pistes, valident certaines affirmations par confrontation avec les données brutes. Le travail d'écriture se fait ainsi à plusieurs mains. Une fois le texte relativement stabilisé, il est soumis à la lecture critique, suivi de retours dans le corpus, de réécriture et autres étapes de finalisation.

3.1.5 Procédures de recrutement et de sélection des données

La présente section présente sommairement les procédures de recrutement des personnes participantes aux activités de collecte de données primaires ainsi que celles ayant permis de sélectionner les données secondaires analysées.

3.1.5.1 Données primaires

Comme prévu au devis de recherche, le recrutement des adultes sans diplôme pour les groupes de discussion et les entrevues individuelles s'est fait en collaboration avec des organisations membres des cellules régionales. De plus, nous avons fait appel à des informateurs clés de différents organismes en contact avec des adultes sans diplôme. Toutefois, il s'est avéré plus difficile que prévu de constituer des cellules régionales équilibrées selon les critères de l'étude. De plus, pour les membres de ces cellules et les autres partenaires, le recrutement d'adultes sans diplôme susceptibles de participer à la recherche s'est avéré parfois laborieux et, parfois, sans résultats concluants. S'il était relativement aisé de recruter des adultes ayant eu des services d'orientation au cours des cinq dernières années, ceux qui n'en avaient pas eu ont été plus difficiles à contacter. Conséquemment, pour atteindre l'échantillon visé, d'autres modes de

recrutement ont été ajoutés lors de la deuxième vague de collecte de données. Les modes de recrutement sont donc :

- 1) Le recrutement par les membres de cellules régionales;
- 2) l'ajout d'autres organismes collaborateurs au recrutement;
- 3) l'utilisation du réseau personnel de membres et personnel du CÉRTA⁸;
- 4) l'affichage d'une invitation à participer dans des milieux reconnus pour être fréquentés par des adultes sans diplôme, mais dans lesquels il n'y a pas d'intervenants connaissant le niveau de scolarité des personnes et où il paraît délicat de faire intervenir un intermédiaire;
- 5) l'invitation verbale à participer dans le cadre d'événements fréquentés par des adultes sans diplôme.

Le recrutement par les partenaires des cellules régionales (mode 1) ou d'autres organismes collaborateurs (mode 2) sont ceux qui ont permis de recruter le plus grand nombre d'adultes. L'utilisation du réseau personnel de membres et personnel du CÉRTA a notamment permis de recruter des adultes sans diplôme en emploi dans l'une ou l'autre des trois régions ciblées (mode 3). L'affichage d'une invitation (ex. : dans une entreprise) (mode 4) n'a pas suscité d'appel. Quant à l'invitation verbale lors du Salon Priorité-Emploi, même si quelques noms et coordonnées ont été recueillis, les rappels faits n'ont pas non plus été concluants (mode 5).

Les adultes sans diplôme recrutés pour les entrevues individuelles ne devaient pas avoir participé au groupe de discussion. Une compensation financière de 20 \$ était remise à chaque adulte interviewé.

Tout au long de la période de collecte de données, nous avons tenté de maintenir un échantillon équilibré d'adultes sans diplôme selon le sexe, l'âge, la région habitée, la dernière année de fréquentation scolaire, l'occupation principale, le statut d'immigrant et l'appartenance à une minorité visible. En outre, une attention particulière était portée au recrutement d'adultes sans diplôme de sous-groupes ayant des caractéristiques peu documentées dans les

⁸ Cependant, les adultes sans diplôme recrutés ne devaient pas être membres du réseau personnel des membres de l'équipe et du personnel de recherche de la présente étude.

écrits scientifiques (ex. : adultes sans diplôme ayant un statut immigrant) et ceux ayant une qualification (ex. : personnes détenant un CQP).

3.1.5.1.1 Constitution des groupes de discussion

La constitution des cinq groupes de discussion s'est faite avec la collaboration des organisations membres des cellules régionales (A1), et plus spécifiquement avec les personnes répondantes nommées par les organisations. Un protocole a été préparé à cet effet. Une fois la personne répondante identifiée, le professionnel de recherche entrait en contact avec elle afin de s'assurer que la lettre et le formulaire de consentement étaient ajustés aux particularités des adultes visés et pour s'assurer que la constitution des groupes réponde aux critères de la recherche tout en respectant la culture de l'organisme. Ce sont les personnes répondantes qui approchaient les adultes pour leur présenter la recherche et constituaient les groupes de discussion.

3.1.5.1.2 Recrutement pour les entrevues individuelles

Le recrutement, en collaboration avec des membres des cellules régionales et les organismes collaborateurs, s'effectuait aussi en liaison avec une personne répondante qui identifiait les adultes sans diplôme à recruter selon des critères d'échantillonnage fournis par le professionnel de recherche. Nous avons établi avec chacune des organisations la meilleure façon de fonctionner pour informer les adultes au sujet du projet (contact personnalisé ou présentation en groupe) et leur permettre de donner un consentement libre et éclairé. Les entrevues se déroulaient habituellement dans les bureaux de l'organisation. En Estrie, elles pouvaient aussi se faire dans les bureaux du CÉRTA à l'Université de Sherbrooke.

Pour ce qui est du recrutement via le réseau personnel de membres et personnel du CÉRTA, le premier contact avec les personnes à recruter, qui consiste à présenter sommairement le projet de recherche, était soit effectué par le personnel, soit par une personne intermédiaire d'un membre de l'équipe de recherche (ex. : frère d'une auxiliaire qui nous met en contact avec un ami). Si l'adulte souhaitait participer à la recherche, la personne lui laissait les coordonnées du professionnel de recherche. Le professionnel de recherche entrait par la suite en contact avec ces adultes afin de leur présenter plus en détail le projet de recherche et de s'assurer qu'ils répondent aux critères de l'échantillonnage. Les adultes recrutés ainsi ont été interviewés dans les locaux du

CÉRTA. Le professionnel de recherche était aussi la personne-ressource pour tout recrutement lié à de l’affichage dans des organisations ou dans les lieux publics. Toutefois, malgré les efforts de partenaires, ce mode de recrutement n’a pas donné de résultats.

Comme indiqué au Tableau 2, 36 entrevues individuelles ont été réalisées, dont seulement 4 à la première vague. On note un léger déséquilibre dans la répartition régionale, l’Estrie étant légèrement surreprésentée (n=14) au détriment de la Gaspésie (n=10), Montréal se situant dans la moyenne (n=12).

Tableau 2. Distribution des entrevues individuelles réalisées dans l’étude actuelle selon la région

Région	Période de recrutement		Total
	Vague 1	Vague 2	
	N		
Montréal	-	12	12
Estrie	4	10	14
Gaspésie	-	10	10
Total	4	32	36

3.1.5.2 Données secondaires

Cette section décrit la procédure de recrutement et les sous-échantillons retenus pour les données secondaires dérivant de l’ELJASP et de PCM.

3.1.5.2.1 ELJASP

Les 45 jeunes adultes recrutés initialement pour l’ELJASP participaient tous à un programme d’insertion sociale et professionnelle (ex. : Solidarité jeunesse, insertion par l’art ou formation de base dans un CJE, selon une collaboration avec la commission scolaire). Le recrutement été réalisé en étroite collaboration avec les trois CJE participants, soit le CJE de Sherbrooke, le CJE du Haut-St-François et Virage CJE Iberville-Saint-Jean (Bourdon et Bélisle, 2008). La participation à la recherche se faisait sur une base volontaire à la suite d’une présentation de la recherche dans les locaux des trois CJE.

Aux fins de la présente étude, les jeunes adultes n’ayant participé qu’à la première vague ont été exclus de l’échantillon. Au final, 38 jeunes adultes ont été

retenus. À la première vague, 19 provenaient de l'Estrie et 19 autres de la Montérégie. Pour 11 jeunes adultes, les données qualitatives concernent quatre vagues⁹, pour 17 jeunes adultes il s'agit de trois vagues et pour 10 autres elles se limitent à deux vagues. Au total, ce sont donc 115 transcrits d'entretien qui ont été mis en rubriques et analysés. Toutefois, puisqu'une partie du corpus n'était pas pertinente à la recherche actuelle, le travail de mise en rubriques a été réalisé uniquement sur les portions du corpus jugées pertinentes pour pouvoir atteindre les trois premiers objectifs spécifiques du devis de recherche.

3.1.5.2.2 PCM

Dans la recherche PCM, le recrutement des personnes participantes a été réalisé en collaboration avec le personnel de chacun des sites ayant mis en œuvre le programme PCM (Michaud *et al.*, 2012). Contrairement à la recherche précédente, les sites sont confidentiels. Ils se situent principalement dans le Grand Montréal et des régions centrales (Capitale-Nationale, Centre-du-Québec, Estrie, Montérégie). Les personnes ont été recrutées dès les premières semaines de participation au programme. Leur participation à l'étude n'était pas obligatoire.

La réalisation des entrevues individuelles avec les personnes participantes s'est faite au temps 2 (T2) et au temps 3 (T3). Au T2, ce sont 53 personnes participantes qui ont été interviewées.

Seuls les adultes sans diplôme et ceux ayant été interviewés au T2 et T3 ont été retenus pour les analyses secondaires de la présente étude. Cela représente 18 adultes sans diplôme, soit 36 transcrits d'entretien. Contrairement aux transcrits de l'ELJASP, la totalité de ceux-ci ont été mis en rubrique et analysés.

3.1.6 Éthique de la recherche

Ce projet de recherche a obtenu un certificat éthique pour la collecte de données auprès des êtres humains et l'analyse des données primaires et secondaires, selon la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke. Afin d'élargir le mode de recrutement, un addenda au protocole éthique a été soumis pour évaluation éthique et a été jugé conforme aux attentes institutionnelles par le

⁹ Les enregistrements de la cinquième vague n'ayant pu être transcrits avant la fin du codage des données secondaires, ils n'ont pas été inclus dans la présente étude.

Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. L'ELJASP et l'étude évaluative PCM sont également dotées d'un certificat éthique et les adultes sans diplôme ont donné leur consentement libre et éclairé à ce qu'il y ait des analyses secondaires des données recueillies.

3.1.7 Description des personnes participantes

Cette section porte sur les principales caractéristiques de l'échantillon total, qui est un regroupement des sous-échantillons du groupe de discussion (BOP-GD) et de l'entrevue (BOP-EI) ayant permis de produire les données primaires ainsi que des sous-échantillons des données secondaires (ELJASP et PCM). Les variables suivantes sont présentées : sexe, âge, région, occupation, plus haut niveau de scolarité fréquenté, statut d'immigrant et statut de minorité visible. De plus, nous présentons sommairement les données sur la scolarité de proches (parents et personne conjointe) ainsi que des caractéristiques tirées du corpus qualitatif à l'égard des métiers des personnes participantes. La présente sous-section se termine par une courte synthèse comparant les grandes caractéristiques de l'échantillon à la population des adultes sans diplôme, telle que documentée dans l'enquête populationnelle (A2).

3.1.7.1 Selon le sexe

Au total, l'échantillon est composé de 72 femmes et de 63 hommes (Tableau 3), ce qui est relativement équilibré. On note une surreprésentation des femmes dans les groupes de discussion BOP (30 c. 13), qui est compensée par une légère surreprésentation des hommes dans les entrevues individuelles BOP (21 c. 15).

Tableau 3. Répartition des personnes participantes selon le sexe

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Sexe	N				
Homme	13	21	19	10	63
Femme	30	15	19	8	72
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

3.1.7.2 Selon l'âge

L'âge des personnes participantes varie de 18 à 61 ans pour une moyenne de 31 ans ($\sigma=12,8$). Plus spécifiquement, 29 d'entre elles sont âgées de 18 à 19 ans, 32

de 20 à 24 ans, 44 de 25 à 44 ans, 13 de 45 à 54 ans et 11 de 55 à 64 ans (Tableau 4). On constate que les 18-24 ans représentent un peu plus du deux cinquièmes de l'échantillon (n=61), dont plus de la moitié provient de l'échantillon de l'ELJASP (n=36). Par conséquent, d'autres groupes d'âge se trouvent à être légèrement sous-représentés, tels que les 45-54 ans et les 55-64 ans (n=13 et 11), provenant presque exclusivement des données primaires.

Tableau 4. Répartition des personnes participantes selon l'âge

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Âge	N				
18-19	9	2	18	-	29
20-24	10	2	18	2	32
25-34	8	11	-	6	25
35-44	6	9	-	4	19
45-54	8	3	-	2	13
55-64	2	9	-	-	11
Donnée manquante	-	-	2	4	6
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

3.1.7.3 Selon la région

La majorité des personnes de l'échantillon habitent l'Estrie (n=53) et Montréal (n=31). Une autre partie de l'échantillon provient de la Montérégie (n=23) et de la Gaspésie (n=22). Enfin, quelques personnes participantes seulement, toutes rattachées à l'étude du programme PCM, habitent le Centre-du-Québec (n=4) et la Capitale-Nationale (n=2).

Tableau 5. Répartition des personnes participantes selon la région¹⁰

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Région	N				
Monterégie	-	-	19	4	23
Montréal	16	10	-	5	31
Sous-total Grand Montréal	16	10	19	9	54
Capitale-Nationale	-	-	-	2	2
Centre-du-Québec	-	-	-	4	4
Estrie	17	14	19	3	53
Sous total régions centrales	17	14	19	9	59
Gaspésie	10	12	-	-	22
Sous total région ressource	10	12	-	-	22
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

3.1.7.4 Selon l'occupation et la présence sur l'aide sociale

Les deux tiers des adultes de l'échantillon sont sans emploi au moment de l'entrevue de base¹¹ (Tableau 6). Les personnes en emploi se trouvent surtout dans le sous-groupe de l'entrevue BOP. Les sous-groupes de l'ELJASP et de PCM comportent très peu de personnes en emploi lors de l'entrevue de base par rapport à celles des données primaires (5. c. 29). Sur les 50 personnes participantes sans emploi de l'échantillon BOP, 13 déclarent être en recherche d'emploi. Cette information n'est pas disponible pour les données secondaires.

¹⁰ Dans le cas de l'ELJASP et de PCM, la région est celle du CJE ou de l'organisme d'attache. Quelques jeunes ont pu changer de région au cours des vagues de l'ELJASP, mais cette information n'ayant pas d'impact sur les analyses qui vont suivre, n'est pas colligée ici.

¹¹ Pour l'ELJASP, les données sur l'occupation et la scolarité sont celles au moment de la première entrevue. Pour PCM, ce sont celles au début du projet. Dans le cas de l'ELJASP, plusieurs jeunes adultes obtiennent un ou plusieurs emplois au cours de l'étude. Dans PCM, comme le programme comporte un volet de suivi, trois adultes ont déjà un emploi au T3 du programme. Ainsi, il faut utiliser le présent tableau avec prudence.

Tableau 6. Répartition des personnes participantes selon le statut d'emploi

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
En emploi	N				
Oui	5	24	3	2	34
Non	38	12	35	7	92
En recherche d'emploi					
Oui	7	6	-	-	
Non	31	6	-	-	
Donnée manquante	-	-	-	9	9
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

Au cours de l'année avant l'entrevue, les personnes des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI sont un peu plus du tiers à avoir obtenu un revenu de l'aide sociale (26 c. 50). Dans les sous-groupes PCM et ELJASP, cette donnée n'est pas recueillie spécifiquement, mais lors de la vague 1 de l'ELJASP, la majorité des jeunes adultes participaient à Solidarité jeunesse ou à un programme apparenté, et on peut déduire que la grande majorité bénéficiait d'aide sociale. Quant à PCM, il fallait être prestataire de l'aide sociale au T1 pour participer au programme.

Tableau 7. Répartition des personnes participantes prestataires de l'aide sociale ou l'ayant été au cours de l'année avant l'entrevue

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Prestataire de l'aide sociale	N				
Oui	20	6	n.d.	18	44
Non	21	29	n.d.	-	50
Donnée manquante	2	1	n.d.	-	41
Ensemble des personnes participantes	43	36	n.d.	18	97

Une des caractéristiques de l'échantillon est que plusieurs personnes participent à de la formation structurée qu'elle soit scolaire (n=43) (Tableau 8) ou non formelle (n=83) (Tableau 9). Parmi les activités d'éducation non formelle, on trouve celles spécialisées en orientation ou en insertion¹² dans tous les sous-groupes de l'échantillon ou des activités d'alphabétisation populaire, incluant de

¹² Au plan conceptuel, de tels programmes comportent de nombreux objectifs d'apprentissage et relèvent aussi de l'éducation non formelle.

la francisation¹³. Certaines personnes sont à la fois aux études et en éducation non formelle, soit 15 adultes. Il peut s'agir de personnes en formation scolaire et participant en même temps à un programme communautaire avec un volet d'orientation éducative ou professionnelle ou suivant, par exemple, un atelier de loisir en soirée. Ces personnes ont pu être recrutées par les milieux scolaires ou par des organismes communautaires.

Tableau 8. Répartition des personnes participantes selon la fréquentation scolaire

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Fréquentation scolaire	N				
Oui	28	10	5	-	43
Non	15	26	33	18	92
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

Tableau 9. Répartition des personnes participantes selon leur participation à l'éducation non formelle

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Participation éducation non formelle	N				
Oui	25	12	28	18	83
Non	18	24	10	-	52
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

¹³ On parle de francisation quand les personnes ont été alphabétisées dans une autre langue et peuvent la lire et l'écrire.

3.1.7.5 Selon le niveau de scolarité

Sur le plan du plus haut niveau de scolarité fréquenté (Tableau 10), 2 personnes d'immigration récente n'ont jamais fréquenté l'école, 16 personnes participantes ont fréquenté le primaire mais pas le secondaire, 37 ont fréquenté seulement le 1^{er} cycle et 66 le 2^e cycle du secondaire. Dix personnes ont répondu avoir fréquenté un autre niveau de scolarité¹⁴.

Tableau 10. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Plus haut niveau de scolarité fréquenté	N				
N'a jamais fréquenté l'école	2	-	-	-	2
Primaire	7	1	6	2	16
1 ^{er} cycle du secondaire	10	3	16	8	37
2 ^e cycle du secondaire	19	28	12	7	66
Autre	4	4	1	1	10
Donnée manquante	1	-	3	-	4
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

Quant au plus haut niveau de scolarité complété (Tableau 11), seules les données originales sont disponibles. Les mêmes 2 personnes que dans le Tableau 9 n'ont jamais fréquenté l'école. Une seule personne n'a pas complété le primaire et 12 autres l'ont complété. En ce qui concerne les niveaux du secondaire, 19 adultes ont complété un niveau du 1^{er} cycle et 42 autres un niveau du 2^e cycle. Enfin, 2 personnes ont des réponses ne pouvant être attribuées à ces catégories (professionnel court et alphabétisation en FGA).

¹⁴La catégorie « autre » du plus haut niveau de scolarité fréquenté, mais pas nécessairement complété, réfère à des adultes ayant répondu avoir complété un programme de professionnel court ou d'alphabétisation ou avoir fréquenté sans la compléter une 12^e année, la formation professionnelle, le premier cycle du secondaire de la FGA, avoir une attestation de niveau secondaire, avoir participé au programme ISPJ ou avoir un diplôme hors Québec non reconnu ici comme un diplôme terminal du secondaire.

Tableau 11. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité complété

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Plus haut niveau de scolarité complété	N				
N'a jamais fréquenté l'école	2	-	n.d.	n.d.	2
N'a pas complété le primaire	-	1	n.d.	n.d.	1
Primaire	9	3	n.d.	n.d.	12
1 ^{ère} secondaire	7	-	n.d.	n.d.	7
2 ^e secondaire	5	7	n.d.	n.d.	12
3 ^e secondaire	5	15	n.d.	n.d.	20
4 ^e secondaire ou plus sans diplôme	12	10	n.d.	n.d.	22
Autre	1	1		-	2
Donnée manquante	1	-		-	1
Ensemble des personnes participantes	43	36	n.d.	n.d.	79

3.1.7.6 Selon la présence d'enfants à charge

Au total, on dénombre 42 personnes participantes ayant des enfants à charge (Tableau 12). Elles appartiennent en très grande partie aux sous-groupes BOP-GD et BOP-EI (n=37). La majorité a un ou deux enfants à sa charge (n=31) (Tableau 13).

Pour le sous-groupe ELJASP, l'information disponible provient de la vague 2, et pour le sous-groupe PCM cette information n'est pas disponible au T2 de l'étude. Toutefois, les données recueillies au T4 indiquent que des personnes ont des enfants à charge.

Tableau 12. Répartition des personnes participantes selon la présence d'enfants à charge

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Enfants à charge	N				
Oui	14	23	5	n.d.	42
Non	29	13	29	n.d.	71
Donnée manquante	-	-	4	n.d.	4
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	n.d.	117

Tableau 13. Répartition des personnes participantes selon le nombre d'enfants à charge

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Enfants à charge	N				
1	5	11	3	n.d.	19
2	6	4	2	n.d.	12
3 et +	2	8	-	n.d.	10
Donnée manquante	1	-	-	n.d.	1
Ensemble des personnes participantes ayant des enfants à charge	14	23	5	n.d.	42

3.1.7.7 Selon le statut d'immigrant et l'appartenance à une minorité visible

On dénombre 25 personnes participantes ayant un statut d'immigrante (Tableau 14). Elles ont principalement été recrutées aux fins de la présente étude (BOP-GD et BOP-EI) (21 c. 4) puisqu'il s'agit d'une population qu'on connaît encore assez peu en orientation au Québec.

Tableau 14. Répartition des personnes participantes selon le statut d'immigrant

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Statut d'immigrant	N				
Oui	13	8	-	4	25
Non	30	28	38	14	110
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

Nous avons procédé avec la même logique pour les personnes appartenant à une minorité visible (n=19) (Tableau 15). Parmi celles-ci, 14 personnes ont un statut d'immigrante et 5 autres sont nées au Canada. Elles appartiennent toutes aux sous-groupes BOP-GD et BOP-EI.

Dans PCM, bien que nous sachions qu'il y avait des personnes de minorités visibles dans l'échantillon global, l'information n'a pas été consignée dans les données sur les caractéristiques individuelles.

Tableau 15. Répartition des personnes participantes selon l'appartenance à une minorité visible

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Minorité visible	N				
Oui	11	8	-	n.d.	19
Non	32	28	38	n.d.	98
Donnée non disponible	-	-	-	18	18
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

3.1.7.8 Selon la scolarité des proches

Nous avons les informations sur la scolarité des parents de 77 personnes de l'échantillon. Peu d'entre elles (n=10) ont des parents ayant le primaire comme plus haut niveau de scolarité (Tableau 16). Leurs parents ont généralement fréquenté le secondaire (n=50) et un certain nombre ont un diplôme du secondaire (n=26). On retrouve aussi des parents ayant une scolarité postsecondaire (n=17). On constate que plusieurs personnes participantes ignorent le niveau de scolarité de leurs parents ou n'ont pu donner cette information (n=40). Pour le sous-groupe PCM, l'information à propos du plus haut niveau de scolarité des parents n'est pas disponible.

Tableau 16. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité des parents

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Plus haut niveau de scolarité des parents ¹⁵	N				
Primaire	3	6	1	n.d.	10
Secondaire non complété	2	6	16	n.d.	24
Diplôme du secondaire	6	5	15	n.d.	26
Collégial	3	3	2	n.d.	8
Universitaire	3	5	1	n.d.	9
Donnée manquante	26	11	3	n.d.	40
Donnée non disponible	-	-	-	18	18
Ensemble des personnes participantes	43	36	38	18	135

¹⁵ Comme plusieurs personnes ne connaissent pas le diplôme exact de leurs parents, la question englobait le plus haut niveau de scolarité ou le diplôme le plus élevé, mais on invitait les personnes à privilégier le diplôme si elles le connaissaient.

Une question était également posée sur le niveau de scolarité de la conjointe et du conjoint pour les personnes ayant une relation de couple. Comme rapporté au Tableau 17, chez les 27 personnes participantes vivant en couple des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI, le plus haut niveau de scolarité de la conjointe ou du conjoint se concentre au niveau du niveau secondaire (n=18). En effet, 8 conjointes ou conjoints n'ont pas terminé leurs études secondaires et 10 autres ont obtenu un diplôme du secondaire. Enfin, 7 personnes participantes ont un conjoint ou une conjointe ayant réalisé des études postsecondaires.

Pour les sous-groupes ELJASP et PCM, l'information à propos du plus haut niveau de scolarité du conjoint ou de la conjointe n'est pas disponible (PCM) ou est partielle et aurait demandé un traitement additionnel que nous n'avons pas priorisé (ELJASP). On sait cependant que, lors de la première vague, « deux membres sur cinq (40,8 %) dans le réseau hors-famille ont tout de même un diplôme du secondaire ou davantage » (Bourdon *et al.*, 2009, p. 9).

Tableau 17. Répartition des personnes participantes selon le plus haut niveau de scolarité de la conjointe ou du conjoint

	BOP-GD	BOP-EI	ELJASP	PCM	Total
Plus haut niveau de scolarité de la conjointe ou du conjoint	N				
Aucun	1	-	n.d.	n.d.	1
Primaire	-	-	n.d.	n.d.	-
Secondaire non complété	3	5	n.d.	n.d.	8
Diplôme du secondaire	3	7	n.d.	n.d.	10
Collégial	-	4	n.d.	n.d.	4
Universitaire	3	-	n.d.	n.d.	3
Donnée manquante	-	1	n.d.	n.d.	1
Ensemble des personnes participantes ayant une conjointe ou un conjoint	10	17	n.d.	n.d.	27

3.1.7.9 Selon le revenu annuel

La majorité des personnes participantes des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI ont un revenu annuel brut personnel de 20 000 \$ et moins (n=49) (Tableau 18). On en dénombre presque autant ayant un revenu de 10 000 \$ et moins ou de 10 001 \$ à 20 000 \$ (26 c. 23). Enfin, pour 18 personnes participantes, le revenu

personnel brut des 12 derniers mois est d'au moins 20 001 \$, concentré particulièrement entre 20 001 \$ à 30 000 \$ (n=10).

Tableau 18. Répartition des personnes participantes des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI selon le revenu brut personnel au cours des 12 derniers mois

	BOP-GD	BOP-EI	Total
Revenu annuel brut personnel (\$)	N		
10 000 et moins	17	9	26
10 001-20 000	12	11	23
20 001-30 000	2	8	10
30 001-40 000	-	3	3
40 001-50 000	-	3	3
50 001 et plus	-	2	2
Donnée manquante	12	-	12
Ensemble des personnes participantes	43	36	79

Au niveau du revenu annuel brut du ménage (Tableau 19), pour un peu plus de la moitié des personnes participantes il est de moins de 20 001 \$ et de plus de 20 000 \$ pour l'autre partie de l'échantillon des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI (33 c. 26). Néanmoins, chez celles qui ont un revenu de plus de 20 000 \$, on en retrouve dont le revenu annuel du ménage est d'au moins 40 001 \$ (n=11).

Tableau 19. Répartition des personnes participantes des sous-groupes BOP-GD et BOP-EI selon le revenu brut du ménage au cours des 12 derniers mois

	BOP-GD	BOP-EI	Total
Revenu annuel brut du ménage (\$)	N		
10 000 et moins	11	4	15
10 001-20 000	10	8	18
20 001-30 000	5	3	8
30 001-40 000	1	6	7
40 001-50 000	-	4	4
50 001 et plus	-	7	7
Donnée manquante	16	4	20
Ensemble des personnes participantes	43	36	79

3.1.7.10 Métiers et professions des personnes participantes

Les métiers et professions des personnes participantes, au moment de l'entrevue de base, relèvent le plus souvent de métiers semi-spécialisés connus pour être

accessibles aux personnes sans diplôme ou de métiers réputés pour s'apprendre en situation de travail. Parmi eux, on trouve plusieurs métiers pour lesquels existent un programme scolaire de formation professionnelle ou un certificat de qualification professionnelle (CQP), mais qui ne l'exigent pas. Il s'agit, par exemple, des métiers d'aide-cuisinier, d'aide-excavateur, d'aide en milieu familial, de barmaid, de caissière, de chauffeur d'autobus ou de camion, de commis à l'expédition, de conseillère en ventes, de cuisinier, d'homme à tout faire¹⁶, d'opérateur, de serveuse aux tables. Deux personnes de notre échantillon ont un CQP dans un métier spécialisé du domaine de l'alimentation. Quelques personnes montrent un parcours où elles ont pu progresser dans leur domaine ou dans l'entreprise : co-coordonnatrice et animatrice d'un organisme communautaire, gérant, monteur-assembleur. Finalement, quelques personnes ont leur propre entreprise dans le domaine de l'automobile (mécanique et lave-auto).

La plupart des personnes nous rapportent des activités professionnelles rémunérées dans l'économie formelle, mais quelques-unes relèvent de l'économie informelle.

En ce qui concerne les métiers exercés dans les cinq dernières années ou dans les années subséquentes à l'entrevue de base, on trouve sensiblement les métiers énumérés ci-dessus ainsi que la présence d'activité dans l'économie formelle et informelle. Parmi les autres métiers qui sont mentionnés, on trouve celui de couturière, de préposée aux bénéficiaires, de plongeur, de secrétaire, de téléphoniste.

3.1.7.11 Synthèse des grandes caractéristiques

Si on compare les grandes caractéristiques de l'échantillon qualitatif à la population des adultes sans diplôme telle que documentée dans l'enquête populationnelle (A2), on ne note aucune différence importante dans la répartition selon le sexe, le niveau de scolarité complété¹⁷, la présence ou le nombre d'enfant à charge. Les 18-24 ans sont proportionnellement presque quatre fois

¹⁶ Au Québec, l'expression courante « homme à tout faire » désigne des tâches multiples relevant de l'entretien général des maisons et bâtiments commerciaux. Elles touchent des tâches en menuiserie, plomberie, électricité, ménage, peinture, etc. Chez les particuliers, l'activité relève souvent de l'entraide et de l'économie informelle.

¹⁷ La comparaison considère aussi le plus haut niveau fréquenté, car le plus haut niveau complété n'est disponible que pour un peu plus de la moitié des personnes de l'échantillon qualitatif.

plus nombreux dans l'échantillon qualitatif que dans la population des adultes sans diplôme, alors que les autres groupes d'âge, surtout les plus de 45 ans, y sont sous-représentés.

À un degré moindre, on constate aussi une sous-représentation du Grand-Montréal et des régions ressources au profit d'une surreprésentation des régions centrales dans l'échantillon qualitatif. Cet échantillon compte aussi proportionnellement deux fois moins d'adultes en emploi et quatre fois plus d'adultes aux études. La proportion de personnes ayant le statut d'immigrant est aussi plus de deux fois plus élevée dans l'échantillon qualitatif.

3.2 Résultats sur les services connus, reçus et souhaités

3.2.1 Services d'orientation non spécifiés

Cette courte section sur les services d'orientation non spécifiés paraît nécessaire puisque des adultes traitent parfois d'orientation professionnelle ou d'orientation éducative en général, sans pouvoir nous parler de services spécifiques.

Il est arrivé souvent qu'une personne mentionne, au moment où la question est posée directement, n'avoir jamais reçu de services d'orientation alors qu'on se rend compte plus tard, par exemple lorsqu'on parle des services souhaités, qu'elle connaît des services mentionnés précédemment par la personne l'interviewant et qu'elle en a reçu certains¹⁸. Il y a là une information pertinente à la présente étude à savoir que les services d'orientation paraissent assez difficiles à cerner par plusieurs adultes sans diplôme rencontrés.

Les données des groupes de discussion et des entrevues individuelles indiquent que la perception qu'ont les adultes de l'orientation professionnelle et des services d'orientation peut être assez vague, parfois empreinte de préjugés. Par exemple, les services d'orientation peuvent être perçus comme s'adressant principalement aux jeunes. La perception de ce qu'est l'orientation a d'ailleurs posé un important défi pour du recrutement d'adultes n'ayant eu ni services d'orientation ni services éducatifs ou de développement de l'employabilité au cours des cinq dernières années. Il n'a pas été rare d'entendre des partenaires

¹⁸ Tel que le veut l'analyse qualitative, l'information est codée dans la rubrique correspondante peu importe le moment de l'entretien où elle est donnée.

potentiels dire qu'il serait difficile de recruter des adultes au sein de leur organisation compte tenu de la perception courante de l'orientation¹⁹.

Les questions sur les services d'orientation ont parfois donné lieu à un monologue de la personne intervieweuse, particulièrement lors des rencontres avec des personnes n'ayant jamais eu de contacts formels avec des dispositifs ou services relevant de ce secteur d'intervention sociale ou qui en ont entendu parler sans les associer à ce secteur. Même chez des personnes recrutées dans des organismes offrant des services d'orientation, certaines paraissent avoir de la difficulté à parler du service reçu, surtout s'il a été reçu depuis un certain temps. Un exemple est celui des services d'orientation au sein du programme Solidarité jeunesse, un programme s'adressant à de jeunes adultes bénéficiaires de l'aide de dernier recours (Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006) et fréquenté par une partie de l'échantillon de l'ELJASP. Certains nous parlent, un ou deux ans plus tard²⁰, de l'accompagnement en orientation reçu pendant le programme et des acquis qu'ils y ont développés et qu'ils ont mobilisés dans les dernières années.

Des affaires là, tu sais, comme quand j'avais des papiers, des guides, des papiers de même du gouvernement à faire remplir. Je ne savais pas trop comment ça marchait. *Asteure*, man, grâce à eux autres, je suis capable. (Homme, 21 ans, primaire)²¹

Par ailleurs, chez les sujets indiquant y avoir participé en raison de l'allocation financière offerte, on trouve peu de traces de services spécifiques d'orientation. On peut penser que les gens vivent un processus sans s'y attarder, parce qu'on leur demande de le faire ou parce qu'il y a un avantage financier de le faire, ou sans le conceptualiser, parce que les référents dans leur groupe d'appartenance existent peu. Cela pourrait être le cas du processus d'orientation chez certaines personnes rencontrées.

¹⁹ La perception qu'ont les adultes sans diplôme de l'orientation éducative et professionnelle sera l'objet du mémoire d'Amélie Simard, auxiliaire de recherche dans ce projet. Les données qualitatives de la présente étude y seront mobilisées.

²⁰ Les données de l'ELJASP couvrent ici quatre vagues. Lors de la Vague 1, les jeunes participent à un programme d'un CJE, alors qu'il est terminé au moment des vagues subséquentes.

²¹ Le niveau scolaire est le plus haut niveau fréquenté. Plus loin, l'abréviation « sec. » sera utilisée pour « secondaire ».

On peut ainsi penser que certaines des personnes participant à l'étude ont reçu des services d'orientation sans savoir qu'il s'agissait de cela. C'est ce qui nous a amenés à parler de l'orientation en reprenant l'analogie des objets volants non identifiés (OVNI), comme d'un objet vraiment mal identifié, un OVMI (voir phénomène de faible visibilité dans le rapport intégral).

3.2.2 Services d'information sur la formation et le travail (IFT)

Comme précisé dans l'Annexe 1, nous définissons les services d'information sur la formation et le travail (IFT) comme incluant ceux en information scolaire et professionnelle (ISEP) et l'information sur le marché du travail (IMT), mais ne s'y limitant pas. Ils couvrent également la formation en milieux communautaires (ex. : entreprises d'insertion) et en entreprise, comme celle offerte par les comités sectoriels. Ils couvrent le travail rémunéré et non rémunéré. Ces services peuvent être offerts en face à face ou à distance, en soutien à la consultation de documents divers ou d'un centre de documentation ou à l'usage de sites spécialisés en ligne.

L'IFT peut désigner ici l'information comme ressource ou comme un processus de recherche de renseignements, voire d'appropriation de l'information²². Les services d'IFT donnent accès aux ressources en IFT et soutiennent leur mobilisation, notamment par le développement d'habiletés.

Les activités d'IFT sont abordées directement dans les entretiens originaux de la présente étude. Dans le cas de l'ELJASP, l'IFT aurait pu être évoquée au moment de parler de documents écrits ayant joué un rôle dans des moments jugés importants (vague 1) puis, dans les vagues subséquentes, lors des retours sur les événements de la dernière année. Dans le cas de PCM, cette question est abordée par les adultes lorsqu'ils parlent des activités du programme.

²² La littérature désigne tous ces éléments non pas dans un seul concept mais dans plusieurs et cela recouvre au moins deux champs disciplinaires : sciences de l'information (notamment ce qui concerne la recherche d'information ou *information seeking*) et psychologie cognitive (appropriation ou traitement de l'information).

3.2.2.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas la pertinence de l'IFT en orientation

La majorité des adultes rencontrés pour cette étude et dans les deux autres projets (PCM et ELJASP²³) connaissent des sources d'information sur la formation et le travail et semblent avoir reçu des services d'IFT sans, bien sûr, mobiliser ce vocabulaire. Cependant, pour eux, l'information sur la formation ou le travail n'est pas nécessairement associée à un service professionnel spécialisé et ils cherchent et trouvent cette information souvent par d'autres voies. Par ailleurs, plusieurs parlent spontanément de ce type de services quand on les interroge en général sur les services d'orientation qu'ils connaissent ou ont reçus, généralement associés à un autre type de services (ex. : connaissance de soi).

