

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Retour aux études universitaires et acquis expérientiels :
Perceptions d'acteurs du communautaire

par

Colette Noël

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences, M. Sc.

Maîtrise en orientation, Profil de type recherche

Mars 2010

© Colette Noël, 2010

V - 798



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-65636-5
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-65636-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Retour aux études universitaires et acquis expérientiels :
Perceptions d'acteurs du communautaire

Colette Noël

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Manon Gosselin

Présidente du jury

Rachel Bélisle

Directrice de recherche

Sylvain Bourdon

Autre membre du jury

Mémoire accepté le 30 avril 2010

SOMMAIRE

Si on reconnaît le principe que les adultes peuvent apprendre de différentes façons, par de multiples moyens et dans divers lieux, la mise en œuvre de mesures concrètes pour la reconnaissance des acquis de l'expérience soulève un bon nombre d'interrogations chez les acteurs, notamment dans le milieu de l'enseignement universitaire. Ces interrogations relèvent principalement de l'évaluation et de la reconnaissance des apprentissages cumulés par des expériences de travail, soit les acquis expérientiels, et des défis que soulève la validation de ces acquis, particulièrement ceux développés dans le domaine de la relation d'aide. À ce jour, on en sait peu sur le regard que les acteurs intervenant dans ce domaine, portent sur leurs propres acquis expérientiels. On en sait encore moins sur leurs perceptions des possibilités de se voir reconnaître ces acquis par l'institution universitaire.

L'objet de ce mémoire concerne les milieux communautaires ayant un important volet de relation d'aide et de soutien à l'intégration sociale de populations défavorisées ou à des degrés divers de rupture avec la société.

Puisque les perceptions font appel à l'expérience du sujet, pour en favoriser la compréhension, le type de recherche qualitatif a été privilégié afin d'explorer en profondeur celle des intervenantes et intervenants des milieux communautaires. La cueillette des données a été effectuée à l'aide de deux entrevues semi-dirigées par personne, échelonnées sur une période de six à dix semaines. Le guide d'entrevue a été élaboré à partir de thèmes issus de la construction de la problématique et du cadre d'analyse.

L'attention est portée sur deux femmes et deux hommes dont l'expérience de travail en organisme communautaire variait, au moment des entrevues, entre 18 mois et neuf ans. Les objectifs sont de mieux comprendre leurs perceptions du contexte, des avantages et inconvénients ainsi que des obstacles rencontrés ou appréhendés du retour aux études incluant la reconnaissance officielle des acquis expérientiels. Compte tenu du peu de recherches empiriques en reconnaissance des acquis et des compétences, cette étude permet aussi d'identifier en quoi les perceptions d'obstacles à la reconnaissance officielle d'acquis expérientiels peut contribuer à l'ambivalence face à un retour aux études.

Deux concepts sont mobilisés dans ce mémoire. Tout d'abord, le concept d'ambivalence, incluant la tolérance face à l'ambiguïté, permet d'articuler sommairement les perceptions des possibilités de reconnaissance officielle au projet de retour aux études. Il permet également de voir si, tel que le supposent des promoteurs, ces possibilités jouent un rôle d'incitatif à la formation formelle. Le deuxième concept, celui d'obstacles à la participation à la formation, s'appuie sur une classification dans la recherche en éducation des adultes. Il s'agit des barrières dispositionnelles, situationnelles, institutionnelles et informationnelles, lesquelles permettent de décrire la nature des obstacles perçus.

Il ressort de cette recherche que les intervenantes et intervenants rencontrés perçoivent les avantages d'un retour aux études et les opportunités d'une reconnaissance de leurs acquis. Toutefois les différents obstacles rencontrés ou appréhendés suscitent chez les sujets un sentiment d'ambivalence, lequel a une incidence sur leur entrée en formation. De plus, nous pouvons constater que des enjeux de reconnaissance influencent et sous-tendent leurs perceptions de leurs acquis, du diplôme et de la formation et que ces enjeux exercent une tension sur le passage ou non au retour aux études.

Ainsi, le fardeau financier, les conditions matérielles et les impératifs familiaux sont les éléments qui semblent de manière importante faire obstacle au retour aux études. En outre, leurs perceptions à l'égard du rôle du diplôme suscitent des sentiments conflictuels. Ces sentiments relèvent d'une discordance quant à l'importance qui lui est accordée à laquelle s'ajoute la non reconnaissance par la société et les institutions de l'expérience « terrain » développée dans l'action en milieux communautaires.

Par ailleurs, sur le plan individuel, la polyvalence des acquis de l'expérience développés dans un espace collectif semble amplifier la complexité de mise en mots et la difficulté d'analyse et d'appropriation de leurs propres acquis. En outre, une méconnaissance des acquis expérientiels du communautaire jumelée à la non reconnaissance sociale de l'expérience « terrain » engendrent une tension qui semble particulière au domaine de la relation d'aide en milieux communautaires. Cette invisibilité

des savoirs d'expérience développés dans ces milieux entretient une difficulté de leur mise en correspondance avec un référentiel universitaire.

L'institution universitaire pourrait contribuer à augmenter la visibilité de ces savoirs en intégrant dans certains programmes de formation le fonctionnement, les approches et la philosophie associée à ces milieux. Cette mesure permettrait d'assurer que les référentiels de diplôme, dans les domaines concernées, comprennent la spécificité du communautaire.

En outre, la difficulté de mise en valeur de leurs propres acquis chez les acteurs œuvrant dans ces milieux, entretient un tiraillement entre les possibilités et les contraintes d'une démarche de reconnaissance officielle d'acquis. Le développement chez les conseillères et les conseillers d'orientation d'une forme d'accompagnement spécifique au processus de reconnaissance des acquis de l'expérience pourrait jouer un rôle important face à cet obstacle. En effet, on sait que le savoir généré par l'action reste relativement peu conscient et que le processus d'accompagnement peut rendre l'acquis de l'expérience davantage conscient dès qu'il s'agit pour l'individu de décrire et d'explicitier son activité.

En somme, faciliter l'accès à la reconnaissance des acquis de l'expérience jumelée à une forme d'accompagnement spécifique au processus est une avenue qui pourrait favoriser le retour aux études des adultes. Pourtant, en cette période où la reconnaissance sociale des acquis est un droit et où plusieurs universités ont adopté une politique en reconnaissance des acquis et des compétences, on constate qu'au lieu d'être en demande, cette mesure soulève un sentiment d'ambivalence chez les acteurs des milieux communautaires.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	13
1. RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES.....	13
1.1 Domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.....	14
1.2 Reconnaissance officielle.....	15
2. DEMANDE SOCIALE POUR DES MESURES DE RECONNAISSANCE OFFICIELLE	17
3. CONSTATS SUR L'OPÉRATIONNALISATION DES MESURES DE RAC	19
4. ADOPTION D'UNE POLITIQUE GOUVERNEMENTALE	21
5. MESURES DE VALORISATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES	22
6. ÉVOLUTION DE LA RAC DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES.....	25
6.1 RAC et université : possibilités actuelles d'accès	26
6.2 Retour aux études universitaires.....	27
6.3 La reconnaissance des acquis comme facteur d'attraction et de maintien.....	30
6.4 Acquis expérientiel : bête noire en matière de reconnaissance à l'université québécoise	31
6.5 Reconnaissance des acquis dans les universités canadiennes.....	32
6.6 Développement de la recherche traitant des acquis expérientiels.....	33
7. ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE EN RELATION D'AIDE.....	36
7.1 Rôle de l'expérience dans l'apprentissage.....	36
7.2 Savoirs d'expérience développés en milieu d'insertion socioprofessionnelle.....	37
7.3 Méconnaissance des actions du communautaire et des organismes du milieu	39
7.4 Pluralité du milieu communautaire et types d'intervention.....	40
7.5 Profil de la main d'œuvre des organismes d'employabilité	42
7.6 Retour aux études d'acteurs du communautaire.....	42
8. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	44
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE D'ANALYSE	47
1. AMBIVALENCE FACE AU RETOUR AUX ÉTUDES	47
2. OBSTACLES À LA PARTICIPATION.....	50
2.1 Barrières dispositionnelles ou psychosociales.....	52
2.2 Barrières situationnelles	53
2.3 Barrières informationnelles	53
2.4 Barrières institutionnelles.....	54
3. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	55

TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	57
1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	57
2. STRATÉGIE GÉNÉRALE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	58
3. POPULATION ET ÉCHANTILLON	59
4. RECRUTEMENT.....	61
5. GUIDE D'ENTREVUE ET CONTEXTE DES ENTREVUES.....	62
6. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	63
7. LIMITES DE L'ÉTUDE	64
8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	64
QUATRIÈME CHAPITRE - DESCRIPTION DES RÉSULTATS	66
1. PROFIL DES SUJETS ET DE LEUR MILIEU DE TRAVAIL	66
1.1 Pierre	67
1.1.1 Milieu de travail et clientèle	68
1.2 Simon	69
1.2.1 Milieu de travail et clientèle	70
1.3 Mylène.....	71
1.3.1 Milieu de travail et clientèle	72
1.4 Carole	73
1.4.1 Milieu de travail et clientèle	74
1.5 Particularités des milieux communautaires	75
1.6 Défis du milieu communautaire	79
1.7 Pratiques de reconnaissance dans le milieu.....	83
2. PROJET D'UN RETOUR AUX ÉTUDES.....	86
2.1 Origine du projet d'un retour aux études	86
2.2 Objectifs professionnels	88
2.3 Perceptions des proches et des collègues	88
2.4 Perception du rôle du diplôme.....	89
2.5 Valeur accordée au retour aux études.....	91
2.6 Démarches entreprises.....	92
2.7 Avantages et inconvénients d'un retour aux études	94
3. OBSTACLES À LA PARTICIPATION À LA FORMATION	97
3.1 Les barrières dispositionnelles ou psychosociales.....	97
3.2 Barrières situationnelles	101
3.3 Barrières informationnelles	101
3.4 Barrières institutionnelles.....	102
4. EXPÉRIENCE ET APPRENTISSAGE DÉVELOPPÉS EN MILIEU DE TRAVAIL.....	104
4.1 Pratiques d'intervention	104
4.2 Défis de la pratique.....	106
4.3 Perception de leur propre rôle professionnel	109
4.4 Milieu formateur	110
4.5 Prise en notes des apprentissages réalisés en milieu communautaire	113

4.6	Intérêt au maintien d'un travail en milieu communautaire	114
5.	RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS ET OBSTACLES PERÇUS PAR LES SUJETS.....	116
5.1	Les barrières dispositionnelles ou psychosociales.....	116
5.2	Barrières informationnelles	118
5.3	Barrières institutionnelles	119
6.	AMBIVALENCE FACE À LA FORMATION	120
	CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION ET PISTES D'ACIONS	126
1.	RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIEL	126
2.	RÔLE D'ACCOMPAGNEMENT	129
	CONCLUSION	131
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	135
	ANNEXE A - LETTRE D'INFORMATION	142
	ANNEXE B - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	144
	ANNEXE C - LETTRE DE RECRUTEMENT.....	145
	ANNEXE D - GUIDE D'ENTREVUE 1.....	146
	ANNEXE E - GUIDE D'ENTREVUE 2.....	148
	ANNEXE F - ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE	150

REMERCIEMENTS

La recherche et la rédaction de ce mémoire ont représenté une somme considérable d'énergie et de temps. Ce fût une étape majeure d'apprentissages, lesquels furent nombreux sur le plan personnel, en tant qu'étudiante adulte en retour aux études, ainsi que sur le plan professionnel. Plusieurs types de soutien ont contribué à ma persévérance lors des périodes de doutes et de fatigue. Ceux-ci sont de l'ordre du soutien financier, du soutien académique et technique ainsi que de la présence de personnes qui m'ont encouragée tout au long de cette belle aventure.