L'information sur la formation ou sur le travail est recherchée lorsque les adultes sont à un moment de questionnement ou de transition. Les transitions peuvent être professionnelles chez des adultes sans emploi et disponibles pour en occuper un dans de brefs délais. Elles peuvent être éducatives chez des adultes qui envisagent de faire un retour relativement rapide en formation ou chez des adultes qui envisagent de passer d'un type de formation à un autre (ex. : passage de l'alphabétisation populaire au secondaire). Elles peuvent relever de la transition formation-travail, c'est-à-dire que les adultes en formation en FGA, FP, ou dans un organisme de formation non scolaire ont recours à de l'IFT pour préparer leur sortie de formation à la fin du programme et faciliter leur insertion. On trouve aussi dans ce groupe de jeunes adultes qui souhaitent trouver un emploi en alternance avec leurs études afin de se doter d'une expérience d'emploi et d'avoir un revenu autre que l'aide apportée par les parents ou l'aide sociale.

Quant aux adultes qui ne sont pas en recherche d'emploi ou de formation et qui ne participent pas à un programme ou dispositif d'orientation, ils semblent peu enclins à faire appel à des services d'IFT. Il s'agit généralement de personnes avec une sécurité d'emploi, à court ou moyen termes, qui semble assurée. Parmi eux, certains connaissent sommairement les services d'IFT et jugent qu'ils pourraient y recourir si leur emploi était menacé. Toutefois, d'autres ne les connaissent pas et ne savent pas qu'il y a des services d'IFT qui pourraient, par exemple, les aider à

²³ Des analyses spécifiques sur l'IFT dans l'ELJASP sont en voie de publication. Voir Supeno et Mongeau (2014).

connaître les possibilités d'études à temps partiel ou de formation en entreprise. On verra plus loin que des personnes qui n'ont pas l'information dans leur réseau personnel ont l'impression d'être sans ressources.

3.2.2.2 Voies d'obtention de l'IFT

Les adultes sans diplôme qui ne sont pas familiers avec les services d'orientation ou d'information sur la formation et le travail vont chercher l'information là où il est logique qu'elle soit. Ils cherchent l'information sur les formations scolaires dans les établissements scolaires : « Oui, je m'en irais là, moi là [parlant du CEA], pour avoir des informations. C'est là que je m'en irais, au niveau des formations. C'est carrément là. » (Femme, 59 ans, sec. 3) Ils cherchent l'information sur le financement d'un retour aux études dans les organismes gouvernementaux réputés accorder ce financement. Ils cherchent l'information sur l'emploi ou la formation en entreprise, dans les entreprises ou dans leur syndicat.

Dans les témoignages, nous avons identifié quatre voies d'information sur la formation et le travail chez les adultes sans diplôme :

- 1) la voie en solitaire consiste à se renseigner par des sites Internet par soi-même;
- 2) la voie de l'entourage consiste à s'informer des possibilités d'emploi ou de formation auprès de proches, à consulter des sites Internet ou de la documentation avec une personne de l'entourage, à demander ou recevoir des conseils de proches;
- 3) la voie avec une personne intervenante d'un autre secteur consiste à s'informer à des personnes professionnelles côtoyées pour des raisons autres que celles relevant de besoins d'orientation éducative ou professionnelle. Les questions d'IFT s'insèrent dans une relation déjà établie avec une personne enseignante ou animant une formation, une travailleuse ou un travailleur social, une infirmière à domicile, une psychoéducatrice ou un psychoéducateur, une agente ou un agent d'aide sociale;
- 4) la voie des services professionnels d'orientation consiste à s'adresser à un organisme jouant un rôle explicite d'orientation dans les mondes du travail ou de la formation.

Bien qu'un autre type d'étude soit nécessaire pour approfondir les procédures de requête d'information sur la formation et le travail, la pertinence de celle-ci et son poids dans le projet professionnel des adultes, les entretiens avec les adultes permettent de faire quelques constats généraux.

3.2.2.2.1 Voie en solitaire

Internet favorise beaucoup la recherche en solitaire. Lorsque les adultes ont une question générale sur le travail ou la formation et ne savent pas où la trouver, leur première source d'information semble Internet : « J'irais sur Internet pour trouver l'information, je finirais par la trouver. » (Femme, 57 ans, professionnel court) « Tu marques ton idée [dans un moteur de recherche comme Google], puis il te sort toujours de quoi au bout, j'ai remarqué ça, il y a toujours quelque chose à quelque part qui a rapport à quelque chose. » (Homme, 60 ans, sec. 4)

Si tu as une question, tu vas sur l'Internet et tu vas la trouver la réponse. Puis, tu as plusieurs réponses aussi. Puis ça, ça m'aide beaucoup à m'expliquer vraiment, genre de savoir vraiment qu'est-ce que les gens vivent, puis (...) c'est quoi ces travaux-là, tu as plusieurs explications comment c'est vraiment. (Homme, 26 ans, sec. 4)

La recherche d'information en solitaire semble chez plusieurs se faire par essais et erreurs : « Je sais pas où, mais ça se trouve là, tu sais. Sur Internet, on peut tout trouver, tu sais. » (Homme, 34 ans, sec. 3)

Des adultes ayant des besoins particuliers ont témoigné avoir rencontré d'importantes difficultés à trouver de l'information sur un CEA qui pouvait les accueillir. Si une personne interlocutrice du CEA de sa région jugeait que son établissement ne pouvait donner une formation adaptée, la demande des personnes n'a pas été prise en charge par l'organisme et la personne interlocutrice de l'adulte a plutôt donné les coordonnées d'un autre organisme. Il semble qu'on ne leur ait pas proposé des SARCA pour les soutenir dans la recherche d'un centre de formation adapté. Ce point relève d'un phénomène récurrent où les SARCA d'une commission scolaire ne semblent pas toujours agir comme source d'information globale et d'aide au retour en formation, que celui-ci ait lieu dans la commission scolaire où est faite la demande initiale, dans une autre commission scolaire ou dans un autre organisme de formation, en milieux communautaires ou en milieu de travail.

J'ai appelé au moins cinq, six écoles²⁴, puis dans chaque école ils m'ont transféré à une autre école. Puis une autre, puis une autre, jusqu'à temps qu'il y ait une école qui m'a transféré ici à [nom du CEA].
(Homme, 21 ans, sec. 1)

L'information est parfois trouvée par hasard : « Je suis tombé sur un genre de site qui me donnait une grosse liste, puis ça m'a donné un lien à cette école-ci, puis à une autre aussi en Dessin de bâtiment, puis j'ai regardé aussi la plus proche. »
(Homme, 28 ans, sec. 4)

Quelques personnes interviewées semblent bien connaître les sites crédibles et la façon de faire des requêtes efficaces. Par exemple, parlant du site Inforoute FPT, une jeune femme indique :

Puis tu as les métiers, justement dans la construction, coiffure, infirmerie, assistant, etc. Et souvent, je vais consulter ça, puis lorsque tu vas consulter un métier, il y a aussi dans ce lien-là, un lien pour justement Emploi-Québec qui, auquel ils nous réfèrent pour qu'on puisse voir est-ce que c'est un travail qui est très en demande, qu'est-ce que ça prend pour pouvoir faire le métier, c'est-à-dire qu'il y a vraiment, je trouve que ce site-là est vraiment bien équipé pour renseigner les gens en général. (Femme, 22 ans, sec. 2)

Par ailleurs, parmi ces adultes certains mentionnent qu'on leur a montré à utiliser les sites Internet spécialisés : « Quand j'ai commencé à chercher sur l'Internet, c'est eux autres [parlant d'un organisme communautaire spécialisé dans l'accueil de personnes immigrantes] qui m'avaient montré [le site d']Emploi-Québec pour chercher du travail, comment ça marche. » (Femme, 32 ans, sec. 3)

3.2.2.2.2 Voie de l'entourage

Chez les adultes rencontrés, l'entourage joue un rôle central dans la quête d'information. Il peut s'agir de membres de la famille immédiate ou élargie, de collègues de travail ou de formation²⁵, même de personnes rencontrées dans un

²⁴ Par ailleurs, il est possible que la personne ait appelé des écoles secondaires du secteur des jeunes, ce qui pourrait indiquer l'importance de l'arrimage des services d'IFT dans les établissements.

²⁵ Ici, nous incluons les collègues de formation lorsque les adultes parlent de l'information reçue dans un contexte informel d'échanges. Si les adultes parlent clairement d'activités de groupe encadrées par du personnel en IFT, nous associons le propos aux services professionnels d'IFT.

contexte de loisir ou autres. Ceci est un constat récurrent dans la littérature, les adultes pointant davantage le réseau immédiat ou Internet comme sources spontanément mobilisées en situation de recherche d'information sur la formation et le travail (Spinke et Cole, 2001). Notamment et plus particulièrement les travaux de Chatman (1996) qui va parler de monde restreint (*small world*) pour les groupes socialement désavantagés, car ils peuvent développer de la méfiance envers ceux qui ne font pas partie de leur réseau immédiat. Mais globalement, les raisons identifiées demeurent cependant très larges et on insiste ainsi davantage sur la proximité au point, dans certaines recherches, de catégoriser les sources d'information entre celles institutionnelles (c.-à-d. dont le mandat est explicitement de fournir de l'information sur la formation – comme les établissements scolaires par exemple) et celles non institutionnelles (dont ce n'est pas le mandat mais qui sont cependant sollicitées en ce sens (ex. : l'ami qui a fréquenté le CEA). Voir notamment (Bourdon, Supeno et Lacharité-Auger, 2012).

Ainsi, dans notre étude, les adultes sollicitent auprès de leur entourage de l'information sur un métier, le choix de formation, sur les établissements ou sur les possibilités de financement ou d'emploi. Les témoignages de proches satisfaits d'un service peuvent être déterminants.

Je parle souvent au téléphone avec toutes mes amies [de sa ville d'origine], puis ils m'ont parlé qu'eux autres avaient été dans cet organisme-là [un CJE], en ville, puis qu'il y avait sûrement ça ici aussi. Fait que j'en ai parlé à mon agente d'aide sociale, puis elle, elle m'a dit que oui, il y avait bien le projet [auquel la jeune femme participe au moment de l'entrevue]. (Femme, 22 ans, primaire)

Des fois, les autres [collègues de formation] peuvent nous guider sur des choix, nous donner des pistes quand, exemple, j'ai demandé une aide financière pour m'aider dans mes études, puis quelqu'un m'a référé à une place. (Homme, 21 ans, sec. 1)

La plupart du temps, les proches sont sollicités à titre d'usagers des services. Beaucoup plus rares sont les adultes sans diplôme qui peuvent s'appuyer sur des relations proches avec des personnes travaillant dans les milieux éducatifs : « J'ai de la famille qui travaille à l'école, qui travaille dans les écoles. Fait que peut-être que j'irais les voir eux en premier. » (Femme, 26 ans, sec. 5)

Par ailleurs, nous avons rencontré des adultes en emploi qui n'ont pas eu de services d'IFT récents et qui paraissent démunis si leur réseau ne peut répondre à leur questionnement. Ici, un homme nous parle d'une formation envisagée qu'il sait se donner dans la région de Québec. Son témoignage indique qu'il ne sait pas qu'il peut avoir des services d'IFT dans sa région, autres que celui d'Emploi-Québec, déjà sollicité mais sans succès, pour mieux connaître le métier et le programme de formation.

Je connais pas personne qui fait ce métier-là, de conducteur de pelle mécanique, tu sais. (...) Comme je me connais, tu sais, je débarquerais pas sur une entreprise puis aller voir le gars, puis aller poser des questions : "Puis, ta vie, tu aimes-tu ça?" (rire). (Homme, 35 ans, sec. 4)

3.2.2.2.3 Voie avec une personne intervenante d'un autre secteur

Parmi les services d'information sur la formation et le travail, on trouve des activités scolaires, en formation générale, permettant d'explorer des domaines de formation. Ces activités peuvent être animées par du personnel enseignant. L'activité *Élève d'un jour* en fait partie. Celle-ci peut se faire dans le cadre d'une démarche d'orientation, mais pas nécessairement. Des personnes en FGA indiquent que cette activité soutient leur motivation pour la poursuite des études pour l'obtention de préalables fonctionnels, mais rien dans leur témoignage et la discussion ne permet de dire que le tout est arrimé à une démarche d'orientation permettant notamment de voir le réalisme d'un projet : « Puis, j'ai bien aimé, puis comme j'ai déjà exploré les deux métiers, en construction plus pompier, ça m'a motivé d'aller chercher les deux DEP. » (Homme, 23 ans, sec. 3)²⁶

Même si des organismes du réseau de la santé, principalement les CLSC, ne sont pas dédiés à l'orientation éducative et professionnelle, des adultes les mentionnent en rapportant que des personnes y travaillant leur ont donné des informations adéquates ou pourraient leur en donner sur les démarches à faire pour aller en formation ou pour obtenir un emploi (ex. : à qui s'adresser pour retourner aux études; quelles démarches faire pour obtenir une place en garderie lors de son entrée en emploi; où s'adresser pour avoir de l'aide alimentaire dans les périodes difficiles). Il peut s'agir d'une infirmière venant à domicile, d'un

²⁶ Pour les personnes de ce groupe de discussion, l'activité *Élève d'un jour* n'est pas arrimée à une démarche d'orientation personnalisée.

travailleur social, d'un médecin, d'une psychoéducatrice ou autre. Parfois, l'intervenante ou l'intervenant du CLSC peut introduire directement l'adulte à une personne intervenante d'un organisme de formation. Le travailleur social reste toutefois la figure dominante parmi les personnes qui n'œuvrent pas en orientation, mais qui donne de l'information relevant de ce domaine.

Pour ma démarche, j'ai été voir un, un travailleur social, ça m'a aidé à pouvoir m'orienter personnellement et aussi à, c'est ça, pour faire du travail personnel, puis trouver des ressources qui vont eux autres pouvoir m'aider encore plus pour trouver des endroits. (Femme, 22 ans, sec. 2)

3.2.2.2.4 Voie des services professionnels d'orientation

La littérature en orientation éducative et professionnelle fait souvent état d'un changement de perspective dans la prestation de services, de celle axée sur le conseil directif ou expert basé sur l'appariement que l'on s'employait à faire accepter par la personne demandant conseil, à celle, plus récente, où l'adulte est appelé à choisir par lui-même, en dialogue ou coconstruction avec la personne conseillère, sur la base d'informations diverses (Blanchard et Huteau, 2013). Dans le propos des adultes sans diplôme sur l'IFT, on trouve ces deux perspectives. La méthode de collecte de données ne permet pas de voir si c'est bien la perspective adoptée par les personnes intervenantes ou si c'est celle adoptée par les adultes. La réponse se trouve sans doute entre les deux. Par ailleurs, ces perspectives de l'expertise ou du dialogue sur la base d'information semblent se présenter dans des organismes divers.

Les personnes agentes du CLE, désignées aussi par les adultes comme agentes de l'aide sociale, ou par le ministère comme des agentes d'aide socioéconomique, sont associées ici à l'IFT. Ces dernières assurent « la coordination des services dont une personne a besoin pour soutenir son cheminement vers l'emploi » (Gouvernement du Québec, 2009) et à ce titre sont considérées dans la présente étude comme acteurs des services généraux d'IFT que l'on peut associer à une première ligne.

Les services d'information d'Emploi-Québec sont mentionnés à plusieurs reprises par les adultes comme une porte d'entrée incontournable : « Bien oui, j'ai pas le choix, parce que si vraiment je veux faire quelque chose, puis j'ai vraiment besoin

d'information. Vu que je connais pas toute, toute, fait que je suis obligé d'aller là [à Emploi-Québec] pour savoir de quoi ça en a l'air, qu'est-ce que je pourrais faire. » (Homme, 36 ans, sec. 4) Toutefois, Emploi-Québec serait vu comme particulièrement aidant pour les personnes qui ont déjà un métier, un choix de carrière, et qui n'ont pas de demande en soutien spécialisé : « Comme la madame [d'Emploi-Québec] avait fait un moment donné, elle a cherché sur l'ordinateur, elle a dit : "Ah, mais tu pourrais aller dans ça", mais je veux dire, pas plus que ça. » (Homme, 36 ans, sec. 4)

Des adultes mentionnent avoir reçu des services d'IFT d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation, ou, selon une terminologie plus ancienne, d'un orienteur²⁷. Parfois, ils mentionnent avoir rencontré un conseiller sans autre précision. Les services professionnels d'orientation regroupent des services axés sur l'IFT ou des services d'orientation d'un autre type et pour lequel l'IFT vient en appui. C'est le cas, par exemple, des services d'aide à la recherche d'emploi. Les adultes qui ont déjà reçu des services d'orientation ou qui ont des proches qui en ont reçu savent que l'IFT est disponible dans certains organismes communautaires, au Centre local d'emploi et dans les établissements de formation : « Oui, je m'en irais là [au centre de formation], pour avoir des informations. C'est là que je m'en irais, au niveau des formations. » (Femme, 42 ans, sec. 3)

Par ailleurs, un constat est que la sollicitation de spécialistes, pour obtenir de l'information, semble tout à fait exceptionnelle pour les adultes sans diplôme sauf s'ils sont dans une démarche de quelques semaines visant la recherche d'emploi ou la préparation à l'emploi. Différents témoignages vont dans ce sens.

Si j'ai besoin de savoir de l'information, puis je suis pas capable de la trouver, je sais que je peux passer par mon monde autour de moi. Eux autres vont être probablement capables. S'il y en a certains qui sont [pas] capables, je vais aller en voir d'autres. Puis, ainsi de suite. Au pire, si le monde alentour de moi sont pas capables, je vais aller voir un

²⁷ Au Québec, les personnes portant ces titres sont détentrices d'un diplôme de 2^e cycle dans le domaine et membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). Il n'est toutefois pas certain que lorsque les adultes désignent une personne comme conseillère d'orientation (ou « orienteuse »), il s'agisse d'une personne portant officiellement ce titre. En IFT, des personnes conseillères en emploi ou en information (le plus souvent, avec un diplôme de 1^{er} cycle seulement) interviennent régulièrement.

spécialiste, je vais aller voir quelqu'un qui s'y connaît là-dedans.
(Homme, 34 ans, sec. 3)

Chez les jeunes adultes d'ELJASP, certains ont le réflexe de retourner au CJE pour obtenir de l'IFT à la suite d'une perte d'emploi, mais ils ne le font pas tous et passent par d'autres voies avant d'en arriver là. Le passage par les services professionnels d'IFT semble perçu, chez plusieurs, comme une alternative à un réseau personnel déficient.

Tu sais [quand elle vivait dans autre ville] l'information rentrait. Tandis qu'ici, bien l'information, à part que d'aller la chercher comme je fais là [l'organisme d'ISP fréquenté], bien j'ai pas le réseau qui me dit : « *Eille*, moi, ma chum de fille, là, elle s'en va. Il va y avoir une place de disponible ». C'est ce réseau-là qui me manque. (Femme, 55 ans, sec. 5)

De plus, des adultes sans diplôme interviewés semblent se rapporter aux services spécialisés lorsque l'information recherchée et à intégrer leur paraît incertaine ou complexe ou qu'ils doivent tenir compte de caractéristiques particulières. Ainsi, pour les personnes qui sont en processus de clarification d'un projet professionnel ou de formation, la possibilité de se rapporter à une personne spécialiste qui connaît déjà le projet est vue comme avantageuse.

3.2.2.3 Contenu et visées des services d'IFT connus et reçus

Le contenu de l'IFT auquel les personnes font mention régulièrement est celui sur les métiers et les possibilités d'emploi. Les services d'IFT permettent de « voir presque chaque métier, c'est quoi le salaire, c'est quoi le travail, des heures que tu peux faire par semaine. » (Homme, 19 ans, sec. 4-FP²⁸) Mais l'information sur le travail et l'emploi chevauche, chez plusieurs adultes, celle sur la formation. Par exemple, un jeune homme indique que lorsqu'il s'est questionné sur un métier, il a cherché de l'information sur « le temps d'apprentissage, (...) le cours que ça prenait, quel genre de conditions ils avaient, quel genre de salaire ils avaient » (homme, 25 ans, sec. 5). Un contenu que les adultes recherchent quand ils font appel aux services d'IFT est l'information sur les possibilités d'aide financière au

²⁸ Le niveau de scolarité suivi de FP indique que la personne fréquente ou a fréquenté la formation professionnelle.

retour aux études ou celle sur des formations dans un autre contexte que scolaire).

3.2.2.4 Format de l'IFT

L'IFT comme ressource a différents types de support. Plusieurs adultes mentionnent consulter l'Internet pour explorer un sujet en lien avec la formation et le travail. Il peut s'agir de sites spécialisés (ex. : IMT en ligne, Jobboom) ou non. On mentionne avoir consulté Internet en solitaire, avec une personne proche ou avec une personne professionnelle de l'orientation. Notre étude confirme que ce ne sont pas tous les adultes qui ont un ordinateur à la maison. Parmi les adultes ayant recours aux services IFT, ceux qui mentionnent ne pas utiliser Internet dans leur recherche d'IFT ne l'ont généralement pas à la maison. Les ordinateurs dans les centres communautaires ou les bibliothèques municipales ne semblent pas utilisés pour la recherche en solitaire d'IFT. Les adultes n'ayant pas d'ordinateur à la maison semblent plutôt fréquenter directement les services spécialisés des organismes d'aide à l'emploi et demander un service en face à face où c'est un conseiller qui les aide à trouver l'information recherchée. Les différents sites Internet spécialisés qui sont mentionnés sont : Jobboom, Tout pour réussir et les sites des écoles ou de centres de formation. Les moteurs de recherche tels que Google sont régulièrement mentionnés.

Comme le constate également Spinke et Cole (2001), l'IFT est aussi parfois associée à l'écoute de la télévision, de la radio ou à la lecture des journaux. La ligne Info-Alpha y est associée. Pour certains, l'immersion quotidienne dans les médias donne l'impression d'avoir l'information nécessaire sur les différents métiers et activités professionnelles possibles : « la TV l'explique pas mal. Tu sais, c'est pas mal notre centre d'information, là. » (Homme, 26 ans, sec. 2) Ainsi, des émissions très variées, comme des reportages sur le braconnage en Afrique ou des émissions de rénovation, sont perçues comme donnant de l'information sur le travail et l'emploi : « Oui, il y a plein de bonnes émissions justement, comment ils font pour des maisons, puis il y a plein de détails aussi, puis c'est quand même intéressant. » (Homme, 28 ans, sec. 4) On mentionne avoir entendu parler d'une formation à la radio, avoir lu sur la reconnaissance des acquis dans un journal, etc. Un adulte mentionne avoir obtenu un livre de Services Canada sur le Plan Nord : « Je suis allé là [à Services Canada], j'ai dit : "Je voudrais un papier du Plan Nord, grand-nord", puis ils m'ont donné ça un livre, il est épais de même. Puis il y

a tous les noms des compagnies dedans. (...) Charest, il montrait le livre à la TV. » (Homme, 46 ans, sec. 2)

L'activité d'exploration stage ou élève d'un jour est mentionnée à quelques reprises alors que les listes de professions et de métiers (avec formation requise, salaire, conditions de travail, etc.) le sont davantage. Cette présence forte de la liste ressort dans d'autres études sur l'orientation au Québec (Bélisle, 2003; Cardinal-Picard, 2010) et en France (Ouvrier-Bonnaz, 2008). Par exemple, les listes d'emplois sur Jobboom, un site mentionné à quelques reprises, ou la « liste de tous les emplois les plus demandés » (femme, 57 ans, professionnel court) publiée dans la revue *L'actualité*²⁹.

Selon les témoignages des adultes, Emploi-Québec semble faire un usage fréquent de listes : « Emploi-Québec, ils m'ont donné une liste. Il y avait informatique, il y avait réparer des ordinateurs, il y avait la cuisine, et puis il y avait d'autres choses aussi, mais ça m'intéressait pas. Alors j'ai pris la cuisine. » (Homme, 34 ans, sec. 3) La liste comportant quelques informations, notamment le salaire, semble aider les personnes qui se connaissent un peu à se donner un but : « C'était avec mon agent [d'Emploi-Québec]. C'est vraiment, parce que comme je l'avais dit, moi, je veux un travail qui, qui est physique. Qui gagne beaucoup d'argent. Puis, il m'a toute sorti une liste, puis, c'est avec ça que j'ai trouvé ce que je voulais faire. » (Homme, 26 ans, sec. 4)

En cohérence avec l'importance de l'information obtenue de l'entourage, l'information de première main, soit celle obtenue directement dans un milieu de travail ou dans un organisme de formation, paraît très appréciée de certains adultes. Si la personne ne connaît personne dans son réseau, le service spécialisé peut aider à établir un contact. Par exemple, une jeune femme mentionne avoir eu un contact préalable pour pouvoir : « s'informer personnellement, directement aux compagnies. Comme ça vraiment, on a les vraies réponses, puis on sait après nos études à quoi s'attendre, puis comment attaquer ces choses-là pour pouvoir bien commencer puis avoir le travail. » (Femme, 22 ans, sec. 2). Cette idée de « vraies réponses » paraît relever de réponses en contexte spécifique, en

²⁹ Une requête dans la banque de données Repères qui regroupe les titres de la revue *l'Actualité* indique que cette liste est publiée plus ou moins à chaque année depuis 2004 sous le titre « d'emplois gagnants » ou « d'emplois payants » et qu'elle est basée sur les données d'Emploi-Québec.

contraste avec des réponses générales et non contextualisées et qui font appel, vraisemblablement, à plus d'abstraction.

Auprès des adultes étudiant en formation générale des adultes, les activités de type élève d'un jour se révèlent être une source d'informations concrètes sur la formation visée et sur le travail envisagé. Elles connaissent une certaine popularité : « Et je pense que ça a été très valorisant pour beaucoup d'élèves, et aussi, ça a permis aux élèves de voir si c'était quelque chose qui était fait pour eux ou sinon, le contraire. » (Femme, 22 ans, sec. 2)

Les métiers de relations avec la clientèle permettent aussi plus facilement d'entrer en contact, sans intermédiaire, avec une personne qui fait le métier envisagé :

Ici, on n'a pas de centre de massage, puis on n'a pas de professeur non plus, là, qui pourrait dire : « Bon bien, je pourrais t'aider à faire ça. » Il y en a vraiment pas, là, à part une masseuse. (...) Je suis allée la voir. Je me suis fait masser par elle. (...) J'ai posé plusieurs questions, là, parce que là ça intrigue, aussi, hein. Puis là tu as le goût d'en savoir plus. (Femme, 39 ans, sec. 59)

Ce point de l'information de première main comparativement à l'information écrite paraît important à noter puisqu'on sait que plus le contenu d'un texte demande de la déduction, plus le niveau de littératie évalué est élevé (OCDE et Statistique Canada, 2000, dans Bélisle, 2007. Sans conclure que les adultes qui recherchent de l'information de première main ont nécessairement un bas niveau de littératie, il est raisonnable de penser que l'IFT qui demande d'apparier plusieurs éléments d'information éloignés les uns des autres est plus difficile à s'approprier pour un adulte avec un bas niveau de littératie. Ainsi, pour soutenir la collecte d'informations directes, les services d'IFT doivent s'appuyer sur des contacts de proximité et récents avec les milieux de travail et de formation et lorsque les adultes se dirigent d'eux-mêmes vers un centre de formation, celui-ci doit pouvoir leur offrir des services d'IFT adaptés à leur situation et pouvoir leur donner de l'information allant au-delà de leur propre service³⁰. Il pourrait aussi y

³⁰ Tel que l'ont suggéré Supeno et Mongeau (2014), il paraît pertinent d'explorer l'idée de continuité informationnelle, soit d'établir un maillage plus étroit entre les organismes d'insertion (CJE, CLE, etc.) pour pouvoir offrir une relative continuité sur l'information disponible aux jeunes adultes très mobiles. Cette idée est inspirée des travaux de Delesalle (2006) auprès de jeunes Français.

avoir lieu d'approfondir la façon dont l'IFT est donnée aux adultes en général et aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage ou des handicaps, en particulier. Les enjeux relatifs à la communication de l'information par des personnes intervenantes à des personnes ayant de bas niveaux de littératie ne sont pratiquement pas analysés dans le champ de l'orientation comparativement à ce qui se fait, par exemple, en médecine et en littératie en santé.

3.2.2.5 Appréciation des services d'IFT

L'appréciation des services d'IFT varie selon les personnes et leur demande, la pertinence et la rapidité perçues par l'adulte du service reçu. Cependant, et dans une large mesure, les adultes rencontrés soutiennent que l'IFT à elle seule ne suffit pas. Les conseils qui l'accompagnent, la mise en relation entre l'information et ce qu'une personne conseillère a retenu sur la personne ajoute une certaine valeur ou de la crédibilité.

C'est vraiment [prénom conseillère d'orientation SARCA] qui m'a aidée dans mon choix, là. Parce que moi, je venais juste pour savoir si j'avais mon secondaire III. Puis, je lui ai demandé, avec ça, qu'est-ce que je pouvais faire comme études. Puis, on a sorti comptabilité. (Femme, 47 ans, sec. 3)

La possibilité de pouvoir consulter des sites Internet spécialisés est sujette à de nombreux commentaires positifs. Comme déjà mentionné plus haut, la configuration d'IMT ou de l'Inforoute FPT est apprécié.

Le site [IMT d'Emploi-Québec] a été bien conçu quand même, parce que si tu cherches quelque chose comme pour un DEP, ces affaires-là, mettons la carrière que tu veux faire ou bien le métier que tu veux faire, bien, tu sais, tu peux voir où est-ce qu'ils donnent le DEP ou comment tu peux faire pour l'obtenir. Est-ce que l'entreprise où est ce que tu as postulé, est-ce qu'eux autres sont prêts à financer ton DEP ou ces affaires-là. Il y a beaucoup d'informations. (Homme, 33 ans, sec. 3)

Cependant, dans les groupes de discussion et dans les entrevues individuelles, on constate que plusieurs personnes ne font pas un usage des sites Internet et que d'autres se perdent dans les sites spécialisés : « Repères, IMT en ligne, mais il me semble qu'il y en a un autre... Je ne m'en rappelle pas... Il y a comme trop d'informations... » (Femme, 31 ans, sec. 4)

Chez les personnes qui ont participé à des activités d'information en groupe, que ce soit en milieu scolaire ou dans un organisme communautaire, certaines ont eu la sensation d'un trop plein d'informations. Par exemple, cet homme qui parle de son expérience lors de sa première journée dans un centre d'éducation des adultes : « J'ai pas demandé le trio³¹ là. Tu me donnes où je commence, puis après ça, tu me donnes les choix où ce que je peux aller, puis les étapes à suivre. Pas juste tout le *kit*. Parce que moi je suis, en ce moment, je suis perdu. » (Homme, 27 ans, sec. 2) Comme mentionné plus haut, des adultes souhaitent plus de concret et leur appréciation des services basés sur la parole reste mitigée.

Ça parlait trop. Tu sais, ok, tu peux en parler, mais mets le monde sur le terrain. Fais-les essayer. Tu sais, s'ils essaient pas, quand même tu en parles. (...). C'est ça, je regarde dans les airs, mais dans le fond, tu sais, tu m'expliques quelque chose qui pourrait être important ou intéressant pour moi, mais moi, si je suis quelqu'un d'actif. (...) Oui, je vais être réceptif, mais je capterai pas toute l'information. (Homme, 33 ans, sec. 3)

L'appréciation est bonne si l'information donnée ouvre sur de nouvelles possibilités. Par exemple, ce jeune homme qui a découvert le dessin de bâtiments à la suite de la passation de tests d'aptitudes et de rencontres avec une conseillère d'orientation : « Tu sais, des fois, on sait pas qu'il y a des programmes de même qui s'offrent. Des fois, on est juste pas au courant. Des fois, les conseillers en orientation bien, ils nous apportent des affaires de même puis... "Ah oui ! Ça existe ?! Puis... OK. Ça peut être intéressant. OK. Cool." Je pense que c'est ça que j'ai aimé. » (Homme, 24 ans, sec. 3) Ce témoignage et d'autres indiquent que les services d'IFT sont particulièrement appréciés lorsque l'information est articulée sans délai à un constat réalisé en entrevue d'orientation (ex. : avoir les aptitudes pour le dessin de bâtiments). À l'inverse, lorsqu'il y a un délai entre un besoin d'information et le moment où la demande peut être faite, l'appréciation du service d'IFT est négative parce que l'information vient trop tard. Par exemple, une élève d'un CEA, intéressée par l'activité *Élève d'un jour*, mentionne avoir voulu d'abord rencontrer une conseillère : « Je voulais demander un conseil à une conseillère, on m'a dit que ça pouvait m'aider, mais je

³¹ Possiblement en référence aux chaînes d'alimentation rapide où on peut passer une commande comprenant plusieurs items en même temps (ex. : hamburger, frites et boisson gazeuse).

l'ai vue après deux, trois mois. Ça avançait pas, fait que j'ai fait OK, je l'ai faite moi-même, là [l'activité]. » (Homme, 23 ans, sec. 2)

Des adultes indiquent aussi que les personnes conseillères ne savent pas comment procéder pour des parcours moins courants, par exemple ici l'obtention du certificat d'apprenti en construction :

Je savais pas trop toute qu'est-ce ça prenait, parce que tu sais, lui [un oncle avec qui il travaille], dans son temps, ses cartes [pour travailler dans la construction], c'était pas comme aujourd'hui, là. Il les a toutes eues de même, lui là, là, il avait rien à faire. Aujourd'hui, tu sais, c'est sûr, c'est plus de problèmes, puis toute. Fait que là, j'ai dit à mon *mononcle* : « Je vais aller voir à l'école qu'est-ce ça prend. » Tu sais, je le sais pas, moi là, là. Fait que tu sais, j'ai demandé à l'orienteur. Là, lui-même, il le savait pas. (Homme, 26 ans, sec. 2)

Parmi les appréciations négatives de l'IFT, certains adultes nomment avoir l'impression que l'information que leur donne Emploi-Québec ou le CLE est filtrée et que l'information est sélective. Des adultes mentionnent ne pas avoir reçu l'information demandée à leur agent du CLE sur les possibilités de retour aux études, l'information sur le travail ou l'emploi étant privilégiée. D'autres mentionnent avoir reçu une information parcellaire sur les organismes de formation. Par exemple, une femme immigrante indique que :

Bien, par exemple, moi j'ai dit [à mon agente du CLE] je voulais retourner aux études, parce que j'avais besoin de retourner. J'ai des lacunes en français. Donc, j'aimerais mieux faire l'avancement pour que je puisse atteindre le niveau que je veux pour passer mon TDG. Ils m'ont pas donné l'information de venir faire la francisation ici [groupe d'alphabétisation populaire]. Il fallait que j'aille rencontrer la conseillère au [centre d'éducation des adultes] et puis, elle m'a pas dit qu'on faisait la francisation ici. (Femme, 43 ans, primaire)

Des personnes parlent des stéréotypes que des personnels de l'orientation peuvent avoir à l'égard de personnes sans diplôme et de leur manque de connaissance sur les possibilités d'emploi qui n'exigent pas de diplôme :

J'ai déjà été voir un orienteur, pis là, moi, le placage de boîtes là, tu sais. (...) Je connais même une personne qui a aucun diplôme, ni rien, puis qui est comédienne professionnelle. Fait que tu sais, pourquoi

qu'on va pas au-delà de ça [de la formation scolaire]? (...) Tu sais, au lieu de dire : « Bien là, tu n'as pas de diplôme là, va placer des boîtes ou bien... » tu sais, il pourrait dire de partir une *business*, tu sais, aller au-delà, pas juste dire : « Va, maudit, placer des boîtes! » (Femme, 43 ans, sec. 1)

3.2.2.6 Services souhaités en IFT

Les adultes jugent que des services d'IFT mériteraient d'être améliorés ou rendus plus accessibles. Un souhait de plusieurs est d'avoir du soutien pour faire face à la surabondance de l'information et la multiplication des sites Internet donnant de l'information sur la formation et le travail. Le soutien souhaité concerne notamment les techniques de requête pour savoir où et comment trouver la bonne information sans trop y mettre de temps : « J'aimerais ça éventuellement avoir de l'aide, plus professionnelle, sans que ce soit moi qui regarde sur Internet. Bon, quelqu'un qui sait vraiment où aller. Puis, vraiment qui peut m'informer » (femme, 26 ans, sec. 5). Ce soutien leur paraît nécessaire pour devenir plus efficaces dans leurs requêtes : « il [le conseiller] va tout peut-être prendre tout ça, puis, il va me dire : "Ok, bon, si tu fais ça comme ça, ça va aller plus vite". » (Homme, 33 ans, sec. 3) De façon générale, les adultes qui s'aventurent dans les requêtes en solitaire semblent trouver des réponses (ex. : offre de formation, offre d'emploi), mais certains disent souhaiter pouvoir valider leur compréhension de l'information obtenue, mieux la comprendre, et comprendre la fonction de certaines ressources : « Je regarde un paquet de sites, il y a plein d'affaires... où je m'en vais là-dedans? Des agences de placement, ça fait quoi? Tu fais comment? » (Femme, 56 ans, sec. 4)

Alors que pour certains il y a un sentiment de surabondance d'information, d'infobésité (Sounak, 2010, dans Béji et Pellerin, 2010), d'autres adultes rencontrés trouvent qu'il n'y en a pas assez ou, du moins, qu'elle ne leur est pas accessible. « Tu sais, il y a bien des choses qui se donnent, mais qu'on sait pas. » (Homme, 56 ans, sec. 2) Pour les personnes immigrantes, le manque d'information concerne les milieux mêmes où cette information peut être

disponible : « Je ne sais pas sur quelle porte je vais aller frapper pour avoir l'information, pour quelqu'un qui m'aide. » (Femme immigrante, 39 ans, sec. 3)³²

Une grande partie du corpus indique aussi que les adultes souhaitent avoir de l'information très personnalisée. Qu'ils soient en formation, en emploi, au chômage ou dans un programme d'insertion, les adultes font part de ce souhait : « C'est quoi les possibilités qui s'ouvrent pour moi, avec mes capacités que j'ai. » (Femme, 39 ans, sec. 3) « Là, les services que j'aimerais recevoir, c'est sûr, c'est plus de l'information où que je pourrais m'orienter, dans quel sens, puis... bien, c'est quoi qu'ils pourraient m'apporter de bon. Il y a des choses que je connais pas, qu'ils pourraient me dire, me référer à d'autres services, là. » (Femme, 59 ans, sec. 3)

Combinée au souhait d'avoir de l'information personnalisée, et comme vu plus haut, plusieurs adultes sans diplôme souhaitent avoir la bonne information au bon moment et, dans une moindre mesure, de l'information de première main et des contacts directs avec les entreprises : « Tu sais, il faut que je voie, c'est pas juste sur l'ordinateur, sur Repères. Je leur [à d'éventuels employeurs] dis quelle sorte de personne que je suis, qu'est-ce que je suis, ce que je peux offrir, les qualités. (...). Il y a des professions qui ne me parlent pas, qui me disent rien. Tu sais, il faudrait que j'aille valider sur place. » (Femme, 31 ans, sec. 4)

Un groupe d'adultes se démarque des autres par la nature des services d'information qu'il souhaite. Il s'agit des adultes en formation professionnelle contents de leur choix, qui avancent relativement bien, qui comprennent mieux le métier et qui souhaitent en savoir plus sur le marché du travail et sur les attentes des employeurs : « Visiter puis savoir c'est quoi le vrai marché, c'est comment, c'est quoi les projets des compagnies. (...) J'aimerais qu'ils me donnent... les compagnies qui engagent. » (Homme, 24 ans, sec. 5) On veut aussi savoir « les attentes des employeurs, voir qu'est-ce que eux ils attendent de moi. » (Homme, 39 ans, sec. 3) Ces adultes souhaiteraient aussi recevoir de l'information sur toutes les possibilités que leur offre le marché du travail dans le but de ne pas rater une bonne opportunité. « Bien, tu sais, s'il existe quelque chose de meilleur,

³² Les extraits d'entrevue ne sont en général pas retouchés et les coupures sont clairement indiquées. Toutefois, dans le cas des personnes qui sont en apprentissage de la langue française, nous avons retouché légèrement les extraits pour faciliter la compréhension de la lectrice ou du lecteur. Par exemple, ici la dame dit « pour quelqu'un qui t'aide ».

de plus avantageux, un meilleur salaire, des meilleurs avantages sociaux, des meilleures conditions de travail que dans quoi je veux aller, ce serait intéressant de le savoir puis peut-être de l'essayer. » (Homme, 24 ans, sec. 3)

Finalement, alors que bon nombre d'adultes souhaitent de l'IFT, certains affirment clairement ne pas souhaiter de service d'aide à l'IFT pour les soutenir dans la recherche d'une formation, car ils se considèrent trop âgés pour retourner aux études ou suivre une formation. D'autres disent savoir quelle formation ils aimeraient suivre et comment y arriver.