Tout d'abord, je suis très reconnaissante au Fonds québécois de la recherche sur la société et sur la culture (FQRSC) ainsi qu'à l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA) pour les bourses qui m'ont été accordées, lesquelles m'ont permis de me consacrer entièrement à mon mémoire. Aussi, je remercie les personnes qui ont participé à cette recherche pour leur disponibilité et leur précieuse collaboration. Le temps de réflexion qu'elles ont partagé avec moi, m'a permis de documenter cette étude à partir de leurs propos d'une grande richesse de contenu.

Je remercie grandement ma directrice Rachel Bélisle pour sa généreuse collaboration, sa rigueur et ses précieux conseils qui ont largement nourri mes apprentissages, mes réflexions et mes prises de conscience du chemin parcouru et de celui restant à faire. Plusieurs personnes ont contribué à enrichir cette expérience unique lors des séminaires. J'en garde d'excellents souvenirs d'échanges et de soutien. Merci à Virginie Thériault, professionnelle de recherche au sein de l'ÉRTA, pour sa patience et ses judicieux conseils. J'ai grandement apprécié la participation de Manon Gosselin et de Sylvain Bourdon qui ont formé avec Rachel Bélisle les membres du jury.

Je suis profondément reconnaissante à ma mère pour m'avoir transmis sa soif d'apprendre tout au long de la vie comme elle continue à le faire à 90 ans. Les encouragements de mes deux fils m'ont motivée à poursuivre jusqu'au bout, je les remercie de leur précieuse présence. Finalement, merci à mon amour Jacques pour sa patience, son appui constant et son ouverture d'esprit qui m'ont accompagnée tout au long de ce parcours jusqu'à son aboutissement.

INTRODUCTION

À l'ère de changements socioéconomiques profonds et rapides, l'adulte doit acquérir continuellement de nouvelles connaissances et compétences pour participer activement et pleinement à l'évolution économique et sociale. Qu'elle soit volontaire ou subie, dorénavant, la mobilité professionnelle jalonne la carrière des individus et, de ce fait, le développement des connaissances et des compétences devient un moyen pour faire face aux aléas économiques. Ce développement peut se faire par la voie de la formation formelle, définie comme des activités d'apprentissage en milieu d'enseignement avec certification par l'État, par la voie non formelle, définie comme des activités structurées de formation non certifiée par l'État et finalement par l'expérience. Ces voies renforcent les aptitudes à trouver et à conserver un emploi, à progresser sur le plan professionnel et à s'adapter aux changements. Pour l'évolution d'une société prospère et juste, il est essentiel de permettre l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie, outil nécessaire dans l'acquisition des connaissances et des compétences exigées pour une participation active. C'est dans cette conjoncture socioéconomique que s'inscrit les nouvelles pratiques sociales de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) qui apparaissent pour de nombreux acteurs sociaux comme un levier majeur de l'apprentissage tout au long de la vie.

Si la société québécoise reconnaît le principe que les adultes peuvent apprendre de différentes façons, par de multiples moyens et dans divers lieux, la mise en œuvre de mesures concrètes soulève un bon nombre d'interrogations chez les acteurs, notamment dans le milieu de l'enseignement universitaire. Celles-ci relèvent principalement de l'évaluation et de la reconnaissance des apprentissages cumulés par des expériences de travail, soit les acquis expérientiels, et aux défis que soulève la validation de ces acquis pour l'octroi d'un diplôme et d'un titre professionnel.

Pourtant, dans certains milieux professionnels propices à l'apprentissage dans l'action, comme le sont les milieux communautaires, la précarité et la faible reconnaissance sociale de ceux-ci peut inciter les intervenantes et intervenants à envisager un retour aux études universitaires pour obtenir un poste plus stable et mieux rémunéré et accroître leur

mobilité professionnelle. C'est le cas des milieux spécialisés en relation d'aide auprès de clientèles en grande difficulté, notamment les organismes communautaires. Les intervenantes et les intervenants y développent une expertise qui peut être définie comme un ensemble de connaissances, de stratégies et de réflexes professionnels se raffinant au cours de leurs actions au quotidien. La reconnaissance de cette expertise par le milieu universitaire pourrait être un enjeu dans la décision de retourner ou non aux études.

La question de recherche de ce mémoire porte sur les perceptions des intervenantes et intervenants du milieu communautaire, ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis expérientiels par l'université. Nous tentons par ce mémoire de faire la lumière sur leurs perceptions afin d'en comprendre leurs effets sur le passage ou le non passage à l'action de leur projet.

Le premier chapitre expose la problématique en huit sections. La première section présente différentes définitions et appellations utilisées pour désigner les pratiques de reconnaissance officielle ainsi que les mesures qui y sont associées. Les sections deux à cinq traitent du développement social et politique de ces mesures. La sixième section résume les modes actuels d'accès aux services de reconnaissance des acquis et des compétences au sein de l'université québécoise et canadienne ainsi que les défis d'opérationnalisation que représente la validation des acquis expérientiels. Elle traite par la suite du facteur d'attraction et de maintien que la reconnaissance des acquis peut exercer chez les adultes en retour aux études. La septième section présente les acquis de l'expérience développés dans le domaine de la relation d'aide et expose plus particulièrement ceux développés dans les milieux communautaires. Ces milieux sont décrits sommairement et nous traitons ensuite des acteurs de ces milieux ayant un projet d'un retour aux études. La huitième et dernière section porte sur la question générale de la recherche et se termine sur sa pertinence sur le plan social et scientifique.

Le deuxième chapitre présente le cadre d'analyse sur lequel s'appuient le guide d'entrevue et l'analyse des données. Le premier concept mobilisé, celui d'ambivalence, vient d'Illeris (2007) qui traite de l'ambivalence face à l'apprentissage et à la formation. Ce

concept met en lumière la complexité de la réaction de l'adulte engagé dans une formation. La section deux présente le concept d'obstacles à la participation à la formation basé sur une classification générale des barrières de Cross (1981) qui incluent trois catégories interdépendantes soit, dispositionnelle, situationnelle et institutionnelle. À celles-ci s'ajoute la barrière informationnelle, catégorie développée par Darkenwald et Merriam (1982). Cette classification englobe plusieurs dimensions en offrant un large cadre de référence. Conjugée au concept d'ambivalence, cette grille permet l'analyse des perceptions des acteurs et leur poids dans le passage à l'action. La présentation des objectifs spécifiques à cette étude termine ce chapitre.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie en débutant par l'approche utilisée pour la présente étude puis, fait état des moyens retenus pour atteindre les objectifs préétablis. Les sections suivantes abordent la stratégie générale de collecte de données et présentent dans l'ordre, la population et l'échantillon visés par cette étude, le recrutement effectué, le guide d'entrevue ainsi que le contexte de ces entrevues. La section six présente la méthode d'analyse des données et le chapitre se termine sur les considérations éthiques au cœur de cette recherche d'approche qualitative.

Le quatrième chapitre donne la description des résultats. Dans la première section, il présente le profil des sujets ainsi que celui de leur milieu. La section deux traite du contexte d'un projet de retour aux études et la section trois porte sur la description des obstacles à la participation à la formation. La quatrième section aborde l'expérience et l'apprentissage développés en milieu de travail et la cinquième section fait état de la reconnaissance des acquis expérimentiels et des obstacles perçus par les sujets. La sixième section porte sur le concept d'ambivalence à la formation et permet de mettre en perspective l'interrelation des perceptions d'obstacles perçus tant face au retour aux études qu'aux possibilités de se voir reconnaître les acquis de l'expérience.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion et présente quelques pistes d'action en lien avec la reconnaissance des acquis expérimentiels et le rôle d'accompagnement.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre introduit la reconnaissance des acquis et des compétences présentée d'abord comme un domaine large et ensuite traitée sous sa forme officielle. La suite porte sur la demande sociale de mesures de reconnaissance officielle qui a contribué à l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue dont il est ensuite question. Les mesures qui s'y rattachent et les possibilités d'accès à la reconnaissance des acquis et des compétences sont abordées pour ensuite présenter celles qui ont cours en milieu universitaire. Les deux sections suivantes traitent des acquis de l'expérience en relation d'aide et présente par la suite les milieux communautaires dont l'expertise développée par ses acteurs demeure méconnue. Le chapitre se termine sur la question générale de recherche.

1. RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

Dans le contexte où la mobilité volontaire ou subie jalonne la carrière des salariés, les compétences, les connaissances et les qualifications sont des moyens qui, par la voie de la formation formelle, non formelle¹ et la reconnaissance de l'expérience, permettent de faire face aux aléas économiques (Morin, 2003). Leur développement renforce les aptitudes à trouver, conserver un emploi, progresser au niveau professionnel et s'adapter au changement (*Ibid.*). C'est dans cette conjoncture socioéconomique que s'inscrit la reconnaissance des acquis et des compétences.

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) peut être définie comme un processus qui permet à un adulte qui en fait la demande d'obtenir la reconnaissance officielle de ses acquis et de ses compétences provenant de formations diverses et d'expériences variées. « Ce processus se base sur le repérage, l'identification et la validation des acquis et des compétences retenus selon un référentiel donné, en fonction

¹ « L'apprentissage non formel est un apprentissage intégré dans des activités planifiées, non explicitement identifiées comme des activités d'apprentissage, mais comprenant une part importante d'apprentissage. Cet apprentissage peut se réaliser sur le lieu de travail ou en dehors. Il complète et parfois se superpose à un apprentissage plus formel, mais ne conduit pas à une certification par une autorité désignée. » (Pagé, 2004, p. 123)

d'un projet de diplomation, de qualification professionnelle, d'insertion en emploi ou d'un projet personnel.» (Pagé, 2004, p. 87-88). Le terme référentiel, un terme central en reconnaissance et validation des acquis, désigne généralement « des constructions organisées d'éléments constitutifs d'un apprentissage ou d'un programme et, par extension, d'un métier ou d'une compétence, servant de "référents" à l'analyse ou à l'évaluation de l'apprentissage du programme ou des compétences relatives à un métier » (Figari, 2006, p. 190).

Au Québec, le vocable reconnaissance des acquis et des compétences « concerne tant les acquis et les compétences développés dans un établissement d'enseignement (acquis scolaires) que les acquis et les compétences développés dans des expériences de travail ou de vie (acquis extrascolaires ou expérentiels) » (Pagé, 2004, p. 88). Selon Landry (1987, dans CSE, 2000), le terme « extrascolaire » met en évidence un apprentissage développé en dehors du cadre scolaire, alors que le terme « expérentiel » met l'accent sur un « apprentissage au cours duquel la personne est en contact direct avec l'objet d'apprentissage » et ce contact direct « suppose généralement que la personne est en situation d'action, et non seulement d'observation » (*Ibid.*, p. 20). On parle aussi d'« apprentissage informel [qui] découle de circonstances fortuites ou liées aux activités de la vie quotidienne (travail, vie familiale, loisirs, etc.) » (Pagé, 2004, p. 123) ou d'apprentissage par l'expérience ou expérentiel qui se produit indépendamment d'une structure formelle, du cadre d'un cours ou d'un programme organisé (*Ibid.*).

1.1 Domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences

Bélisle (2006) présente la reconnaissance des acquis et des compétences comme un domaine large de recherche et de pratique qui regroupe trois types de reconnaissance d'acquis ou de compétences soit, la reconnaissance formelle, non formelle ou informelle. La reconnaissance formelle concerne l'État ou ses mandataires tels les établissements d'enseignement, les ordres professionnels, etc., qui émettent une sanction officielle, en octroyant, par exemple, un diplôme ou un permis. La reconnaissance non formelle relève d'une démarche structurée mais non officielle tel le bilan de compétences ou le portfolio

pouvant préparer à une demande de reconnaissance officielle, mais pas nécessairement. Quant à la reconnaissance informelle, il s'agit de gestes courants de reconnaissance telle la mise en valeur d'une personne par une appréciation, des remerciements ou par un sourire (*Ibid.*).

Ces trois types de reconnaissance concernent tant la valorisation sociale des compétences que la valorisation provenant de l'institution et elles seraient interreliées dans l'expérience des sujets (*Ibid.*). Bélisle (2006) explique que dans une perspective où l'on tient compte de la subjectivité des acteurs, on ne peut séparer l'aspiration à la reconnaissance officielle de la reconnaissance vécue ou non dans son milieu de travail ou dans d'autres situations de vie. La présente problématique concerne principalement la reconnaissance officielle, c'est-à-dire celle qui donne lieu à un document émis par l'État ou par un de ses mandataires. Elle porte plus spécifiquement sur la sanction d'acquis expérientiels développés en milieu de travail.

1.2 Reconnaissance officielle

Depuis plus d'une vingtaine d'années au Québec ainsi que dans plusieurs pays, différentes mesures relevant de la reconnaissance officielle des acquis sont mises en place. Ces mesures sont véhiculées sous différentes appellations notamment, la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), la validation des acquis professionnels (VAP) qui devient par la suite, en France, la validation des acquis de l'expérience (VAE) (Leplâtre, 2003) englobant l'expérience développée tant dans les projets sociaux, personnels que familiaux (Pinte, 2002) et considérant la valeur sociale de l'expérience (Lenoir, 2002; 2003).

Plus récemment au Québec, l'expression « reconnaissance des acquis extrascolaires » est évoquée et est véhiculée sous l'acronyme « RAE » (Direction de la formation générale des adultes (DFGA), 2007, p. 7) en formation générale de base. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) définit la reconnaissance des acquis extrascolaires comme un processus qui « sanctionne des formations antérieures formelles, non formelles et informelles sans égard au lieu, au moment ou à leur mode d'acquisition, en

délivrant un document officiel (une attestation, un certificat, un diplôme, un relevé) ou en attribuant un autre titre déterminé par le MELS » (DFGA, 2007, p. 43). Cette définition, associée à l'acronyme RAE, est contextualisée au Québec et à la formation générale de base puisqu'en France ce même acronyme renvoie à la « reconnaissance des acquis expérimentiels » et regroupe des pratiques non formelles de reconnaissance, notamment des pratiques de reconnaissance en entreprise qui devient un enjeu particulièrement important pour favoriser l'engagement du personnel dans la mission de l'organisme (Enlart, 2009).

En outre, on constate que l'expression « reconnaissance et validation des acquis de l'expérience » (RVAE) (Figari, 2006), est de plus en plus utilisée dans le milieu de la recherche qui, étudiant différents systèmes nationaux de validation ou de reconnaissance existants, contribue à faire progresser la construction d'un corpus de connaissances et d'outils sur l'évaluation des apprentissages non formels et informels.

Peu importe le pays, les différentes mesures de reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences ont la même finalité, soit l'attribution, en tout ou en partie, d'un document officiel (diplôme, certificat, relevé) attestant, selon un référentiel donné, l'acquisition « soit de l'ensemble des compétences relatives à un programme, une norme ou un titre donné, soit d'une partie de ses composantes (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue) » (Pagé, 2004, p. 88). Ainsi, la VAE française et la RAC québécoise peuvent permettre d'accéder à un niveau de formation supérieur, sans posséder le diplôme du niveau précédent généralement requis, ou encore d'obtenir partiellement ou totalement un diplôme (Thibault, 2002) ou un titre professionnel au regard de l'expérience professionnelle (Bélisle, 2006).

Bélisle et Boutinet (2009) spécifient qu'au Québec, le terme « reconnaissance des acquis » a longtemps été associé au monde de l'éducation, alors que celui de « reconnaissance des compétences » était associé à celui du travail. Pour marquer le rapprochement et l'interrelation entre ces deux mondes, lorsqu'il s'agit de reconnaître des apprentissages, on parle, depuis 2002, de « reconnaissance des acquis et des compétences »

(*Ibid.*). Par ailleurs, le terme « acquis » est utilisé dans d'autres pays pour désigner des apprentissages faits en milieu de travail, par exemple les « acquis expérimentiels ».

2. DEMANDE SOCIALE POUR DES MESURES DE RECONNAISSANCE OFFICIELLE

En 1980, alors que la Commission d'étude sur la formation des adultes présidée par Michèle Jean (Commission Jean) amorce ses travaux, plusieurs acteurs sociaux dont l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA)² s'engagent dans la réflexion collective sur l'importance de développer des services de reconnaissance des acquis au Québec. L'ICÉA se mobilise pour favoriser une conscientisation sociale concernant la reconnaissance des acquis présentée comme une « instrumentalisation de réinsertion sociale et professionnelle » (Barkatoolah, 1987, p. 46) et jouera un rôle d'influence significatif dans les consultations de la Commission Jean. Dans le rapport qui découle de cette Commission (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982), tout un chapitre traite de l'intérêt social pour la reconnaissance des acquis en s'appuyant, notamment, sur des travaux de l'ICÉA dont elle reprend un certain nombre des recommandations en matière de reconnaissance des acquis.

Au cours de cette même décennie, alors qu'on connaît une crise économique importante, l'économie devient la préoccupation majeure et la formation de la main-d'œuvre devient un dossier important pour le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Ainsi, l'éducation des adultes est de plus en plus identifiée au marché du travail et les associations professionnelles vont jouer un rôle majeur en formation continue (Chiousse, 2001).

C'est en 1984 que le gouvernement du Québec donne suite au Rapport Jean en affirmant dans son Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes que « la reconnaissance des acquis de formation, scolaires et expérimentiels, est essentielle à tout projet d'éducation permanente » (Pagé, 2004, p. 85). Néanmoins, dans ce plan d'action, peu

² L'ICÉA regroupe notamment des organismes syndicaux, des groupes de femmes, des organismes communautaires et des services d'éducation des adultes des établissements d'enseignement. Cet institut est devenu, en 2003, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

des grandes recommandations de la Commission Jean ou de l'ICÉA sont retenues. Cet institut revient à la charge en 1985, en s'engageant dans une recherche-action pour faire ressortir les besoins, les attentes ainsi que les conditions d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis (Barkatoolah, 1987).

S'appuyant sur les résultats de cette recherche, l'ICÉA constate que les référentiels sont créés à partir de l'offre institutionnelle axée vers les secteurs professionnels plutôt que sur la demande d'un projet de l'individu et de la formation générale. Elle suggère une mise en œuvre qui partirait de la demande plutôt que de l'offre et propose « qu'on évalue les acquis extrascolaires à partir d'un projet de l'individu en vue d'identifier la formation manquante et de l'aider à construire un projet de formation sur mesure » (Barkatoolah, 1987, p. 48). L'ICÉA propose une étude sur les habiletés de base nécessaires à un emploi ou une formation qui permettrait d'identifier quatre à cinq champs où les outils d'évaluation seraient utilisés. Par la suite, l'ICÉA s'engage dans le développement d'outils de reconnaissance non formelle³.

Les années 1980 sont caractérisées par l'amorce de mise en œuvre de services de reconnaissance des acquis (éducation) et de reconnaissance des compétences (main-d'œuvre), par les réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre, mais, dans les années 1990, de nombreux questionnements persistent, notamment au sein de la société civile, sur les avancées dans le domaine (CSE, 2000). Les débats lors des États généraux de l'éducation en 1995 s'intéressent à cette question.

À l'échelle internationale, le rapport Delors (1996) a inspiré plusieurs réformes éducatives dans le monde « dont une partie des travaux de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes, organisée par l'UNESCO à Hambourg en 1997 (UNESCO, 1997) » (Bélisle, 2006, p. 14). Selon Pagé (2004), ce rapport souligne toute « l'importance et la finalité d'une démarche de reconnaissance des acquis scolaires, des qualifications professionnelles et des acquis d'expériences » (p. 93) :

³ Notamment l'outil « Nos compétences fortes » publié en 1995 qui est une forme de valorisation sociale des compétences (Bélisle, 2006).

Pour parvenir à l'organiser [l'apprentissage continu tout au long de la vie] il faut cesser de considérer les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage comme indépendantes les unes des autres et en quelque sorte superposables, voire concurrentes, et s'attacher au contraire à mettre en valeur la complémentarité des champs et des temps de l'éducation moderne. (Delors, 1996, dans Pagé, 2004, p. 93).

Depuis quelques années, des recherches sur la participation à la formation indiquent que des adultes particulièrement ambivalents face à un retour aux études voient la possibilité de se faire reconnaître des acquis de l'expérience comme un incitatif à retourner aux études (Bélisle, Michaud, Bourdon et Chanoux, 2008).