3.2.2.7 Organismes offrant des services d'IFT

Dans les groupes de discussion, les adultes ont été invités à dresser une liste d'organismes offrant des services d'orientation et à y associer des services particuliers. L'entrevue individuelle demandait aussi aux adultes de préciser le nom de l'organisme de qui ils avaient reçu un service ou à qui ils s'adresseraient pour le recevoir. Le Tableau 20 présente les organismes associés par les adultes à l'IFT et indique si les services d'IFT sont connus, reçus ou souhaités.

Tableau 20 : Organismes vus comme ayant une offre de services en IFT

	Service connu	Service reçu	Service souhaité
Emploi-Québec			
Centres d'éducation des adultes (CEA)			
Centres de formation professionnelle (CFP)			
Autres établissements de formation ³³			
Organismes communautaires			
Info-Alpha			
Pratique privée en orientation			
Agences de placement			
Services Canada			
Comités sectoriels ou CCQ			
Syndicats			
Organismes en santé et services sociaux			

Les cases en blanc indiquent qu'aucune mention n'a été retracée. Celles en grisé pâle indiquent une ou quelques mentions. Celles plus foncées indiquent que plusieurs adultes associent les organismes à la catégorie de services.

³³ Par exemple, un cégep fréquenté par des adultes dans le cadre d'activités de francisation.

Dans les groupes de discussion, où un inventaire est réalisé, on arrive à dresser une liste relativement complète, mais on constate par ailleurs que des adultes connaissent peu ou très peu les services, dont les personnes d'immigration récente, alors que quelques autres en connaissent plusieurs. Personne ne mentionne, à ce moment, les intervenantes et intervenants du secteur privé³⁴.

Plusieurs personnes de notre échantillon reconnaissent le logo d'Info-Alpha. Elles l'ont vu à la télé, dans l'autobus, sur Internet. Cependant peu d'entre elles se sont senties concernées par les services offerts. « Ça a pas passé un peu à la télé, ça, ou des affaires de même? Oui, hein? Ils disent que tout le monde qui ont de la difficulté avec l'apprentissage ou l'affaire alphabétique. » (Homme, 26 ans, sec. 2) Par ailleurs, le logo d'Info-Apprendre n'est ni connu, ni reconnu en entrevue³⁵. Toutefois, en fin de l'entrevue individuelle nous avons proposé « un numéro de téléphone pour en savoir plus sur les formations, les possibilités de retour aux études, la reconnaissance de compétences ou l'aide en orientation ou réorientation professionnelle » (Guide d'entrevue, vague 2, p. 11) et la forte majorité des adultes a demandé le numéro au personnel de recherche, ce qui montre que ce service est souhaité et attrayant pour les adultes.

Cette situation semble bien refléter l'un des défis de l'IFT, soit celui que les personnes se reconnaissent dans la population visée par le service. Déjà Lavoie *et al.* (2004) avaient mis en lumière le fait que les adultes non diplômés ou rencontrant des difficultés diverses avec la lecture et l'écriture ne se reconnaissent pas dans la désignation « adultes analphabètes » et qu'ils ne se sentent pas nécessairement interpellés par une offre de services en alphabétisation ou « alpha ». Ainsi, des services d'IFT existent à l'intention spécifique des adultes, mais il arrive que ceux-ci ne le comprennent que lorsqu'un intermédiaire leur donne l'information.

Cependant, trois femmes de notre échantillon ont reçu des services d'IFT de la ligne téléphonique Info-Alpha et les ont appréciés. Deux sont immigrantes,

³⁴ Dans la présente étude, le secteur privé est associé principalement aux agences de placement (voir plus loin Aide à la recherche et au maintien en emploi) et aux conseillères et conseillers d'orientation travaillant dans une firme ou en cabinet privé.

³⁵ Personne n'a mentionné Osez les études, un service téléphonique d'information de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP).

conscientes d'importantes difficultés en français, une autre connaît sa dyslexie et ses effets sur son parcours de formation.

« Vraiment, c'est justement tu appelles pour avoir de l'information sur les établissements, ou sinon les formations, les alternatives pour que les gens peuvent prendre tout dépendant du cheminement scolaire, quel endroit, c'est à quel endroit, où passer les tests d'orientation, sinon les tests d'équivalence. C'est vraiment global. Ça donne bien beaucoup d'informations. » (Femme, 22 ans, sec. 2)

Les deux dames immigrantes, bien que satisfaites, indiquent toutefois que la personne répondante d'Info-Alpha ne leur a donné que les possibilités en milieux scolaires pour la francisation, sans leur parler de l'organisme communautaire qu'elles ont découvert par une autre voie.

Fait intéressant, les milieux de la santé ne ressortent pas lorsque la question des services souhaités est abordée. Ce constat semble indiquer que, malgré une connaissance souvent partielle des services d'orientation en général et d'IFT en particulier, les adultes ne jugent pas que le réseau de la santé puisse leur offrir la gamme de services d'IFT recherchée. Services Canada et des établissements de formation autres que les CEA et les CFP, le plus souvent du postsecondaire, ne sont pas non plus nommés au moment de parler des services souhaités.

3.2.3 Services d'aide à la connaissance de soi

Comme précisé dans l'Annexe 1, nous définissons les services de connaissance de soi comme comprenant plusieurs types d'activités, plus ou moins formelles, ayant pour but d'aider l'adulte à explorer et connaître ses valeurs, intérêts, compétences, talents et autres, ce qui va l'aider ensuite à cerner formation ou travail qui lui permettraient de se réaliser. Ils peuvent comprendre la passation, l'interprétation et la communication des résultats de tests non standardisés et de tests standardisés qui relèvent de la psychométrie (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011). Ils comprennent aussi des activités de reconnaissance de compétences, par soi et les autres, offertes dans des organismes d'insertion divers (Bélisle, 1997) et des projets divers permettant de découvrir ses potentialités dans l'action (ex. : projet collectif).

Les activités de connaissance de soi sont abordées directement dans les entretiens originaux de la présente étude. Dans le cas de l'ELJASP, cette question

n'est pas directe et elle est abordée, en vague 1, par des jeunes qui parlent de moments jugés importants puis, dans les vagues subséquentes, quand ils traitent, par exemple, de leurs apprentissages. Dans le cas de PCM, le contenu de cette section se rapporte surtout aux réponses aux questions sur ce que les personnes ont appris sur elles-mêmes pendant le programme PCM et la façon dont ces apprentissages ont eu un écho dans leur vie personnelle.

3.2.3.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas la pertinence de la connaissance de soi pour l'orientation et le développement de carrière

Les adultes qui ont eu des services d'orientation connaissent la pertinence de la connaissance de soi pour l'orientation et le développement de carrière. Tout comme dans les services d'IFT, on trouve dans le propos des adultes la présence des deux perspectives : celle de l'expert, qui fait passer des tests pour connaître l'adulte et procéder à un appariement adéquat entre ses caractéristiques et celle d'un métier, et celle de la personne intervenante, qui aide l'adulte à se découvrir. Ainsi, les adultes sans emploi s'étant adressés à Emploi-Québec connaissent les services se rapportant à l'évaluation des aptitudes, de la personnalité, des valeurs et autres et le service public de l'emploi les réfère à un organisme ayant du personnel spécialisé pour la passation de ces tests. Si certains jugent que les tests les aident à mieux se connaître, d'autres voient la nécessité de déjà se connaître pour répondre correctement aux tests.

Des situations d'interprétation d'un test avec la personne conseillère nous sont peu rapportées et ce moment ne semble pas avoir été un moment décisif pour les adultes rencontrés. Plusieurs témoignages s'inscrivent dans une perspective d'appariement où la personne conseillère identifie des domaines de travail à partir des résultats de tests.

On nous parle assez peu de dialogues à partir des résultats d'un test. Il n'est donc pas toujours certain que les tests et questionnaires dont on nous parle ont favorisé la connaissance de soi. C'est le cas des activités dont les résultats sont associés à une lettre et dont le sens paraît rester obscur pour l'adulte : « on avait

déjà fait un test, j'ai fait un test, mais pour savoir un peu quelle lettre on était, nous autres³⁶. » (Homme, 23 ans, sec. 5)

Ainsi, si les tests, qu'ils soient standardisés ou non, semblent très connus par les adultes, leur pertinence pour la connaissance de soi par l'adulte lui-même semble souvent secondaire à la connaissance qu'ils donnent à la personne conseillère. Le vocabulaire utilisé par certains adultes s'apparente au vocabulaire d'une séquence d'un diagnostic médical : « Une conseillère d'Emploi-Québec qui m'a référé à [organisme spécialisé en développement de l'employabilité], qui m'a (...) passé d'autres tests. » (Homme, 21 ans, sec. 1)

D'autres activités de connaissance de soi, comme des ateliers divers, sont également connus par les adultes. Les adultes en formation scolaire (générale ou professionnelle) financée par Emploi-Québec et ceux participant ou ayant participé à un programme d'insertion de longue durée (ex. : Jeunes en action) connaissent une variété d'activités de connaissance de soi. Les personnes en alphabétisation ou francisation, ainsi que celles en emploi relativement stable, les connaissent beaucoup moins, voire pas du tout.

3.2.3.2 Voies de la connaissance de soi

Tout comme pour l'IFT, on peut tirer du propos des adultes quatre voies de connaissance de soi chez les adultes sans diplôme :

- 1) la voie en solitaire consiste à prendre du recul sur certaines actions;
- 2) la voie de l'entourage consiste à prendre l'avis de proches sur ses habiletés, talents et autres;
- 3) la voie avec une ou des personnes intervenantes du secteur de la santé ou des services sociaux consiste à faire une démarche relevant du développement personnel ou de la thérapie (ex. : désintoxication);

³⁶ Se rapporte possiblement au questionnaire pour établir le profil RIASEC (Holland, 1973, p. 49), un modèle à six dimensions d'intérêts (réaliste, investigateur, artiste, social, entrepreneur et conventionnel) conçu par J.L. Holland et abondamment utilisé en orientation au Québec (Cardinal-Picard, 2010). Dans d'autres travaux auprès d'adultes sans diplôme explorant leurs compétences génériques (Bélisle, 1995), on constate que l'usage de chiffres au lieu des mots désignant une compétence est parfois lié à une non compréhension des termes du référentiel. Le travail du personnel sur l'appropriation du vocabulaire peut s'avérer très important et rendre impossible une passation standardisée.

4) la voie des services professionnels d'orientation consiste à s'adresser à un organisme jouant un rôle explicite d'aide à la connaissance de soi en vue de s'orienter vers une formation ou un métier/profession.

3.2.3.2.1 Voie en solitaire de la connaissance de soi

Quelques adultes parlent de démarches personnelles, sans aide professionnelle, pour mieux se connaître :

Ah, bien moi, c'est en me posant la question. Voir c'est quoi mes forces, c'est, bon, moi, je suis quelqu'un de manuel, j'ai des petits doigts, fait que je suis capable de faire des travaux qui sont de finition, facile. Je suis capable de les faire. J'ai une bonne tête, bon, je me retrouve, exemple un problème de plomberie, exemple je serai plombier, je serais capable de trouver la solution, tu sais. Je vais être capable de prendre le temps de réfléchir, si je la trouve pas sur le coup, je vais prendre le temps de réfléchir assez longtemps pour pouvoir essayer de trouver la solution par moi-même. (Homme, 34 ans, sec. 3)

J'ai appris à m'habituer, savoir qu'est-ce qui était bien pour moi, qu'est-ce qui l'était pas. Puis tu sais, s'améliorer, c'est ça qu'on fait à tous les jours. Fait que veut, veut pas, tu te *checkes* aller, tu sais. Moi, c'est ça qui arrive, je me *checke* aller. Puis là, quand je vois qu'il y a de quoi que je fais de pas correct, bien, tu sais, je me dis : « Oui... ça, c'était pas trop correct. » (Homme, 26 ans, sec. 2)

3.2.3.2.2 Voie de l'entourage de la connaissance de soi

Les proches sont parfois mobilisés pour obtenir un avis ou un reflet.

Non. Bien oui, c'est sûr et certain que j'en ai parlé avec mon monde proche, pas avec mes intervenants, surtout avec ma famille. Tu sais, oui, je posais des questions, voir, peut-être, etc. Voir bon, c'était quoi qu'ils trouvaient, comme moi mes forces, des affaires de mêmes. (Homme, 34 ans, sec. 3)

Toutefois, on constate que contrairement à l'IFT où l'entourage est fortement mobilisé, dans le cas de la connaissance de soi, les sollicitations directes de membres de l'entourage pour du reflet ou de la rétroaction ne sont que très peu mentionnées. Considérant que les adultes sans diplôme en emploi ou indiquant avoir un bon réseau parlent assez peu de l'importance de la connaissance de soi

pour l'emploi, ou que certains adultes accordent un statut de quasi-vérité aux résultats des tests et au regard expert posé sur eux, une hypothèse est que la consultation des proches est une pratique ordinaire qui n'est tout simplement pas mentionnée dans l'entrevue³⁷. Cette hypothèse va dans le sens d'une autre étude auprès d'adultes sans diplôme (Rioux et Bélisle, 2012), qui documente la sollicitation de proches dans une activité de connaissance de soi, soit la mesure des *Univers de compétences génériques* en FGA. Cependant, dans une autre étude portant sur un programme auprès de personnes identifiées comme en situation d'exclusion, des activités doivent être réalisées à la maison, mais sans mention de la contribution active ou de la sollicitation possible des proches (Savard, Robidoux et Brien, 2004). Comme l'information sur la formation et l'emploi relève souvent de liens faibles (Granovetter, 1973), alors que l'aide à la connaissance de soi par des proches paraît davantage reposer sur des liens forts, cela pourrait aider à comprendre l'importance que prennent les activités de connaissance de soi pour les adultes sans diplôme dont une large proportion a un réseau social plus restreint que les adultes diplômés (Bourdon *et al.*, 2009; Zajacova, 2012). De plus, il est possible que parmi les adultes rencontrés certains pensent que leurs proches ne les connaissent pas vraiment, ou assez, ou qu'ils ne sont pas à l'aise de parler d'eux-mêmes avec eux comme ils le font avec certaines personnes intervenantes formées à l'écoute bienveillante.

3.2.3.2.3 Voie de personnes intervenantes du secteur de la santé ou des services sociaux

Plusieurs adultes rencontrés mentionnent avoir appris à mieux se connaître lors d'une thérapie ou d'un programme de réhabilitation. Dans certains cas, la démarche date de plus de cinq années, mais les apprentissages restent des points de repère et le propos indique qu'il y a des acquis pour, notamment, la connaissance de soi en orientation ou que cette démarche est un point central d'un processus qui se poursuit :

³⁷ L'expression « pratiques ordinaires » est issue de travaux de sociologie culturelle et est mise en opposition avec les pratiques légitimes que seraient, par exemple, la passation de tests standardisés puis leur interprétation par une ou un conseiller d'orientation. Cette terminologie est utilisée couramment dans les travaux sur la lecture et l'écriture (Bélisle, 2007). Porter attention aux pratiques ordinaires est au cœur du socioconstructivisme en éducation et en orientation.

C'est très, très, très, très dur. Tu es enfermée, les portes sont barrées. Tu manges tout le temps à la même heure. Tu es assis, il y a des rencontres de groupe, puis il faut que tu parles de toi. Quand tu es pas habituée de te faire poser des questions sur ce que tu ressens, c'est extrêmement difficile, mais ils te donnent tellement d'outils pour apprendre à se connaître soi-même. Ils nous apprennent à nous autoévaluer, quand est-ce qu'on va pas, puis à sentir quand est-ce qu'on va avoir une baisse de moral, de connaître nos forces puis nos faiblesses. (Femme parlant d'un séjour dans un centre de réadaptation en dépendance, sec. 3)

Bon, moi, je suis une ancienne toxicomane, fait que j'ai fait une thérapie, puis j'ai beaucoup travaillé sur moi-même. Fait que j'ai appris vraiment à me connaître, à savoir ce que je voulais dans la vie, puis, tu sais, c'est vraiment là que j'ai appris qui j'étais finalement là. (Femme, 36 ans, sec. 5)

Bien, moi, ce que j'ai fait, c'est pas vraiment à l'école là, c'est que j'ai fait une thérapie dans ma vie personnelle. Puis aussi, j'ai été, j'ai suivi une autre thérapie au CLSC pas loin de chez moi, qui... Puis dans, à ces thérapies-là, ce que j'apprenais, genre, c'était comme, c'est mieux se connaître, puis apprendre à s'exprimer. Donc, c'est des petites choses que j'ai faites pour pouvoir mieux me connaître. Puis pouvoir (...) être de mieux en mieux dans l'avenir là. (Femme, 30 ans, sec. 2)

Parfois, les formations suivies dans d'autres contextes laissent l'impression qu'on a fait le tour de la question.

Non, j'en n'ai pas de besoin. Non, parce que j'ai fait une formation sur ça aussi déjà (rire), sur l'estime de soi. (Homme, 33 ans, sec. 3)

3.2.3.2.4 Voie des services professionnels d'orientation

Plusieurs adultes ayant participé à des mesures d'aide à l'emploi évoquent avoir reçu des services d'aide à la connaissance de soi, souvent associés à des services d'accompagnement de processus d'orientation et à des services de recherche d'emploi.

La demande de tels services ne semble pas au premier plan pour les adultes rencontrés ayant un bon réseau, mais l'est davantage pour des personnes isolées, absentes du marché du travail depuis un certain temps ou qui ont peu d'expérience de travail rémunéré. Pour certains, il s'agit de la motivation première

à participer à un programme : « c'est la connaissance de moi-même, ici [mesure d'emploi], que je viens chercher. » (Femme, 31 ans, sec. 4)

3.2.3.3 Contenu et visées des services d'aide à la connaissance de soi

Les activités de connaissance de soi mentionnées permettent d'approfondir ou de valider ses intérêts personnels et professionnels, ses valeurs, ses traits de personnalité, ses compétences. Elles permettent aussi de mieux comprendre les contextes de vie et les ajustements nécessaires pour un retour aux études, la mise en mouvement vers l'emploi ou le maintien en emploi : « C'est comme genre : si j'aime travailler en équipe, est-ce que je suis colérique, des choses comme ça. » (Homme immigrant, 34 ans, sec. 3) Ces activités peuvent être faites avant ou après les activités d'IFT. Lorsque menées dans un organisme spécialisé, elles s'intègrent généralement dans un processus d'orientation menant à l'élaboration d'un plan d'action (voir section 3.2.4).

Plusieurs témoignages indiquent que les tests divers sont utilisés pour explorer différentes options :

Sur Tout pour réussir ce que j'aime, c'est que il y a des tests d'orientation. Alors, après avoir fait le test, ça nous sort plusieurs, plusieurs métiers qui nous ressemblent, par rapport à ce qu'on a répondu. Puis ça je trouve ça intéressant, parce que ça nous donne un peu une idée dans vers où on peut se diriger. (Femme, 22 ans, sec. 2)

L'exploration peut s'étaler sur une longue période et les tests peuvent être jugés intéressants pour voir si des changements d'intérêts depuis une précédente passation permettent de dégager de nouvelles avenues : « Oui, probablement que je reviendrais voir une conseillère ou un conseiller [au CJE] juste pour refaire les tests un peu, parce que... comme j'ai dit, j'ai changé (...) mes loisirs ont changé... ma perception de certaines choses a changé, probablement que (hésitation) le résultat du test aurait changé puis me dévoilerait peut-être des métiers. » (Femme, 21 ans, sec. 4)

Mais, comme mentionné plus haut, on constate que la passation d'un test est souvent perçue d'abord comme source d'information pour la personne intervenante, surtout dans les démarches où les tests sont centraux : « Ah, c'est ça, moi aussi je passais, elle me donnait souvent une tonne de papiers pour savoir où je m'enlignais. Mais, à part ça, on se voyait puis je remplissais des

questionnaires. » (Femme, 50 ans, sec. 4) Les résultats des tests sont souvent présentés par les adultes comme donnant de la légitimité ou non à un projet professionnel : « Parce que c'était clair déjà qu'est-ce que je voulais faire. Puis, ils m'ont envoyé, ils sont assurés, ils ont fait plein de tests : "Ok, on est d'accord avec toi". » (Homme, 27 ans, sec. 2) La quantité de tests passés est également perçue comme avantageuse pour confirmer une option envisagée : « Et vraiment, il y avait plusieurs tests dans le document, puis le fait qu'il y ait plusieurs tests dans ce document-là, ça pouvait confirmer si vraiment, si c'était quelque, ce qu'on voulait faire plus tard. » (Femme, 22 ans, sec. 2)

Pour certains adultes, les tests semblent leur permettre de s'en remettre à la personne conseillère vue comme experte.

Comme, grâce à l'examen, elle peut voir, elle a choisi plein de postes pour moi. Elle a dit : "Ok, ça ce serait bon pour toi, ça" » (homme, 34 ans, sec. 3). Parfois, cela donne lieu à un projet qui se concrétise, mais pas toujours. On constate aussi que chez certains, les tests prennent parfois une dimension quasi ésotérique : « Puis, tu sais, il a vu qu'est-ce que ça me prenait, qu'est-ce que ça me prenait pas. (Homme, 26 ans, sec. 2)

Les résultats d'un test permettent aussi à certains adultes de faire porter le poids de la décision sur des facteurs externes. Ainsi, si un choix de programme de DEP a été fait sur la base de résultats de tests, sans discussion et appropriation des résultats, la décision qui en découle semble pouvoir plus souvent être remise en question une fois dans le programme : « Bien, ils m'ont fait faire des tests [avant un retour aux études], mais ce qui a sorti, c'est pas ça que je suis faite pour (...) J'avais retourné aux études faire un DEP, puis ça a pas marché. » (Femme, 22 ans, sec. 4-FP) Toutefois, ce phénomène pourrait être marginal puisqu'une seule adulte en a parlé.

Quelques personnes, notamment les personnes ayant fait le programme PCM, ont fait une démarche de reconnaissance de compétences, par exemple dans un projet collectif. Il s'agit de reconnaissance par soi et par ses pairs qui vise à la fois la connaissance de soi et le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle.

Quant aux ateliers sur la connaissance de soi, les sujets qui nous sont rapportés sont très nombreux : estime de soi, besoins fondamentaux, stress, etc.

Elles nous ont donné des ateliers très, très importants. (...) C'est tellement bien et la confiance en soi, le stress, de savoir nos trois compétences, nos aptitudes, de se connaître plus. (...) Des fois, il faut apprendre des choses importantes pour nous, il y a des gens qui bon, pour d'autres gens, c'est pas important, mais pour moi, oui. (Femme immigrante, 51 ans, sec. 2)

Plusieurs témoignages indiquent que la connaissance de soi passe autant par la mise au jour des forces, des ressources, des situations favorables que des limites, des contraintes, des obstacles déjà rencontrés lors de la scolarisation :

On écrivait sur le tableau qu'est-ce qui est néfaste pour nous, du côté qui nous permettrait pas d'avancer dans nos études. On faisait tout un tableau avec tous les mots qui nous venaient en tête, ou sinon des situations qu'on avait vécues, on les écrivait toutes, toutes, toutes sur le tableau. Puis, d'un autre côté, on écrivait tout ce qui était positif. Alors on faisait vraiment la part des choses. Voir, nuancer. (Femme, 22 ans, sec. 2)

Chez plusieurs adultes ayant fait une démarche d'insertion ou de mise en mouvement vers l'emploi, un programme comme Solidarité jeunesse peut être perçu comme de la formation sur soi en contraste avec la formation scolaire :

Tu sais, là-bas, c'est des matières qu'on apprenait. Ici [au CJE], c'est sur nous. Elle est là, la différence. Je ne me connais pas encore assez, donc dans le fond, je viens ici pour me connaître. Puis, je suis motivée à me connaître pour pouvoir savoir où c'est que je m'en vais. (Femme, 18 ans, sec. 4)

La formation sur soi va au-delà de la connaissance de soi, dans le sens que nous lui avons attribué ici, puisque des changements divers sont visés. De nombreux témoignages vont dans ce sens de « travail sur soi » chez des adultes ayant participé à un ou l'autre des programmes d'accompagnement à l'intention de prestataires de l'aide sociale. Nous y revenons dans la section sur l'accompagnement d'un processus d'orientation.

3.2.3.4 Format des activités d'aide à la connaissance de soi

Les adultes sans diplôme parlent régulièrement de « tests », de « questionnaires », parfois de « sondages » ou d'« examens », lorsqu'ils parlent d'activités permettant de mieux se connaître. Ils parlent aussi d'ateliers, d'échanges ou de discussions avec une personne intervenante ou en groupe.

Peu d'adultes se rappellent du nom exact des tests passés : « J'ai passé plein de sondages, il y avait une affaire qui s'appelait comme ASEC, quelque chose comme ça là (...) Oui, RIASEC » (femme, 19 ans, sec. 5). Les tests d'intérêts, souvent basés sur le modèle de J.L. Holland, semblent ceux auxquels les adultes sans diplôme sont les plus exposés. On trouve dans le corpus des mentions explicites au GROP, à l'IVIP, au JVIS, au MBTI et au Guide de recherche d'une orientation professionnelle. On mentionne aussi des tests sur Internet (ex. : Orientest sur toutpourréussir.com).

Le GROP, pour Guide de recherche d'une orientation professionnelle, est basé sur la conceptualisation de Holland (le RIASEC), à laquelle s'ajoute le type Z, dit éveilleur, et sur les types psychologiques jungiens. Le test mesure à la fois les intérêts, les traits personnels et les valeurs. La même version est utilisée pour les adolescents et les adultes. Selon l'éditeur, « il nécessite un niveau de compréhension moyen de la langue », mais « on peut même recevoir de l'aide au niveau de la compréhension du vocabulaire sans que cela n'affecte les résultats » Psymétrik, s.d..

L'IVIP, ou l'Inventaire visuel d'intérêts professionnels, repose aussi sur le modèle de Holland. Selon l'éditeur, il s'adresse aux personnes avec une capacité de lecture limitée ou avec une capacité d'attention restreinte, à des personnes qui manquent de confiance en elles ou avec de faibles résultats scolaires, à des personnes ayant une connaissance de soi et du monde du travail limitée, qui n'ont pas de projets scolaires ou professionnels ou qui ont des difficultés d'insertion socioprofessionnelle et de maintien en emploi. Il mesure les intérêts professionnels dans sept secteurs d'activité en montrant des images auxquelles la personne répond par j'aime/j'aime pas. Il est mis de l'avant par l'éditeur pour contribuer à favoriser la connaissance de soi et du monde du travail par les populations jeunes et adultes faiblement scolarisées (Gingras, Dupont et Tétreau, 2000).

Le JVIS, soit l'Inventaire de Préférences Professionnelles Jackson ou le Jackson Vocationnal Interests Survey, mesure les intérêts et le degré de ressemblance avec ceux de personnes en formation professionnelle ou qui sont engagées dans différentes professions. On dispose d'une version française non-adaptée pour le Canada français. La population visée est les adolescents et les adultes de 14 ans et plus. Les normes ont été établies sur la base d'un échantillon d'étudiants universitaires. L'éditeur québécois (version française pour le Canada français) ne donne aucune information sur le niveau de littératie requis pour une passation optimale de l'outil (Institut de recherches psychologiques, 2013).

Le MBTI (Indicateur des types psychologiques Myers-Briggs) mesure notamment des préférences psychologiques. L'éditeur le classe comme « outil pour le recrutement, le développement et la formation de personnel » (Psychometrics Canada Ltd, 2013). Aucune donnée n'est disponible sur les niveaux de littératie. Cependant, on indique que le niveau de langage et le niveau conceptuel requis pour la passation est équivalent à une 9^e année (deuxième secondaire) (Briggs Myers, McCaulley, Quenk et Hammer, 1998).

3.2.3.5 Appréciation des services connus et reçus de connaissance de soi incluant le testing et la psychométrie

L'appréciation des adultes ayant eu des services d'aide à la connaissance de soi est contrastée et montre une grande variabilité selon les caractéristiques des adultes et le type de dispositif auquel ils ont participé. C'est particulièrement le cas chez les personnes qui témoignent d'activités de connaissance de soi par tests ou questionnaires divers. Celles ayant vécu des projets de longue durée, avec plusieurs activités de connaissance de soi, semblent plus globalement satisfaites, quoique dans le corpus de l'ELJASP on trouve aussi des commentaires mitigés. Dans la présente section, nous exposons les constats qui paraissent se rapporter spécifiquement aux activités de connaissance de soi.

3.2.3.5.1 Appréciation des activités basées sur les tests et questionnaires

Les tests sont rétrospectivement appréciés par plusieurs adultes qui complétaient une formation professionnelle dans un programme qui leur plaît. Plusieurs jugent que ces tests les ont aidés à identifier ou confirmer un choix de formation³⁸.

Les tests, notamment ceux faits en solitaire en ligne, sont appréciés pour se donner de l'espoir face à l'avenir, mais le propos ne permet pas de dire que les personnes se connaissent davantage après les avoir faits ou que cela leur permet de concevoir un projet professionnel réaliste. Certains résultats de tests semblent alimenter un discours sur soi assez général et gratifiant, nourrissant des rêves pouvant être peu accessibles.

Oui, ça m'a aidé. Ça m'a vraiment aidé, là, à, à voir... comment je pourrais dire ça, donc? Bien, je, à voir que j'étais un gars écologiste. Je le savais que j'étais écologiste, mais à ce point-là, non, puis là, ça m'a aidé à faire un lien. À un rêve que j'ai, à l'étude, ça serait de devenir un anthropologue³⁹. (Homme, 35 ans, sec. 2)

Des adultes mentionnent que les tests ne leur paraissent pas toujours adaptés à leur âge et leur expérience de vie. Certains gardent le sentiment que les questions se répètent ou que le vocabulaire est difficile, ce qui fait douter de la qualité ou de la pertinence des réponses : « Je trouvais que le test était un peu difficile, que ça me donnait pas vraiment la bonne réponse. » (Homme, 18 ans, sec. 3) D'autres jugent que les questions sont trop générales et que ça ne permet pas de se connaître davantage : « *Tout pour réussir*. Mais ça s'adresse plus à ceux qui sortent du secondaire, ça fait que ça avait pas rapport avec moi. On a pas *pantoute* le même chemin. Quelqu'un qui sort du secondaire, qui essaye de s'orienter, ça a aucun rapport avec nous, là. » (Femme, 50 ans, sec. 4)

Plusieurs témoignages indiquent que la passation des tests vient trop rapidement et que les adultes ne se sentent pas dans les bonnes dispositions pour les faire : « Souvent, ils étaient très rapides vers ça [parlant d'un programme vécu avant PCM]. On se connaissait à peine, on connaissait même pas la fille qui faisait

³⁸ Rappelons que compte tenu de notre échantillon original, nous n'avons pas interviewé de personnes qui étaient non diplômées au moment de recevoir des services d'orientation et qui ont mené à terme leur formation et donc obtenu un diplôme.

³⁹ Ici le lien entre écologie et anthropologie ne va pas de soi.

passer les tests, on ne connaissait même pas le test, c'était comme : "Bon, bien demain matin vous passez le test". » (Homme, 23 ans, sec. 5)

On l'a lu plus haut, l'appréciation peut être imputable à l'impression de nouveauté, à la prise de conscience d'une caractéristique personnelle ou à la découverte de nouvelles possibilités. À l'inverse, des adultes ont l'impression que les questionnaires sont répétitifs et redondants⁴⁰ et que même s'ils ne les éclairent pas, les personnes intervenantes continuent à leur demander de les remplir : « J'en ai fait [des questionnaires], je sais pas combien, mais ça revenait tout le temps au même, tu sais. » (Femme, 19 ans, sec. 5) Cela affecte l'intérêt envers la tâche : « Les questionnaires, ça devient comme plate les remplir comme on dit. Quand ça fait, genre, trois fois que tu les fais. » (Homme, 23 ans, sec. 2) Toutefois, la répétition n'est pas toujours perçue négativement : « Bien, moi personnellement, j'aime ça refaire pour savoir tu sais, si j'ai changé d'avis, tu sais, si... tu sais parce que d'une année à l'autre, là des fois, tu penses, moi, une fois je veux faire ça, d'autres fois je veux faire ça, fait que tu sais, tu réapprends à te connaître. » (Femme, 45 ans, aucune scolarité)

3.2.3.5.2 Appréciation de l'écoute des personnes intervenantes

Des adultes attirent notre attention sur l'importance de l'écoute et des connaissances antérieures de la personne intervenante responsable des activités de connaissance de soi : « Faut toujours écouter les personnes qui sont formées pour ça, ils vont nous dire c'est quoi que c'est possible d'aller plus dans ce chemin-là. » (Homme, 30 ans, primaire); « le conseiller d'orientation de l'école, je pense qu'il pourrait quand même... Il a vu du *people*, en tout cas. » (Homme, 28 ans, sec. 4) Comme vu précédemment, des adultes apprécient la clairvoyance des personnes intervenantes, leur capacité de faire des liens entre des caractéristiques personnelles et des possibilités de formation.

⁴⁰ Le niveau de complexité du vocabulaire, parfois même des opérations de passation, et le bas niveau de littératie de certains adultes ainsi que leur difficulté à se représenter certaines des activités décrites pourraient entretenir, en partie du moins, cette impression de répétition des questionnaires ou tests. Par ailleurs, certains de ces questionnaires et tests se rapportant souvent à une même dimension (ex. : intérêts), la répétition est parfois effective. Des recherches ethnographiques dans des CJE mettant en œuvre des projets à l'intention de jeunes adultes non diplômés ou éloignés du marché du travail (Bélisle, 2003) ou dans la mesure Ma place au soleil (Mercier, soumis) font aussi état d'observations sur les défis de la passation des tests et questionnaires.