3. CONSTATS SUR L'OPÉRATIONNALISATION DES MESURES DE RAC

Les mesures de RAC se développent progressivement mais l'opérationnalisation soulève un bon nombre de défis. Dans son rapport au ministère de l'Éducation, le Vérificateur général du Québec (année 1997-1998) constate des difficultés dans la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis de formation qui est présentée comme le « maillon faible de la chaîne dans les établissements d'enseignement » (Pagé, 2004, p. 86). Les services y sont peu accessibles et le recours à cette mesure est variable d'un établissement à un autre, d'un ordre d'enseignement à un autre et d'une région à une autre (*Ibid.*).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) constate notamment que les deux réseaux (éducation et main-d'œuvre) ont développé des systèmes de reconnaissance relativement parallèles et que cela peut poser différents problèmes. Une difficulté importante découle du fait que le référentiel des programmes du ministère de l'Éducation est assez éloigné de celui des cahiers de normes élaboré par le monde du travail, ce qui rend ardu la mise en relation de l'expérience de travail avec les compétences évaluées par les établissements d'enseignement (*Ibid.*, 2000).

Dans son avis intitulé *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2000) mentionne que dans une société où le savoir est un des principaux facteurs de développement, où les lieux d'acquisition de ces savoirs se multiplient, où la compétence devient, pour chaque citoyenne et chaque citoyen, un facteur de mobilité ainsi que de promotion sociale et économique, « la reconnaissance

des acquis doit passer du statut de questions essentiellement techniques à celui d'un enjeu politique fondamental dans le développement économique et social du Québec » (p. 92). La mise en œuvre, que l'État ne peut assumer seul exige la contribution des acteurs politiques, économiques et sociaux ainsi que des divers milieux de l'éducation (*Ibid.*). Elle fait appel à la responsabilité sociale des organisations chargées de cette reconnaissance et le CSE propose de l'appuyer sur trois principes centrés sur la personne :

Premier principe : une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis.

Deuxième principe : une personne n'a pas à reprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes d'apprentissage.

Troisième principe : tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence (CSE, 2000, p. 92).

Les deux premiers principes font de la reconnaissance des acquis, un droit qui nécessite l'examen des systèmes en place. Le troisième principe souligne la responsabilité du réseau d'éducation de fournir un encadrement et des modalités d'organisation pour favoriser la prise en compte des principes de base de la reconnaissance des acquis (CSE, 2000).

Ces principes feront consensus parmi les divers acteurs de l'éducation des adultes et de la formation continue liée à l'emploi (CSE, 2000) et deviennent à peu de chose près ceux de la politique gouvernementale à venir (Gouvernement du Québec, 2002a). De 1998 à 2001, les États généraux et trois consultations publiques permettront aux acteurs de la société civile de se prononcer sur la question de la reconnaissance des acquis et des compétences et contribueront, en 2002, à l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue⁴ (Bélisle, 2006; Pagé, 2004).

⁴ Selon la Commission canadienne pour l'UNESCO (1999), l'expression « Formation continue » « est souvent associée à l'adaptation de la main-d'œuvre : formation en entreprise, formation professionnelle ou technique à l'âge adulte,

4. ADOPTION D'UNE POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) adopte la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et une vision large de l'éducation des adultes présente dans la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997).

L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 2 point 3).

Cette Déclaration met en perspective l'importance de favoriser l'accès pour les adultes à l'éducation à tous les niveaux incluant l'enseignement universitaire, « en élaborant des mécanismes cohérents pour reconnaître les acquis des apprentissages effectués dans différents contextes et faire en sorte que leur validation soit transférable à l'intérieur des établissements, des secteurs et des États entre eux » (Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1997, p. 34).

La politique québécoise adopte quatre grandes orientations interreliées parmi lesquelles une des priorités d'action est de « valoriser les acquis et compétences par une reconnaissance officielle » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 6) et considère les apprentissages informels en soulignant que la reconnaissance officielle de ces apprentissages « facilite le décloisonnement des démarches d'apprentissage, met en lumière les objectifs d'apprentissage à poursuivre, rend transférables les apprentissages issus

formation préparatoire à l'emploi. Mais on peut aussi lui donner une perspective plus large qui vise l'épanouissement des adultes et leur participation à la vie sociale, économique et culturelle de la société. » (fiche 3)

d'expériences diverses permettant surtout d'éviter aux personnes de suivre inutilement des formations conduisant à des compétences ou concernant des savoirs maîtrisés » (*Ibid.*, p. 23).

5. MESURES DE VALORISATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES

Le plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002b) qui accompagne la politique fait état de huit mesures dont l'objectif est de favoriser « l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences » (p. 26) :

1. La création d'une table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences;
2. Le droit à la reconnaissance des acquis au secondaire et au collégial en éducation;
3. L'établissement d'un bilan des acquis relatifs à la formation générale de base;
4. La reconnaissance des compétences dans le système de qualification professionnelle et de certification;
5. La relance de la reconnaissance des acquis et des compétences dans le milieu de l'éducation;
6. L'élaboration d'une approche de reconnaissance scolaire et professionnelle des compétences acquises par des groupes de personnes occupant des fonctions semblables;
7. La reconnaissance des acquis des personnes immigrantes;
8. L'accent sur des formations qualifiantes et transférables. (p. IV).

Ces mesures visent notamment à favoriser toute forme de valorisation et de reconnaissance officielle des efforts de formation continue, la mise en place de services de reconnaissance au regard de la formation manquante, l'harmonisation entre les ordres d'enseignement et enfin, elles visent à soutenir des approches de valorisation et de

reconnaissance des acquis à des fins académiques plus souples et plus simples, centrées sur les personnes et sur leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2002b).

Selon Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer et Trottier (2004), la mise en œuvre d'une stratégie de développement continu et généralisé des compétences et leur mise à contribution prend tout son sens par l'intensification de la promotion et la valorisation des initiatives de formation, de développement et de reconnaissance des compétences qui doivent se faire par des actions de « synergie entre une formation initiale⁵, générale et professionnelle, soucieuse de qualité et d'égalité des chances, et la poursuite des apprentissages tout au long de la vie » (Bélanger *et al.*, 2004, p. 67).

Pour sa part, l'ICÉA (2003), reconnaît les avancées que permettent la politique et son plan d'action et observe une « volonté d'ouverture et de décloisonnement qui se manifeste par un grand nombre d'apprenants adultes et d'intervenants engagés d'une manière ou d'une autre en éducation et en formation des adultes, plus particulièrement dans le monde du travail » (p. 104). Toutefois, l'organisme craint qu'elles confinent l'éducation des adultes au seul champ économique et que l'intérêt porté à l'expression de la demande d'éducation et de formation « se concentre avant tout sur la formation de base et sur la formation reliée à l'emploi » (*Ibid.* p. 104).

Par ailleurs, l'ICÉA rappelle que les fondements de cette Politique s'appuient sur la Déclaration de Hambourg qui favorise un large éventail de possibilités d'action (2002) et qu'elle demeure cependant fort timide pour intensifier le développement d'une « éducation des adultes qui embrasse tous les domaines de la vie et qui favorise dans les faits des jonctions entre différents secteurs d'activités dans la perspective de cheminements éducatifs tout au long de la vie » (ICÉA, 2003, p. 104).

En 2004, deux ans après l'adoption de la politique, la population adulte semble utiliser encore très peu les services de RAC en développement (Pagé, 2004). On fait état de nombreux défis d'opérationnalisation en ce qui a trait à la reconnaissance officielle des

⁵ Bélanger *et al.* (2004) décrit la formation initiale au Québec comme une formation acquise en continuité ou un parcours scolaire effectué en continuité qui, généralement, désigne par le terme « jeune » les personnes inscrites à cette formation ou à ce parcours).

acquis extrascolaires et expérientiels incluant tant l'expérience développée en milieu professionnel que celle développée dans la vie citoyenne, familiale ou plus personnelle (*Ibid.*).

Dans leurs études portant sur les pratiques de reconnaissance des acquis au sein des universités québécoises, Chaput (1986)⁶ et Barkatoolah (1987)⁷ mentionnent que les chances d'avancement, les conditions salariales et la mobilité professionnelle sont très souvent liées au diplôme. La vie professionnelle se déroule fréquemment par des renouvellements des compétences et des savoirs, parcours où « un diplôme collégial ou un diplôme universitaire ne sont dorénavant qu'un premier diplôme » (ACDÉAULF, 2001, p. 3). Pour de nombreux adultes, les différentes mesures relevant de la reconnaissance officielle des acquis donne la possibilité de détenir partiellement ou totalement un diplôme ou d'obtenir un titre professionnel au regard de l'expérience professionnelle (Bélisle, 2006; Thibault, 2002). Elles permettent d'accroître la mobilité professionnelle ou de réaliser un projet personnel, de compléter la formation manquante et ainsi d'obtenir une sanction officielle (CSE, 2000; Pagé, 2004).

À travers le discours d'adultes en démarche de certification de leur acquis de l'expérience, Cherqui-Houot (2006) note qu'en plus des possibilités d'évolution professionnelle comme celle d'obtenir un titre reconnu professionnellement et socialement, le diplôme revêt sur le « plan symbolique une preuve tangible d'un chemin accompli dont on a tiré une certaine fierté » (p. 82). L'obtention d'un diplôme sécurise et permet d'ouvrir des perspectives nouvelles de formation ou de promotion. « Il constitue aussi un puissant moyen de reconnaissance tant de soi-même que par son environnement. » (*Ibid.*, p. 82). Cherqui-Houot (2006) voit dans la validation des acquis de l'expérience (VAE) menant à un diplôme, un instrument d'une « mise en conformité des acquis détenus et des acquis reconnus » (p. 82).

⁶ Dans un rapport, Monique Chaput fait un bilan partiel des pratiques de reconnaissances des acquis au sein des universités québécoises dont un article apparaît dans la revue *Éducation permanente* en 1986.

⁷ Amina Barkatoolah, rédige en 1987, un article qui traite des universités québécoises et la reconnaissance des acquis dans la revue *Formation permanente*.

Au Québec, le dispositif de la RAC « est plus développé à l'enseignement secondaire et professionnel pour les adultes » (Direction de la formation générale des adultes, (DFGA, 2007 p. 23). On observe une mise en place de la reconnaissance de la formation non formelle et informelle ainsi qu'une croissance des services pour l'enseignement collégial et plusieurs individus y ont recours (*Ibid.*).

Toutefois, en ce qui a trait au milieu universitaire, malgré le parcours spécifique des adultes, ils sont peu à se faire reconnaître leurs expériences et leurs apprentissages antérieurs (ACDEAULF, 2006; CSE, 2000; Pagé, 2004; Wihak, 2007). Le bref aperçu qui suit met en contexte l'évolution de la RAC au sein des universités.