Tout comme les commentaires peuvent être élogieux à l'égard de personnes intervenantes, qu'elles soient à Emploi-Québec, en milieu scolaire ou dans un organisme communautaire, d'autres sont plutôt neutres, voire négatifs. Ainsi, des personnes expriment leur méfiance à l'égard de personnes intervenantes et de leur volonté de les connaître ainsi que leur capacité de les reconnaître dans toutes leurs potentialités. Des adultes souhaitent que les personnes intervenantes s'intéressent à leurs passions et les aident à s'orienter à partir de leurs forces et non pas sur le fait qu'ils n'ont pas de diplôme : « Pourquoi on nous dit pas : "Ah, tu prends des cours de piano? Tu pourrais peut-être en prendre plus, puis là, tu deviens professeur de piano. Tu prends des cours de karaté? Parfait, deviens professeur de karaté." » (Femme, 43 ans, sec. 1)⁴¹

Parfois, elles ont le sentiment que ces personnes n'arrivent pas à saisir ce qu'elles disent : « Il peut t'expliquer dans une autre façon que toi tu as dit, parce qu'il y a des gens qui changent les choses directement. C'est pour ça, j'aime pas les choses comme ça. » (Femme, 32 ans, sec. 3)

3.2.3.6 Services souhaités d'aide à la connaissance de soi

Quelques adultes rencontrés souhaitent obtenir de l'aide professionnelle en orientation pour mieux se connaître. Il peut s'agir d'adultes qui n'ont pas eu de services d'orientation avec des activités de connaissance de soi approfondies ou qui n'ont jamais fait de démarches thérapeutiques.

Oui, ce serait bien. S'il y aurait quelqu'un, là, oui. Je dis que c'est toujours bon d'en parler des fois avec quelqu'un d'autre, qui est capable d'ouvrir de nouvelles portes. (...) Des fois, on pense se connaître, puis on se connaît comme beaucoup, mais pas encore assez. (Femme, 39 ans, sec. 5)

Peut-être, oui. (...) Bien, c'est ça, me connaître mieux. Je sais pas. (...) On dirait, moi, je me connais pas. Je sais pas. (Femme immigrante, 41 ans, sec. 3)

⁴¹ Ici, une lectrice ou un lecteur connaissant le marché du travail peut rester perplexe face à cette simplification d'un processus d'orientation. Toutefois, ce témoignage paraît crucial car l'adulte utilise le « nous » pour parler des adultes sans diplôme et laisse entendre que parce qu'elle est sans diplôme, la personne intervenante en orientation qu'elle a rencontrée l'a dirigée rapidement vers le « placage de boîtes » (voir plus haut dans IFT) sans s'intéresser à elle, comme personne.

Chez celles ayant déjà eu des services d'aide à la connaissance de soi dans les cinq dernières années, peu souhaitent avoir à nouveau des services dans le domaine alors que d'autres, qui se préparent à vivre une nouvelle étape dans leur projet, sont conscientes qu'on peut toujours mieux se connaître. C'est le cas, par exemple, de personnes qui complètent leur formation professionnelle et s'interrogent sur leur intégration en emploi. Les tests sont vus comme pouvant aider le choix du milieu.

Comme en emploi. Tu sais, moi, je peux être une personne solitaire, qui voudrait travailler dans un bureau, plus à mes affaires. Mais peut-être que ça me prendrait pas ça pour moi. Tu sais, ça me prendrait quelque chose que ça serait plus ouvert ou... quelque chose de plus manuel, je sais pas. (Femme, 20 ans, sec. 4)

Certains adultes souhaitent être guidés par quelqu'un qui les connaît et les reconnaît : « le conseiller d'orientation te permet à faire ce qu'il voit en toi. Ce que tu désires. Ce que tu désires, c'est ça le conseiller d'orientation te permet à faire ça. Il t'oriente vers le chemin pour aller jusqu'au bout. » (Femme, 43 ans, primaire)

Il va pas [le conseiller d'orientation]... tu sais, c'est sûr que si je lui dis, si je lui parles de mes craintes, bien, il va pas toute faire mes craintes disparaître, mais au moins, tu sais, il va être capable de me donner... à mes craintes, il va être capable de donner l'effet contraire aussi. (Homme, 33 ans, sec. 3)

Ainsi, parmi les services souhaités, les adultes sous-entendent vouloir des personnes intervenantes capables de les écouter, de les entendre dans leur globalité et d'explorer avec eux plus d'une option.

Cependant, des personnes, en emploi lors de l'entrevue, jugent se connaître suffisamment pour prendre les bonnes décisions. Certains n'ont jamais eu recours à des services soutenant la connaissance de soi. D'autres y ont eu accès et jugent les apprentissages réalisés sont suffisants :

Je me connais assez là. Je me connais assez, je sais comment je suis, je sais quelles limites que je peux aller. Où je peux aller. (...) Je connais déjà mes forces, oui, je les connais déjà. (Homme, 39 ans, sec. 3)

3.2.3.7 Organismes offrant des services de connaissance de soi

Comme mentionné précédemment, dans les groupes de discussion, les adultes ont été invités à dresser une liste d'organismes offrant des services d'orientation et à y associer des services particuliers. L'entrevue individuelle demandait aussi aux adultes de préciser le nom de l'organisme de qui ils avaient reçu un service ou à qui ils s'adresseraient pour le recevoir. Le Tableau 21 présente les organismes associés par les adultes à la connaissance de soi, incluant le testing et la psychométrie, et indique si les services sont connus, reçus ou souhaités.

Tableau 21 : Organismes vus comme ayant une offre de services en connaissance de soi

	Service connu	Service reçu	Service souhaité
Emploi-Québec			
Centres d'éducation des adultes (CEA)			
Centres de formation professionnelle (CFP)			
Autres établissements de formation			
Organismes communautaires			
Info-Alpha			
Pratique privée en orientation			
Agences de placement			
Services Canada			
Comités sectoriels ou CCQ			
Syndicats			
Organismes en santé et services sociaux			

Les cases en blanc indiquent qu'aucune mention n'a été retracée. Celles en grisé pâle indiquent une ou quelques mentions. Celles plus foncées indiquent que plusieurs adultes associent les organismes à la catégorie de services.

De façon assez générale, les services reçus les plus souvent mentionnés et se rapportant à la connaissance de soi pour se projeter dans l'avenir relèvent d'organismes communautaires, tels les CJE ou les organismes de développement de l'employabilité, et d'Emploi-Québec. Peu d'adultes non diplômés semblent savoir qu'ils peuvent s'adresser à un établissement scolaire pour qu'on les aide à mieux se connaître. Même chez des adultes aux études et ayant eu des services, par exemple d'IFT, des SARCA ou d'une personne conseillère d'orientation, plusieurs ne semblent pas savoir qu'ils pourraient y trouver du soutien pour

mieux se connaître⁴². Une hypothèse est que parmi elles, plusieurs ont un financement d'Emploi-Québec obtenu après une démarche dans un organisme de développement de l'employabilité. Ainsi, ce sont ces organismes qui sont les plus associés aux activités spécialisées de connaissance de soi. Quant aux services souhaités en connaissance de soi, les établissements scolaires ou plus souvent des personnes conseillères connues, sont mentionnés plus explicitement. Emploi-Québec, les CJE ainsi que d'autres organismes communautaires sont mentionnés.

3.2.4 *Services d'accompagnement de processus d'orientation*

Comme précisé dans l'Annexe 1, les services d'accompagnement de processus d'orientation sont des services avec un niveau supérieur de personnalisation et d'engagement de l'adulte dans une démarche pouvant être de quelques rencontres ou de longue durée. Dans le cas d'une série de rencontres⁴³ faisant appel à des activités personnelles réalisées chez soi ou dans un milieu propice, les rencontres peuvent être en dyade, entre une personne intervenante et un adulte, ou en groupe animé par une ou deux personnes intervenantes, dans lesquelles s'intercalent souvent des rencontres individuelles. C'est, par exemple, la formule du Programme préparatoire à l'emploi (PPE), mis en œuvre en milieu communautaire par entente de services avec Emploi-Québec. Ces rencontres misent sur le développement de relations favorisant les prises de conscience, des apprentissages significatifs et une coconstruction de sens amenant chaque adulte à se projeter dans l'avenir tout en tenant compte des ressources à sa disposition et de ses contextes de vie. Pour les personnes dites éloignées du marché du travail, la durée des services d'accompagnement peut être de plusieurs mois et comporter des passerelles avec d'autres services (Michaud *et al.*, 2012). Bien que les études dans le domaine montrent l'activation de plusieurs logiques d'action ou d'intervention (Bélisle, 2003; Lima, 1999; Michaud *et al.*, 2012), on peut

⁴² Les échanges informels avec des personnes répondantes laissent penser que même si cet aspect fait partie de la vocation des SARCA, elles ont assez peu de temps pour ce type d'intervention.

⁴³ Nous ne sommes pas entrés dans ce niveau de détails en entrevue. Toutefois, on sait qu'une démarche d'orientation menée par une ou un conseiller d'orientation est généralement de 4 à 8 rencontres en dyades selon la situation de l'adulte (Département d'orientation professionnelle, s.d.), à raison d'une fois par semaine, et qu'elle comporte des activités personnelles entre les rencontres Cardinal-Picard, 2010. Les démarches dites de longue durée, comme Solidarité jeunesse, les PAAS ou PCM, peuvent se dérouler sur plusieurs mois à raison de plusieurs jours par semaine.

associer ce type de services à une approche sociale cognitive visant notamment le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle dans des situations variées (Blanchard et Soidet, 2013).

Ces services d'accompagnement de processus d'orientation, individuel ou groupal, intègrent des activités de connaissance de soi et d'IFT, mais vont au-delà de celles-ci en les mettant en relation et en travaillant à l'élaboration d'un projet professionnel ou de formation qui se veut adaptée aux ressources de la personne. Ils précèdent souvent des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation ou des services d'aide à la recherche et au maintien en emploi, mais pas nécessairement.

Ces services d'accompagnement peuvent comprendre une intervention clinique visant à soutenir les adultes dans la résolution de problèmes chroniques d'orientation ou dans la réalisation de soi dans des contextes particulièrement complexes. Ils peuvent relever d'une programmation souple (Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault, 2012) et faire appel à beaucoup de lecture et d'écriture, mais aussi à d'autres modalités plus proches des activités de nombreux adultes sans diplôme souvent plus à l'aise dans l'action, comme un projet collectif.

L'accompagnement d'un processus d'orientation comportant un projet collectif (ex. : organisation d'une fête de quartier) peut être associé à des activités destinées à des populations moins à l'aise avec l'écrit et pouvant révéler et consolider leurs compétences dans l'action (Bélisle, 1999). Cet accompagnement donne au groupe la responsabilité de la conception et de la réalisation d'un projet et permet de mobiliser des compétences au service d'une collectivité (Michaud *et al.*, 2012). Le projet collectif est celui du groupe et la personne intervenante donne du soutien technique ponctuel et offre un cadre sécuritaire, voire sécurisant, pour chaque membre. Un projet collectif fait appel aux personnes participantes à toutes les étapes, de la conception à l'évaluation et permet notamment de mobiliser des compétences existantes, de se les reconnaître et de les faire reconnaître par les pairs et de les développer. Dans un contexte d'orientation éducative et professionnelle ou de développement de

l'employabilité⁴⁴, ces services sont offerts dans le cadre d'un programme large et souple de mise en mouvement vers l'emploi et comprennent une variété d'activités d'apprentissage et de production⁴⁵.

Il n'y a pas de consensus sur ce qui constitue un processus d'orientation, individuel ou groupal, d'autant plus que les approches, les stratégies et les logiques d'action ou d'intervention sont variées chez les personnes intervenantes, souvent des personnes formées en orientation ou en développement de carrière, mais pas toujours. Un processus d'orientation, qu'il soit accompagné ou non, comporte généralement des phases d'exploration, de compréhension ou d'intégration, d'élaboration et d'amorce de réalisation d'un plan d'action (Borgen et Maglio, 2007) menant à la réalisation d'un projet de formation ou d'un projet professionnel (Cournoyer, 2008).

Bien que des adultes puissent vivre un processus d'orientation sans accompagnement professionnel, la présente étude ne permet pas de le documenter et seuls les processus d'orientation qui relèvent d'une intervention professionnelle, plus ou moins spécialisée, sont traités ici. Les services d'accompagnement de processus d'orientation sont abordés directement dans les entretiens originaux de la présente étude. Dans le cas de l'ELJASP, ils sont abordés par les jeunes adultes lorsqu'ils parlent de moments jugés importants (vague 1) puis, dans les vagues subséquentes, quand ils parlent d'événements de la dernière année. Dans le cas de PCM, cette question est beaucoup plus directe puisque les adultes ont été invités à parler de leur expérience du programme. Nous tirons de ce corpus ce qui permet d'éclairer la notion de services d'accompagnement de processus d'orientation.

⁴⁴ Divers organismes communautaires offrent de l'accompagnement de projets collectifs en service social, en habitation coopérative, en alphabétisation (Bélisle, 1998; Bélisle, 1999), en insertion sociale et professionnelle (Bélisle, 2003) et développement de l'employabilité (Michaud *et al.*, 2012).

⁴⁵ Les informations spécifiques sur les projets collectifs restent très sommaires dans le propos des adultes ou exigeraient d'importantes mises en contexte. Comme les données traitant de projet collectif relèvent du corpus PCM, nous renvoyons les lectrices et les lecteurs au rapport de Michaud et ses collègues (2012a), qui s'appuie sur plusieurs sources (entrevues adultes, personnes intervenantes et acteurs de la communauté, documentation utilisée, photographies, etc.) et permet de documenter bien davantage que nous pouvons le faire cette dimension des services d'accompagnement.

3.2.4.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services d'accompagnement de processus d'orientation

Les adultes qui ont été recrutés pour les entrevues de recherche via des organismes communautaires réputés pour leurs services d'orientation connaissent l'existence de l'accompagnement d'un processus d'orientation pour, dans la plupart des cas, en avoir bénéficié eux-mêmes. D'autres adultes recrutés via les établissements d'enseignement mentionnent avoir fait un processus d'orientation dans le cadre d'un service public, au cours des cinq dernières années, ou avoir des proches qui ont fait un tel processus.

Les adultes ayant reçu des services d'accompagnement d'un processus d'orientation sont des adultes sans emploi, dont des prestataires de l'assurance-emploi à la suite d'une fermeture d'entreprise, d'un licenciement, d'un congédiement ou d'un problème de santé. Le processus d'orientation débute toutefois plusieurs mois après la perte d'emploi, ce que regrettent les adultes concernés.

[Parlant de ses réflexions avant d'entreprendre le processus] J'ai pas *retonti* là [dans l'organisme d'aide en orientation] tout de suite, moi là. C'est à la fin, là. À la fin de mon chômage. (...) Je savais pas où aller, là. C'est là, j'ai *retonti* à l'Emploi-Québec, puis je dis, là : « Moi, je veux pas m'en aller sur le B.S. Veux pas ». J'ai rien contre les personnes là-dessus, mais moi, je voulais pas. Il aurait fallu je rencontre un orienteur bien plus de bonne heure. (Femme, 47 ans, sec. 3-FP)

C'est parce qu'ils attendent tout le temps à la fin d'Emploi-Québec pour te proposer ça [une personne acquiesce]. (Femme, 19 ans, sec. 4-FP)

Bien oui, parce que sur le chômage, tu peux pas aller, tu peux pas retourner aux écoles. (Femme, 39 ans, sec. 4-FP)

Parmi ces personnes, certaines ont occupé le même emploi pendant plus d'une dizaine d'années. Quelques-unes mentionnent avoir, lorsqu'elles étaient en emploi, voulu changer de domaine et retourner aux études, mais ne pas avoir eu les conditions pour le faire.

Oui. Parce que moi, j'aurais parti voilà dix ans, là. Fait que j'ai tapé dix ans de travail que j'étais plus capable, là. De jour, de soir, de fin de

semaine. Deux enfants à faire vivre, toute seule, monoparentale, c'était pas évident. (Femme, 47 ans, sec. 3)

Des adultes sans emploi sont des prestataires d'aide sociale depuis peu, alors que d'autres le sont depuis plusieurs années. Leurs contextes de vie sont variés mais tous marqués par une grande précarité. Il est difficile de dégager, à partir des données, un moment particulier où ces adultes s'engagent dans un processus d'orientation bien que le désir de faire un retour aux études ou un incitatif d'Emploi-Québec semblent des déclencheurs. Par ailleurs, tous les adultes prestataires de l'aide sociale ne connaissent pas les services d'accompagnement de processus d'orientation. C'est le cas tout particulièrement des adultes en francisation en milieu communautaire que nous avons rencontrés.

Parmi les adultes rencontrés, certains ont fait une demande explicite à leur agent d'aide sociale pour améliorer leurs compétences en lecture et en écriture en français et ont été dirigés vers un centre d'éducation des adultes ou vers un groupe d'alphabétisation populaire. Contrairement à une demande de soutien pour de la formation professionnelle, une demande relevant de la formation générale ne paraît pas mener à un service spécialisé pour un processus d'orientation et les adultes rencontrés ne semblent pas connaître la pertinence d'un tel processus d'orientation pour favoriser la persévérance scolaire et ce même si ces personnes se posent des questions d'orientation éducative et professionnelle. Ce constat paraît central à la présente recherche et plusieurs données nous y mènent. Nous y revenons dans la section sur les services de soutien à la réalisation d'un projet de formation.

Tous les adultes prestataires de l'assurance-emploi ou de l'aide sociale rencontrés, qui ont eu des services d'accompagnement d'un processus d'orientation, sont passés par Emploi-Québec ou un CLE. Ils ont alors été dirigés vers une ressource spécialisée, généralement un organisme communautaire dans lesquels œuvrent des intervenantes et intervenants en orientation, dont des conseillères et conseillers d'orientation.

Quelques adultes rencontrés ont reçu des services d'accompagnement d'un processus d'orientation sans passer par Emploi-Québec, mais ils sont peu nombreux. Il s'agit surtout de jeunes adultes participant à un projet d'un CJE ou aux études et dont la subsistance est assurée par les parents. D'autres adultes

disent avoir sollicité Emploi-Québec pour de l'accompagnement d'un processus d'orientation, mais ne pas avoir eu droit à ce service étant donné qu'ils étaient en emploi ou avaient une qualification reconnue. Les adultes en emploi que nous avons rencontrés n'avaient pas fait, comme adulte, un processus d'orientation et certains connaissent assez peu l'existence de services d'accompagnement en orientation pour les adultes ou ayant trait à la formation extrascolaire.

Il n'est pas toujours clair, pour les personnes ayant recours aux SARCA, si elles sont ou ont été engagées dans une démarche d'orientation. Les possibilités d'aide de conseillères et conseillers d'orientation œuvrant dans un CEA, un CFP ou les SARCA, sont connus par certains adultes, et quelques-uns mentionnent en avoir bénéficié. Des personnes mentionnent avoir fait appel aux SARCA ou à une conseillère d'orientation d'un centre alors qu'elles n'étaient pas encore inscrites dans un programme.

L'aide reçue est aussi associée à la décision du passage de la FGA à la formation professionnelle ou à une aide ponctuelle. On mentionne l'apport d'une personne conseillère, d'une ou d'un « c.o. » (acronyme utilisé par les habitués pour conseillère ou conseiller d'orientation), des ou du SARCA⁴⁶ ou de personnes dont le titre n'est pas précisé pour aider à trouver une formation (avant inscription en FP), pour fixer le parcours de formation, pour « la mise en place d'un plan d'intervention adapté » (femme, 22 ans, sec. 2), pour établir un « plan B » devant les difficultés scolaires, pour faire le point sur le parcours scolaire et pour parler de l'avenir professionnel.

Toutefois, il n'est pas clair qu'ils ont fait un processus d'orientation en milieu scolaire et les services reçus semblent se rapporter surtout à l'IFT ou à l'aide à la réalisation d'un projet de formation. D'ailleurs, on constate que les processus d'orientation peuvent être réservés à des adultes en FGA ayant complété leur troisième secondaire.

Les possibilités d'accompagnement de spécialistes de l'orientation pour des décisions relevant de la formation continue ou une réorientation en milieu de

⁴⁶ On sait que l'acronyme doit être utilisé au pluriel, mais dans le langage courant des adultes utilisent le singulier et désignent ces services davantage comme un lieu, un bureau, où ils peuvent se rendre pour obtenir de l'aide.

travail semblent inexistantes du point de vue des adultes rencontrés⁴⁷. Certains connaissent les services de conseillères et conseillers d'orientation dans le privé, mais les associent davantage à l'intervention auprès des adolescents et des jeunes adultes. Les deux adultes rencontrés et ayant suivi un Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) travaillent tous deux pour une grande chaîne d'alimentation et n'ont pas fait de processus d'orientation préalablement. Bien que plusieurs des adultes en emploi rencontrés montrent de l'intérêt pour l'apprentissage en situation de travail, peu d'entre eux pensent à s'engager dans une démarche d'orientation, accompagnés d'une personne professionnelle. Peu d'entre eux semblent travailler dans un milieu engagé dans la reconnaissance et la planification du développement des compétences des travailleuses et des travailleurs.

Les adultes ayant été en emploi ou qui le sont au moment de l'entrevue semblent méconnaître l'intérêt de faire un processus d'orientation lorsqu'on est en emploi afin de favoriser le maintien en emploi, la reconnaissance et le développement de compétences en milieu de travail. Le fait qu'Emploi-Québec ne défraie pas ces services aux individus et que les adultes rencontrés ne travaillent pas dans des entreprises qui initient ce type de services au personnel non diplômé semble contribuer à cette perception des services d'orientation.

3.2.4.2 Contenu et visées de l'accompagnement d'un processus d'orientation

Dans le propos de nombreux adultes, le processus d'orientation est centré sur le choix professionnel et le passage à l'action pour aller chercher la formation nécessaire, mettre en place les conditions propices au démarrage d'une entreprise, etc. Pour d'autres, le processus est plus global : il inclut d'autres choix au cœur de la vie familiale ainsi que de la participation sociale. Il touche divers contextes de vie comme le logement, la famille, l'engagement citoyen. C'est le cas des adultes qui participent à un processus de développement de

⁴⁷ On sait que les adultes sans diplôme sont ceux qui ont le moins accès à la formation continue structurée et qu'ils privilégient l'apprentissage informel et la saisie d'opportunités (apprentissage sur le tas) pour soutenir leurs différents rôles sociaux Bourdon, 2006. La plupart des entreprises dans lesquelles ils travaillent pourraient également valoriser ce type d'apprentissage. Il en va vraisemblablement de même pour les services d'accompagnement de processus d'orientation comme le bilan et développement de compétences plus accessible au personnel cadre et professionnel (Michaud, Savard, Leblanc et Paquette, 2010).

l'employabilité avec de l'accompagnement dans divers contextes de vie, par exemple dans l'étude du programme PCM (Michaud *et al.*, 2012).

Dans les deux cas de figure, les personnes mentionnent l'importance de la relation avec la personne intervenante et de la possibilité de pouvoir choisir de faire la démarche avec un membre d'une équipe avec qui on peut travailler sans gêne : « Elle m'avait dit [agente du CLE] : "Si tu vois que tu es pas à l'aise avec moi, tu as juste à me le dire, on peut te re-transférer à quelqu'un d'autre". Puis, il y avait pas de gêne, ça j'avais apprécié. » (Femme, 47 ans, sec. 3)

3.2.4.2.1 Processus visant plus globalement les apprentissages relationnels

Plusieurs adultes mentionnent avoir bénéficié d'accompagnement d'un processus d'orientation avec des activités touchant différents contextes de vie, par exemple pour tenir compte de sa situation de mère, dans l'insertion en emploi. Mais plusieurs propos des adultes portent sur des programmes avec des activités qui paraissent centrées sur les apprentissages relationnels. Les adultes qui en témoignent mentionnent des activités se réalisant en groupe. Celui-ci peut être vécu comme un espace chaleureux où l'expression et la connaissance de soi sont facilitées ainsi que la création et la réparation symbolique de liens brisés, l'apaisement de souffrances qui paralysent le retour en emploi et autres. Le témoignage d'une mère, dont la vie a été bouleversée par le décès violent de son fils, est un exemple : « ça m'a pas aidée à l'accepter [la mort du fils], mais ça m'a permis d'avoir un avancement de ce qu'il m'arrivait, là. Ça, ça a été important. » (Femme, 61 ans, sec. 3)

Le processus en groupe semble être particulièrement aidant pour les adultes ayant de la difficulté à s'exprimer auprès d'autrui. De très nombreux témoignages de personnes qui se disent timides, gênées, passives, indiquent que les relations de groupe leur permettent de s'ouvrir et parfois de développer leurs compétences relationnelles et leur confiance en soi. Celles-ci sont conscientes qu'elles n'ont pas du tout le même confort que des collègues, mais notent une amélioration dont elles parlent avec une certaine fierté :

Le monde [collègues du groupe] m'appuie et m'a dit beaucoup de choses bonnes pour pas être gênée pour moi-même. (...) C'était juste moi qui levait pas la main pour parler. Mais avec le temps, j'ai

commencé à lever mes doigts un peu. (Femme immigrante, 45 ans, aucune scolarité)

Eux autres, ils m'ont appris à... Parce que j'étais une fille qui était vraiment timide. Je ne fonçais pas, puis je ne faisais rien. Mais maintenant, eux autres m'ont appris à... à m'ouvrir puis... Je te dirais que ça a changé gros des choses. (Femme, 19 ans, sec. 1)

Faut toujours que j'apprenne... parler plus, parce que... interagir avec les autres. (...) il fallait que j'apprenne justement à apprendre à interagir avec les autres personnes. (Homme, 21 ans, ISPJ)

Pour d'autres personnes, apprendre à communiquer avec les autres, c'est apprendre à parler avec authenticité à la suite de confrontations directes vécues avec une personne intervenante.

Ah, souvent, souvent qu'elle m'a... elle m'a rentré dedans, puis pas rien qu'à peu près, là, tu sais. (...) À mort. Je ne serais peut-être même pas marié aujourd'hui, là, si elle ne m'aurait pas aidé. Fait qu'à quelque part, là, que quelqu'un me dise que [prénom intervenante] m'hait la face, je ne le croirais même pas. (...) Bien ça a été aidant parce que j'ai réussi à communiquer mieux avec ma blonde, puis à communiquer mieux avec moi-même aussi. J'ai réussi à communiquer avec moi-même, puis à me dire les vraies choses, puis à arrêter de me mentir à moi-même. (Homme, 35 ans, sec. 2)

Des personnes immigrantes indiquent l'importance de démarche en groupe pour prendre de la confiance dans leur capacité de parler en français.

Avant, j'avais de la misère, parce qu'il y a le français, c'est pas bon, mon français. Maintenant, j'ai pas peur de dire que si je suis capable de parler avec les gens du groupe, je suis capable de parler avec... Peut-être que je fais des erreurs, mais c'est pas grave, c'est comme ça qu'on apprend. (Femme immigrante, 50 ans, sec. 2)

Des adultes signalent l'importance que les personnes intervenantes adoptent une attitude de respect et interviennent lors de situations difficiles au sein du groupe.

Parce que quand elle a quelque chose à dire, elle ne le dira pas en pleine face, dans la salle devant les autres. Elle l'invite [la personne concernée] à aller dehors, puis elle : « Regarde, viens ici, j'ai affaire à toi deux minutes, là ». Ça se fait, disons, dans l'intimité. (...) Ça prouve

un grand respect pour le groupe. C'est que le problème qu'il y a, nous autres on n'a pas à le savoir si ça ne nous concernait pas. (Homme, 52 ans, FP)

Quand t'avais un conflit avec quelqu'un, l'intervenant venait te voir, on parlait les trois ensemble. Moi, personnellement, j'en n'ai pas eu de conflit avec personne, mais c'est sûr que des fois t'avais des personnes dans le groupe, on avait mis un code de vie, et au fur et à mesure le code de vie, il se respectait moins. Il y en a qui coupaient la parole au monde. (Homme, âge inconnu, sec. 1)

Par ailleurs, cette approche n'est pas toujours vue positivement puisqu'elle individualise des conflits perçus comme relevant du fonctionnement de groupe.

Apprendre au groupe que s'ils ont quelque chose à dire qu'ils se le disent. Pas tout le temps en privé et de jamais dire ça en groupe. Ça, c'est surtout l'affaire qui a le plus manqué ici je dirais. (Homme, 23 ans, sec. 5)

Les processus de groupe permettent aussi de briser l'isolement, notamment en ce qui a trait aux adultes qui se sentent seuls pendant leur recherche d'emploi ou de formation : « il y a l'isolement, le financier, l'isolement. Tu sais, on a besoin de parler. C'est comme je te dis, moi aussi ça m'a aidé beaucoup. » (Homme, 46 ans, sec. 3) Ce peut aussi être le cas d'adultes ayant récemment déménagé dans une autre région, où le réseau informel est quasi inexistant.

Bien, moi, c'est parce que je viens de [nom de ville], puis c'était pour avoir un réseau. Je connais pas personne. Connaître les organismes. (Femme, 22 ans, primaire)

La disponibilité, pour des rencontres individuelles spontanées ou inscrites à l'agenda, des personnes intervenantes est une dimension des processus de groupe dont on parle :

Hier, j'ai parlé des problèmes que j'avais eus en fin de semaine. Je lui ai parlé [à l'intervenante de Solidarité jeunesse] comme quoi que je voulais partir en appartement toute seule. Que je voulais m'en sortir. Que j'étais tannée. (Femme, 20 ans, sec. 2)

Et ici dans le projet, qu'est-ce que j'aime, c'est que... il y a un suivi, chaque lundi avec [prénom intervenante]. Donc, je pouvais m'exprimer,

des choses que je me sens, dans ma vie. Je les dis à [prénom intervenante], là, et des fois, elle me conseille, qu'est-ce que je dois de faire. Parce que je prends des médicaments pour la dépression. (Femme, 50 ans, sec. 2)

Des adultes évoquent une entraide entre les membres du groupe vers des objectifs partagés et plusieurs notent l'importance de l'esprit de collaboration et d'écoute du groupe :

On s'encourageait, on s'encourageait une à l'autre. Le matin, on arrivait, on se questionnait sur la fin de semaine : « Ça tu bien été? » (Femme, 54 ans, sec. 2)

Dans les processus où l'accompagnement vise notamment la reconstruction de la confiance en soi, le développement de liens sociaux et l'apprentissage de la vie en groupe, au cœur de nombreuses situations de travail, les activités peuvent sembler assez éloignées des activités typiques de l'orientation :

On a eu des visites, on a parti comme en groupe. Puis là, on allait comme visiter les lieux touristiques, n'importe quelle chose, là, de l'emploi, qu'on pouvait, que ça nous intéressait. (...) Puis on avait beaucoup de lecture par les professeurs [intervenants d'un CLE], ils nous procédaient à des choses qu'on aimait le plus. Qu'est-ce qu'on aurait pu faire dans la vie, qu'on aurait aimé, mais qu'on n'a pas été capable de le faire. (Femme, 61 ans, sec. 3)

Les activités de groupe faisant appel à la réalisation d'activités concrètes permettent notamment pour les personnes intervenantes ou les membres du groupe de valider un membre du groupe en situation réelle d'interaction.

Bien, regarde juste [prénom intervenant] là, ce qu'il me dit. Comment j'agis en groupe là, tu sais, il me dit : « Ah, tu m'impressionnes. Tout ce que tu dis, c'est posé, c'est réfléchi. Puis, tu sais le monde, des fois, tu sais, quelqu'un vit quelque chose dans le groupe, puis tu veux l'encourager. Finalement, puis tu dis ça de même, là. Puis, finalement, ce n'est pas vraiment ce que tu pensais, là. » J'ai souvent agi de même, puis on dirait que ça m'a fait apprendre un petit peu plus à tourner la langue sept fois avant de parler, tu sais, avant d'agir, là. (Femme, 19 ans, sec. 3)

Je me sens plus valorisé, puis beaucoup plus apprécié. Puis je me fais dire plus souvent : « Regarde, on peut pas se passer de toi » (Homme, 52 ans, FP)

3.2.4.2.2 Processus visant plus spécifiquement le projet professionnel

Des adultes ayant bénéficié d'accompagnement d'un processus d'orientation, individuel ou de groupe, disent qu'avant de le commencer ils savaient surtout ce qu'ils ne voulaient pas/plus faire. L'engagement dans le processus avait comme visée de se réorienter au plan professionnel, de valider, d'élaborer ou de réaliser un projet professionnel, pouvant inclure un retour aux études, en vue d'améliorer ses conditions de vie.

Une perte d'emploi après dix-huit ans, puis je me suis ramassée sur l'assurance-chômage. Après ça j'ai dit : « Non, c'est pas vrai qu'après l'assurance-chômage je vais me ramasser sur le bien-être, là ». Je veux un autre travail. Je voulais plus refaire ce que je faisais. (...) elle [conseillère d'orientation des SARCA] m'a aidée à me diriger. Elle m'a aidée, parce que moi, je suis arrivée là, puis je savais pas qu'est-ce que je voulais faire. Je savais pas où je m'en allais, là. Tout ce que je voyais, c'est que je voulais pas être sur le bien-être social. (Femme, 47 ans, sec. 3, mère monoparentale)

Par ailleurs, plusieurs témoignages confirment que la présence des enfants joue un rôle de motivation important et que les personnes intervenantes et les adultes en tiennent compte :

Bien, je finis le secondaire, et après ça, je vais peut-être faire un DEP ou je ne sais pas là... dans quelque chose... (...) Mais ce que je vais faire après, ça, ça va être déterminé avec [prénom], mon intervenant. (...) ça va être en rencontres individuelles dans le fond, lui va m'aider justement à éclairer un peu mes idées pour savoir qu'est-ce que j'aimerais ça faire, qu'est-ce qui me passionne et qu'est-ce qui serait payant aussi, parce que quand on a des enfants, on veut donner le meilleur à nos enfants. Je pense qu'il y a ça aussi qui me donne peut-être une poussée vers en avant et de me dire : « Ok, j'y vais ». (Femme, 23 ans, sec. 2)

Pour certains adultes, le processus semble se dérouler sous forme de conversations assez informelles sur l'emploi ou sur le chemin à suivre :

Il [agent du CLE] te demandait comment ce que tu te sentais quand tu faisais ta job, si tu aimais ça. Ou bien, si tu aimerais retourner mais dans une autre sorte d'emploi. Voir si c'était le boss qui te dérangeait : « T'aimerais-tu aller l'essayer dans un autre garage? » (Homme, 18 ans, sec. 2)

J'allais la voir plus souvent parce que j'avais plein de questions, parce que je savais pas vraiment où m'en aller au début. (Femme, 23 ans, sec. 4)

Bien c'était une orienteuse, puis... elle, elle m'a dit : « Bon bien... tu sais, là, tu as... tu veux aller... tu veux aller chercher ton DGA⁴⁸? Ok. Là, tu vas avoir ton équivalent de secondaire 3. Ok. Mais, tu veux t'en aller en quoi? » Là, admettons, je disais : « Bon, bien moi, j'aimerais ça aller sur la construction. » Là, elle me disait : « Bon, bien là, tu as ton 3, bien... tel métier... tu peux le faire, tu peux le faire, tu peux le faire, tu peux le faire. » (Homme, 24 ans, sec. 2)

La démarche permet aussi de s'approprier des termes qui aident à donner du sens à son expérience.

Faire ça les deux premières semaines : aller chercher ses qualités, ses qualités professionnelles, ses qualités personnelles. (...) J'ai compris des choses, mes réactions, puis tout. Puis, tu sais, au travers de ça... tu sais. J'ai compris, là, tu sais... après le décès de ma mère, comment j'étais. Bien tu sais, ça faisait partie de mon mitan de la vie, aussi. (Femme, 55 ans, sec. 5)

La qualité de l'écoute paraît nécessaire, mais aussi la capacité de faire des reflets dans lesquels la personne se reconnaît et se sent reconnue et crue. Dans le corpus, plusieurs adultes mentionnent que la personne intervenante a pu prendre le temps de les connaître. Au fil des rencontres individuelles, des adultes peuvent avoir l'impression que la personne conseillère les connaît très bien, voire mieux qu'eux-mêmes, et qu'elle les aide à mettre des mots sur certaines caractéristiques, ce qui est perçu comme aidant : « J'avais l'impression qu'elle me

⁴⁸ Il s'agit très probablement du TDG, un test permettant d'établir si une personne de 18 ans et plus a les préalables fonctionnels pour la formation professionnelle. Ici l'adulte parle d'équivalent de secondaire 3, ce qui semble une perception répandue chez d'autres adultes interviewés mais qui est inexact. À la fin de l'extrait, le jeune homme semble simuler une mise en correspondance avec une liste de métiers pour établir si l'admission est possible sur la base du TDG.

connaissait plus que moi je me connaissais là. Ok. Elle me décrivait comme je pensais pas que j'étais, puis finalement, oui, j'étais comme ça. » (Femme, 47 ans, sec. 3)

L'écoute des autres membres d'un groupe permet de se sentir comprise. Cela peut aussi permettre de relativiser sa situation en se comparant à celles des autres ou à obtenir des encouragements.

On est neuf... Je me sens... On se sent comprises. Moi, en tous cas, je me sens très bien comprise. Ils m'ont donné de l'assurance parce que j'étais démolie. (...) Puis ils m'ont redonné confiance en me disant « Ton diplôme, il est là, c'est tes 32 années! » (...) Ça me console aussi parce qu'il y a des bachelières qui n'ont pas d'emploi, puis elles les ont, les papiers, puis solides. (Femme, 56 ans, sec. 4)

Quelques personnes attirent l'attention sur le fait que la relation qui se tisse au fil des rencontres permet à la personne conseillère et aux membres du groupe de valider l'adulte dans son expérience et ce qu'elle peut offrir au monde du travail.