6. ÉVOLUTION DE LA RAC DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Dès 1982 (Commission Jean), les universités sont interpellées par la reconnaissance des acquis. Deux colloques dont le premier a lieu en 1983 et le deuxième en 1985 à Sherbrooke, qui mènera à la création du Centre d'information et de recherche en reconnaissance d'acquis (CIRRAC)⁸, traduisent une période d'enthousiasme face aux pratiques en cette matière (Barkatoolah, 1987). Le mandat du CIRRAC est de promouvoir la réflexion en reconnaissance des acquis dans les universités québécoises qui, éventuellement, contribuera à faire état des pratiques (CSE, 2000).

Traditionnellement, le critère d'accès aux études universitaires est le diplôme d'études collégiales (*Ibid.*) et l'admission s'établit en « fonction des résultats scolaires et du dernier diplôme obtenu » (Chaput, 1986, p. 42). Aussi, « les chances d'avancement et les augmentations de salaires sont très souvent liées au nombre de crédits universitaires accumulés » (*Ibid.*). Bien souvent les adultes voulant y accéder « ne possèdent qu'un diplôme non équivalent au diplôme d'études collégiales, base générale d'admission à l'université » (*Ibid.*). Les universités consentent à inclure, dans leur politique d'admission, des règlements généraux à l'intention du nombre grandissant d'adultes en retour aux études (Barkatoolah, 1987) « en prévoyant des procédures d'exemption de cours comportant une

⁸ Suite au deuxième colloque, l'Université de Sherbrooke propose la création du Centre d'information et de recherche en reconnaissance d'acquis (CIRRAC).

allocation de crédits ou donnant lieu à une substitution d'activité pédagogique » (Chaput, 1986, p. 42). D'autres ajustements s'ajouteront de façon variable et avec plus ou moins de rapidité pour faciliter l'accueil des adultes (types de programmes offerts, régimes des études, horaire de cours, enseignement à distance) (CSE, 2000).

La plupart des universités québécoises acceptent le principe de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de la reconnaissance des acquis, mais une ambivalence subsiste par rapport aux acquis extrascolaires et expérientiels (Barkatoolah, 1987; Chaput, 1986). La difficulté d'évaluer et de valider l'expérience, le fait d'avoir à innover en la matière et la crainte d'une dévalorisation du diplôme, tous ces éléments soulèvent une mise en garde de la part des universités (*Ibid.*). Leur prudence s'explique par les défis relevant des difficultés d'évaluation scientifique de l'expérience et de la mesure rigoureuse d'une formation jugée équivalente (Barkatoolah, 1987; Chaput, 1986). De ce fait, les expériences extrascolaires sont prises en compte en vue d'une admission et non pour une dispense de cours. Les éléments considérés dans l'expérience sont la durée, la nature et la diversité plutôt que l'apprentissage effectivement réalisé (Barkatoolah, 1987).

En 2000, le CSE constate que la mise en œuvre d'un système de reconnaissance des acquis extrascolaires suscite une certaine réserve dans le système d'enseignement supérieur québécois. On constate, à nouveau, que la reconnaissance officielle est davantage utilisée à des fins d'admission qu'à des fins de reconnaissance des apprentissages faits et qui, au regard des exigences d'un programme, pourrait mener à des équivalences et se traduire en exemptions, en substitutions ou en transferts de crédits universitaires.

6.1 RAC et université : possibilités actuelles d'accès

Financées en grande partie par les deniers publics « les universités québécoises sont des entités autonomes qui ont l'autorité voulue pour déterminer leur mode de fonctionnement dont les règles d'admission aux programmes d'enseignement, l'élaboration de ces derniers, les modalités d'évaluation des apprentissages et celles de certification des études » (CSE, 2000, p. 49). « Elles ont une responsabilité quasi exclusive en ce qui a trait

au partage des responsabilités de la RAC avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport » (DFGA, 2007, p. 47).

Depuis la publication de l'avis du CSE (2000) traitant des services de reconnaissance officielle au sein de l'institution universitaire, l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF, 2006) estime qu'en matière de RAC, quelques progrès ont été accomplis par les universités. Dans une enquête menée en 2006 auprès de seize universités québécoises, on constate que même si elle est difficile à documenter, la reconnaissance des acquis existe bel et bien. Ainsi, « 20,1 % des personnes qui y sont inscrites ont, de fait, été admises selon une base « autre que le diplôme » (ACDEAULF, 2006, p. 12), sous une forme ou sous une autre de reconnaissance des acquis. À l'université, il s'agit de trois modes de reconnaissance :

- A) L'équivalence de cours officiels et crédités, suivis dans un autre programme ou dans un autre établissement;
- B) L'équivalence globale qui ne s'applique pas à un cours précis mais à l'évaluation de l'atteinte de certains objectifs du programme où le candidat se voit accordés des crédits;
- C) L'exemption qui dispense le candidat de suivre un cours rattaché au programme tout en bénéficiant des crédits.

6.2 Retour aux études universitaires

Le processus de reconnaissance officielle des acquis et des compétences, en formation professionnelle et technique tout particulièrement, est souvent présenté comme un incitatif pour des adultes expérimentés à faire un retour aux études. Les universités semblent avoir compris qu'une politique de reconnaissance des acquis peut avoir cet effet

sur la participation à la formation et certaines d'entre elles ont, dans ce sens, mis à jour leur politique depuis 2002. C'est le cas notamment de l'Université de Sherbrooke⁹

Le rapport québécois de l'EIACA¹⁰, présente un chapitre qui porte sur des éléments d'information sur la participation des adultes à la formation et à l'apprentissage (Bourdon, 2003). Dans une société « où les trajectoires éducatives et l'offre de services gommant les distinctions entre formation initiale et continue » (*Ibid.*, p. 146), l'âge seul ne suffit pas à délimiter l'apprentissage adulte (*Ibid.*). Dans le cadre de la présente étude, cette notion est définie comme une « population des adultes en discontinuité de scolarisation [...] ayant dépassé la période de fréquentation scolaire obligatoire » (*Ibid.*) et correspondant aux personnes de 16 à 65 ans.

Les faits saillants de cette recherche démontrent entre autres, que c'est chez les personnes plus scolarisées et les 16-45 ans que la participation à la formation structurée¹¹ est plus fréquente et qu'une fois amorcée, elle dispose l'individu à un engagement accru (Bourdon, 2003). De plus, une majorité est principalement motivée à participer pour des raisons liées à l'emploi ou à la carrière (Bourdon, 2003), aspect également mentionné dans les travaux de Desjardins, Rubenson et Milana (2007). Il ressort que les questions financières (Bourdon, 2003 ; Desjardins, Rubenson et Milana, 2007) et la conciliation études-familles ou travail-études-famille (CSE, 2006) peuvent devenir des facteurs dissuasifs en ce qui à trait à un projet de retour aux études, et ce, tant pour les adultes sans diplôme que pour les plus scolarisés (*Ibid.*).

Toutefois, on observe dans les systèmes d'enseignement supérieur une croissance d'étudiants adultes procédant à un retour aux études qui s'inscrivent dans un programme

⁹ L'Université de Sherbrooke s'est dotée d'une politique de reconnaissance des acquis et des compétences en juin 2007.

¹⁰ L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) s'intéresse aux compétences des individus en littératie. La collecte de données de l'EIACA a été effectuée en 2003 par Statistique Canada auprès d'un échantillon national d'adultes de 16 ans et plus, lequel comprenait 4 166 répondants du Québec. Le rapport québécois de l'EIACA présente un portrait global des compétences de la population québécoise dans une perspective comparative ainsi que des renseignements détaillés sur plusieurs facteurs associés à la littératie des adultes québécois.

¹¹ Englobe la participation à des cours, à des programmes ou à d'autres activités structurées comme des ateliers (Bourdon, 2003, p 146).

universitaire et, dans bien des cas, la participation « dépend davantage de l'existence d'initiatives institutionnelles attrayantes pour des étudiants d'âge adulte » (Desjardins *et al.*, 2007, p. 23). Dans les universités québécoises, la présence des adultes va en s'accroissant (Landry et Pilon, 2005; Solar, 2008). Solar (2008), souligne que le Conseil supérieur de l'éducation indiquait qu'en 1989, la population étudiante universitaire de 25 ans et plus dépassait celle des moins de 25 ans (*Ibid.*). Depuis 1994, une bonne part de la croissance de la clientèle aux cycles supérieurs est constituée d'adultes qui effectuent un retour aux études (Landry et Pilon, 2005).

Sur le plan scientifique, le concept d'adulte est une notion difficile à préciser (Solar, 2008). Les chercheurs pallient cette difficulté en utilisant un ensemble de critères : l'âge, la durée d'arrêt des études, le temps de participation au marché du travail, le rythme des études et l'expérience de vie font partie de ces critères (*Ibid.*). Dans l'université québécoise, la Faculté d'Éducation permanente de l'Université de Montréal, unité académique créée en 1975, a développé des pratiques auprès des adultes en s'adaptant à leurs besoins (*Ibid.*). De par sa longue pratique, elle a établi cinq caractéristiques de sa clientèle : a) l'âge se situe surtout entre 25 et 44 ans, b) l'expérience rend les adultes peu enclins à refaire des choses qu'ils savent déjà, c) les responsabilités familiales imposent des contraintes, principalement aux femmes qui sont encore majoritairement les seules à assurer l'encadrement des jeunes enfants, d) le lieu de résidence limite les capacités de déplacement, e) la scolarité antérieure facilite l'admission et la poursuite des études .

Chez les adultes en retour aux études universitaires, certains sont inscrits en formation continue dans des programmes conçus explicitement pour le perfectionnement de professionnels en exercice (Desjardins *et al.*, 2007). D'autres adultes vont effectuer un retour aux études soit dans le cadre d'une réorientation ou pour obtenir un premier diplôme universitaire participant ainsi à ce que l'institution identifie comme de la formation initiale (*Ibid.*). Ainsi, dans cette formation dite initiale en enseignement supérieur, on rencontre de plus en plus de groupes mixtes. C'est le cas au deuxième cycle en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke où les enseignants travaillent « parfois avec une majorité de jeunes adultes poursuivant leur formation initiale [...], parfois avec un

nombre significatif d'adultes qui, bien qu'étudiant à temps plein, réfèrent régulièrement à des expériences de vie et de travail » (Bélisle, 2005, p. 4) de sorte que les référents de ces derniers peuvent être davantage expérientiels que théoriques (*Ibid.*).

6.3 La reconnaissance des acquis comme facteur d'attraction et de maintien

À partir d'une analyse du parcours documenté de trois étudiants en formation aux cycles supérieurs, Landry (Landry et Pilon, 2005) note trois types de quêtes : a) la quête de savoirs, b) la quête de compétences c) la quête de sens. Il a observé que chaque projet de formation porte ces trois quêtes à des degrés divers. Il ressort que « la quête de sens semble la base fondamentale du projet » et celle-ci « donne naissance à la poursuite des deux autres quêtes » (p. 4). En s'appuyant sur son expérience d'accompagnateur d'étudiants aux cycles supérieurs en éducation de l'Université du Québec à Rimouski, l'auteur soulève « le difficile passage, pour les adultes apprenants, d'une culture professionnelle basée sur des savoirs d'expérience vers une culture universitaire plus scientifique basée sur des savoirs théoriques ou disciplinaires » (p. 4).