Depuis le début avec [prénom conseillère orientation], ça a été très... comment que nous on est... valider nos qualités, valider ce qu'on est en tant que personne, valider ce qu'on peut offrir... Ça, ça a été génial. (Femme, 31 ans, sec. 4)

Des fois, (...) je savais plus où m'en aller, mais [prénom], quand même, qui est mon intervenante, elle me ramenait. On trouvait des solutions, on... tu sais, mettons : « Bien, regarde [son propre prénom], ça, c'est un peu moins possible, tu sais ». On analysait la situation selon mon académique, selon ma situation familiale, selon tout, puis... On a trouvé, j'ai trouvé de quoi qui m'intéressait qui était, qui était possible, qui rentrait dans ma condition, là, familiale, puis, ma condition physique, santé, tout ça. (Femme, 38 ans, sec. 2)

Cette validation peut venir d'un groupe qui devient un facteur de persévérance quant aux nouveaux apprentissages à faire pour se mettre en mouvement vers l'emploi.

Qu'est-ce qui m'a aidé c'est le, c'est le groupe. Bien, c'est sûr, c'est moi le plus vieux du groupe. Mais c'est la force des jeunes du groupe de vouloir persévérer, puis apprendre quelque chose de nouveau. Fait que

ça va être nouveau pour moi, ça va être un défi, puis je veux relever le défi puis je veux me rendre jusqu'au bout. (Homme, 52 ans, FP)

Chez quelques-uns, une dimension clinique transparait dans le propos, qui chevauche une dimension éducative d'émancipation ou d'*empowerment*. Ainsi, des personnes témoignent notamment de prises de conscience qui permettent de comprendre des événements et des réactions à ceux-ci, des éléments qui altéraient l'estime de soi ou qui nourrissaient l'incertitude. Ces prises de conscience, parfois douloureuses, peuvent se faire par le mûrissement :

Mais ça ne m'a pas aidée sur le coup. C'est justement parce qu'il m'a tellement trop dit les vraies affaires, que moi, je n'étais pas encore prête à assumer, puis à comprendre que... Tu sais, c'est aujourd'hui que je vais comprendre. C'est pour ça que je me dis, dans le fond, il avait raison, là. Puis, c'est normal que je sois sortie de là *en christ*, puis full en réaction. (Femme, 19 ans, sec. 3)

Par ailleurs, cette dimension clinique peut en tenir certains à distance :

J'avais pas envie que ma mère me paye un orientateur pour parler avec un monsieur de mon avenir. (...) Bien, je suis pas un gars non plus qui aime parler non plus de ses émotions... pas de ses émotions, mais de... je ne sais pas comment le dire... (...) Parler de moi, oui. Comme là je le fais, mais c'est pas arrivé souvent, mettons. (Homme, 19 ans, sec. 5)

3.2.4.3 Format de l'accompagnement d'un processus d'orientation

Comme mentionné plus haut, les processus d'orientation peuvent se faire en individuel ou en groupe. Pour certains adultes, le groupe est vu comme le format idéal, alors que d'autres préfèrent les rencontres individuelles. Le groupe en employabilité peut réactiver des comportements de la période scolaire.

Moi je suis beaucoup pour l'individuel... plus que pour le groupe. Je vais être plus là, je vais être plus attentif, je vais plus écouter, je vais être capable de plus m'ouvrir, tandis qu'en groupe, je vais être turbulent, je vais déranger... Je suis comme ça. Ok, sauf au travail, si je suis en groupe, je ne dérange pas, mais je prends ma place. Ça je le sais, je me connais. Mais en groupe de même [programme de mise en mouvement vers l'emploi], j'ai l'impression d'être à la petite école (...) Je peux *pitcher* une efface à quelqu'un ou taquiner. Mais un moment

donné, il est arrivé de quoi, puis ça m'a fait prendre conscience, on a fait craquer [prénom intervenante], puis *ostique*, je m'en voulais, là... Je *capotais*. Quand je l'ai vue partir à *brailler*, là... hé que, je ne me suis jamais senti mal de même. Face à une intervenante dans un groupe. (...) Ça a été trop loin, là. J'ai vraiment été trop loin, puis je me considérais responsable de ça, mais c'est tout le groupe, tu sais, mais moi, je me suis considéré responsable. (Homme, 35 ans, sec. 2)

Si on trouve des méthodes typiques de l'orientation dans les processus d'orientation qui nous sont rapportés (tests/questionnaires, consultation de documentation diverse, échanges), la formule de groupe semble favoriser une plus grande diversité.

Le processus d'orientation peut se faire en partie via un bilan de compétences qui permet de retracer le chemin parcouru et éveiller des prises de conscience chez l'adulte quant aux apprentissages et acquis réalisés, ainsi que certaines caractéristiques de l'histoire développementale.

L'accompagnement se fait souvent par la parole et dans l'échange, mais les adultes rapportent aussi différentes formes d'art ou d'expression (ex. : théâtre, collage), des projets collectifs dans des domaines divers (ex. : organisation d'un fête de quartier, publication d'un bottin de ressources), des stages dans un organisme communautaire (ex. : vestiaire, banque alimentaire) ou une entreprise.

Une des activités qu'on a fait, c'est qu'on avait un carton, puis des revues, puis il fallait découper les images qui nous interpellaient le plus, puis par rapport à ça, dire : « Bon, bien, c'est comment que tu te vois dans l'avenir? Est-ce que tu veux avoir des enfants? Est-ce que tu veux avoir tel job? (Femme, 29 ans, sec. 4)

Outre les visites et les sorties diverses, une personne rapporte des services d'orientation à domicile en région ressource, là où le transport est un obstacle pour des adultes sans voiture :

Il y a des journées en particulier, comme le jeudi, elle vient à maison, puis elle parle avec nous autres, c'est une chose individuelle, là. (...) Puis, elle vient savoir qu'est-ce que, qu'est-ce qu'on voudrait faire, si on veut retourner à l'école, bien, elle va nous aider à appeler certaines écoles... (Femme, 22 ans, primaire)

3.2.4.4 Appréciation des services d'accompagnement de processus d'orientation

La satisfaction des adultes à l'égard des services permettant des processus individuels et de groupe est souvent liée à une réponse à leur besoin de se trouver ou de préciser un choix professionnel ou de découvrir des possibilités professionnelles jusque-là inconnues. Avant de recevoir ces services, plusieurs adultes rencontrés qualifiaient alors leur avenir professionnel comme étant flou, sans direction claire. Leur participation à un processus individuel ou de groupe, expliquent-ils, les a finalement aidés à trouver une direction plus précise, et parfois très différente de celle initialement envisagée :

Ça m'a beaucoup aidé là-dedans, c'est sûr, j'ai réussi à arriver avec un choix professionnel à fin de tout ça. Tu sais, complètement différent en plus que j'avais *starté* au début, puis je me disais : « Bon je vais m'en aller dans ça ». Puis là, ça complètement changé du tout au tout. (Femme, 19 ans, sec. 5)

[Parlant d'un processus long] Peut-être que là, je serais pas avec le domaine que je voudrais, que je veux faire plus tard. Parce que là, je sais vraiment où je m'en vais. Mais ça pris quand même depuis septembre jusqu'à maintenant pour dire : « Là je sais où que je m'en vais » [entretien fait en avril, donc plus de 6 mois après le début du processus]. (Homme, 21 ans, sec. 1)

Oui, puis après ça, les rencontres individuelles le vendredi [programme mixte avec groupe et individuel], c'est sûr que bon, je ne savais pas quoi dire durant la rencontre la première fois, parce que je ne savais même pas dans quoi je voulais m'en aller. Quand t'es certaine de toi, que tu veux faire un retour aux études, ok, c'est plus clair. Mais moi là, j'étais dans le néant complètement. Je savais pas où est-ce que je m'en allais. Moi, j'ai suivi le courant. Moi, j'ai dit : « Ok, je m'en vais là, là c'est plus clair, je fais mon équivalence de secondaire 5⁴⁹, mais c'est pas le diplôme, mais c'est pas grave ». J'ai quand même fait un effort et j'ai abouti à quelque chose de positif. (Femme, 34 ans, sec. 3)

Un autre point fort de l'appréciation est celui de la relation privilégiée avec une personne intervenante dans laquelle on a confiance. Plusieurs adultes apprécient l'écoute des personnes intervenantes. Ils estiment pouvoir s'exprimer librement à propos de leur vécu sans se sentir jugés.

⁴⁹ Très probablement le TENS.

Ça été beaucoup aidant et à chaque fois que je discute avec elle, il y a quelque chose, je me sens comprise, donc c'est pour ça que je dis qu'elle se met au même niveau que nous autres, même si... et elle raconte aussi un peu de son vécu et ça aide aussi beaucoup. (Femme, âge inconnu, sec. 5)

Il me suivait, même quand je lui raconte toute ma personnalité, ma vie. Il oublie pas. Je vois, il fait attention à toi. Alors, il fait attention à la personne. Vraiment. (Femme, 40 ans, sec. 4)

Par ailleurs, quelques adultes ayant été référés par le CLE vers des services d'accompagnement d'un processus d'orientation peuvent avoir l'impression que la démarche de plusieurs semaines leur a fait perdre leur temps. Parce qu'ils avaient déjà une idée arrêtée de ce qu'ils voulaient suivre comme formation professionnelle, ils doutent de la pertinence d'avoir à s'engager dans un processus d'orientation.

Mais moi, je savais déjà c'est quoi que je veux, j'ai perdu au moins trois mois là-dessus [en suivant un programme exigé par Emploi-Québec]. Alors moi, je trouve que c'est un peu différent pour des différents gens. Alors, il faut qu'ils [Emploi-Québec] vérifient cas par cas si la personne est sûr de ce qu'il veut, il a pas besoin. (Homme, 27 ans, sec. 2)

Par ailleurs, des personnes mentionnent que dans les activités de groupe, les personnes intervenantes pourraient intervenir davantage et que l'instabilité et les départs au sein du groupe ont pu altérer la motivation.

Mais ils auraient pu être plus sévères. Quand c'est le temps d'écouter : « Les gars, vous écoutez ». Puis, je n'aime pas ça les entendre répéter cinq fois : « ok les gars », c'est, tu sais... Puis, je fais partie de ceux qui vont s'énerver, là. (...) Tu n'écoutes pas, tu as tant de chances, va-t'en, va chez vous. Tu reviendras quand ça te tente d'écouter. Moi, c'est de même que j'irais. (Homme, 35 ans, sec. 2)

Un point qui m'a beaucoup affectée, c'est l'instabilité du groupe. (...) À quelque part, quand t'es 11, 14 dans un groupe, il n'y a pas la même dynamique que quand t'es rendu seulement cinq. C'est comme c'est moins motivant. (Femme, 37 ans, sec. 2)

Payer pour un tel service n'est pas vu comme avantageux par les personnes qui ont le sentiment de connaître les options et d'être la personne qui aura à choisir : « Je voyais pas l'utilité [que sa mère paie un conseiller d'orientation au privé] en quelque sorte. Je sais c'est quoi les options, puis c'est moi qui les choisis. » (Homme, 19 ans, sec. 5)

Les commentaires d'appréciation sont souvent généraux, mais parfois spécifiques, enthousiastes ou mitigés face à l'accompagnement d'une personne conseillère. Comme mentionné dans la section sur l'IFT, des adultes restent dubitatifs face à des échanges moins concrets.

J'ai eu de l'aide de la conseillère d'orientation. J'ai eu plusieurs rencontres avec elle. Elle m'a éclairée un petit peu sur mes choix professionnels que je désire. C'est sûr que c'est difficile de faire voir exactement la job que tu veux faire plus tard, parce que sans l'avoir pratiquée, tu sais, des fois tu as des petites idées, puis tu le sais pas toujours. (Femme, 19 ans, sec. 3)

Dans les CJE, la disponibilité des personnes intervenantes et la possibilité de les rencontrer rapidement, un an après le programme Solidarité jeunesse, a été très apprécié et est perçu comme aidant pour résoudre des problèmes divers :

À chaque fois que j'avais un problème, je pouvais *retontir* ici [au CJE], puis aller le voir pour parler. J'ai souvent parlé avec de ce que je vivais, puis je pouvais tout lui conter (...). Puis, il a tout le temps trouvé des solutions... Il m'a tout le temps aidée à trouver des solutions, puis... tu sais, à force de parler avec, là, les choses s'éclaircissaient, là. (Femme, 22 ans, sec. 5)

Même encore aujourd'hui, tu sais, admettons... elle aurait un rendez-vous, je l'appelle, *drette* là, là... elle a un rendez-vous... je dis [prénom de l'intervenante] : « Crime, j'aurais besoin de toi. Il faudrait que je te voie *drette* là. » Elle dirait : « Ah, attends un peu, je tasse mon rendez-vous, puis, viens t'en. » (Homme, 24 ans, sec. 3)

Bien, je pouvais y aller quand ça me tentait, aller la voir. (Femme, 21 ans, sec. 2)

3.2.4.5 Services d'accompagnement de processus d'orientation souhaités

Quelques adultes regrettent ne pas avoir pu faire un processus plus long qui aurait permis à la personne intervenante d'en connaître davantage sur eux. Nous associons à ce regret le souhait chez certains d'avoir de l'accompagnement de processus d'orientation plutôt que seulement de l'IFT à partir d'une idée générale que peut avoir l'adulte de ce qu'il veut faire.

C'était vraiment bref, elle a pas appris à me connaître, c'était vraiment : « Là, tu fais ça chez vous, fais ça, fais ça, après ça remplis le test ». (...) Elle a même pas regardé avec moi toutes les possibilités. C'était vraiment, je trouve que c'est comme la « *boboche* », là tu sais. *Pitché*, puis que, tu sais, moi, j'avais une idée en tête, fait qu'elle est allée avec selon mon idée, mais moi, je voulais vraiment voir tout ce que j'aurais pu avoir, finalement, tu sais, ça servi à absolument rien là, tu sais. (Femme, 19 ans, sec. 3)

Il [conseiller d'orientation du CEA] a pas voulu écouter ce que tu [parlant d'elle] as à lui dire, puis deuxièmement, c'est lui qui, genre, qui a choisi de décider pour toi. Alors, je trouve que déjà là en partant, ça coupe quelque chose dans la relation de quand même assez important, parce qu'il a pas été assez capable d'être là pour écouter ce que j'ai à lui dire. (Femme immigrante, 30 ans, sec. 5)

Certains adultes ayant participé à des processus longs de groupe indiquent qu'ils auraient souhaité plus de rencontres individuelles. Nous n'avons retracé aucune demande inverse (soit plus de rencontres de groupe).

Je sais qu'ils [les deux personnes intervenantes] donnent beaucoup beaucoup de travail, beaucoup de choses à faire, mais quand j'ai besoin de leur parler, je sais qu'ils sont occupés, et je ne voudrais pas les déranger, prendre le temps qu'ils peuvent écrire ou autre chose. Mais peut-être que s'il y a... je ne sais pas comment on pourrait aider les intervenants pour qu'ils aient plus de temps pour parler avec nous. Ça serait bien; avoir plus de temps pour qu'on puisse leur parler, parler plus individuel. Parce qu'on parle beaucoup en groupe, on parle beaucoup. Mais plus individuel, ils ont le temps, mais pas beaucoup pour parler individuel. (Homme, âge inconnu, primaire)

Les adultes souhaitant des services d'accompagnement d'un processus d'orientation aimeraient s'assurer que le métier qui les intéresse correspond à

leur profil, que c'est une « bonne direction » pour eux et avoir un espace où ils peuvent parler d'eux-mêmes, poser à voix haute leurs questions à une personne ayant des connaissances sur un domaine d'emploi.

Je veux savoir si vraiment mon orientation, là, si je m'en vais dans la (...) bonne direction. (...) Si vraiment c'est un métier qui est pas bon pour moi, tu sais, je vais arrêter d'y penser. (...) Tu sais, souvent, on dit : « c'est en en parlant que les réponses viennent toutes seules », là, tout ça. (...) avoir quelqu'un qui sait, un peu, les bonnes questions, mettre le doigt à la bonne place, tu sais. (Homme, 35 ans, sec. 4)

Des adultes en emploi expriment aussi une demande pour de l'accompagnement afin de voir s'ils peuvent faire autre chose que ce qu'ils font présentement.

Bien j'aimerais ça, tu sais, approfondir ce que je pourrais faire de plus que je fais là. Dans d'autres choses, là, dans d'autres orientations. Mettons, je sais pas, je voudrais savoir, pas si j'aimerais ça : j'aimerais ça. Mettons, je m'en irais secrétaire, parce que j'aime beaucoup les papiers, si je serais capable de faire ça, puis jusque où que je pourrais aller dans ça. (Femme, 59 ans, sec. 3)

Pour terminer, plusieurs adultes souhaitant des services d'accompagnement de processus ne savent pas où s'adresser, même lorsqu'ils sont disponibles dans le centre d'enseignement fréquenté. Quelques-uns croient que ces services sont seulement offerts au privé : « Bien comme je te dis, si je voudrais vraiment avoir ce type d'aide là, je m'arrangerais sûrement pour le trouver, mais c'est parce que dans ma tête c'est toute des affaires payants. » (Homme, 19 ans, sec. 5).

3.2.4.6 Organismes offrant des services d'accompagnement de processus d'orientation

Le Tableau 22 présente les organismes associés par les adultes à l'accompagnement de processus d'orientation, et indique si les services sont connus, reçus ou souhaités.

Tableau 22 : Organismes vus comme ayant une offre de services d'accompagnement de processus d'orientation

	Service connu	Service reçu	Service souhaité
Emploi-Québec			
Centres d'éducation des adultes (CEA)			
Centres de formation professionnelle (CFP)			
Autres établissements de formation			
Organismes communautaires			
Info-Alpha			
Pratique privée en orientation			
Agences de placement			
Services Canada			
Comités sectoriels ou CCQ			
Syndicats			
Organismes en santé et services sociaux			

Les cases en blanc indiquent qu'aucune mention n'a été retracée. Celles en grisé pâle indiquent une ou quelques mentions. Celles plus foncées indiquent que plusieurs adultes associent les organismes à la catégorie de services.

De façon très générale, les services reçus les plus souvent mentionnés et se rapportant à l'accompagnement de processus d'orientation relèvent d'organismes communautaires, soit des CJE ou des ressources externes d'Emploi-Québec. Quelques adultes disent avoir bénéficié de l'accompagnement individualisé d'un processus d'orientation dans un CLE. Peu d'adultes non diplômés rencontrés semblent avoir reçu de tels services dans un établissement scolaire.

Quant aux services souhaités, les adultes ne ciblent pas des organismes en particulier sauf en milieu scolaire, mais on peut déduire de leurs propos que les établissements scolaires en formation générale et les organismes communautaires seraient les plus sollicités. Toutefois, on ne peut exclure les CFP et Emploi-Québec étant donné que les réponses obtenues à ce sujet étaient très générales.

3.2.5 Services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

Comme précisé à l'Annexe 1, les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation concernent la formation structurée, incluant les stages en milieu de travail. Les services d'aide sont ceux qui soutiennent la réalisation du plan d'action étoffé, dans le cadre d'un processus d'orientation ou non, soit la

communication avec les instances de formation, la préparation d'un dossier, la planification de la conciliation famille-études-emploi, l'inscription puis, une fois admis, l'activation de compétences de base, le développement d'habitudes de travail, la persévérance, etc. Ils comprennent donc des services en amont de l'inscription à un programme scolaire ou non scolaire (ex. : en entreprise, en milieu communautaire) et ceux accessibles une fois la personne admise et inscrite. Ces services comprennent le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base mis en œuvre par certains SARCA (Goyer et Grimard, 2005) et remplacé par l'Exploration des acquis en 2013 (MELS, 2014) pour soutenir le retour aux études et stimuler la motivation. Plusieurs autres activités peuvent aider les adultes à préparer leur retour aux études, à s'intégrer en milieu scolaire ou dans un autre type de formation et à persévérer tout au long de leur formation (Bourdon et Bélisle, 2011; Bourdon *et al.*, 2011).

Les services d'information sur la formation qui ont été présentés à la section 3.2.2 sur l'IFT sont généralement des services préalables à ceux qui vont soutenir la réalisation d'un projet de formation plus ou moins précis. Bien que, dans la réalité et dans le propos des adultes rencontrés, l'IFT se tisse dans l'élaboration d'un projet, la présente section porte plus spécifiquement sur la réalisation du projet une fois que l'adulte dispose d'une information de base sur les possibilités de formation, qu'il a une certaine connaissance de ses intérêts, compétences ou autres et qu'il a fait un choix d'orientation, plus ou moins accompagné.

Plusieurs adultes témoignent obtenir du soutien de leurs proches pour préparer un retour aux études et se maintenir en formation, mais la présente étude ne permet pas d'étoffer la question. On sait que la famille joue un rôle ainsi que les collègues d'études (Baril et Bourdon, 2014; Cournoyer, 2008). Dans la présente section, seuls les propos qui peuvent être associés à de l'aide, ou de l'absence d'aide, relevant d'une intervention professionnelle plus ou moins spécialisée, sont traités ici. Ces services d'aide sont abordés directement dans les entretiens originaux de la présente étude. Dans le cas de l'ELJASP, ils sont abordés par quelques jeunes adultes lorsqu'ils parlent d'événements significatifs. La formation dont ils parlent peut être celle offerte par le CJE ou une formation scolaire. Dans le cas de PCM, ce sujet est abordé par des adultes lorsqu'on les invite à parler de leur participation au programme, qui comporte de nombreux objectifs de formation, notamment pendant un stage, ou lorsqu'ils participent en parallèle à

une formation scolaire ou autre (ex. : entreprise d'insertion) (Michaud *et al.*, 2012). Il ne s'agit pas ici de décrire les activités de formation, mais bien celles qui soutiennent la décision de retourner en formation et le maintien en formation.

Pour les besoins de ce rapport, et étant donné que les partenaires de l'Action concertée sont particulièrement soucieux des questions qui touchent la persévérance scolaire, la présente section met l'accent sur les services d'aide à la réalisation d'un projet scolaire. Toutefois, notre corpus comporte du contenu sur l'aide à la persévérance dans la formation en milieu extrascolaire, par exemple en alphabétisation populaire ou dans un programme comme PCM. On sait que les interruptions de participation aux mesures d'emploi sont également problématiques et que les obstacles rencontrés dans la formation scolaire sont sensiblement les mêmes que ceux rencontrés dans les autres formes de formation structurée comme l'alphabétisation populaire (Lavoie *et al.*, 2004).

3.2.5.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

Dans l'analyse des propos des adultes, on constate que plusieurs connaissent les services d'orientation préparatoires à l'inscription. Il s'agit des mêmes sous-groupes que ceux qui connaissent les services d'IFT et ceux d'aide à la connaissance de soi, soit les personnes ayant bénéficié de l'aide d'Emploi-Québec (sans emploi ou prestataires de l'aide sociale de longue durée) pour faire un processus d'orientation, de jeunes adultes qui ont eu recours à des services d'un CJE et des adultes en formation scolaire. Les personnes qui ne semblent pas les connaître sont celles en francisation, donc d'immigration assez récente, ou en emploi, sans soutien d'Emploi-Québec.

Quant à la possibilité d'obtenir de l'aide professionnelle pour soutenir la réalisation de leur projet de formation, dont le maintien en formation jusqu'à la fin du programme, les personnes en francisation et plusieurs qui participent à des formations non formelles en employabilité témoignent d'une grande reconnaissance à l'égard du personnel des organismes communautaires fréquentés pour le soutien qui leur est donné en faveur de la persévérance à la participation à ces formations. On peut donc dire qu'elles connaissent les services dans les organismes communautaires relatifs au maintien en formation.

Quant à l'aide au maintien en formation scolaire, ce volet est connu de personnes admises et engagées dans un programme, en FGA ou en FP, mais nous constatons que la connaissance n'est pas partagée par toutes les personnes rencontrées et, même au sein d'un même groupe de discussion et d'un même centre, la connaissance de ce service semble assez disparate. Les adultes qui connaissent cette possibilité sont ceux qui semblent en profiter déjà, ou en avoir profité, et contrairement à tous les autres services d'orientation décrits dans ce rapport, il semble y avoir un faible effet de réputation (c.-à-d. savoir que des proches ou des collègues en ont profité) (A1). Cependant, et on le verra plus loin, de tels services de soutien une fois en formation sont souhaités par les adultes qui sont nombreux, dans notre échantillon, à avoir fait plus d'une tentative de retour en formation sans y avoir eu recours.

3.2.5.2 Contenu et visées des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

Comme mentionné plus haut, on repère deux grandes visées dans les services d'aide à la réalisation de formation. La première est en amont de l'inscription en formation ; la deuxième, une fois que la personne s'engage dans les activités d'apprentissage. Une troisième visée peut s'intercaler entre les deux et touche diverses activités de reconnaissance d'acquis et de compétences ou des tests d'admission. Comme ce type de reconnaissance peut aussi être pertinent dans le retour en emploi, nous en traitons de façon distincte en 3.2.6.

3.2.5.2.1 Activités en amont de l'entrée en formation

Entre le moment de décider du retour en formation structurée en établissement scolaire, en entreprise ou ailleurs, que ce retour soit soutenu par un plan d'action ou non, différentes démarches sont nécessaires. Certaines personnes témoignent avoir été aidées pour trouver qui appeler, pour faire une première visite du centre, pour rafraîchir leurs compétences de base voire se préparer à passer un test, etc. Les personnels de l'orientation peuvent être mentionnés directement, mais pas toujours.

Les adultes, surtout ceux qui ont vécu des obstacles (voir appréciation plus loin), parlent de la demande de financement qui s'adresse à Emploi-Québec. Certains affirment avoir persisté dans leurs demandes auprès du personnel des CLE et avoir eu gain de cause. D'autres ont bénéficié de l'aide d'une intervenante ou

d'un intervenant en orientation pour faire valoir leur dossier auprès des agentes et agents d'Emploi-Québec.

Pour plusieurs, le financement semble accordé sur la base du plan d'action proposé à la suite d'un processus d'orientation fait dans une ressource externe d'Emploi-Québec. On trouve quelques mentions, dans notre corpus, sur les prêts et bourses, l'information reçue à leur sujet, jugée bonne ou mauvaise, vouloir s'en prévaloir pour une ASP ou des études postsecondaires ou au contraire ne pas les juger nécessaires⁵⁰.

La conseillère à la recherche d'emploi. Ça m'a aidé beaucoup. Comme de parler des prêts et bourses... ah! c'est bon, je vais pouvoir retourner à l'école, une école de métiers. (Homme, 38 ans, sec. 4)

D'autres, qui n'ont pas fait un tel processus, ou dont le résultat est mis en question par un agent du CLE, doivent argumenter et parfois obtiennent finalement une réponse favorable. D'autres encore doivent envisager un autre programme ou tout simplement abandonner leur projet de retour aux études.

Les adultes évoquent aussi des rencontres dans le centre de formation ciblé pour établir le parcours de formation et, dans le cas de la FGA, la modalité privilégiée : en présentiel ou à distance.

Bien, il [l'intervenant du CEA] m'avait expliqué comment ça marchait, le programme, il m'avait... tu sais, offert plusieurs sortes de programmes... comme que, il y a des mathématiques autodidactes, que ça s'appelle. C'est que tu peux venir une fois par semaine, juste pour poser tes questions, puis ensuite tu t'en retournes travailler chez toi. (...) C'est le même principe que par correspondance. C'est ça, il me parlait des différents programmes qui se reliaient à distance. (Femme, 19 ans, sec. 4)

Bien qu'on puisse penser que les adultes interviewés fréquentant un établissement scolaire aient reçu des services pour établir ou ajuster leur parcours de formation, peu d'entre eux l'associent à de l'aide pour réaliser leur projet de

⁵⁰ Au Québec, les adultes peuvent obtenir des prêts et bourses pour étudier, s'ils le font à temps plein. Au secondaire, les personnes sont admissibles, à certaines conditions, si elles étudient en formation professionnelle. À notre connaissance, Emploi-Québec vérifie si la personne est admissible aux prêts et bourses avant d'accorder une aide financière.

formation. Seuls deux adultes indiquent avoir bénéficié de l'aide des SARCA et avoir rencontré du personnel en orientation lors de la pré-inscription. Justement en lien avec le fait qu'ils ont l'impression que le c.o. a travaillé pour eux, à chercher les chemins les plus rapides et les plus efficaces pour répondre à leur besoin manifeste d'orientation. « Il essaie de les envoyer à la bonne place pour, tu sais, qu'ils filent le plus vite possible. Il sait comme comment les envoyer, puis quel chemin faut qu'ils prennent pour que, tu sais, ça aille bien. Puis que, tu sais, ça se finisse au plus vite. » (Homme, 26 ans, sec. 2)

Des adultes mentionnent avoir dû faire une mise à niveau de leurs compétences de base, dans le centre de formation ou dans un milieu communautaire, pour entreprendre le programme convoité ou « chercher leur équivalence » dans la perspective, notamment, d'être admis dans un DEP. « Mon intervenant [PCM] m'a aidé pas mal. J'ai passé mes tests de classement, il m'a aidé pas mal. Il m'a fait passer des mini TDG, pis ça m'a aidé pas mal. » (Homme, âge inconnu, sec. 1)

Hormis le personnel d'orientation éducative et professionnelle, le personnel enseignant et administratif peut aussi soutenir les adultes dans la réalisation d'un projet de formation structurée. Par exemple, une femme (30 ans, sec. 5) raconte que la directrice du CEA qu'elle fréquentait a accéléré son inscription dans un CEA mieux adapté à ses besoins en effectuant la demande pour elle.

De façon générale, les parcours de formation établis par les SARCA semblent se limiter à l'ordre secondaire, mais parfois la personne conseillère va au-delà en incluant le parcours au postsecondaire⁵¹. Par exemple, une adulte ayant presque complété sa cinquième secondaire rapporte avoir rencontré une personne conseillère d'orientation de la commission scolaire et qui l'a soutenue dans son projet de retour aux études postsecondaires pendant le programme PCM.

Enfinement, j'ai retourné voir l'orienteur, puis je lui ai dit, je lui ai fait part que je souhaitais, c'est sûr, de, un jour, aller peut-être au cégep ou à l'université. Bien, au cégep, c'était plus au cégep là, parce que je n'ai jamais pensé que l'université, c'était possible, là. Puis lui, c'est un professeur qui enseigne [nom de la discipline et de

⁵¹ On trouve quelques mentions de projets de formation concernant le postsecondaire dans le corpus analysé.

l'université] ⁵². (...) Puis, il m'a *boosté*, puis il m'a dit : « Va t'inscrire étudiante libre. Monte-toi un dossier ». (...) – « À l'université ? » – « Oui, puis essaie d'avoir des vraiment des bonnes notes puis inscris-toi à un certificat qui pourrait te mener à un Bac après. » C'est quand, je voyais ça gros un peu là, mais j'essaie de prendre ça au jour le jour. Là, je suis inscrite à un cours, puis je pense que je n'ai pas choisi le plus facile. (Femme, 29 ans, sec. 5)

3.2.5.2.2 Activités une fois l'adulte inscrit à des activités visant l'apprentissage

Pendant la formation, la demande de services pour soutenir la réalisation du projet est souvent liée à des événements de la vie personnelle qui entravent les études ou à des difficultés vécues dans le programme lui-même. Ce peut être aussi un mélange des deux.

Des adultes obtiennent ces services d'une personne intervenante avec qui elles ont établi un lien de confiance pendant le processus d'orientation. Cette personne peut être une ou un conseiller d'orientation en milieu scolaire ou une ou un agent d'Emploi-Québec, mais les situations rapportées le plus souvent sont celles avec des personnes intervenantes de milieux communautaires.

Les événements extrascolaires mentionnés relèvent le plus souvent d'une dimension relationnelle extrascolaire (rupture amoureuse, violence conjugale, tension dans la famille, etc.) et de la confiance en soi : « Bien, disons qu'ils [le personnel du CJE] m'ont aidée beaucoup à avoir un petit peu plus confiance en moi. J'avais vraiment perdu totalement confiance en moi. Ils m'ont aidée à faire des démarches pour dénoncer le violeur. Ils m'aident, ils me soutiennent dans mon côté moral quand ça ne va pas bien. Quand je ne *fee*le pas bien. » (Femme, 20 ans, sec. 2)

⁵² Très probablement une personne chargée de cours. Quelques dizaines de conseillères et conseillers d'orientation peuvent avoir une charge de cours dans une ou l'autre des universités québécoises. Toutefois, ceux ayant une pratique au secteur des adultes ou en formation professionnelle ne sont pas très nombreux et il paraît nécessaire de brouiller l'information quant à la discipline et à l'université. Ces personnes pourraient aborder les études postsecondaires un peu différemment des personnes conseillères qui n'ont pas de charges de cours universitaires. Rappelons qu'au Québec on peut, à certaines conditions, être admis à l'université sans avoir un diplôme collégial en autant qu'on a les préalables exigés du programme convoité. Ici, nous sommes visiblement face à une personne conseillère qui connaît les subtilités de la reconnaissance des acquis pour fins d'admission. Ce verbatim est tiré du T3 (hiver 2010).

La question du financement des études persiste pendant les études, mais les adultes ne semblent pas avoir le réflexe de s'adresser aux SARCA pour recevoir de l'aide à ce sujet. Ils maintiennent un certain nombre de pratiques menées en solitaire qui peuvent prendre du temps et s'avérer infructueuses. Dans certains cas, les proches pourraient avoir une influence plus grande que les services des établissements.

Une des camarades de classe qui m'a référé à cette place-là, puis que j'avais pas pensé parce que ça faisait plusieurs mois, même presque un an, que je faisais ces démarches-là pour arriver à un objectif, puis je réussissais pas. Puis, avec son commentaire, « Tu devrais faire ça de telle façon », j'ai réussi à avoir cette aide-là, financièrement, pour mes études, avec mes difficultés d'apprentissage, mon handicap et tout ça. (Homme, 21 ans, sec. 1)

Certains relatent les défis de remboursement de certaines factures par Emploi-Québec. Il s'agit d'événements qui créent de l'inquiétude et entravent la concentration lors des études. L'aide du personnel d'Emploi-Québec semble très variable même dans un même point de services.

Ils [le personnel du CLE] peuvent pas toutes être pareils. Parce que moi, je suis allée l'autre jour pour porter un papier, puis il y en avait une là, elle était raide là, *tabarouette*. Là : « Marque ton nom ». Bien, il est marqué mon nom. J'ai dit : « Tu as juste à donner ça à Cynthia⁵³ », puis là je riais, parce que Cynthia était à côté, là. Fait que, elle dit : « Tu vas mettre ton numéro d'assurance sociale, tu vas mettre ton code étudiant... » Elle y allait par là. Fait que je lui dis : « Bien, c'est la première fois qu'on me demande ça. Ça me dérange pas, je peux donner ce que vous voulez », mais tu sais comme faut... Cynthia, elle dit : « Regarde, je vais le prendre, c'est pour moi. » Tu sais, ça faite comme : « Ouf ! » (Femme, 56 ans, sec. 3)

On peut constater que, dans certains milieux, les services sont offerts dans la même logique que les services au secteur jeunes, c'est-à-dire que l'offre semble pensée « en fonction du développement de l'enfant et des étapes du parcours scolaire » (MEQ, 2002) et non pas d'un parcours de vie dans sa globalité. Ainsi, on exige l'atteinte d'un certain niveau de secondaire pour avoir accès aux services d'orientation qui, pourtant, pourraient aider à donner du sens à la formation ou

⁵³ Prénom fictif de l'agente responsable du dossier, pour faciliter la lecture du verbatim.

soutenir la recherche d'un emploi à temps partiel. Parlant d'une consigne donnée dans un CEA une jeune femme précise : « Au courant de l'année, ils ont dit que "ceux qui sont pas au secondaire 3 ne peuvent pas aller voir l'orienteur". » (Femme, 22 ans, sec. 2)

3.2.5.3 Appréciation des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

Tout comme pour les autres catégories de services documentés, certains adultes rapportent des expériences très positives d'aide à la réalisation de leur projet de formation alors que d'autres, plus nombreux que pour les autres catégories de services, montrent de la déception, voire le sentiment d'y avoir été déprécié.

[Disant avoir appelé le CEA de sa ville] Puis, je n'ai jamais eu de retour d'appel. J'avais laissé un message. Je n'ai pas eu de retour d'appel. J'ai laissé deux fois, je n'ai jamais eu de retour d'appel. J'ai dit : « Bon. Où est-ce que je vais aller ? ». Je ne me suis pas déplacée, en fait, j'ai comme mis ça de côté... Je ne sais pas, puis je n'ai pas (souple). Ça m'a un peu découragée. Puis là, bon, « Qu'est-ce que je fais? ». Puis, j'étais comme... Je tournaillais. (Femme, 56 ans, sec. 4)

Certains constatent un important déséquilibre dans l'aide reçue pour s'informer, se connaître, s'orienter et celle qu'ils n'ont plus, ou presque plus, une fois un projet cristallisé ou une fois inscrits en formation. Cela, bien sûr, oblige à s'interroger sur la dépendance à l'aide professionnelle chez certains adultes, sur les services qui peuvent soutenir la prise d'autonomie progressive une fois aux études et sur la continuité de services. Certains commentaires laissent penser que l'intervention passe d'une logique d'accompagnement à une logique de connaissance et de changement de soi (Michaud *et al.*, 2012) fondé sur une injonction à l'autonomie. Les adultes qui ont vécu un accompagnement proximal lors du processus d'orientation peuvent se sentir abandonnés lors du passage à l'action, ce qui pourrait les mettre dans un état peu propice au maintien en formation. Il est possible que l'organisation des services de suivi et le financement des organismes fassent en sorte que des intervenantes et intervenants en orientation soient moins disponibles et aient moins de ressources ou de contacts pour aider la réalisation du projet de formation.

Il [l'intervenant en orientation d'un organisme communautaire] a pas encore appelé pour mon rendez-vous à l'école. Tu sais, comme il a pas fait ce qu'il aurait dû faire, puis moi, j'ai fait ce que lui me demandait.

Mais, tu sais, comme, en dernier, je me suis dit : « Ça me donne quoi d'être ici, là ? Il m'aide plus, là ». (Femme, 36 ans, sec. 5)

J'ai discuté avec elle [agente d'aide sociale]. J'ai dit : « Je voulais retourner à l'école parce que ça marche pas aller travailler ». (...) Elle m'a dit : « Non, il faut trouver le travail. » J'étais découragée. (Femme, 43 ans, primaire)

Plusieurs adultes ayant un projet de retour aux études et qui sont en emploi ou qui ont une première qualification, affirment avoir fait des démarches infructueuses pour obtenir une aide financière d'Emploi-Québec. De jeunes adultes vivant toujours chez leurs parents sont aussi dans cette situation. Ces adultes sont déçus et ne semblent pas avoir été guidés vers d'autres services, les SARCA par exemple, pour soutenir leur motivation à poursuivre des études en vue d'obtenir un premier diplôme.

Tu vas voir Emploi-Québec, puis là, ils disent : « Bien, tu as une job, on peut pas rien faire pour toi. » Tu sais, c'est toujours de même. « Tu viendras nous voir quand que tu seras sur le chômage ». Tu sais, je veux pas être sur le chômage. Je veux juste, tu sais... on peut tu retourner à l'école ? (Homme, 35 ans, sec. 4)

[Je lui ai dit que je voulais] faire des cours de français, oui. Et elle ne m'a pas cru, elle ne m'a pas encouragée du tout ; elle m'a dit : « Non, avec les enfants que tu as, ce ne serait pas possible... Oui, ce ne serait pas possible et comment tu vas faire... et maintenant, tu travailles ». (Femme, 39 ans, sec. 3)

Ils m'ont refusé. Ils m'ont dit, ah j'ai trop de compétences, parce que j'avais mon permis de chariot élévateur. (Homme, 34 ans, sec. 3)

Une aide adaptée d'Emploi-Québec à la situation de personnes en difficulté d'apprentissage semble aussi difficile à obtenir et certaines ont le sentiment de ne pas avoir été aidées à réaliser leur projet de formation.

Quand j'ai essayé de faire ma démarche [auprès d'Emploi-Québec], pour m'aider aussi aux études, et avec ma mère et tout ça, ils m'ont refusé deux fois. Puis, on dirait que ça m'a comme offusqué, parce qu'on dirait qu'ils ne comprenaient pas ce que ça veut dire, troubles d'apprentissage ou dysphasie ou n'importe quoi. (Homme, 23 ans, sec. 3)

Des adultes indiquent avoir apprécié que la personne conseillère des SARCA regarde avec eux comment le parcours pouvait être construit pour être le plus court possible et adapté à leurs diverses contraintes. Des adultes évoquent la difficulté à rencontrer du personnel d'orientation dans le centre d'enseignement (CFP, CEA) fréquenté. Ils peuvent avoir l'impression qu'il est surchargé et qu'il manque de temps pour eux. Certains comparent les services d'accompagnement du processus d'orientation à ceux reçus dans le CEA fréquenté au moment de l'entrevue :

Ils [les intervenants du processus d'orientation] apprennent plus à te connaître, mais tu sais, c'était un an aussi. J'avais des rencontres individuelles quasiment une fois par semaine, puis je les revoyais plusieurs fois par semaine. Fait que c'était vraiment plus, parce que tu sais, à l'école, c'est vraiment bref les rencontres. C'est vraiment différent. (Femme, 19 ans, sec. 3)

3.2.5.4 Services d'aide à la réalisation d'un projet de formation souhaités

Plusieurs adultes ne semblent pas connaître les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation autres que l'aide financière d'Emploi-Québec et ceux qui n'y ont pas eu accès souhaitent que l'organisme modifie ses critères pour soutenir le retour aux études des personnes en emploi et des personnes ayant une qualification mais pas encore de diplôme. D'autres adultes souhaitent que l'aide financière soit plus facile à obtenir et ne pas avoir le sentiment qu'il faut se battre pour l'obtenir.

Des adultes indiquent qu'ils souhaiteraient continuer à avoir de l'aide des personnes des organismes communautaires qu'ils ont appris à connaître et en qui ils ont confiance.

Oui, je parle à toutes les mois [avoir une rencontre]. Pendant que tu vas à l'école. Parce c'est sûr t'es pas tout seul, elle peut pas te donner tout son temps *inque* (juste) à toi là, tu sais. Il y a pas *inque* toi qui a besoin d'aide, là. On est beaucoup [au CEA], là. Mais au moins une fois par mois, une rencontre individuelle. Tu sais, chacun notre tour. (Femme, 54 ans, sec. 2)

Des commentaires de personnes qui ont tenté un premier retour aux études indiquent que le personnel enseignant et les règles du centre sont peu adaptés à leur contexte. Le personnel qui impose des sanctions strictes à cause de retard en

classe est jugé dur par des mères de jeunes enfants, notamment des mères immigrantes : « Je trouve que c'est un peu dur, pour les parents qui ont des enfants, puis. C'est difficile un peu. (...) Ils [au CEA] sont un peu durs, ils sont durs. » (Femme, 43 ans, primaire).

Des mères de famille demandent une meilleure prise en compte de leur contexte lorsqu'elles sont en formation⁵⁴. Des adultes aimeraient que l'organisme communautaire fréquenté pour un processus d'orientation en groupe, Emploi-Québec ou le centre de formation professionnelle, s'allient pour offrir du soutien lors du retour aux études. On mentionne le besoin de soutien quand le programme visé comporte une liste d'attente de près de deux ans. Un adulte indique qu'il aurait aimé se faire dire : « On va te suivre, on va t'aider. On va t'aider à y aller. » (Femme, 55 ans, sec. 5)

Lorsqu'un groupe de discussion aborde l'importance des stages en milieu de travail pour les personnes immigrantes, il est bien question de les utiliser pour cerner les acquis et établir le parcours scolaire.

La société devrait quand même essayer voir un peu les personnes immigrantes qui sont capables. (...) nous faire essayer ce qu'on veut faire. Voir un peu comment on va évoluer dans ça. (...) Voir un peu comment nous travaillons et à partir de là, ils vont juger. Est-ce qu'ils suivent bien les consignes? (...) À partir de là, ils devraient quand même nous mettre, par exemple : « Bon là, tu es capable, mais j'aimerais que tu ailles faire au moins secondaire 3 ». (Femme, 43 ans, primaire)

3.2.5.5 Organismes offrant des services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

Le Tableau 23 présente les organismes associés par les adultes à l'aide à la réalisation d'un projet de formation, et indique si les services sont connus, reçus ou souhaités.

⁵⁴ On pourrait se demander si un dispositif comme Ma place au soleil, dans lequel le personnel scolaire fait souvent preuve de souplesse (Mercier, soumis), pourrait être avantageux pour des mères d'immigration récente qui font face à un système complexe, dont elles ne comprennent pas encore tous les rouages.

Tableau 23 : Organismes vus comme ayant une offre de services d'aide à la réalisation d'un projet de formation

	Service connu	Service reçu	Service souhaité
Emploi-Québec			
Centres d'éducation des adultes (CEA)			
Centres de formation professionnelle (CFP)			
Autres établissements de formation			
Organismes communautaires			
Info-Alpha			
Pratique privée en orientation			
Agences de placement			
Services Canada			
Comités sectoriels ou CCQ			
Syndicats			
Organismes en santé et services sociaux			

Les cases en blanc indiquent qu'aucune mention n'a été retracée. Celles en grisé pâle indiquent une ou quelques mentions. Celles plus foncées indiquent que plusieurs adultes associent les organismes à la catégorie de services.

Comme mentionné plus haut, ces services ne semblent connus que par un petit nombre, sauf en ce qui concerne les services d'aide financière d'Emploi-Québec. De façon très générale, les services reçus les plus souvent mentionnés sont ceux d'Emploi-Québec et ceux des personnes conseillères des SARCA qui présentent les différentes modalités de formation en FGA et qui aident à l'établissement du parcours de formation. Les témoignages indiquent que les services reçus de ce type sont associés à une personne intervenante pour laquelle l'adulte manifeste une grande confiance. Cette personne peut être une agente d'un CLE, qui aide à trouver des solutions face aux embûches financières diverses pendant la formation, une conseillère ou un conseiller d'orientation des SARCA, une intervenante d'un groupe d'alphabétisation populaire, d'un CJE ou d'un organisme de développement de l'employabilité.

Quant aux services souhaités, des adultes indiquent clairement souhaiter continuer à recevoir de l'aide des personnes du communautaire avec qui elles ont déjà développé une très bonne relation et en qui elles ont confiance. Comme mentionné plus haut, d'autres souhaitent une aide en milieu scolaire, par exemple pour les aider à se doter de meilleures méthodes de travail ou pour les aider à donner du sens aux études avec de l'accompagnement d'un processus

d'orientation permettant d'envisager l'insertion en emploi une fois le programme complété.

3.2.6 *Services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences*

Comme mentionné à l'Annexe 1, la reconnaissance officielle par l'État des acquis et des compétences, incluant ses appellations cousines (ex. : la reconnaissance d'acquis extrascolaires en FGA et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre dans les comités sectoriels) (Bélisle, 2011), est un créneau de services en développement. On sait, depuis quelques années, que cette reconnaissance officielle est vue par des adultes sans diplôme comme un aspect décisif ou facilitateur dans leur retour en formation structurée (Livingstone, 2000). Ils sont aussi des services qui peuvent favoriser l'insertion ou le maintien en emploi, sans passage par une formation structurée complémentaire. Pour ces différentes raisons, ces services sont traités de façon distincte, bien qu'ils recoupent les autres catégories de services d'orientation⁵⁵.

La reconnaissance officielle des acquis et des compétences est un créneau de services chevauchant les services de formation et ceux d'orientation. Nous jugeons qu'ils relèvent en bonne partie de l'orientation puisque le résultat du processus de validation des acquis et des compétences permet de dresser la liste des formations à compléter pour avoir un diplôme ou un certificat de qualification. De plus, on le sait déjà par des études antérieures (Lavoie *et al.*, 2004; Livingstone, 2000) et cela est confirmé dans la présente étude, la possibilité de se faire reconnaître des acquis, que ce soit à l'admission ou pour raccourcir le parcours, peut jouer dans la décision de certains adultes de s'engager dans un projet de formation et le personnel d'orientation doit en tenir compte.

Les activités de reconnaissance officielle des acquis et de compétences sont abordées directement dans les entretiens originaux de la présente étude. Dans le cas de l'ELJASP, elles pouvaient être évoquées au moment de parler des événements de la dernière année. Dans le cas de PCM, les adultes pouvaient en

⁵⁵ Bien que les services de reconnaissance et de valorisation des acquis, davantage formatifs selon la terminologie en usage dans ce champ d'études, puissent être articulés à ceux de reconnaissance officielle ou sommative (Harris et Wihak, 2011), la présente section porte spécifiquement sur ce deuxième volet de reconnaissance, la reconnaissance formative appartenant davantage aux services de connaissance de soi ou d'accompagnement de processus d'orientation.

parler dans leur description des actions en cours pour l'insertion scolaire ou professionnelle.

3.2.6.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services de reconnaissance officielle des acquis et de compétences

Très peu d'adultes connaissent la reconnaissance officielle en formation professionnelle ou celle relevant des comités sectoriels par reconnaissance de compétences de la main-d'œuvre (RCMO)⁵⁶ ou dans le cadre du PAMT (A1). Les mesures de reconnaissance des acquis extrascolaires de la FGA (examen seulement, Univers de compétences génériques, TENS, etc.) sont mentionnées par très peu de gens, sauf pour le TENS par quelques-uns et le TDG qui est connu par plusieurs. Les personnes ayant envisagé un retour aux études, celles engagées en formation professionnelle ou celles visant le certificat de compétences d'apprenti émis par la CCQ sont nombreuses à connaître le TDG.

On sait que les personnes qui veulent profiter d'une ouverture d'un bassin de main-d'œuvre de la CCQ (Commission de la construction du Québec, 2014) et qui sont sans diplôme peuvent prouver qu'elles ont les préalables fonctionnels en réussissant le TDG, sans pour autant faire un retour aux études scolaires. Cependant, on peut envisager le processus comme l'amorce d'un projet de formation puisqu'elles obtiendront un certificat de compétence d'apprenti (CCA) assorti d'une obligation de formation structurée (*Ibid.*) en plus de plusieurs centaines d'heures d'apprentissage en situation de travail.

Quelques adultes mentionnent avoir réussi le TDG ou le TENS ou avoir obtenu un CQP. Toutefois, les adultes ne parlent pas beaucoup des services qui les auraient informés ou aidés dans la démarche de reconnaissance. L'analyse des données secondaires ne permet pas de trouver d'exemple d'adultes qui connaissent le CQP ou la RCMO. Dans la collecte des données primaires, une question directe est posée sur le PAMT et suscite un grand intérêt. Toutefois, on constate que les adultes sans diplôme connaissent très peu ce programme ou la RCMO.

⁵⁶ Tel que précisé dans l'Annexe 1, dans la politique de 2002, le gouvernement parle globalement de reconnaissance d'acquis et de compétences (RAC). Toutefois, au fil des années cet acronyme a été surtout associé à la RAC en formation professionnelle et technique. L'acronyme RCMO a tendance à s'implanter et recouvre les référentiels des normes professionnelles des comités sectoriels et de la certification consignée dans le registre d'État d'Emploi-Québec, le CQP.

3.2.6.2 Contenu et visées des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences

Les services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences connus par les adultes sans diplôme se résument au TDG, vu comme permettant l'accès à la formation professionnelle, et au TENS permettant d'obtenir l'équivalence du diplôme de cinquième secondaire. Des adultes considèrent ce type de démarche avantageuse pour raccourcir la formation et accéder à un DEP sans avoir à faire des apprentissages perçus comme trop généraux ou encore non pertinents.

Pour certains adultes, ces services sont perçus comme pouvant les aider à « détenir un papier » (homme, 52 ans, sec. 3) donnant un meilleur accès au marché du travail. Toutefois, des adultes ont de la difficulté à se représenter ce que peut être la reconnaissance d'acquis et certains doutent que leur expérience ait la même valeur que la formation :

Tu sais, même si tu as pas ton diplôme, là, tout ce que tu as comme expérience... Sûrement que, même si tu avais de l'expérience, faudrait tu suivrais pareil la formation au complet. (Femme, 57 ans, professionnel court)

Plusieurs adultes parlent de l'importance de faire connaître les multiples voies de diplomation ou de qualification, ce qui peut être associé au travail d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation en formation générale.

Exemple, un élève qui a seulement son secondaire I, qui ne veut pas continuer l'école, quelle alternative que cet élève-là peut prendre à l'extérieur pour qu'il puisse au moins avoir un travail stable, qu'il va pouvoir monter, monter de grade à ce travail-là ? Quelles sont les alternatives ? Puis, il avait le secondaire 1, secondaire 2, secondaire 3 jusqu'à secondaire 5 de possibilités, puis c'était vraiment bien expliqué [par le conseiller d'orientation faisant la tournée des classes et parlant du TDG, des stages d'observation et autres]. Ça, je sais, c'est pas à toutes les écoles que les orienteurs le font, mais ça, ça serait quelque chose qui serait très important, que les orienteurs aillent dans chaque classe expliquer aux élèves : « Ok, vous êtes pas motivés à faire ci, ok, il y a ça que vous pouvez faire ». (Femme, 22 ans, sec. 2)

Pour l'instant, l'information sur les dispositifs de RAC officielle dont parlent les adultes semble circuler principalement dans leurs réseaux personnels. L'existence

du TENS et du TDG et la compréhension de leur contenu et objectifs sont alimentées par le réseau personnel, plus que par de l'information spécialisée sur la formation et le travail ou dans le cadre d'un processus d'orientation. Souvent, un proche l'a passé et c'est de cette façon que l'information arrive aux oreilles de l'adulte qui ensuite en parle au personnel d'un centre de formation. Il arrive aussi que ce soit les personnes intervenantes qui en parlent à un adulte.

C'est les professeurs qui voyaient justement que ça avançait plus ou moins avec moi, puis ils m'ont juste dit : « Regarde, *checke* tant qu'à perdre ton temps ici, on va, genre, te donner un TDG, on va te faire passer un TDG, puis avec ça, tu vas peut-être pouvoir justement aller, genre... ». C'était peut-être une façon de se débarrasser de moi, aussi. (Homme, 28 ans, sec. 4)

Tu sais, j'ai bien vu que ça donnait rien. Fait que j'ai dit : « Je vais aller voir [personnel Emploi-Québec pendant une période de chômage], puis bon, on va voir ce qu'il va me dire. » Puis c'est ça, j'ai décidé de faire une équivalence. Mais au début, il m'a parlé d'un TDG. (Homme, 24 ans, sec. 3)

Le TDG est présenté par divers milieux, et parfois par le MELS, comme une des mesures officielles de reconnaissance d'acquis au secondaire (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010; MELS, 2012). Il s'agit d'un test mesurant la présence de préalables fonctionnels nécessaire à l'admission en formation professionnelle au secondaire. Il s'agit de la mesure de reconnaissance la plus connue par les personnes participant à l'étude. Les personnes qui l'ont réussi ont entrepris une formation professionnelle ou sont toujours en processus d'orientation. Pour certaines personnes, le TDG est vu comme une sanction intermédiaire.

Bien, moi, c'est, je te dirais, tu sais, ça dépend, tu sais, je me dis, si mettons, je suis capable d'aller jusqu'au secondaire 5, bien, je vais foncer jusqu'au secondaire 5. Si mettons... le choix m'impose que faire un TDG, je vais faire un TDG. Je vais pas avoir le choix. Si ça équivaut à un secondaire 5. (...) tu as pas le choix d'avoir un affaire semblable ou un secondaire 5 là. (Homme, 22 ans, alphabétisation)

3.2.6.3 Format des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences

Nous ne disposons pas de données spécifiques sur le format de ces services.

3.2.6.4 Appréciation des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences

Comme mentionné plus haut, les adultes parlent de tests réussis, mais traitent assez peu des services en tant que tels, sauf deux adultes ayant eu de l'aide des SARCA pour établir un parcours incluant de la reconnaissance d'acquis extrascolaires. On peut déduire des propos de plusieurs adultes qu'ils apprécient pouvoir entrer en formation professionnelle par la voie du TDG ou accéder au certificat de compétences d'apprenti émis par la CCQ.

Fait que là moi, je me suis tout de suite inscrit [au CEA après avoir su que le TDG lui permettrait d'aller chercher son certificat d'apprenti]. Tu sais, j'ai décollé, parce moi, c'est ça, il m'en reste pas gros. Il me reste à peu près un mois, puis j'aurais fini en théorie. Je passerais le TDG, puis une fois que mon TDG est fait, j'ai mon attestation par le gouvernement. Fait que quand que ça va m'ouvrir ça, mon *mononcle* il va signer [la garantie d'emploi]. (...) C'est rien que ça que ça me prend. Moi, j'ai déjà, toutes mes portes sont ouvertes, mais je suis comme barré à cause de ça : mon école. Tant que c'est pas fini, je peux pas, tu sais, je peux pas avancer. Quand je vais avoir ça, là, je vais pouvoir... c'est *drette* là que toute va partir. Je vais avoir mes cartes, là je vais aller chercher mon permis de *truck*. Fait que tu sais, je vais toute avoir mes cartes. (Homme, 26 ans, sec. 2)

3.2.6.5 Services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences souhaités

Alors que les précédentes sous-sections sont très peu étoffées, le corpus à notre disposition permet de traiter un peu plus des services souhaités de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences. Ainsi, quand nous abordons cette question en entrevue, plusieurs adultes rencontrés se montrent très intéressés par les services de reconnaissance des acquis et de compétences et jugent que ces dispositifs pourraient être pertinents pour eux. La reconnaissance officielle est souhaitée principalement pour raccourcir la durée de la formation : « Bien, au début je voulais faire mon secondaire 5, mais c'est plus rapide de faire une équivalence. » (Homme, 24 ans, sec. 3) Une personne mentionne qu'elle a préféré suivre le cours.

Parce que ce que j'ai eu, c'est un cours de 25 heures, je crois, [que] j'ai eu [dans mon milieu de travail]. Mais le cours, à l'école, il est 145 heures. (...) Ils m'ont dit : « On peut te l'enlever. » J'ai dit non, parce que moi, je veux vraiment avoir toute la technique. Tu sais, en

45 heures, tu as pas tout ce que tu as dans le 145. (Femme, 41 ans, sec. 5, inscrite en formation professionnelle en parlant de l'établissement de son parcours)

Parmi les grandes phases de la reconnaissance d'acquis et de compétences, soit l'information, l'identification des acquis et compétences, l'évaluation sommative et la sanction/attribution d'unités, attestation, certificat, diplôme (Bélisle, 2006), les adultes demandent principalement de l'information. Ceci paraît logique, car ils ne peuvent demander ce qu'ils ne connaissent pas.

Cette demande majeure d'information sur la reconnaissance officielle d'acquis et de compétences concerne autant la FGA, la FP que la reconnaissance des compétences menant au CQP. « En travaillant, on acquiert des compétences et des expériences, mais qui va nous reconnaître? Où sont ces organismes-là? » (Homme, 46 ans, sec. 3)

Comme déjà mentionné, des adultes en FGA aimeraient qu'on les informe des autres possibilités d'obtention d'un diplôme du secondaire que celle des cours en classe. De nombreux adultes se montrent très intéressés par les différents dispositifs de RAC relevant d'un métier et tout particulièrement pour le PAMT et la reconnaissance de compétences en milieu de travail. Les personnes en emploi découvrent une information relevant de l'IFT qui les intéresse grandement : « Ça m'aurait intéressé l'avoir su, oui, parce que j'ai chauffé de la machinerie lourde longtemps. Puis j'aurais pu me faire former là-dedans. » (Homme, 59 ans, sec. 3-FP) ; « Oui, ça, ce serait bien, parce que regarde, j'ai quand même appris quelque chose, là. Tu sais. J'ai pas d'études professionnelles, mais j'ai quand même appris, là, dans la vraie vie, là, pareil, là. Oui, ça, ce serait intéressant. » (Femme, 51 ans, sec. 1) Bien qu'en général ce soit la personne intervieweuse qui a parlé en premier du CQP, quelques adultes, outre ceux ayant fait un PAMT, le connaissent un peu : « C'est un certificat, au moins tu l'as, c'est un papier officiel. » (Femme, 39 ans, sec. 3)

Des adultes montrent de la frustration à découvrir pendant l'entrevue qu'il existe de la reconnaissance de compétences professionnelles, en milieu scolaire ou sous forme de certificat professionnel : « je reviens à ça, à ce que l'information soit disponible et accessible. Tu sais, je pense gros à mon mot : accessible. J'ai jamais entendu parler de ça! » (Femme, 55 ans, sec. 5). On voit ici comment les services

d'orientation professionnelle, notamment ceux en IFT, fondés sur la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, pourraient jouer un rôle accru auprès des personnes sans diplôme en emploi. On constate d'ailleurs que les grands fournisseurs de services en ligne en IFT, par exemple IMT en ligne, mettent peu ou pas en valeur les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences ou de compétences. Bien que ce problème soit connu (Bélisle, 2009), il semble y avoir des difficultés à le résoudre⁵⁷.

3.2.6.6 Organismes offrant des services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences

Le Tableau 24 présente les organismes associés par les adultes à la reconnaissance officielle d'acquis et de compétences, et indique si les services sont connus, reçus ou souhaités.

Tableau 24 : Organismes vus comme ayant une offre de services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences

	Service connu	Service reçu	Service souhaité
Emploi-Québec			
Centres d'éducation des adultes (CEA)			
Centres de formation professionnelle (CFP)			
Autres établissements de formation			
Organismes communautaires			
Info-Alpha			
Pratique privée en orientation			
Agences de placement			
Services Canada			
Comités sectoriels ⁵⁸ ou CCQ			
Syndicats			
Organismes en santé et services sociaux			

Les cases en blanc indiquent qu'aucune mention n'a été retracée. Celles en grisé pâle indiquent une ou quelques mentions. Celles plus foncées indiquent que plusieurs adultes associent les organismes à la catégorie de services.

⁵⁷ Le texte en référence est une conférence publique devant plus de 200 personnes dont certaines actives en recherche sur l'IFT ou travaillant dans une organisation mettant de l'IFT en ligne au gouvernement fédéral ou au gouvernement québécois. Des échanges informels, après la conférence, indiquaient une volonté de revoir les pratiques, mais cela ne s'est pas encore concrétisé. Voir dans le rapport intégral une piste d'action.

⁵⁸ Dans le présent cas, très peu d'adultes connaissent les comités sectoriels, mais plusieurs montrent un grand intérêt pour le PAMT.

Comme mentionné plus haut, ces services ne semblent connus que par un petit nombre et ils sont plutôt associés aux organismes scolaires, plus particulièrement les services qui aident à établir le parcours de formation. Des adultes indiquent que des organismes communautaires ont donné de l'information sur les possibilités de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences et parfois du soutien à la préparation à la passation de tests comme le TDG. L'information est aussi associée aux personnes conseillères des SARCA et à Emploi-Québec. Personne n'a mentionné avoir eu de l'information sur le sujet par un centre de formation professionnelle, ce qui peut sans doute s'expliquer du fait que les adultes rencontrés fréquentant un CFP n'ont pas d'expérience professionnelle du domaine étudié. Il s'agit d'un autre exemple d'IFT à la carte qui pourrait contribuer à la faible connaissance des services.

Quant aux services souhaités, les adultes ne ciblent pas un type d'organismes en particulier en ce qui a trait à l'information. C'est plus globalement qu'ils demandent qu'on les informe des possibilités : « ils doivent en parler sur Internet. » (Homme, 59 ans, sec. 3-FP)

3.2.7 Services d'aide à la recherche et au maintien en emploi

Comme précisé à l'Annexe 1, les services d'aide à la recherche d'emploi incluent la préparation du curriculum vitae (CV), les stratégies de communication avec d'éventuels employeurs, la préparation à l'entrevue et le retour sur celle-ci, le développement de comportements adaptés au milieu de travail recherché, l'aide à la conciliation famille-emploi, etc. Les dispositifs de recherche d'emploi peuvent inclure un service de suivi après embauche pour avoir du soutien dans les ajustements nécessaires dans les premiers mois d'intégration à un milieu de travail. Les adultes peuvent aussi recourir à ces services lorsque des changements, en emploi ou affectant l'emploi, demandent réflexion ou adaptation ou compromettent le maintien en emploi (St-Germain, 2010).

On peut aussi inclure dans cette catégorie de services, ceux en soutien à l'entrepreneuriat, dont quelques adultes nous parlent. Ces services aident l'adulte à faire notamment un plan d'affaires, à voir si le projet est viable, etc.

3.2.7.1 Adultes qui connaissent et ceux qui ne connaissent pas les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi

Presque tous les adultes que nous avons rencontrés connaissent quelques-uns des services d'aide à la recherche d'emploi. Les rares personnes qui ne sont pas familières avec ces services sont des adultes d'immigration récente n'ayant jamais eu d'emploi au Québec.

Parmi les adultes sans diplôme en emploi relativement stable, certains disent avoir toujours eu de la facilité à se trouver un emploi, spécialement les adultes les plus âgés de l'échantillon. La vision qu'ils ont de ce qu'est une recherche d'emploi se résume au bouche à oreille et au CV. Ainsi, ils connaissent peu de services professionnels dans le domaine et recourent à certains seulement : ceux d'aide à la rédaction du CV et d'accès à des listes d'offres d'emploi. Il s'agit des services les plus connus, chez toutes les personnes rencontrées, parmi les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi.

De leur côté, les adultes sans emploi, qui sont en formation, qui participent à une mesure d'emploi ou qui travaillent de façon occasionnelle ou ont un travail saisonnier, peuvent avoir une connaissance plus large de services d'aide à la recherche d'emploi. Mais pas toujours. Par exemple, des adultes en formation professionnelle savent qu'il y a un volet sur la recherche d'emploi dans leur programme, mais ignorent parfois de quoi il sera question. Les adultes ont généralement recours à ces services lorsqu'ils sont sans emploi après une mise à pied, à la suite d'un accident de travail ou d'un problème de santé, à l'arrivée dans une nouvelle ville ou une fois le programme de formation assez avancé, que ce soit en francisation ou en formation professionnelle. Les adultes rencontrés ne semblent pas connaître les services de maintien en emploi⁵⁹. Quant aux services plus spécifiques d'aide à l'entrepreneuriat, peu d'adultes nous en parlent même si une dizaine d'entre eux semblent avoir un profil entrepreneur, voire ont déjà leur petite entreprise ou en ont eu une par le passé. Parmi eux, on trouve un ancien propriétaire d'une ferme laitière, un ancien propriétaire d'un restaurant, un

⁵⁹ Ce type de services peut relever de la formation continue ou des programmes d'aide aux employés (PAE). Le bilan de compétences en orientation est, par exemple, une stratégie de maintien en emploi (Michaud, Savard, Paquette et Lamarche, 2011) mise en place dans certains milieux de travail. Les adultes sans diplôme ayant moins accès à la formation continue structurée, et plusieurs ne travaillant pas dans des milieux syndiqués, ils pourraient y avoir moins accès que d'autres.

propriétaire d'un garage, d'un lave-auto. On compte deux travailleuses autonomes (représentante pour vente de produits de beauté, couture). Des adultes mentionnent aussi un projet d'entrepreneuriat, certains sont aux études pour le réaliser, d'autres semblent davantage éloignés de sa concrétisation : ferme de boucherie, salon privé de massothérapie, vente de voitures usagées, restaurant, entreprise de rénovation, livraison.

Par ailleurs, même s'ils les connaissent, des adultes de l'échantillon n'ont pas reçu de services d'aide à la recherche d'emploi au cours des cinq dernières années. C'est le cas des personnes qui suivent une formation générale ou professionnelle à la suite d'une mise à pied ou de jeunes adultes qui font un retour aux études après une série de petits boulots, parfois suivis d'un passage par l'aide sociale, de personnes immigrantes en francisation, de prestataires de l'aide sociale de longue durée.

3.2.7.2 Contenu et visées des services de recherche d'emploi

Des adultes ayant déjà reçu des services de recherche d'emploi sur plusieurs semaines disent y avoir appris « à faire un CV, comment faire une entrevue » (femme, 29 ans, sec. 4), « où est rendu le marché en 2014 » (femme, 55 ans, sec. 5) et ce qu'est le marché du travail caché. La personne intervenante « va chercher avec toi » (homme, 31 ans, sec. 4-FP). Elle est là pour « [t]'aider à cibler, [t]'aider à voir la réalité. » (Femme, 55 ans, sec. 5) Elle t'amène à t'interroger : « comment que les autres, comment ils nous perçoivent, comment je les perçois. Parce que je suis en 2014 à 55 ans. Je suis pas en l'an 2000 à 20 ans » (femme, 55 ans, sec. 5). Lors d'une recherche d'emploi, il faut que « tu te démarques des autres » (femme, 19 ans, sec. 5) et il ne faut « pas [s]e faire avoir » (femme, 22 ans, primaire) devant les employeurs.

Des prestataires d'assurance-emploi et des prestataires d'aide sociale disent avoir fréquenté le CLE de leur municipalité après avoir reçu une lettre les incitant à participer à une rencontre d'information sur l'aide qu'ils pouvaient recevoir pour se trouver un emploi.

Une dame, elle m'a accueilli. Elle m'a montré, mettons, les offres qu'il y a. On était plusieurs, vraiment, parce qu'on dirait que c'était [municipalité du Grand Montréal] au complet (rire). On était plusieurs dans la salle, puis ils nous ont montré, tu sais, c'était écrit au tableau :

les emplois qu'il y avait, qu'est-ce que tu pouvais faire, comment faire une recherche, comment faire notre CV. Tu sais, il y avait une dame qui nous expliquait ça. (Homme, 39 ans, sec. 3)

De façon autonome, mais souvent en étant aidés par une ou un intervenant, les adultes utilisent des sites spécialisés incluant des offres d'emploi. Les plus nommés sont le site d'Emploi-Québec et *Jobboom*. Quelques adultes affirment avoir reçu des services pour se trouver un emploi de plus d'une organisation au cours des cinq dernières années.

On peut diviser en deux volets les services d'aide à la recherche d'emploi reçus par les adultes sans diplôme :

- 1) l'aide pour développer des stratégies efficaces de communication avec les employeurs : l'aide à la rédaction d'un CV, de la lettre de présentation et leur utilisation, la simulation (filmée ou non) du contact téléphonique avec un employeur et de l'entrevue de sélection et le retour pour améliorer sa façon de faire ;
- 2) l'aide pour trouver et analyser les offres d'emploi : les sites Internet de recherche d'emploi, les listes d'offres d'emploi ; l'exploitation du « marché caché » ; les emplois réservés d'une agence de placement, du placement syndical.

Quant aux services d'aide à l'entrepreneuriat, la façon dont les adultes en parlent reste très générale, indiquant qu'ils sont peu connus de la population de la présente étude.

Puis, si je me trompe pas, il y en a des projets qui est fait justement pour des gars comme moi, qui veulent partir une entreprise, puis qui ont pas d'études puis *whatever*. (Homme, 34 ans, sec. 3)

3.2.7.2.1 Aide à la présentation de soi

L'aide à la rédaction d'un CV est sans contredit le service d'aide à la recherche d'emploi le plus reçu par les adultes ayant participé à cette étude. Deux formes d'aide sont documentées : celle où le personnel d'orientation rédige le CV pour l'adulte après une entrevue avec celui-ci; celle où l'on aide la personne à rédiger son propre son CV, du moins en partie. Même si plusieurs disent savoir rédiger un CV, cela ne les empêche pas de demander un service pour bonifier leurs

compétences à cet effet, mettre à jour le CV, s'assurer qu'il n'y a pas de fautes, que la mise en page est correcte, etc.

Je cherchais des emplois, comment ça marche. J'ai jamais eu besoin de passer par un CV... Tu sais, tout bien structuré, puis tout ça, puis des grandes entrevues, je n'en ai jamais eu de ça. Ça été comme tout le temps facile. (...) Je regardais quand même pour des jobs [en attendant un retour d'appel du CEA], mais j'avais rien de construit là... le CV là. (...) [Après avoir eu de l'aide d'un organisme communautaire pour faire un CV]. Puis, on l'a retravaillé encore. Parce que tu sais, il faut le travailler. (Femme, 56 ans, sec. 4)

La préparation du CV permet aussi de se réapproprier ses expériences d'emploi, de revoir les tâches réalisées et autres. Les conseils reçus permettent de mettre en évidence certaines informations et d'aider l'adulte à développer une confiance par rapport à ce qu'il a à offrir.

Tu sais, ce que j'ai mis... ce qu'ils m'ont dit de mettre... dans le fond, mon expérience pertinente avec la clientèle... c'est comme, ça m'accroche... Ça m'accroche, parce que c'est moi. (Femme, 31 ans, sec. 4)

Très bon CV, parce que j'ai mon SIMDUT⁶⁰, j'ai mon MAPAQ, j'ai mon hygiène et salubrité, j'ai mon Ambulance Saint-Jean et puis j'ai ma formation ici [entreprise d'insertion en cuisine], bien écrit sur mon... tu vois, déjà là, je suis fier de mon CV. (Homme, 34 ans, sec. 3)

Pour certains, la préparation du CV est un exercice relativement difficile, notamment parce qu'il fait appel à des compétences en lecture et écriture en français ainsi qu'en informatique. D'ailleurs, même si aucun adulte n'a mentionné qu'il faisait faire son CV parce qu'il avait des difficultés importantes avec la langue et le vocabulaire d'usage, on peut penser que la situation se présente dans les groupes de recherche d'emploi et les services d'aide à la préparation du CV qui accueillent des adultes non diplômés.

⁶⁰ Le SIMDUT est le Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail, un système canadien sur lequel des formations sont offertes par différentes instances. Ici l'adulte fait référence au fait qu'il a réussi une formation sur le SIMDUT. Le MAPAQ renvoie à une formation courte et obligatoire du ministère de l'agriculture, pêche et de l'alimentation sur l'hygiène et la salubrité alimentaires. L'adulte qui la réussit obtient une attestation.

J'ai terminé ma formation comme agent de sécurité. (...) Je suis à la recherche d'un emploi et j'avais, j'ai de la difficulté à l'informatique. (...) Comme [prénom intervenante PCM], elle passe au moins deux jours par semaine à m'aider à ça⁶¹, à me montrer comment envoyer un CV (Femme immigrante, 34 ans, sec. 5)

Les compétences développées lors des simulations d'entrevues d'embauche ou d'appels téléphoniques auprès d'employeurs, par exemple, permettent à certains adultes de se sentir plus solides, moins nerveux, quand ils ont à se présenter à un employeur.