Dans le cadre de travaux de recherche auprès d'adultes en reprise d'études¹² en enseignement supérieur, Jouy (1997) note à partir de leurs propos qu'à l'origine de leur retour aux études il y a d'abord une logique utilitaire, soit l'obtention du diplôme « considéré d'abord pour un passeport pour l'emploi » (p. 142), alors que d'autres voient ce retour comme un moyen de valider des compétences acquises. De plus, la logique utilitaire dans la reprise d'études est, pour l'ensemble des personnes interviewées, liée à un besoin de reconnaissance sociale qui passe par celle de la communauté professionnelle à laquelle on appartient ou à laquelle on aspire (*Ibid.*). Pour plusieurs adultes, la participation à une formation universitaire opère progressivement une transformation de logique vers un « intérêt moins explicité qui vient souvent masquer un intérêt émancipatoire, qui a priori ne peut se dire comme tel » (p. 142). L'acquisition de nouvelles connaissances, la participation

¹² Jouy (1997) ne situe pas ce travail dans une perspective généralisante d'une enquête statistique puisqu'elle s'appuie sur les premiers entretiens menés auprès d'une douzaine d'étudiants en seconde année de second cycle au département de sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux, filière où l'on trouve les étudiants les plus âgés.

à des discussions et le travail exigé en termes d'argumentation apportent une nouvelle dimension à leur engagement professionnel par la pratique d'activités réflexives et critiques (*Ibid.*).

Ainsi, la reconnaissance des acquis de l'expérience à l'entrée en formation pourrait être un facteur d'attraction puisqu'elle pourrait permettre de terminer une formation dans un laps de temps plus court, une des caractéristiques de la logique utilitaire que portent en eux plusieurs adultes faisant un retour aux études. Par ailleurs, une fois engagés en formation après quelques cours et si leurs conditions matérielles le permettent, le besoin de reconnaissance se transformerait « au profit du simple plaisir de reprendre des études, d'apprendre pour apprendre et, pour un grand nombre, d'une profonde remise en question de leur vie professionnelle, voire personnelle » (*Ibid.*, p. 143). Mais pour les adultes qui restent baignés dans leur culture professionnelle pendant leurs études universitaires, la prise en compte de l'expérience, à l'entrée en formation et pour le maintien en formation pourrait être un enjeu central à la poursuite des études universitaires.

Différentes recherches révèlent que l'engagement dans un retour aux études pose plusieurs défis aux adultes et que la participation à une mesure de reconnaissance officielle peut s'avérer être un moyen efficace pour valoriser et saisir l'intérêt d'un projet de formation significatif (CSE, 2006; Desjardins, Rubenson, Milana, 2007).

6.4 Acquis expérientiel : bête noire en matière de reconnaissance à l'université québécoise

Si, en France, les universités sont engagées activement dans la validation des acquis de l'expérience, c'est encore peu le cas au Québec. Selon une recherche de l'ACDEAULF (2006), l'expérience semble être la « bête noire » (p. 16) en matière de reconnaissance des acquis à l'université. Les résultats font ressortir la difficulté d'analyse et d'attribution des crédits pour les acquis expérientiels; il y a un manque de mécanisme pour opérationnaliser le processus; certains des établissements universitaires mentionnent ne jamais en faire. Cette situation engendre un très faible taux de demandes de reconnaissance puisque très peu de candidats sont informés sur cette possibilité. Il apparaît que la formation sur la RAC et sur les acquis expérientiels est peu développée pour le personnel des universités, celle-ci

se limitant à des conférences, des congrès nationaux et internationaux (*Ibid.*). Les personnes même très impliquées dans la RAC voient son application comme un surplus de tâche (*Ibid.*).

Toutefois, un projet pilote de RAC existe dans quelques universités québécoises dans le cadre du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique. Ce projet permet aux gens du métier de raccourcir la durée de leur baccalauréat « en faisant la preuve de compétences acquises en milieu d'expérience, et ce, au regard des objectifs du programme d'études » (DFGA, 2007, p. 71). On donne comme exemple l'Université Laval où les étudiants de ce programme s'inscrivent à un cours leur permettant de monter leur dossier de demande de reconnaissance officielle qui pourra leur permettre de se voir créditer jusqu'à neuf cours (*Ibid.*). Cette expérience semble toutefois encore isolée.

Néanmoins, l'ACDEAULF (2006) spécifie que, « la reconnaissance des acquis est mal connue d'une part, parce qu'on ne sait trop comment s'y attaquer, surtout aux acquis expérimentiels et, d'autre part, parce que les responsables connaissent souvent mal cette réalité dans leur propre établissement » (p. 93). Les constats faits à partir de l'étude révèlent un faible soutien institutionnel pour le développement de l'offre de services en RAC, une sensibilité très variable à l'intérieur même des établissements, un urgent besoin d'outils communs et accessibles ainsi qu'un sentiment d'isolement des personnes qui se préoccupent de la reconnaissance des acquis extrascolaires (*Ibid.*).

6.5 Reconnaissance des acquis dans les universités canadiennes

Depuis la dernière décennie, d'autres résultats de recherche démontrent un faible taux de demande de reconnaissance des acquis auprès des universités canadiennes (Kennedy, 2003 dans Wihak, 2007) et soulignent que peu de personnes semblent être informées de ce service (Schmyr, 2003 dans Wihak, 2007). C'est dans la continuité de ces résultats que Wihak (2007) a fait des travaux de recherche sur l'accessibilité et la clarté de l'information sur le service de reconnaissance des acquis dans les sites Web des universités canadiennes. Selon l'auteure, l'ambivalence des milieux universitaires face à ce service semble perdurer. Parmi les 60 universités investiguées, 24 d'entre elles offraient de

l'information pertinente pour un adulte intéressé à bénéficier d'un service en reconnaissance des acquis. Onze de ces 24 institutions présentaient de l'information d'accès et de compréhension faciles pour une personne peu familière avec les possibilités de ce service (*Ibid.*).

La difficulté de trouver l'information et le manque de clarté sur les services de reconnaissance des acquis dans les sites Web des universités canadiennes contribuent à maintenir un faible taux de demandes (*Ibid.*). L'auteur mentionne, d'une part, que les adultes ne doivent pas attendre que l'université affiche clairement son service en RAC même si une politique est adoptée par l'institution. Ils doivent plutôt insister, persister à s'informer et questionner pour que l'offre universitaire augmente à cet effet. D'autre part, l'université devrait encourager la demande par la promotion de ce service puisque cette pratique favorise l'apprentissage tout au long de la vie (Kreber et Minha, 2005 dans Wihak, 2007).

6.6 Développement de la recherche traitant des acquis expérimentiels

Il n'est pas surprenant que les universités restent assez discrètes sur les possibilités de reconnaissance d'acquis de l'expérience en leurs murs et que les défis d'évaluation et de validation leur posent des casse-têtes. En effet, les travaux de recherche sur les acquis expérimentiels et leur correspondance avec les enseignements universitaires en sont à leur tout début.

En France, des travaux de recherche permettent aujourd'hui de mieux comprendre la nature de l'acquis de l'expérience. Lainé (2005), qui s'intéresse aux pratiques de VAE¹³, mentionne que celle-ci est un espace de formation et qu'en étant accompagné, l'adulte continue à apprendre de son expérience en tirant des « acquis » de cette expérience et les mettant en correspondance avec un référentiel. Le principe de la validation des acquis de l'expérience (VAE) repose sur la certitude que « le faire ou l'agir professionnel est source d'apprentissage, de construction de compétence » (p. 37). Le savoir généré par l'action

¹³ En France, la VAE est régie par une loi et prend en compte l'ensemble des activités de la personne soit, les dimensions formelles, expérimentielles et existentielles de production du savoir et peut répondre à un besoin de certification des compétences développées (Thibault, 2002).

reste relativement peu conscient et le processus de validation rend l'acquis de l'expérience davantage conscient dès qu'il s'agit pour l'individu de décrire et d'explicitier son activité. Il entre dans un processus d'autoformation accompagné « qui opère une transformation de la représentation que le sujet a de sa propre pratique en même temps qu'une modification de l'image concomitante qu'il se faisait de lui en tant que professionnel » (p. 197).

En outre, dans la continuité des travaux de Lev Vygotski, Bernard Prot (2003)¹⁴ s'intéresse notamment aux conditions favorisant le développement de la conscience et de la connaissance dans les activités de travail. Ses recherches permettent aujourd'hui de cerner davantage ce que l'on désigne comme acquis de l'expérience. Selon Prot (*Ibid.*), la mise en rapport entre des connaissances construites dans l'activité et des référentiels de diplôme est possible à deux conditions.

La première est d'admettre que les acquis de l'expérience ne sont pas identiques aux savoirs évalués à travers les diplômes. La deuxième condition se réfère aux « concepts quotidiens » et « concepts scientifiques » définis par Vygotski comme deux formes de pensée constituant deux sources d'intelligibilité.

Selon Prot (*Ibid.*), ces deux formes de pensée sont particulièrement intéressantes pour cerner l'acquis de l'expérience en situation de validation. La deuxième condition énoncée par Prot est celle d'admettre que les concepts construits par l'expérience et les concepts scientifiques ne sont pas de même nature : les premiers sont non conscients tandis que les seconds sont conscients et appris (*Ibid.*). Les concepts scientifiques n'ont pas pour point de départ le heurt avec le monde; ils se forment dans le processus de l'enseignement tandis que les concepts quotidiens prennent leur origine dans l'expérience (*Ibid.*).

Diallo et Clot (2003) mentionnent que l'expérience peut très difficilement faire l'objet d'un témoignage puisque la réussite et l'expertise rendent presque invisible l'effort qu'il a fallu consentir pour l'atteindre. Ce n'est qu'au moment où il y a défaillance que la portée de cet effort devient visible. « Le réel de l'expérience ne se touche pas facilement du

¹⁴ Bernard Prot est chercheur au sein de l'Équipe de clinique de l'activité du laboratoire de psychologie du travail et de l'action, a participé à des enquêtes menées sur la validation des acquis professionnels (VAP) et sur la VAE.

doigt de l'extérieur et n'est guère plus accessible de l'intérieur. » (*Ibid.*, p. 204). Ce qui fait partie du réel de l'expérience ce sont les activités suspendues, empêchées, inhibées ou déplacées tel que « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire » (*Ibid.*, p. 204).