Elle, elle nous prépare. Elle nous a fait une entrevue filmée. Puis après ça, on a regardé, elle a dit c'est quoi les erreurs. On a fait une entrevue téléphonique. Puis, elle nous a donné des conseils. (...) Et puis, peut-être aussi c'est pour ça que je suis aussi moins nerveux. (Homme, 34 ans, sec. 3)

Puis, quelque chose qu'elle m'a dit de vraiment important, c'est de faire un rappel. Ça, j'ai de la misère, ça me stresse, je me dis : « Mais là, [prénom d'une intervenante en orientation du CJE], comment je dis ça, "Salut, c'est pour vous dire que je suis encore intéressée" et tout ça, me semble que *frette-sec-net* de même, moi je trouvais ça un petit peu gênant. Fait que là, on a répété, puis on a sorti toutes sortes de situations, puis d'idées de qu'est-ce dire puis tout ça, fait que finalement, je l'ai fait mon rappel, puis ça s'est bien passé. Je le referais. (Femme, 19 ans, sec. 5)

Les adultes du programme PCM, considérés selon les critères d'Emploi-Québec comme éloignés du marché du travail, ont, tout comme les adultes ayant occupé le même emploi pendant longtemps, peu d'expérience en recherche d'emploi, ainsi qu'une faible connaissance des techniques d'employabilité. Ils manquent souvent de technique et de confiance, mais certains peuvent aussi avoir des défis que d'autres chercheurs d'emploi n'ont pas, comme les trous dans les CV dus à une période de toxicomanie ou d'incarcération.

Bien, on va être mieux préparé, *mé* que ça l'arrive une vraie entrevue, avec un employeur. On va savoir mieux comment parler, comment se positionner, comment être plus à l'écoute, sans regarder partout. Être

⁶¹ Très probablement des ateliers où l'intervenante est disponible pour plusieurs membres du groupe.

plus, être plus prêt, savoir comment... quoi faire en entrevue, quoi dire en appel téléphonique, quoi dire pour nos références, quoi, donner nos expériences de bénévolat, quoi dire dans nos expériences de travail, même si elles ont été moins bonnes. Si elles ont été moins bonnes, si elles ont été vraiment, des choses que, qu'on à ne pas nommer, les choses qu'il faut plus nommer. Ça, ça va nous aider. (Homme, 28 ans, sec. 2)

Des adultes voient la recherche d'emploi comme étant complexe et demandant plusieurs habiletés. Le soutien d'une personne professionnelle de l'orientation peut par exemple aider à la lecture des offres d'emploi.

Parce que des fois-là, quand tu fais quelque chose tout seul là, tu sais pas les significations, mais quand tu es avec quelqu'un là, qui sait les significations : « Ici, c'est comme ça, c'est comme ça ». Ça aide un peu par rapport à être seul. Quand on est les deux-là, c'est bon. Ça m'ouvre d'avoir les idées : « ah ça, ça parle de ça ». (Femme, 32 ans, sec. 3)

Des adultes mentionnent avoir appris dans les ateliers à parler d'eux-mêmes et à mettre en valeur leurs compétences devant un employeur. Certains indiquent avoir pu développer un certain confort dans la présentation de soi.

J'ai tout appris, quasiment. En tout cas, les bons ateliers (...) comment se présenter, comment parler (...). Comme moi, je suis un gars, je suis un peu gêné, mais ça paraît pas des fois. C'est peut-être ça qui faisait des fois j'allais dans des entrevues, puis j'étais trop gêné. (Homme, 36 ans, sec. 4, homme immigrant)

Quelques adultes font valoir qu'ils utilisent toujours, après un an ou plus, les acquis développés dans un organisme où ils ont appris à chercher efficacement un emploi. Par exemple, une année après sa participation à Solidarité jeunesse, un jeune adulte qui a un emploi saisonnier dans la construction fait état de ce qu'il continue à mettre en application.

Comme admettons, avant, je pouvais lâcher un CV, bon bien : « *Ciao*, tu sais, je te l'ai laissé, bye! » (...) Mais là je lâche le CV : « C'est tu possible de rencontrer le patron? » (...) Sinon, bon bien, tu sais, c'est de retourner... « Dites-lui qu'il retourne mon appel. » S'il ne le retourne pas, bon bien moi, je vais le rappeler. (Homme, 24 ans, sec. 3)

Parfois certains prennent de l'autonomie face au service de préparation d'un CV qu'ils connaissent et ont eu par le passé, en prenant le risque de le faire d'une façon qui leur paraît plus adaptée.

Avant, j'me laissais faire, j'allais au Carrefour Jeunesse, c'est là que je faisais mon CV. Et je me suis dit : « Ça pas d'allure, j'ai juste Carrefour Jeunesse pour faire mon CV. Faut que je change ça. » J'ai changé mon CV au complet sans demander aucune autorisation. J'ai été changer mon CV, pis quand je vas pour un emploi, là j'ai une entrevue comme ça. (...) Depuis que j'ai changé mon CV. Fait que ça l'aide... Tu sais je m'appuie sur moi. J'ai plus confiance, si tu veux, plus qu'avant. (Femme, 19 ans, primaire)

Tous les adultes sans diplôme n'adhèrent pas à la primauté du CV dans la recherche d'emploi contemporaine ou à la façon de taire certaines informations vécues comme centrales. Certains continuent à se méfier de ce document écrit⁶² dans lequel on peut bien écrire n'importe quoi, jugent-ils.

Moi, un CV, j'ai jamais eu confiance en ça. À part un paquet de conneries, là. Non, moi le papier, là (...).Ce qui est écrit dessus, c'est que dalle. (Homme, 30 ans, primaire)

Fallait que je conte des menteries. J'ai pas envie de conter des menteries. Tu sais, j'ai travaillé dans ma vie beaucoup là, en crime, j'ai travaillé là. Mais il y a des trous, le dix ans, là (...) du pénitencier, puis le cinq ans, là. C'est deux gros trous, ça. Elle [l'intervenante d'une agence de placement], elle me demande : « Oui, faut que tu remplisses ça ». – « Oui, mais madame, j'étais en prison. » – « Oui, mais il faut pas que ton employeur le sache. Tu comprends-tu? » – « Non, pas vraiment, là ». (Homme, 46 ans, sec. 2)

3.2.7.2.2 Aide pour l'accès aux offres d'emploi et le placement

Des adultes mentionnent que des organismes peuvent avoir accès à de l'information non disponible ailleurs et que l'organisme communautaire ou Emploi-Québec deviennent un élément du réseau de contacts.

Comme ici [organisme communautaire d'aide à l'emploi], ils nous ont déjà dit : « C'est déjà arrivé un employeur qui a téléphoné, puis dire :

⁶² On pourra se rapporter aux analyses du sociologue Bernard Lahire sur la méfiance des ouvriers à l'égard des documents écrits (Lahire, 1993).

"Eille, je suis dans la merde, toi, tu peux-tu me référer quelqu'un?" Ça arrive quelques fois ». Bien tu sais, ça fait... (...) Ça me fait du réseau. (Femme, 55 ans, sec. 5)

Les CJE sont appréciés pour le service de placement en emploi : « Eux autres, ils essaient de te placer, ils t'aident à te placer. » (Homme, 18 ans, sec. 3) Ceux qui sont retournés aux études semblent comprendre qu'il existe des organismes pour avoir, le moment voulu, de l'aide pour se trouver un emploi : « Puis je vais l'avoir, mon secondaire 5. Puis, après ça, un organisme qui va s'occuper de moi de me placer où que je veux. » (Homme, 24 ans, sec. 4)

Quelques adultes qui souhaitent trouver rapidement un emploi privilégient plutôt les services d'une agence privée de placement, évitant ainsi le travail de présentation de soi et la mobilisation de compétences relationnelles. Les services des agences semblent combler un réseau de contacts inexistant ou permettre d'éviter l'entrevue d'embauche ou la discussion avec l'employeur :

Il y en a plein d'agences, il y en a partout. Tu vas là, puis tu demandes pour, tu sais, tu es nouveau dans un quartier, tu veux avoir un emploi, mais tu vas là. Tu t'assis là avec le monsieur, puis là, il fait des appels. Un monsieur ou une madame. Il fait des appels puis, après ça, il te montre une liste des jobs qu'il y a. Tu choisis, tu peux choisir elle à 10 piastres, tu peux choisir celle à 14 piastres de l'heure, si tu veux. (...) Il dit, mettons : « Mon gars va être prêt demain matin ». Fait que le lendemain matin, il va t'appeler, il va te dire (...) : « Tu rentres à telle heure ». Fait que tu arrives là, tu es déjà, ta place est déjà faite. Tu as pas besoin d'aller rencontrer le boss. (Homme, 31 ans, sec. 4-FP)

D'ailleurs, certains adultes ont le sentiment que pour se trouver de l'emploi ils doivent passer par des agences : « La plupart des jobs, des compagnies, asteure, ils se réfèrent plus à des agences de placement. » (Homme, 39 ans, sec. 3) Les agences seraient prisées notamment chez les adultes qui cherchent de courts contrats de travail :

Des fois, ils m'envoyaient faire deux semaines à quelque part, une semaine à un autre, puis trois-quatre jours à un autre. C'est comme vraiment temporaire, parce que je pouvais plus travailler. Fait que j'avais une limite de travail. Fait que le petit temps que je travaille, ils me plaçaient deux semaines, une semaine... (Homme immigrant, 36 ans, sec. 4)

Quant au placement syndical dans la construction, deux personnes en font mention. Ce type de placement est vu comme ayant été avantageux, car évitant la recherche d'emploi. Cependant, il pouvait entretenir une grande précarité.

[En construction] le placement syndical, tu sais, c'est assez fort, dans le fond⁶³. Fait que tu sais, quand tu as pas de travail, tu appelles au local. Puis lui, dans le fond, les employeurs appellent là-bas. Puis après ça, lui, ils t'envoient où ce qu'il y a de la demande. (...) Je changeais souvent de travail, parce que c'est ça, j'étais comme tout le temps le dernier rentré. Puis souvent elle [la personne répartitrice] me faisait pas travailler souvent. J'aimais pas ça. (Homme, 25 ans, sec.5)

3.2.7.3 Format des services d'aide à la recherche d'emploi

Les différents services d'aide à la recherche d'emploi peuvent se dérouler en groupe ou en individuel. Il peut s'agir d'une activité ponctuelle ou s'étalant sur une période plus ou moins longue, comme un volet d'une mesure d'aide à l'emploi ou la participation à un club de recherche d'emploi. Des adultes parlent aussi de périodes actives de consultation d'offres d'emploi sur Internet. L'aide reçue peut aussi être plus ponctuelle lors d'une rencontre individuelle avec du personnel d'Emploi-Québec ou d'un organisme communautaire, comme un CJE, où la consultation des offres se fait avec accompagnement. Des adultes mentionnent aussi avoir assisté à une courte séance d'information d'Emploi-Québec ou à un cours dans le programme de formation professionnelle qui abordait les techniques de recherche d'emploi.

3.2.7.4 Appréciation des services reçus en recherche d'emploi

L'appréciation des services d'aide à la recherche d'emploi porte sur deux axes : l'aide permet d'obtenir un emploi dans de courts délais ; l'adulte se sent écouté et compris.

3.2.7.4.1 Obtenir rapidement un emploi

Pour certains adultes, l'appréciation concerne la capacité de certains services de recherche d'emploi à leur fournir un emploi clé en main, ou du moins à leur

⁶³ La personne parle ici des expériences des cinq dernières années, donc allant jusqu'en 2009. C'est avant l'entrée en vigueur, en 2011, de la *Loi éliminant le placement syndical et visant l'amélioration de l'industrie de la construction*. Aujourd'hui, l'embauche des travailleuses et travailleurs de la construction est encadrée par Commission de la construction du Québec (CCQ), avec plateforme Web (voir <http://carnet.ccq.org/fr/>).

donner accès à un réseau d'employeurs dont ils pourraient éventuellement bénéficier.

Ça m'a aidé parce que, moi j'avais vu le IGA, puis j'avais déjà porté mon CV à là-bas. Comme j'étais porté mon CV, j'avais parlé à mon agent que j'avais vu ça, puis lui, il a appelé le gérant, puis lui demander comme : « J'en connais un qui serait prêt à travailler », puis, puis grâce à ça, genre, j'ai fait un stage de deux jours ; après ça, je me suis fait engager. (Homme, 23 ans, sec. 2)

D'autres adultes prisent la rapidité et l'efficacité des services des agences de placement, tout comme le faible investissement nécessaire à leur utilisation. Toutefois, même si les adultes apprécient leur efficacité, le prélèvement d'une ponction du salaire, « ils te grugent dans ta paye » (homme, 39 ans, sec. 3), fait en sorte que les services des agences ne sont pas vus comme la panacée.

Ç'a été vraiment vite. Ils [intervenants d'une agence] appellent, ils ont des, c'est comme s'ils avaient tous des contacts avec tout le monde, là. Puis là, bien là, ils disent : « Dans quoi tu veux travailler? Si tu veux travailler dans la brique, on va te trouver de quoi dans la brique, ça sera pas long ». Ils m'ont appelé puis. C'est bien fait. (Homme, 31 ans, sec. 4-FP)

Tu sais, moi, c'est tout le temps des agences. J'allais tout le temps vers les agences. Je suis pas quelqu'un qui cherchait gros gros gros des jobs, tu sais, aller dans les entrepôts, donner mon CV, des affaires de ce genre. (...) Les agences, puis toute, ils me plaçaient. Ils me disaient : « Telle place ». Après trois mois, la place me prenait pour travailler. (Homme, 39 ans, sec. 3)

3.2.7.4.2 Se sentir écouté et compris

Tout comme les autres services d'orientation, l'aisance avec les personnes intervenantes est variable. Ainsi, dans un même organisme où les personnes intervenantes font des liens avec un employeur et peuvent donner du soutien dans les premiers mois d'intégration dans un milieu de travail, l'appréciation peut varier selon la relation avec les personnes intervenantes.

Quand j'ai su qu'il [intervenant A] abandonnait, qu'il lâchait ça, cette branche-là, ça m'a fait de quoi, parce que je me sentais plus à l'aise avec lui, de lui dire n'importe quoi. Lui [intervenant B], j'ai l'impression,

(...) je vais lui dire quelque chose, puis là, il... Tu sais, mettons, je vais lui dire quelque chose, puis que j'aimerais pas que l'employeur le sache, là, comme mes conditions de travail. Ce que j'aime pas, lui, il peut aller le dire à l'employeur. (Femme, 59 ans, sec. 3)

Il [agent du CLE] s'assoyait là, puis on était deux chums. Tu sais, tu as besoin de quoi, bien, « viens t'asseoir puis on va *checker* » [parlant d'offres d'emploi]. (Homme, 31 ans, sec. 4-FP)

Par ailleurs, l'espace d'échanges et d'écoute qu'offrent les groupes de recherche d'emploi ou les mesures d'aide à l'emploi est aussi apprécié. Tout comme dans les groupes de connaissance de soi ou de processus d'orientation, cet espace permet d'être validé et de se sentir encouragé dans sa démarche de recherche d'emploi.

Cependant, des adultes déplorent la trop faible personnalisation de services offerts par les CLE et la faible prise en compte de caractéristiques personnelles lors de l'aide à l'identification d'offres pertinentes. Des adultes jugent que le personnel d'orientation ne connaît pas assez le marché de l'emploi de la région et les entreprises qui ont besoin de travailleuses et de travailleurs sans diplôme.

Bien, il me semble qu'ils devraient être au courant de si, mettons... cet emploi-là, s'il y a des gens, qu'ils prennent des gens pour travailler. Ou qu'ils pourraient dire : « Bon, on va... nous autres, on va faire un peu des démarches aussi, pour, auprès de cette compagnie-là, pour savoir si, vraiment, ils peuvent engager des gens, là. » Puis, c'est quoi les compétences qu'ils demandent. Tu sais, mettons, ils m'envoient travailler, puis ça prend des secondaire 5, mais ils savent que j'ai pas un secondaire 5, là. (Femme, 59 ans, sec. 3)

Quelques témoignages indiquent que des caractéristiques que l'on rencontre régulièrement chez des adultes sans diplôme pourraient passer inaperçues chez du personnel assigné à les aider à la recherche d'emploi.

Tu sais, ça *gosse* (énerve), tu sais, Emploi-Québec, ils *gossent* eux-autres aussi là, tu sais. Tu lui dis [à l'agente] que tu sais pas lire puis écrire, puis elle va te sortir une job là, il faut que tu ailles lire puis écrire. (Homme, 46 ans, sec. 2)

On note aussi de l'incompréhension et de l'inconfort quant aux préconisations de personnes intervenantes sur le traitement de certaines informations dans le CV (voir plus haut).

3.2.7.5 Services d'aide à la recherche et au maintien en emploi souhaités

Comme vu plus haut, les services d'aide à la recherche d'emploi sont appréciés par les adultes sans diplôme mais pourraient mieux tenir compte du fait que les adultes n'ont pas de diplôme et peuvent avoir un bas niveau de littératie.

Plusieurs adultes sans diplôme souhaitent obtenir de l'aide pour se trouver un emploi. L'aide à la rédaction du CV, à la préparation de l'entrevue de sélection et à la prise de contact rapide avec un employeur demeure une demande des adultes ayant eu de tels services et d'autres n'y ayant pas eu accès dans les cinq dernières années. Des adultes en formation professionnelle indiquent vouloir plus d'aide pour préparer la transition formation-travail. Pour des personnes immigrantes, cette aide concerne aussi le soutien à la compréhension du marché du travail québécois, la possibilité d'avoir des stages en milieu de travail ou d'avoir une occupation rémunérée semblable à celles qui existent dans le pays d'origine sans avoir un diplôme.

Il y a des métiers en Afrique, comme la coiffure, ça s'apprend sur le tas. Par exemple, comme j'ai un salon de coiffure, je prends des apprentis qui vont apprendre avec moi au moins pendant deux ans. La couture aussi, c'est comme ça. (...) Moi, j'ai fait de la couture, j'ai appris ça comme ça. Je prends le papier, et je peux couper, je peux faire une jupe droite. J'ai fait. Je suis pas allée à l'école. J'ai appris ça sur le tas comme ça. La coiffure. La mécanique, on met les enfants au garage et quelqu'un s'occupe d'eux. Leur montre au fur et à mesure. Ça rentre et puis, ça répare comme ça les voitures (quelques voix acquiescent). (Femme immigrante, 43 ans, primaire)

Le travail pour les immigrants. [Ils ont] besoin de stages. Très très important. (...) Dans mon pays, le coiffeur quand la madame vient, [c'est] le même coiffeur pour les cheveux, pour le maquillage. Pour le maquillage, ici c'est différent. Exemple, ma fille, [pour un] mariage, elle a un coiffeur pour les cheveux, un autre coiffeur pour les maquillages. Ça, ça devrait les stages très très importants pour le travail. (Femme immigrante, 48 ans, sans scolarité)

Chez nous, on travaille, mais on a pas un diplôme, ça demande pas le diplôme. [Ça le demande] seulement dans le gouvernement, comme [prénom d'une autre participante] elle a dit. [Pour travailler] dans le gouvernement, ça fait aller à l'école. Mais comme les magasins, les épiceries, ça demande pas le diplôme. Mais ici aussi, il y en a des épiceries et ça demande pas un diplôme. Mais (...) moi, je trouve que si tu n'as pas étudié tout ça là, c'est difficile. Mais moi, je pense [que] si tu as de l'expérience dans ton pays, je pense tout ça là, ils doivent faciliter pour nous. (Femme, 39 ans, sans scolarité)

L'aide souhaitée peut aussi prendre la forme d'une mise en lien direct entre l'adulte et un employeur à la recherche d'un employé :

Quelqu'un me proposerait quelque chose, puis que j'aurais la démarche à faire d'aller rencontrer la personne, ce serait merveilleux. Ça serait comme du tout cuit dans le bec, tu sais. (Femme, 55 ans, sec. 5)

Parfois, le volet recherche d'emploi semble venir trop tôt, même pour les personnes qui participent à une mesure d'aide à l'emploi en groupe.

C'est sûr que j'aimerais peut-être valider un peu plus ce que je veux. Je trouve que c'est comme trop court ici [programme de quelques semaines]. C'est vraiment trop court, c'est stressant. Tu sais c'est sûr qu'ils disent : « Prends ton temps, on est pas toutes au même rythme... », mais en même temps moi, pour moi personnellement, c'est vraiment personnel (...) dix semaines c'est pas assez. (Femme dans un programme de préparation à l'emploi, 31 ans, sec. 4)

Parmi les adultes en emploi ou ayant été en emploi stable pendant plusieurs années, certains demandent des services pour les aider à voir plus clair lorsque l'emploi est insatisfaisant ou qu'ils l'ont perdu récemment. Toutefois, cette demande est marginale dans le corpus et pourrait s'expliquer par notre échantillon (petit nombre de personnes en emploi stable) et parce que l'existence de tels services n'est tout simplement pas connue.

On peut déduire des propos analysés que des adultes apprécieraient avoir les mêmes services que donnent des agences de placement, mais sans qu'elles ne prennent une cote sur le salaire.

3.2.7.6 Organismes offrant des services d'aide à la recherche et au maintien en emploi

Le Tableau 25 présente les organismes associés par les adultes à l'aide à la recherche d'emploi, et indique si les services sont connus, reçus ou souhaités. Comme mentionné plus haut, les adultes ne semblent pas connaître les services d'orientation pour aider au maintien en emploi.

Tableau 25 : Organismes vus comme ayant une offre de services d'aide à la recherche d'emploi

	Service connu	Service reçu	Service souhaité
Emploi-Québec			
Centres d'éducation des adultes (CEA)			
Centres de formation professionnelle (CFP)			
Autres établissements de formation			
Organismes communautaires			
Info-Alpha			
Pratique privée en orientation			
Agences de placement			
Services Canada			
Comités sectoriels ou CCQ			
Syndicats			
Organismes en santé et services sociaux			

Les cases en blanc indiquent qu'aucune mention n'a été retracée. Celles en grisé pâle indiquent une ou quelques mentions. Celles plus foncées indiquent que plusieurs adultes associent les organismes à la catégorie de services.

Le premier type de services d'aide à la recherche d'emploi le plus connu et reçu est l'affichage d'offres d'emploi, chez Emploi-Québec, surtout dans les locaux d'un CLE ou sur Internet. Quelques personnes associent ce service à Service Canada (Guichet Emploi) ou le « bureau de chômage ». Pour la préparation du CV, les services communautaires sont les plus souvent mentionnés, parfois un CLE. De nombreux adultes dont les entrevues ont été analysées y ont eu recours dans les cinq dernières années. Ils sont beaucoup moins nombreux à nous parler des services d'aide à la recherche d'emploi obtenus dans un centre de formation (CEA ou CFP), une agence de placement ou via le placement syndical.

Lorsqu'ils désirent obtenir de l'aide pour se trouver un emploi, les adultes se tournent, la plupart du temps, vers un CLE (Emploi-Québec), sauf pour l'emploi étudiant qui semble plus associé aux services du centre de formation, quoique de

jeunes adultes aux études ne semblent pas savoir qu'ils peuvent s'y adresser. Du CLE, plusieurs adultes ont été dirigés vers un organisme communautaire spécialisé pour un processus d'orientation incluant du soutien à la recherche d'emploi.

À l'exception des membres de leur réseau personnel, les agentes et agents de CLE ou d'Emploi-Québec, le personnel d'organismes communautaires spécialisés et celui de centres de formation, principalement des conseillers et conseillères d'orientation ou d'emploi, sont au cœur des services d'aide à la recherche d'emploi reçus par les adultes sans diplôme.

Quant aux services souhaités, les organismes ciblés le sont en fonction de la situation de l'adulte. Certains veulent des services plus personnalisés, plus longs ou adaptés d'organismes communautaires ou d'Emploi-Québec. D'autres, qui sont aux études, souhaitent du soutien de leur établissement scolaire pour trouver un emploi stable dans le domaine d'études ou un emploi étudiant. Aucun souhait explicite n'est mentionné à l'égard du placement syndical. Une personne mentionne qu'elle souhaiterait qu'il y ait une agence de placement dans sa région (région ressource), ressource dont elle a bénéficié avant de déménager.

3.3 Ambivalence quant au retour en formation de base

La présente section vise à répondre, à partir des données qualitatives, au troisième objectif de l'étude : identifier les sources et les contextes d'ambivalence face à la formation de base⁶⁴ chez les adultes non diplômés tout au long des parcours de formation, de la réflexion précédant le retour à l'obtention d'une

⁶⁴ Rappelons que le construit de formation de base mobilisé dans la présente étude est celui du Gouvernement du Québec (Gouvernement du Québec, 2002a; Gouvernement du Québec, 2002b) (A1) et qu'il renvoie uniquement à la formation scolaire de niveau secondaire. Les données sur les retours en formation extrascolaire (ex. : alphabétisation populaire, mesures d'emploi, programmes pouvant contribuer à la formation de base, n'ont pas été analysées dans le cadre du présent rapport. Toutefois, l'ambivalence dont il est ici question existe aussi face à la participation à des activités d'éducation non formelle. On peut donc penser qu'étudier l'ambivalence face à ce type de formation serait également pertinent pour mieux comprendre les besoins d'orientation des adultes sans diplôme et leur rapport à la formation structurée. Une autre étude pourrait aussi étudier le rôle d'un passage par l'éducation populaire ou communautaire, ou celui de la formation en entreprise, dans la réconciliation des adultes avec la formation structurée, souvent fortement marquée par l'expérience scolaire de l'enfance et de l'adolescence et, pour certains, son lot d'expériences pénibles et de souffrance (échec, intimidation, indifférence et autres).

sanction officielle, en portant une attention particulière aux interruptions, envisagées ou avérées.

Rappelons que la définition de l'ambivalence que nous avons retenue est celle d'Illeris (Illeris, 2007) qui soutient que l'ambivalence prend sa source dans un contexte social engendrant des contradictions chez les membres d'un sous-groupe de la population. On trouve chez différents auteurs s'intéressant aux contextes de vie et aux relations sociales, des définitions apparentées. Par exemple, chez Merton et Barber (1967), l'ambivalence naît des demandes, attentes et normes contradictoires assignées à un statut de la société ou à l'intérieur d'un même rôle lié à un statut donné. Chez Lüscher et Pillemer (1998) elle découle de la concurrence de normes, attentes, demandes, valeurs ou sentiments opposés, qui donnent une perception à la fois positive et négative du même objet (Baril et Bourdon, 2014).

L'analyse des propos des adultes de la présente étude⁶⁵ indique que plusieurs adultes ne montrent pas d'ambivalence face au retour en formation de base au moment où nous les rencontrons. Il s'agit de ceux qui ne sont pas intéressés par la formation scolaire, qui ont un emploi satisfaisant ou qui ont auparavant eu l'expérience d'en trouver un facilement. Il s'agit aussi d'adultes sans diplôme optimistes et en recherche d'emploi depuis peu, qui jugent qu'ils possèdent tous les atouts pour se trouver un nouvel emploi. Il s'agit également d'adultes en formation satisfaits des arrangements financiers, soutenus par leurs proches ainsi que par le personnel du centre fréquenté et des SARCA, ou qui réussissent bien la formation en cours, etc. On trouve aussi des adultes qui disent ne pas avoir à se former, qui disent ne pas aimer la formation et qui disent ne pas penser retourner aux études. Nos données ne permettent pas d'approfondir ce constat, mais le discours de ce dernier sous-groupe pourrait masquer une souffrance face à la formation relevant aussi d'une forme latente d'ambivalence.

L'ambivalence que nous avons pu documenter se vit à trois moments. Le premier se situe dans la période de réflexion quant à un éventuel retour en formation, le deuxième pendant la formation et le troisième après une interruption de formation. Ainsi, aux fins d'analyse, trois sous-groupes d'adultes sans diplôme vivant de l'ambivalence face au retour en formation de base sont identifiés :

⁶⁵ Seules les données primaires BOP ont été retenues pour cette analyse.

- 1) les adultes n'ayant jamais effectué de retour aux études (non-retournants) ;
- 2) les adultes de retour en formation dans un établissement scolaire (retournants) ;
- 3) les adultes ayant interrompu leur formation après y être retournés (retournants en interruption).

L'analyse a été réalisée à partir de deux grandes catégories de sources et de contextes d'ambivalence dans lesquelles on peut identifier des tensions qui génèrent l'ambivalence observée chez les adultes, ainsi que de différentes stratégies utilisées par ceux-ci pour tenter de la réduire. Pour chacune de ces grandes catégories, l'ambivalence face à la formation vécue par les adultes a été observée à l'un ou l'autre des trois moments du parcours de formation. Cette ambivalence concerne autant l'idée de retour aux études (non-retournants et retournants en interruption) que l'idée l'interruption (retournants).

3.3.1 Adversité sur le marché du travail

Dans l'ensemble de l'échantillon, l'ambivalence⁶⁶ face à la formation de base prend surtout racine dans des difficultés ou insatisfactions vécues par les adultes vis-à-vis du marché du travail. Dans les prochains paragraphes, l'expérience de l'ambivalence des non-retournants et des retournants en interruption est d'abord décrite, suivi de celle des retournants.

Parmi les non-retournants et les retournants en interruption, on trouve des adultes sans emploi depuis un certain temps, particulièrement découragés par la difficulté à se trouver un emploi n'exigeant pas un diplôme du secondaire. On trouve aussi des adultes en emploi, ou l'ayant perdu depuis peu, ambivalents face à un retour en formation de base. Cette ambivalence prend sa source dans leur situation d'emploi. Les personnes en emploi jugent leur situation de travail

⁶⁶ La lectrice ou le lecteur formé en intervention clinique en orientation peut aborder le construit d'ambivalence sous l'angle psychologique et comportemental, comme dans le modèle transthéorique de changement (Prochaska, Norcross et DiClemente, 1994). Cependant, ce modèle a été développé dans le cadre d'études auprès de personnes ayant un comportement problématique de consommation. Bien que, dans certains cas, la non-participation à la formation de base structurée puisse être un mécanisme de défense, tout comme peut l'être la consommation de stupéfiants, ce n'est pas toujours le cas, loin s'en faut. En cohérence avec la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la proposition d'Illeris, même incomplète, paraît plus appropriée au contexte de la présente étude.

insatisfaisante, que ce soit par la nature des tâches, les possibilités d'avancement limitées ou la précarité de l'emploi occupé (salaire, peu d'heures travaillées hebdomadairement ou incertitude quant à la durée de l'embauche). Des adultes craignent demeurer sans emploi dans l'éventualité où ils perdraient celui qu'ils occupent. Tous ces adultes, en emploi ou non, semblent adhérer au discours social voulant que la détention d'un diplôme du secondaire soit maintenant nécessaire pour trouver un nouvel emploi. Ils sont donc plusieurs à penser que, s'ils avaient un DES ou un DEP, cela faciliterait l'accès à un emploi plus intéressant, plus payant ou plus stable, ou au moins à un emploi leur permettant d'améliorer leurs conditions de vie.

Dans mon jeu, j'ai plusieurs cartes, tout est là. L'expérience est toute là, [mais] le papier est pas là. Alors là, depuis cinq ans en fait, là bien, moi et mon conjoint, on a investi finalement beaucoup dans son entreprise, ce qui fait qu'on a puisé dans nos REER, dans notre fond de pension. Alors là [alors que l'entreprise ne va pas aussi bien que prévu], on est rendu qu'il faut se trouver un emploi et c'est la... la misère. Parce que mon conjoint, il est diplômé lui, vraiment, technicien en informatique du collège. Il les a, les diplômes, les attestations, les certificats, tout ça, il les a, il a même de la difficulté à avoir un emploi. Alors moi, qui est sans papier, je me disais : « Ouf, aujourd'hui, ce n'est pas facile ». Ce n'est pas facile, c'est vraiment la première fois dans ma vie que je sens un *déprimement* comme ça. (...) J'ai tout le temps eu des jobs comme ça (elle claque des doigts), facilement; aujourd'hui, ça marche pas de même. (Femme, 56 ans, sec. 4)

Cependant, le désir de se sortir d'une certaine précarité, à la source de l'idée de faire un retour aux études pour se plier aux attentes des employeurs et de la société québécoise, est ébranlé parce que pour réaliser cette idée, il faut prendre de nouveaux risques qui pourraient accentuer la précarité dont on veut se sortir⁶⁷. Les plus souvent mentionnés sont les risques de ne pas obtenir d'aide financière, ou d'obtenir une aide insuffisante pour maintenir le niveau de vie actuel, déjà souvent modeste (voir section 3.1.7). On mentionne aussi la crainte de devoir à nouveau revêtir le rôle d'étudiant, habituellement rattaché à l'échec ou à des expériences scolaires difficiles. Pour ces adultes, le retour en formation

⁶⁷ Le congé de formation fait partie de demandes syndicales depuis longtemps. Au Québec, le soutien de l'État ou de l'employeur lors d'un retour aux études de travailleuses et de travailleurs sans diplôme existe, mais il est loin d'être systématisé.

de base évoque les difficultés anticipées dans la conciliation études-travail. Pour ceux qui travaillent à temps plein, et depuis une certaine période, le retour en formation scolaire est difficile à envisager sans envisager en même temps une réduction du temps travaillé, et la diminution de salaire qui lui est associée, au risque de ne pouvoir s'investir pleinement dans leur rôle d'étudiant. Cette réduction envisagée de revenu est au cœur de la tension que vivent certains adultes : d'une certaine manière, c'est non seulement perdre, bien que temporairement, une stabilité matérielle acquise au fil des années, mais aussi une identité de travailleur ou de travailleuse ayant des loisirs et se réalisant déjà dans la vie.

Bien, dans le fond, (hésitations) d'embarquer dans... j'avais déjà des paiements, des trucs à payer, des choses comme ça. Puis je me voyais... C'est sûr que ça se fait, tu sais, je suis conscient que ça se fait, sauf que j'avais peut-être pas la discipline de le faire. Tu sais, retrouver un petit emploi à temps partiel, tu sais, retourner avec... tu sais, de vendre mes choses, mes autos, ma moto, tous mes trucs, pour retourner aux études. Ça, je me voyais plus difficilement faire ça. (...) pour moi, c'est quand même important, là. Tu sais, c'était des trucs que je m'étais achetés, que je me voyais pas me débarrasser pour retourner aux études. Oui, c'est ça. (Homme, 25 ans, sec. 5)

Pour les parents de jeunes enfants, la diminution du salaire fait craindre de ne pouvoir subvenir aux besoins de leur famille.

Fait là, elle [conjointe] aussi, des fois, elle sait pas si elle va rester là [dans son emploi], si elle change de... parce que là, c'est pas vraiment une carrière. Elle aimerait peut-être ça se trouver quelque chose, une carrière, un vrai métier. (...) On peut pas faire ça tous les deux, avec les enfants, tu sais. Fait que tu sais, pour l'instant, je pense que, tu sais, je vais rester là [dans son emploi], parce que c'est ça qui nous permet de, de vivre. (Homme, 35 ans, sec. 4)

Pour les non-retournants et les retournants en interruption qui sont sans emploi et qui n'ont pas obtenu d'aide financière pour leur projet de retour aux études, ce retour est vu comme conditionnel à l'occupation d'un emploi en parallèle, puisque leurs économies ne leur permettent pas de s'engager en formation tout en assumant les charges habituelles de leur ménage. En quelque sorte, ces adultes doivent composer avec l'idée d'un projet qui paraît pour le moins

paradoxal : celui d'obtenir un diplôme leur permettant de réduire leur précarité actuelle, tout en alourdissant, d'une manière ou d'une autre, et bien que temporairement, les responsabilités financières et la précarité individuelle et familiale. Des adultes se sentent ainsi coincés entre trois injonctions sociales contradictoires : obtenir un premier diplôme, ne pas profiter de l'aide financière de l'État si on est déjà en emploi, ne pas quitter son emploi.

Tu sais, je venais de pogner 31, là, 31 ans, à peu près. Fait que là, tu sais, je voulais voir si c'était possible d'aller suivre ces cours-là. Tu sais, avec... ils disent, là, priorité à Emploi-Québec, là. Mais tu sais, là c'était tout le temps ça. J'avais ma job, puis ils me disaient tout le temps : « Il faut que tu sois sur le chômage, tu as pas... » Tu sais, pour toute ça. Fait que... puis lâcher ma job par moi-même, ils vont dire : « Bien pourquoi tu as lâché ta job? » (...) « Tu sais, tu as une job 40 heures » Tu sais, je suis temps plein, fait que... Fait que j'ai tout le temps mis ça de côté, puis... parce que c'est deux ans d'études quand même. Fait que c'est long, puis... là je me disais : « Soit je me ramasse mon argent puis que j'essaie d'aller le faire plus tard ». Ou bien dont, bien là, avec la famille, bien, c'est dur, là. (Homme, 35 ans, sec. 4))

Les injonctions sociales sont des sources importantes d'ambivalence face à la formation de base, mais ce n'est pas la formation de base elle-même, le contenu des apprentissages à faire qui suscite de l'ambivalence, ce sont les conséquences sur leurs conditions de vie à court terme que pourraient avoir un éventuel retour en formation qui en sont la source.

Chez les non-retournants, l'ambivalence par rapport à l'idée de retour aux études émerge généralement lorsqu'un événement ébranle la stabilité d'emploi présente depuis plusieurs années (ex. : mise à pied, rumeurs sur une possible faillite de l'entreprise) ou lorsque les adultes constatent, à un moment de leur carrière, que la détention d'un diplôme semble nécessaire pour occuper d'autres postes dans l'entreprise ou le domaine d'emploi (ex. : construction).