Lorsque la personne est placée devant un problème à résoudre, c'est alors qu'émerge ce qu'elle sait et ce qu'elle effectue. La fonction du référentiel est de faire en sorte que l'expérience ne reste pas au stade de vécu (Prot, 2003). Pour que l'analyse de l'activité ne reste pas superficielle (simple description de tâches), la personne doit utiliser un point fixe externe et penser comme si elle était le jury (l'évaluateur) (*Ibid.*). C'est ce que permet le référentiel.

Clot et Prot (2003) parlent d'une « mise en mouvement » qui s'installe lorsque le sujet lui-même rend son expérience vécue de manière objective. En cherchant à identifier son expérience, le sujet la « travaille » et la transforme bien au-delà de la seule dimension cognitive ou d'une définition de termes ou de tâches (*Ibid.*, p. 190). Cette mise en mouvement se traduit par une manière de dire, d'employer le jargon professionnel, d'accorder de l'importance à certains gestes, « des petits détails qui signent, souvent à l'insu du sujet, son appropriation du genre » (*Ibid.*, p.190). Ce sont ces « traces » du genre professionnel qui permettent d'évaluer la véracité de l'expérience par l'accumulation des indices et de leur concordance qui se déroulent « entre les expériences, dans le passage de l'une à l'autre » (*Ibid.*, p. 191).

Ainsi, des travaux de recherche mettent en perspective que la VAE a un effet de formation par les apprentissages que l'adulte en retire (Lainé, 2005) et d'autres soulèvent la complexité de l'explicitation de l'expérience professionnelle (Clot et Prot, 2003; Diallo et Clot, 2003; Leclerc *et al.*, 2001). Si repérer les traces du genre professionnel semble une avenue prometteuse en France, cette piste pourrait comporter d'importants défis si l'on s'intéresse aux acquis de l'expérience de personnes œuvrant dans des milieux aux pratiques

encore peu légitimées socialement comme le sont les milieux de la relation d'aide en milieux communautaires.

7. ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE EN RELATION D'AIDE

Selon Figari (2006), les méthodologies en sciences sociales en matière de validation des acquis de l'expérience interdiraient toute généralisation puisque l'expérience de vie, le travail et la compétence ne peuvent être réduits à des caractéristiques reproductibles et mesurables de manière standardisée. Les domaines caractérisés par la relation d'aide, tel celui de l'insertion sociale et professionnelle en milieu communautaire, confrontent les chercheurs à explorer de « nouveaux champs théoriques » (*Ibid.*, p. 193) comme les savoirs d'action, la pratique réflexive, le processus de travail avec lesquels on décèle l'émergence d'un « nouveau langage instrumental d'évaluation » (*Ibid.*, p. 193).

7.1 Rôle de l'expérience dans l'apprentissage

Au Québec, des chercheurs (Bourassa, Serre et Ross, 2003) s'intéressent au rôle de l'expérience professionnelle dans l'apprentissage, sans que leurs travaux ne portent sur la reconnaissance officielle des acquis de l'expérience. Ces auteurs s'appuient notamment sur les travaux de Schön et Argyris traitant les savoirs d'expérience. Selon Bourassa et ses collègues, dans la plupart des apprentissages, il y a un processus d'adaptation où la personne transforme l'information qui l'entoure et l'assimile par une intégration personnelle. Par ce processus, elle crée des connaissances en lien avec son propre environnement et son propre développement personnel (Bourassa, Serre et Ross, 2003).

Argyris et Schön sont souvent cités sur le rapport entre l'expérience et l'apprentissage et ont cherché à « rendre justice à la pratique de l'intervention » (Argyris et Schön, 1999, p. 10). Pour Argyris et Schön (1999), l'apprentissage de la pratique professionnelle se développe par la réflexion dans l'action et sur l'action. L'efficacité de cette pratique passe par l'expérimentation de nouvelles stratégies d'action associée à un nouvel ensemble de valeurs (*Ibid.*). Selon ces auteurs, la réflexion fait découvrir les principes directs sous-jacents et tacites de la pratique et elle peut rendre explicite les connaissances qu'elle contribue à déployer.

Selon Schön (Argyris et Schön, 1999), les praticiens ont la faculté de répondre à l'improvisiste et dans le feu de l'action par l'expérimentation et une réflexion spontanée qu'il nomme « réflexion en cours d'action ». Il mentionne qu'au moment où la personne décrit sa pratique professionnelle, elle se base sur sa théorie de référence. Lorsqu'elle agit cette pratique, la théorie qui guide ses actions est sa théorie d'usage. L'auteur souligne que, souvent, il y a incohérence entre ces deux théories (*Ibid.*).

La théorie d'usage se construit en s'appuyant sur des comportements et sur des connaissances. Celles-ci ne se limitent pas à ce que ce que nous pouvons exprimer et ce que nous laissons entrevoir par notre comportement puisqu'elles incluent un savoir tacite. Ce savoir tacite se manifeste lorsqu'une habileté¹⁵ ne se repose sur aucun programme explicite, ou encore lorsque nous faisons l'expérience intime d'une découverte sans pouvoir la traduire par des mots. Au moment où nous réussissons à formuler nos théories d'usage, nous rendons explicite ce que nous savons déjà implicitement (*Ibid.*).

Ce savoir informel peut être associé aux savoirs d'expérience qui se distinguent des savoirs provenant de l'enseignement parce qu'ils ne reposent pas d'emblée sur des connaissances théoriques acquises en dehors de l'action. S'appuyant sur ces travaux sur les savoirs d'expérience, des chercheurs de l'Université Laval se sont penchés sur les savoirs d'expérience développés par des intervenantes et intervenants œuvrant auprès de clientèles en difficulté d'insertion socioprofessionnelle.

7.2 Savoirs d'expérience développés en milieu d'insertion socioprofessionnelle

En milieux d'insertion, les savoirs d'expérience des intervenantes et des intervenants sont issus de la pratique relativement prolongée auprès d'une clientèle donnée dans un contexte de ressources et de contraintes précises. Ils peuvent être définis comme un ensemble de connaissances, d'habiletés, de principes, de stratégies et de réflexes professionnels qui se raffinent au fil des exigences de l'action et se traduisent parfois en gestes tout à fait efficaces sans nécessairement passer par une réflexion consciente (Leclerc,

¹⁵ Dans Argyris et Schön (1999), les habiletés sont définies comme étant « les dimensions d'une capacité à se comporter efficacement dans des situations d'action » (p. 63).

Bourassa et Filteau, 2001). On trouve là des parentés avec les propos de Lainé (2005) exposés plus haut.

Les intervenantes et intervenants impliqués auprès de clientèles en difficulté d'insertion socioprofessionnelle ont une certaine marge de manœuvre leur permettant ainsi d'innover et de développer des activités adaptées aux jeunes adultes et adultes avec qui ils travaillent (Bélisle, 2003; Bourdon et Bergeron, 1997). Le contact quotidien avec des gens aux prises avec des difficultés complexes et souvent multiples se traduit par des initiatives porteuses de renouvellement de pratiques sociales, requérant des approches créatives et adaptées (Bourdon et Bergeron, 1997; Vaillancourt, 1988).

Au Québec, peu de recherche existe dans les organismes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2001) et, contrairement à la recherche sur les enseignantes et les enseignants, on « commence tout juste à s'intéresser aux savoirs, aux dispositions et au rapport au travail des personnes œuvrant dans les milieux communautaires et accompagnant les parcours d'insertion » (Bélisle, 2003, p. 26). Le travail spécifique d'aide à l'insertion socioprofessionnelle qui « consiste à compenser les limites de leur clientèle, à composer avec les craintes et exigences des entreprises, à défier les préjugés » est en grande partie invisible et se « fonde sur des savoirs d'expériences méconnus » (Filteau, Leclerc et Bourassa, 1999, p. 2).

Toutefois, les acteurs de l'insertion sont connus pour formaliser assez peu leurs pratiques (Martini, 1997 dans Bélisle, 2003). Pourtant, devant les défis que soulève l'insertion socioprofessionnelle d'une clientèle défavorisée dans un monde de travail où les possibilités d'emploi sont restreintes (Bourdon et Bergeron, 1997; Filteau, Leclerc et Bourassa, 1999), ces intervenantes et intervenants mettent au point des stratégies plus au moins conscientes constamment ajustées aux besoins. Ces stratégies se développent en « savoirs tacites » qui, pour être reconnus et appréciés à leur juste valeur, « doivent pouvoir s'objectiver » [...] et « être transposé en compétences discursives » (Filteau, Leclerc et Bourassa, 1999, p. 3).

Toutefois, le « genre professionnel », pour reprendre un concept qui traverse les travaux de Prot sur la VAE, qui serait propre aux milieux communautaires d'insertion se déploie dans un environnement spécifique, lui-même assez peu connu et reconnu. La suite présente un survol sur le secteur et les acteurs qui y œuvrent.

Les milieux communautaires sont reconnus pour jouer un rôle de plus en plus grand en matière d'emploi ainsi que sur l'amélioration de la qualité de vie et de bien-être de la population (Bélanger, 1999). Toutefois, même si l'État perçoit l'importance de leur grande créativité et de leur dynamisme à trouver des réponses aux nouveaux besoins de la population, les organismes communautaires jugent cette reconnaissance insuffisante, notamment sur le plan financier (*Ibid.*).

Durant les années quatre-vingt, des ententes contractuelles s'établissent entre le gouvernement québécois et les organismes communautaires entraînant ainsi chez ces derniers une professionnalisation et une bureaucratisation de plusieurs services. Dans le Québec des années 1990, de nouvelles pratiques de développement local s'amorcent et de nouveaux rôles se manifestent par des groupes d'entraide socio-économique tels les organismes communautaires d'employabilité ou les entreprises d'insertion qui se traduisent par des milieux d'initiatives de formation par l'activité économique (Boucher et Favreau, 1996).

Ainsi, diverses stratégies se développent et certains organismes communautaires transitent peu à peu vers un modèle « d'entreprise sociale » qui accorde plus d'importance à la stimulation « des groupes en difficulté à s'organiser eux-mêmes et à participer à la vie démocratique par une intervention d'«insertion économique»» (Larochelle, 1998, dans Bélisle, 2003, p. 15).