Du côté des retournants en interruption, l'insatisfaction vis-à-vis du marché du travail et l'ambivalence qui en découle s'étalent parfois sur de nombreuses années, avec de multiples reports de l'idée d'obtenir un diplôme et un parcours ponctué d'une ou plusieurs interruptions. Celles-ci sont souvent liées à des événements personnels ou familiaux (grossesse, maladie) ou à des difficultés

financières, comme une conciliation travail-études laborieuse qui, au final, amène à s'investir uniquement dans un emploi. Parfois les difficultés scolaires vécues lors des retours en formation rendent l'ambivalence plus prégnante.

Mais ce qui me frustre (rire) là-dedans, c'est que de plus en plus je sais qu'il va falloir, malheureusement... je dis malheureusement, parce que ça me pèse sur le dos justement à cause de mes expériences passées, c'est le retour aux études. (...) parce que si je vais pas là, je vais être obligée de retourner dans les usines. Tu sais, aujourd'hui tu n'as plus rien avec... sans ton secondaire 5, tu n'as plus rien. Fait que c'est un point qui me pèse sur le dos actuellement, vraiment parce que je ne suis pas non plus une fille qui aime peser sur le crayon... Je suis une fille qui est active. (...) J'aime mieux apprendre manuellement que d'apprendre intellectuellement. Fait que c'est ça qui me pèse sur le dos en ce moment. De savoir que je me dirige encore une fois, pour la troisième fois (rires) vers le [nom du CEA] puis que c'est ça... C'est mes bibittes noires qui refont surface (rires)... (Femme, 31 ans, sec. 4)

Quant aux adultes de retour en formation, certains y sont en raison de difficultés ou d'insatisfaction vis-à-vis du marché du travail. C'est peut-être pour cette raison que des adultes de retour en formation confrontés à des difficultés scolaires importantes craignent de retourner sur le marché du travail sans avoir complété la formation entreprise. Ils jugent qu'ils seront limités à nouveau à des emplois insatisfaisants ou à des conditions de vie difficiles.

C'est sûr, cette année c'est ma première année [en FGA]. Puis il y a, moi c'est sûr que je me suis dit, il y a des moments dans l'année je me suis dit : « Je lâche l'école, je retourne à mon ancienne vie ». Mais à chaque fois je me dis : « Est-ce que je serais prêt à retourner dans ce que je vivais » (...) Parce que quand tu vas à l'école, il faut que tu aies une motivation, un but, un objectif; tu vois, je pense c'est ça que j'avais manqué, il faut tu trouves pourquoi tu t'en vas à l'école puis, puis c'est sûr que si tu vas à l'école parce que je dois finir mon secondaire 5, bien tu as pas de motivation. Mais si je dois finir, si je dois finir l'école pour réussir un métier, là, c'est là que tu as le goût de continuer l'école, puis de pas lâcher l'école. (Homme, 21 ans, sec. 1)

Cette crainte de se maintenir dans une grande précarité s'ils quittent l'école peut même amener un surinvestissement dans la formation, afin de réussir à tout prix :

Après 32 ans, c'est dur de se remettre sur le banc d'école. Je travaillais à l'école, puis je travaillais [les matières scolaires] chez nous. Fait qu'un moment donné, j'ai voulu lâcher à cause de ça parce que c'était du 24 sur 24 quasiment. Je travaillais jusqu'à minuit le soir fait que... les profs et la directrice m'ont interdit de continuer de faire ça. J'étais pour lâcher. (...) ils m'ont tout simplement dit : « Tu n'amènes plus tes livres chez vous là. Parce que tu en fais trop, là. » Parce que je voulais tellement comprendre, je comprenais tellement rien, j'avais comme l'ordi puis les termes, puis retourner à l'école, puis tout. Ça en était... ça en était trop, là. Fait que... c'est ça, ils m'ont interdit, puis j'ai fait un livre à la fois pour réintégrer un peu. Mais même encore aujourd'hui, les termes sont très durs. (Femme, 47 ans, sec. 3)

Finalement, dans le cas plus spécifique d'adultes immigrants en francisation, l'ambivalence face à la formation scolaire semble être issue de la tension entre un fort désir de s'investir rapidement dans un emploi au Québec et l'incitation sociale qu'ils ressentent de suivre d'abord une formation scolaire.

3.3.2 Fragilité des relations ou l'image de soi en société

Dans une moindre mesure, l'ambivalence face au retour en formation de base prend sa source dans les relations avec l'entourage, ou plus globalement dans l'environnement social.

L'ambivalence peut être liée à un inconfort quant au statut social (être sans emploi, être prestataire d'aide sociale) ou au statut de non diplômé.

Bien, c'est à cause que tout, encore là, c'est à cause que je commençais à être tanné d'être sur le B.S. Je commence à être tanné, vraiment écoeuré d'être sur le bien-être social. Je regarde mon monde, la plupart de mes chums alentour de moi, c'est tous du monde qui travaille, ou presque. Fait qu'eux autres, ils ont tout le temps de l'argent; moi, je suis tout le temps pauvre. (Homme, 34 ans, sec. 3)

Bien, parce que, souvent, on est... Bien, c'est vraiment, je pense que c'est vraiment tous ceux-là qui ont pas leur secondaire, on se sent comme pas bien, tu sais, vis-à-vis le monde. Dans le fond, le monde le savent pas. [Prénom d'une intervenante] pensait que je l'avais, mon secondaire. (Femme, 42 ans, sec. 3)

Pour un retournant, le retour aux études est associé à l'aide sociale nécessaire pour mener le projet à terme. Le retour en formation est une voie envisagée pour être socialement valorisé, mais l'espoir côtoie la crainte d'échouer dans son rôle d'étudiant et de ne pas avoir l'estime des autres. Ce dernier point est particulièrement présent si l'adulte passe par l'aide sociale.

Je suis sur l'aide sociale, là. Mais c'est sûr que quand je parle d'aide sociale, j'ai un peu honte, parce que je me dis, bien sans insulter tout le monde, je suis là-dessus présentement (...) Je me suis dit : « Pour les deux ans que je suis aux études, je vais le prendre. C'est sûr. » Mais moi, c'est sûr que quand je travaillais au restaurant, puis je voyais le monde, puis j'étais serveur ou *busboy*, puis je voyais le monde sur l'aide sociale, ça m'insultait tellement, parce que je disais, que c'était mon argent, c'était mon pourboire, c'était mon, mes impôts qui payaient leur salaire, puis après je les voyais, puis tout ça. J'avais une mauvaise estime de l'aide sociale. (Homme, 21 ans, sec. 1)

L'ambivalence relationnelle peut aussi concerner des personnes précises et émerger de la confrontation entre le projet de retour en formation et les liens entretenus avec des personnes significatives de l'entourage. Au cœur de celle-ci, la question qui se pose est celle du choix entre privilégier la formation ou préserver les liens.

Je suis chez mes parents, il faut que j'en profite, puis ça, je le sais. J'ai pas envie d'aller sur des prêts et bourses après ou de m'endetter pour retourner aux études. (...) depuis que j'ai lâché le [centre FP], il y a huit mois, un an, ma mère, elle m'a dit : « Tu dois payer une pension », parce que là j'avais lâché l'école... je suis retourné aux adultes⁶⁸ puis tout, puis je travaillais en même temps. [Poursuivant sur l'impossibilité d'arrêter à nouveau la formation] Ce n'est plus possible (...) puis pour mon ego face aux autres et face à moi, c'est pas possible. (...) Bien, tu sais, j'ai perdu un peu en crédibilité parce que j'ai [pas] fini mon secondaire 5... j'ai arrêté mon secondaire 5. Là, j'ai dit : « Je veux pas aller au cégep, je veux aller au DEP. » Là, j'étais au DEP, j'ai dit : « Je veux pu aller au DEP, je veux aller à l'école finir mon 5, puis peut-être aller au cégep. » Puis là, j'étais en train de faire mon 5 aux adultes, j'ai

⁶⁸ Expression courante dans le langage des apprenantes et apprenants en CEA : « retourner aux adultes » ou « étudier aux adultes » veut dire faire un retour aux études au secteur de la formation générale des adultes (FGA).

dit : « Non. Je préfère aller faire mon DEP. » Après, donc tu sais, j'ai joué un peu des deux côtés, ça a fait que... (Homme, 19 ans, sec. 5-FP)

Dans toutes les situations d'ambivalence relationnelle documentées, ce sont les liens qui ont finalement prévalu. D'un côté, il y a ceux qui ont interrompu leur formation, parfois plus d'une fois, parce qu'une personne de l'entourage immédiat (enfant ou conjoint) demande des soins, de l'attention, ne permet pas la concentration exigée par le maintien en formation de base, déjà jugée difficile avant de l'entreprendre. Quelques personnes parlent de contextes de vie où une personne proche est en dépression ou souffre d'alcoolisme, et mentionne que cela les a contraintes à interrompre leurs études ou à reporter le projet de retour en formation, même si le désir demeure. De l'autre côté, et comme on le voit plus haut, changer de programme ou l'interrompre ne peut être envisagé sans nuire à la relation entretenue avec une personne significative, par exemple la crainte de décevoir les parents, celle de perdre un soutien financier parental rattaché au maintien en formation ou de devoir s'éloigner d'une personne importante qui valorise beaucoup les études (ex. : amoureuse). Il s'agit ici de situations déjà documentées (Baril et Bourdon, 2014).

3.3.3 *Stratégies de gestion de l'ambivalence*

Pour en arriver à un dénouement de l'ambivalence, Widmer et Lüscher (2011) avancent que les adultes doivent user de créativité. Étant donné qu'ils sont confrontés à des tensions ou des situations dont l'issue favorable paraît jusque-là hors de portée ou demandant des démarches complexes, il leur faut réfléchir à une manière d'y arriver qui leur est singulière et adaptée à leurs contextes. On est bien là au cœur d'une demande d'orientation. Les adultes peuvent gérer leur ambivalence sur une longue durée (*Ibid.*), mais des événements divers ou des contextes problématiques qui ne trouvent pas de résolution peuvent entraîner une rupture et une décision qui peut paraître soudaine.

On constate que lorsque les adultes parviennent à gérer leur ambivalence face au retour à la formation de base, ils semblent particulièrement ouverts aux conseils de leur entourage, du personnel scolaire et des personnes professionnelles du domaine de l'orientation éducative et professionnelle. Ces conseils et les processus engagés les aident, par exemple, à identifier des solutions nouvelles. Une des stratégies de gestion de l'ambivalence documentée chez les adultes est

de chercher de l'aide professionnelle en orientation. Toutefois, la catégorie de services demandés ou reçus ne semble pas toujours permettre aux adultes d'apaiser l'ambivalence vécue et l'ambivalence peut se maintenir pendant un bon moment.

Les services reçus pour aider à obtenir de l'aide financière pour soutenir un retour en formation de base, à réfléchir au réalisme d'un projet, pour se maintenir en formation ou pour trouver des alternatives au projet de formation actuel, semblent avoir un certain effet sur l'ambivalence et l'apaiser. Cependant, des adultes mentionnent avoir souhaité obtenir de l'aide professionnelle au moment où ils vivaient de l'ambivalence et ne pas avoir su où la trouver, ou alors ne pas avoir eu accès à une catégorie de services en orientation qui les auraient aidés à ce titre. Par exemple, on peut penser que l'IFT et la connaissance de soi peuvent avoir un faible effet sur l'ambivalence si ces services ne sont pas intégrés dans un processus plus global permettant d'aborder de front les sources et contextes d'ambivalence. Bien qu'il ne soit pas certain que tous les services d'accompagnement de processus d'orientation s'intéressent à l'ambivalence des adultes, c'est la catégorie de services d'orientation ainsi que celles de l'aide à la réalisation d'un projet de formation qui semblent se prêter le mieux à l'intervention sur l'ambivalence des adultes. Il paraît ici important de souligner que l'intervention sur l'ambivalence paraît être une intervention d'un niveau de complexité supérieure et qu'il faut envisager collectivement de donner un plus grand accès aux adultes sans diplôme à des services de conseillères et conseillers d'orientation. Différentes études dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle (Bélisle, 2003; Michaud *et al.*, 2012; Yergeau *et al.*, 2009) indiquent que ce sont souvent les intervenantes et les intervenants les moins formés qui travaillent auprès d'adultes les moins scolarisés ou ayant des contextes de vie particulièrement complexes.⁶⁹

⁶⁹ Il ne s'agit pas ici de faire du corporatisme, compte tenu de notre appartenance à un département d'orientation professionnelle qui a notamment pour mandat de former des conseillères et des conseillers d'orientation (diplôme de 2^e cycle), mais une préoccupation de justice sociale. Cependant, nous ne sommes pas sans savoir que les adultes sans diplôme ne constituent pas un groupe de prédilection de la majorité des étudiantes et des étudiants en orientation, premier et deuxième cycles confondus. Il y a donc aussi un défi de ce côté (voir pistes dans Rapport intégral).

Pour les adultes ayant fait des tentatives infructueuses de retour aux études, une des stratégies de gestion de l'ambivalence consiste à faire un compromis susceptible de la réduire. Des projets intermédiaires sont alors réfléchis ou tentés, tels que la passation du TDG ou du TENS, ou la participation au programme d'insertion socioprofessionnel (ISP) ou à la formation d'une entreprise d'insertion. Dans le cas du TDG ou du TENS, si leur réussite permet d'entrer en formation professionnelle, le compromis qui en découle semble effectivement réduire l'ambivalence. La formation générale à distance peut aussi être envisagée par l'adulte comme un compromis, mais nos données laissent penser que celui-ci ne réduit pas nécessairement l'ambivalence⁷⁰.

L'ambivalence face à la formation de base peut aussi être réduite, non pas par un retour en formation, mais par un changement, précipité ou attendu, du côté de l'emploi. Chez les retournants avec interruption, l'ambivalence peut ainsi être réduite, au moins temporairement, par la saisie d'une opportunité d'emploi menant à l'interruption des études. La perte de cet emploi ou une dégradation des conditions de travail peuvent toutefois raviver l'idée d'un retour en formation et contribuer à ramener l'ambivalence qui n'aura été que latente pendant un moment. Chez des adultes non-retournants, on constate que l'ambivalence et les dilemmes qui l'accompagnent peuvent prolonger la réflexion sans passage à l'action, et les maintenir dans une situation insatisfaisante, mais avec l'espoir qu'elle puisse bientôt se résorber par l'octroi d'une promotion, par l'amélioration des conditions d'emploi ou par l'obtention d'un emploi satisfaisant et stable, selon la situation à la source de l'ambivalence.

3.4 Synthèse des résultats de l'annexe 3

Les résultats fondés sur les analyses qualitatives permettent de répondre aux trois premiers objectifs de l'étude. Les cinq grandes catégories de services, confrontées aux données empiriques, proposent une vision renouvelée de l'orientation ancrée dans la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie.

On constate que la plupart des adultes rencontrés connaissent des sources d'IFT. L'information sur la formation ou sur le travail est recherchée lorsque les adultes

⁷⁰ Les données sur la formation générale à distance sont trop limitées pour aller plus loin dans l'analyse.

sont à un moment de questionnement ou de transition. Quatre voies d'information sur la formation et le travail chez les adultes sans diplôme sont identifiées : 1) la voie en solitaire; 2) la voie de l'entourage; 3) la voie avec une personne intervenante d'un autre secteur ; 4) la voie des services professionnels d'orientation. Le contenu de l'IFT auquel les personnes font mention régulièrement est celui sur les métiers et les possibilités d'emploi. Plusieurs adultes mentionnent consulter l'Internet pour explorer un sujet en lien avec la formation et le travail.

L'appréciation des services d'IFT varie selon les personnes et leur demande, la pertinence et la rapidité perçues par l'adulte du service reçu. Cependant, et dans une large mesure, les adultes rencontrés soutiennent que l'IFT à elle seule ne suffit pas. Les conseils qui l'accompagnent, la mise en relation entre l'information et ce qu'une personne conseillère a retenu sur la personne ajoute une certaine valeur ou de la crédibilité. Cependant, plusieurs problèmes sont notés quant à la communication de l'information : infobésité, difficulté de discriminer, informations filtrées ou parcellaires, ignorance de la personne conseillère de possibilités offertes aux personnes sans diplôme, stéréotypes à l'égard de personnes sans diplôme, etc. Par ailleurs, l'appréciation des services d'IFT est bonne si l'information donnée ouvre sur de nouvelles possibilités. À l'inverse, lorsqu'il y a un délai entre un besoin d'information et le moment où la demande peut être faite, l'appréciation du service d'IFT est négative. L'IFT est associée à plusieurs types d'organismes.

Les adultes jugent que des services d'IFT mériteraient d'être améliorés ou rendus plus accessibles. Un souhait de plusieurs est d'avoir du soutien pour faire face à la surabondance de l'information et la multiplication des sites Internet donnant de l'information sur la formation et le travail. Toutefois, alors que bon nombre d'adultes sans diplôme souhaitent des services d'IFT améliorés et personnalisés, d'autres n'en veulent pas, disant savoir quelle formation ils aimeraient suivre et comment y arriver. D'autres n'envisagent ni retour en formation, ni changement dans l'occupation et l'IFT ne leur paraît d'aucune utilité.

Les adultes qui ont eu des services d'orientation connaissent la pertinence de la connaissance de soi pour l'orientation et le développement de carrière. On trouve dans le propos des adultes la présence des deux perspectives : celle de l'expert

qui fait passer des tests pour connaître l'adulte et procéder à un appariement adéquat entre ses caractéristiques et celle d'un métier, et celle de la personne intervenante qui aide l'adulte à se découvrir. On trouve les mêmes quatre voies qu'en IFT pour la connaissance de soi.

Les activités de connaissance de soi permettent d'approfondir ou de valider ses intérêts personnels et professionnels, ses valeurs, ses traits de personnalité, ses compétences. Elles permettent aussi de mieux comprendre les contextes de vie et les ajustements nécessaires pour un retour aux études ou en emploi. De nombreux témoignages d'adultes prestataires de l'aide sociale ayant participé à des programmes de longue durée (ex. : Solidarité Jeunesse) parlent non seulement de connaissance de soi mais de « travail sur soi ». Cette connaissance et ce travail sur soi est associé aux tests, questionnaires, sondages ou même des examens. Il est également question d'ateliers, d'échanges ou de discussions avec une personne intervenante ou en groupe. L'appréciation des adultes ayant eu des services d'aide à la connaissance de soi est contrastée et montre une grande variabilité selon les caractéristiques des adultes et le type de dispositif auquel ils ont participé. Chez les personnes ayant déjà eu des services d'aide à la connaissance de soi dans les cinq dernières années, peu souhaitent avoir à nouveau des services dans le domaine. Moins d'organismes sont connus pour leurs services d'aide à la connaissance de soi que ceux en IFT et l'offre de services semble concentrée à Emploi-Québec et dans les organismes communautaires spécialisés. Curieusement, malgré la forte présence de personnes en formation dans notre échantillon, les services d'orientation en milieux scolaires sont peu associés à cette catégorie de services.

Plusieurs adultes ne connaissent pas la catégorie de services d'accompagnement de processus d'orientation. On peut d'ailleurs se demander s'ils y ont accès au même titre qu'aux services d'IFT, de connaissance de soi et de recherche d'emploi. Les adultes en FGA, les personnes d'immigration récente et les personnes en emploi semblent y avoir peu accès. Dans le propos de nombreux adultes, le processus d'orientation est centré sur le choix professionnel et le passage à l'action pour aller chercher la formation nécessaire, mettre en place les conditions propices au démarrage d'une entreprise, etc. Pour d'autres, le processus est plus global et il inclut d'autres choix au cœur de la vie familiale, de l'insertion et de la participation sociale. Il touche divers contextes de vie comme

le logement, la famille, l'engagement citoyen. Des adultes plus éloignés du marché du travail ont eu accès à un processus long leur ayant permis, notamment, de vivre des changements importants en matière d'estime de soi et de relations avec les autres. Pour d'autres adultes, le processus d'orientation est davantage centré sur un projet professionnel qui peut, ou non, inclure un retour en formation. Dans l'appréciation de ce volet de services, on note l'importance de la qualité de l'écoute de la personne intervenante, mais aussi la capacité de faire des reflets dans lesquels la personne se reconnaît et se sent reconnue et crue. Les processus d'orientation peuvent se faire en individuel ou en groupe. L'accompagnement se fait souvent par la parole et dans l'échange, mais on rapporte aussi différentes formes d'art ou d'expression, des projets collectifs dans des domaines divers, des stages dans un organisme communautaire ou une entreprise. La satisfaction des adultes à l'égard des services d'accompagnement du processus d'orientation est souvent liée à une réponse à leur besoin de se trouver ou de préciser un choix professionnel ou de découvrir des possibilités professionnelles jusque-là inconnues ainsi qu'à la relation privilégiée avec une personne intervenante dans laquelle les adultes ont confiance. Quelques adultes peuvent avoir l'impression que la démarche de plusieurs semaines leur a fait perdre leur temps alors que d'autres regrettent ne pas avoir pu faire un processus plus long. Les commentaires d'appréciation sont souvent généraux, mais parfois spécifiques, enthousiastes ou mitigés face à l'accompagnement d'une personne conseillère. Les organismes communautaires auxquels ils ont été référés par Emploi-Québec, sont les organismes connus par les adultes pour cette catégorie de service. Mais, contrairement à l'IFT, les adultes sont plus dépendants du service public de l'emploi pour se diriger au bon endroit.

Les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation sont peu connus, et ce même par les nombreux adultes en formation que nous avons rencontrés. Les adultes qui connaissent les services sont ceux qui semblent en profiter déjà, ou en avoir profité, et contrairement à tous les autres services d'orientation décrits dans ce rapport, il semble y avoir un faible effet de réputation (A1). On repère deux grandes visées dans les services d'aide à la réalisation de formation. La première est en amont de l'inscription en formation ; la deuxième une fois que la personne s'engage dans les activités d'apprentissage. Une troisième visée peut s'intercaler entre les deux et touche diverses activités de reconnaissance d'acquis

et de compétences ou des tests d'admission. Tout comme pour les autres catégories de services documentés, certains adultes rapportent des expériences très positives d'aide à la réalisation de leur projet de formation alors que d'autres, plus nombreux que pour les autres catégories de services, montrent de la déception. Plusieurs adultes ne semblent pas connaître les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation autres que l'aide financière d'Emploi-Québec et ceux qui n'y ont pas eu accès souhaitent que l'organisme modifie ses critères pour soutenir le retour aux études des personnes en emploi et des personnes ayant une qualification mais pas encore de diplôme. D'autres adultes souhaitent que l'aide financière soit plus facile à obtenir et ne pas avoir le sentiment qu'il faut se battre pour l'obtenir. Plusieurs adultes demandent une aide accrue pour le soutien à la persévérance scolaire et à la prise en compte de leurs différents contextes pour planifier et réaliser un projet de formation. Emploi-Québec, les centres de formation et les organismes communautaires, au sein desquels les adultes peuvent avoir développé des liens de confiance, sont les organismes de qui on souhaiterait un plus grand soutien.

Deux dispositifs de reconnaissance officielle d'acquis extrascolaires sont particulièrement connus par des adultes de l'échantillon : le TDG et le TENS. Plusieurs dispositifs sont peu (ex. : PAMT) ou pas du tout mentionnés (ex. : Univers de compétences génériques) montrant la toujours très modeste diffusion de ces mesures. Même le principe au cœur de la reconnaissance des acquis et des compétences semble peu ou pas connu par les adultes interviewés. Cependant ces services les intéressent et paraissent pouvoir les aider à prendre une décision d'orientation et soutenir la persévérance. Plusieurs adultes jugent que ces dispositifs pourraient être pertinents pour eux et que la reconnaissance officielle est trop peu publicisée et connue. Ainsi, plusieurs formulent une demande d'information sur la reconnaissance officielle d'acquis et de compétences qu'elle soit en FGA, en FP ou qu'elle mène au CQP. Les organismes associés à la sanction sont principalement ceux de qui on souhaite plus de services.

Presque tous les adultes que nous avons rencontrés connaissent quelques-uns des services d'aide à la recherche d'emploi. Les rares personnes qui ne sont pas familières avec ces services sont des adultes d'immigration récente n'ayant jamais eu d'emploi au Québec. On peut diviser en deux volets les services d'aide à la

recherche d'emploi reçus par les adultes sans diplôme : 1) l'aide pour développer des stratégies efficaces de communication avec les employeurs ; 2) l'aide pour trouver et analyser les offres d'emploi. Quant aux services d'aide à l'entrepreneuriat, la façon dont les adultes en parlent reste très générale, indiquant qu'ils sont peu connus par eux. Les différents services d'aide à la recherche d'emploi peuvent se dérouler en groupe ou en individuel. Il peut s'agir d'une activité ponctuelle ou s'étalant sur une période plus ou moins longue, comme un volet d'une mesure d'aide à l'emploi ou la participation à un club de recherche d'emploi. L'appréciation des services d'aide à la recherche d'emploi porte sur deux axes : l'aide permet d'obtenir un emploi dans de courts délais ; l'adulte se sent écouté et compris. Ces services sont appréciés par les adultes sans diplôme, mais pourraient mieux tenir compte du fait que les adultes n'ont pas de diplôme et peuvent avoir un bas niveau de littératie. L'aide à la rédaction du CV, à la préparation de l'entrevue de sélection et à la prise de contact rapide avec un employeur demeure une demande des adultes ayant eu de tels services et d'autres n'y ayant pas eu accès dans les cinq dernières années. Emploi-Québec et les organismes communautaires sont vus comme les principaux acteurs des services d'aide à la recherche d'emploi. Les adultes ne connaissent pas les services de maintien en emploi et les analyses portent à penser qu'ils y ont très peu accès.

Si on s'intéresse maintenant à l'ambivalence, un phénomène que nous souhaitons documenter pour aller un peu plus loin que les constats des divers obstacles à la participation à la formation, tels que les ont documentés notamment l'équipe de Nathalie Lavoie et ses collègues (2004), on constate que l'ambivalence face au retour en formation de base n'est pas présente chez tous les adultes. Ceux qui ne sont pas intéressés par la formation scolaire, qui ont un emploi satisfaisant ou qui ont eu l'expérience d'en trouver un facilement ne sont pas ambivalents. Les personnes ambivalentes face au retour en formation de base la vivent à trois moments : dans la période de réflexion quant à un éventuel retour en formation, pendant la formation et après une interruption de formation. Trois sous-groupes d'adultes sans diplôme vivent cette l'ambivalence face au retour en formation de base : 1) les adultes n'ayant jamais effectué de retour aux études (non-retournants) ; 2) les adultes de retour en formation dans un établissement scolaire (retournants) ; 3) les adultes ayant interrompu leur

formation après y être retournés (retournants en interruption). Les sources et contextes d'ambivalence se rattachent à l'adversité vécue ou appréhendée sur le marché du travail et à la fragilité des relations ou de l'image de soi en société. Les adultes peuvent vivre longtemps avec un sentiment d'ambivalence et développent différentes stratégies pour la gérer. Des événements divers ou des contextes problématiques qui ne trouvent pas de résolution peuvent entraîner une rupture dans le fil, plus ou moins tendu, entraînant une décision qui peut paraître soudaine. On constate que lorsque les adultes parviennent à gérer leur ambivalence face au retour à la formation de base, ils semblent particulièrement ouverts aux conseils de leur entourage, du personnel scolaire et des personnes professionnelles du domaine de l'orientation éducative et professionnelle. Ces conseils et les processus engagés les aident, par exemple, à identifier des solutions nouvelles. Une des stratégies de gestion de l'ambivalence documentée chez les adultes est de chercher de l'aide professionnelle en orientation.

Références bibliographiques

- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances Familles Générations*, (20), 148-167. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/291>>.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/045586ar>>.
- Bélisle, R. (dir.) (1995). *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action*. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).
- Bélisle, R. (1997). Question de compétences. The competence issue : A tool for women. Working together on links between past and future. In W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a Difference: Innovations in Adult Education* (p. 62-81). Frankfurt am Main: UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development et Peter Lang. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED424356&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED424356>.
- Bélisle, R. (1998). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes" (NCF)*. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).
- Bélisle, R. (1999). Pour une lecture en positif des compétences. *Carriérologie*, 7(3/4), 267-282.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (avec la collaboration de D. Touchette). Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/media/publications/rapport%20RACCO.pdf>>.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés: Conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration de O. Dezutter). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/competences-et-pratiques-de-lecture-dadultes-non-diplomes-conditions-et-principes-dun-env/>>.
- Bélisle, R. (2009). *Les politiques publiques peuvent-elles soutenir le développement de carrière dans un monde complexe, compartimenté et rude?* Communication présentée au Symposium pancanadien sur le développement de carrière et les politiques publiques. Winnipeg, 20 octobre 2009. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/equipe.html?view=publication&task=show&id=354>>.
- Bélisle, R. (2011). Québec : An overview of RAC/RPLC research since 2002. In J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching recognition of prior learning. International perspectives* (p. 85-105). Londres: NIACE.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et des intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.ca/media/publications/belisle_gosselin_michaud_pefrac_rapport2010.pdf>.
- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2012). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [en ligne], *Printemps 2011*(11) Document téléaccessible à l'adresse <<http://sejed.revues.org/index7093.html>>.
- Blanchard, S. et Huteau, M. (2013). L'évolution des conceptions du conseil en orientation et des pratiques individuelles d'évaluation. In I. Orly-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 37-64). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Blanchard, S. et Soidet, I. (2013). L'aide aux choix et à la prise de décision : éclairages de la théorie sociale cognitive. In I. Orly-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 331-360). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Borgen, W. A. et Maglio, A.-S. T. (2007). Putting action back into action planning: experiences of carrer clients. *Journal of Employment Counseling*, 44, 173-184.
- Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies: Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social research*, 3(2), <http://www.qualitative-research.net/fqs-eng.htm>.
- Bourdon, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. In F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* (p. 143-171). Montréal: Institut de la statistique du Québec (ISQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/alphabetisation2003.htm>>.

- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de S. Garon, G. Michaud, B. van Caloen, M. Gosselin et É. Yergeau). Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/equipe.html?view=publication&task=show&id=10>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=388Itemid%3D8>>.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., et al. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP- Note de recherche 1*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=48Itemid%3D8>>.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Rapport de recherche no 2010-AF-135993 remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*. Sherbrooke: CÉRTA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=394>>.
- Bourdon, S., Supeno, E. et Lacharité-Auger, C. (2012). *Enquête Droits et sécurité des jeunes au travail en Estrie (DESJATE). Rapport de recherche remis à l'organisme Illusion-Emploi*. Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=417>>.
- Briggs Myers, I., McCaulley, M. H., Quenk, N. L. et Hammer, A. L. (1998). *MBTI manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3^e éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=358Itemid%3D8>>.
- Chatman, E. A. (1996). The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(3), 193-206.
- Commission de la construction du Québec (2014). *Candidat non diplômé*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ccq.org/fr-CA/Syndicales/E_CertificatsCompetence/E02_Apprenti/E02_6_CandidatNonDiplome>. Consulté le 20 janvier 2015.
- Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études le rôle des relations sociales*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <www.uquebec.ca/.../Construction-projet-professionnel-USherbrooke.pdf>.
- Delesalle, C. (2006). *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information*. Paris: Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).
- Département d'orientation professionnelle (s.d.). *Clinique d'orientation. Services offerts*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/op/clinique-dorientation/services-offerts/>>. Consulté le 20 janvier 2015.

- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (3^e éd.) (p. 301-328). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, M., Dupont, P. et Tétreau, B. (2000). L'IVIP : un nouvel inventaire d'intérêts professionnels. *Les actes du CONAT*, 10. Document téléaccessible à l'adresse <contactpoint.ca/wp-content/uploads/2013/01/pdf-00-12.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2009). *Agente ou agent d'aide socioéconomique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.carrieres.gouv.qc.ca/decouvrir-la-fonction-publique/emplois-en-vedette/agentes-ou-agentes-daide-socioeconomique/index.html>>. Consulté le 16 janvier 2015.
- Goyer, L. et Grimard, D. (2005). *Synthèse de trois recherches portant sur le prototype de la démarche personnalisée du bilan des acquis relatifs à la formation générale de base (Volet A)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de la formation générale des adultes (DFGA). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/reconnaissance/colloque2005/pjdata/Act_12_a.pdf>.
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le projet Solidarité Jeunesse. Dynamiques paternelles et insertion des jeunes et difficulté*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Granovetter, M. S. (1973). The strenght of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui. Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Québec: Septembre Éditeur.
- Harris, J. et Wihak, C. (2011). Introduction and overview of chapters. In J. Harris, M. Breier et C. Wihak (dir.), *Researching recognition of prior learning. International perspectives* (p. 1-13). Londres: The National Voice for Lifelong Learning.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices : a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Illeris, K. (2007). *How we learn : learning and non-learning in school and beyond*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Institut de recherches psychologiques (2013). *Page de l'Inventaire de préférences professionnelles Jackson par Douglas N. Jackson (JVIS)*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.irpcanada.com/styled-2/styled-16/styled-34/index.html>>. Consulté le 10 janvier 2015.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski: Éditions Appropriation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf>.

- Lima, L. (1999). Logiques d'action dans les Carrefours Jeunesse-emploi de Montréal: essai pour l'élaboration d'une grille d'analyse. *Cahier du Crises, collection "Études de cas d'entreprises d'économie sociale"*, 32.
- Livingstone, D. W. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*. Toronto: NALL. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf>>.
- Lüscher, K. et Pillemer, K. (1998). Intergenerational ambivalence : a new approach to the study of parent-child relations in later life. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 413-425. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jstor.org/stable/353858>>.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- MELS (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadregeneral.pdf>.
- MELS (2012). *Rapport annuel de gestion 2011-2012 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=31>>.
- MELS (2014). *Document de référence. L'exploration des acquis de l'adulte : un effet de levier. Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC). Document téléaccessible à l'adresse <www.mels.gouv.qc.ca/.../SC-58618_DEAAC_exploration_acquis_FR.pdf>.
- MELS, MESS et FRQSC (2011). *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme*. Québec: Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/fr/accueil.php>>.
- MEQ (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec: Ministère de l'Éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/a-chacun-son-reve-pour-favoriser-la-reussite-lapproche-orientante/>>.
- Mercier, J.-P. (soumis). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Merton, R. K. et Barber, F. (1967). Sociological ambivalence. In E. Tiryakian (dir.), *Sociological Theory : Values and Sociocultural Change* (2 ed.). New York, NY: Harper & Row
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail. Rapport de recherche soumis au MESS*. Sherbrooke: CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=439>>.

- Michaud, G., Savard, R., Leblanc, J. et Paquette, S. (2010). *Bilan et développement de compétences en entreprise. Rapport de recherche. Produit dans le cadre du projet Répondre aux besoins de compétences du milieu de travail: la contribution du développement de carrière*. s.l.: Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC). Document téléaccessible à l'adresse <www.crwg-gdrc.ca/.../Rapport-6-Bilan-Rapport-de-recherche-partie-1.pdf>.
- Michaud, G., Savard, R., Paquette, S. et Lamarche, L. (2011). *Bilan et développement de compétences en entreprise : Maintien en emploi des travailleurs d'expérience. Rapport de recherche du projet no 7113368 remis à Initiative en matière de compétences en milieu de travail (ICMT)*. Sherbrooke: CÉRTA et Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=386Itemid%3D8>>.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2008). L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 2-15.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. et DiClemente, C. C. (1994). *Changing for Good: The Revolutionary Program That Explains the Six Stages of Change and Teaches You How to Free Yourself from Bad Habits*. New-York, NY: William Morrow Company Inc.
- Psychometrics Canada Ltd (2013). *Page du mbti. L'indicateur de types psychologiques Myers-Briggs (MBTI) - Niveau I (Version M)*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.psychometrics.com/fr-ca/assessments/mbti_step1.htm>. Consulté le 20 janvier 2015.
- Psymétrik (s.d.). *Site de Psymétrik*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.psymetrik.com/fr/a-qui-s-adresse-le-test>>. Consulté le 16 janvier 2015.
- Rioux, I. et Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l'écriture de soi en reconnaissance officielle d'acquis d'adultes non diplômés. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (p. 151-167). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Savard, R., Robidoux, M. et Brien, A. (2004). *Projet Synchro. Pourquoi pas maintenant? Rapport de recherche. Produit à la demande de la Direction du soutien aux opérations d'Emploi-Québec Laurentides en collaboration avec Emploi-Québec Estrie*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Spinke, A. et Cole, C. (2001). Information and poverty : information seeking channels used by african american low-income households. *Library & Information Science Research*, 30, 56-66.
- St-Germain, L. (2010). Insertion et maintien en emploi, un terrain propice aux inégalités. *Vie économique*, [en ligne] 1(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eve.coop/?r=5>>.
- Supeno, E. et Mongeau, V. (2014). *Des espaces d'opportunités : rôle de l'information dans les parcours chez les jeunes adultes en situation de précarité*. Communication présentée au Congrès de l'Association internationale en orientation scolaire et professionnelle (AIOSP). Québec, 4 juin 2014. Document téléaccessible à l'adresse <http://aiosp-congres2014-quebec.ca/?page_id=2337&nosoum=8854>.
- Widmer, É. D. et Lüscher, K. (2011). Les relations intergénérationnelles au prisme de l'ambivalence et des configurations familiales. *Recherches familiales*, 8(1), 49-60.

- Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en oeuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17. Rapport d'évaluation remis au Secrétariat à la jeunesse*. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/publications.html?controller=publications&task=show&id=338Itemid%3D8>>.
- Zajacova, A. (2012). Health in working-aged americans: adults with high school equivalency diploma are similar to dropouts, not high school graduates. *American Journal of Public Health*, 102(S2), S284-S290. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2011.300524>>.