7.3 Méconnaissance des actions du communautaire et des organismes du milieu

Malgré son expansion, on connaît peu la réalité des actions des organismes communautaires (Bélanger, 1999; CSMO-ÉSAC, 2006¹⁶). On sait que ce sont des milieux

¹⁶ Comité sectoriel de main-d'œuvre – Économie sociale et action communautaire.

qui se caractérisent par des conditions de travail très variables d'un organisme à l'autre (Bourdon *et al.*, 2001; Deschenaux, 2003). Malgré le très grand rôle qu'il joue, le secteur communautaire est créateur d'emplois jugés modestement rémunérés. Par exemple, chez les conseillères et les conseillers d'orientation, le revenu annuel est moindre que celui offert aux personnes travaillant dans des organismes publics (Bélisle, 2006). Un document synthèse traitant des emplois durables et de qualité souligne l'absence du secteur de l'action communautaire dans les séries statistiques portant sur le marché du travail (CSMO-ÉSAC, 2006). On y affirme que :

s'il est vrai que les données à l'égard du secteur sont fragmentaires et dispersées en raison de l'étendue du secteur lui-même et de la diversité de ses pratiques et de ses acteurs, cette lacune repose également sur la non reconnaissance des spécificités du secteur (Comité sectoriel de main-d'œuvre – Économie sociale action communautaire, CSMO-ÉSAC, 2006, p. 22)

Ce même document synthèse mentionne qu'une rareté d'information quantitative et qualitative sur la main-d'œuvre du communautaire laissent en suspend plusieurs informations sur le profil de « celles et ceux qui travaillent autrement » (*Ibid.*, p. 22).

7.4 Pluralité du milieu communautaire et types d'intervention

Deschenaux (2003) illustre bien l'étendue et la diversité du secteur communautaire lorsqu'il mentionne la forme plurielle de ces milieux : « le type d'intervention et le secteur d'activité influencent notamment les conditions de travail, provoquant de telles disparités entre les secteurs d'activité qu'il semble difficile d'amalgamer tous les secteurs en un milieu communautaire » (p. 173).

Cette pluralité se traduit par les différents types d'intervention offerts, l'écart dans les conditions de travail et, tel que le démontre une étude¹⁷ ciblant les organismes communautaires, tous secteurs confondus, un personnel au parcours académique diversifié dans des domaines d'étude variés tels l'administration, le travail social, l'orientation

¹⁷ Source : Collectif de recherche sur les occupations (2002). Enquête sur le travail, et les conditions de travail dans Deschenaux, 2003.

professionnelle, la psychologie, l'éducation, le secrétariat et la communication/animation (Deschenaux, 2003).

Au sein des milieux communautaires, Bourdon, Deschenaux, Coallier, Dionne et Leclerc (2001) distinguent quatre types d'intervention : le service et le soutien aux individus et aux groupes; la défense des droits et des intérêts des individus et des groupes; la conscientisation et le partage des savoirs; l'action collective pour le changement social. Le secteur concerné dans ce projet de recherche est celui de l'insertion professionnelle et de la formation de la main-d'œuvre dont le service et le soutien aux individus et aux groupes représentent 78,8 % des activités (Bourdon *et al.*, 2001).

Devant leur mission de service d'intégration au marché de l'emploi, les organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle voient leurs défis amplifiés par deux facteurs majeurs : l'incapacité croissante du marché du travail à intégrer tous les citoyens et l'obligation de desservir les besoins variés d'une clientèle dont une bonne part est peu scolarisée et vit de nombreuses difficultés à trouver un emploi stable (Bourdon et Bergeron, 1997).

Tremblay (2001), pour sa part, identifie deux types d'approche au sein de ces organismes : une première approche regroupe des interventions qui ciblent le développement de l'employabilité des individus, seuls ou en groupe; la deuxième s'appuie sur une conception de l'insertion par un soutien direct qui tient compte des aspects personnels, institutionnels et culturels, facteurs d'incidences sur l'accès des individus sur le marché de l'emploi. Dans une étude portant sur les savoirs d'expérience développés dans les services communautaires de main-d'œuvre et d'intégration à l'emploi, Leclerc, Bourassa et Filteau (2001) illustrent bien cet aspect lorsqu'ils mentionnent que « les conseillères » se donnent comme mission d'ouvrir des voies de prise en charge de la personne en la mettant « en mouvement vers l'autonomie, la prise en charge, la dignité et, dans toute la mesure du possible, vers l'emploi » (p. 111).

7.5 Profil de la main d'œuvre des organismes d'employabilité

Dans les organismes centrés sur une mission d'employabilité auprès d'une clientèle particulière, la main-d'œuvre est fortement scolarisée (Bélisle, 2003; Bourdon *et al.*, 2001 ; Bourdon et Bergeron, 1997). Comparativement à la population globale, elle affiche un taux deux fois plus élevé pour le baccalauréat et pour le diplôme d'études collégiales: 20,6 % versus 8,9 %; 35,1 % versus 14,8 % (Deschenaux, 2003). Par ailleurs, ce personnel accorde une importance aux études puisque « plusieurs intervenantes et intervenants ont des projets de formation, le plus souvent de formation universitaire, de premier cycle ou de deuxième cycle, dépendamment du diplôme détenu. » (Deschenaux, 2003, p. 255).

Certains détenant une formation technique projettent l'obtention d'un baccalauréat alors que certains bacheliers visent la maîtrise, soit par intérêt, soit pour être admis à un ordre professionnel¹⁸. Malgré un niveau de scolarisation plus élevé, une majorité de la main-d'œuvre « (62,4 %) gagne moins de 25 000 \$ par année », comparativement à une « rémunération moyenne au Québec qui était de 26 181 \$ par an en 1997 » (Bourdon, Deschenaux, Coallier, Dionne et Leclerc, 2001, p. 25).

7.6 Retour aux études d'acteurs du communautaire

Selon Deschenaux (2003), pour un passage vers un emploi plus lucratif, plusieurs intervenantes et intervenants ont des projets de retour aux études universitaires au premier ou au deuxième cycle dans le même domaine ou dans un autre afin d'accroître leur mobilité, d'accéder à un ordre professionnel ou d'améliorer leurs conditions de travail.

Les intervenantes et les intervenants du communautaire qui envisagent un retour aux études peuvent être potentiellement intéressés par une reconnaissance officielle de leurs acquis expérimentiels. Mais comme on l'a vu précédemment, les établissements d'enseignement universitaire disposent, pour le moment, de très peu de repères pour reconnaître ces acquis de l'expérience. Dans le cadre de la recherche documentaire faite en

¹⁸ Plusieurs personnes sont membres d'un ordre professionnel en milieu communautaire. Dans les organismes d'insertion sociale et professionnelle, on trouve surtout des membres de l'ordre des conseillers et conseillères d'orientation, pour lequel il faut détenir un diplôme de maîtrise du domaine de l'orientation (Bélisle, 2006).

2007 et 2008, aucune recherche empirique publiée ne portait sur la reconnaissance officielle des acquis de cette population. Dans le cadre de la validation française des acquis de l'expérience (VAE), quelques études se sont penchées sur l'expérience syndicale et bénévole (Dennerly et Halba, 2003; Julien et Lietard, 2004; Rocca, 2003; Bastide et Kayser, 2005 dans Bélisle *et al.*, 2008). Ces études soulignent la connaissance limitée des acteurs responsables de la validation des acquis de l'expérience (VAE) des actions de formation autre que celles de leur propre milieu (*Ibid.*). On peut supposer qu'une méconnaissance des milieux associatifs français, proches parents des milieux communautaires québécois, peut mener à une sous-évaluation ou une surévaluation des acquis de l'expérience. Ces recherches indiquent que s'ajoute à la complexité habituelle du processus de validation, le fait qu'en milieu associatif ou syndical, les contextes de développement des acquis varient énormément d'une personne à l'autre (*Ibid.*).

Par ailleurs, il ne semble pas nécessaire, selon l'expérience française du moins, que les institutions attendent de bien connaître un secteur avant d'ouvrir à ses acteurs l'accès à la reconnaissance officielle. En effet, des recherches indiquent que la démarche de reconnaissance elle-même, avec accompagnateur, permet non seulement de formaliser des acquis de l'expérience et de les mettre en correspondance avec un référentiel (Lainé, 2005; Prot, 2003; Prot 2009), mais aussi de consolider des apprentissages faits dans l'action (Lainé, 2005), ce qui peut jouer un rôle incitatif dans un projet de retour aux études universitaires et aussi dans la poursuite de ce projet.

Bien que non documenté scientifiquement au Québec, on sait que les universités, notamment l'Université de Sherbrooke, reçoivent des demandes de RAC de personnes qui ont une expérience de plusieurs années et comportant d'importantes responsabilités dans un organisme communautaire, mais que pour l'institution cette expérience pourrait être assez peu lisible.

On sait aussi, par la Clinique d'orientation de l'Université de Sherbrooke et le travail clinique de conseillers d'orientation en exercice, que parmi les acteurs du communautaire qui envisagent un retour aux études à l'université, certains hésitent à le faire de crainte que

leurs acquis d'expérience ne soit pas reconnus à l'admission ou ultérieurement. Toutefois, il semble ne pas avoir d'études sur ce phénomène d'hésitation ou d'ambivalence à s'engager dans une formation de crainte de ne pas voir ses compétences reconnues par l'institution.

On peut présumer qu'il y a un lien entre la faible reconnaissance sociale du communautaire et l'hésitation des individus à s'engager en formation formelle. On serait face à un phénomène apparenté à celui de l'ambivalence face à l'apprentissage chez des groupes minoritaires et dominés tel que le souligne Illeris (2006). Cet auteur constate des caractéristiques similaires de vulnérabilité et d'ambivalence face à un retour aux études chez les groupes peu scolarisés et d'autres plus scolarisés, mais dont les qualifications ne répondent plus aux besoins du marché du travail. Ce concept d'ambivalence est mis à contribution dans le cadre d'analyse du présent mémoire.

8. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

On sait que pour un passage vers un emploi plus lucratif, des intervenantes et intervenants ont des projets de retour aux études universitaires au premier ou au deuxième cycle dans le même domaine ou dans un autre afin d'accroître leur mobilité, d'accéder à un ordre professionnel ou d'améliorer leurs conditions de travail (Deschenaux, 2003). Ce personnel a potentiellement un intérêt pour la reconnaissance officielle des acquis d'expérience par le milieu universitaire qui lui permettrait de réduire la durée des études en lui évitant de suivre des formations conduisant à des compétences ou concernant des savoirs maîtrisés. La reconnaissance des acquis de l'expérience, avec un accompagnement adéquat, pourrait aussi soutenir le maintien en formation grâce à la mise en correspondance entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques ou les savoirs d'expérience et les savoirs enseignés.

Néanmoins, une faible reconnaissance sociale des milieux communautaires et l'appréhension d'obstacles éventuels à la reconnaissance d'acquis d'expérience dans ces milieux pourrait engendrer une ambivalence chez les intervenantes et intervenants à poursuivre des études.

Par ailleurs, le milieu universitaire a des ressources limitées et pourrait avoir peu de connaissance de l'expertise développée en milieux communautaires puisque celle-ci repose souvent sur des savoirs tacites peu formalisés par les intervenantes et les intervenants et peu documentés scientifiquement. Aussi, dans le rapport de l'ACDEAULF (2006), traitant des progrès accomplis par les universités en matière de RAC, l'expérience est qualifiée de « bête noire » (p.16).

La problématique exposée dans le présent chapitre peut mener à plusieurs questions de recherche. Compte tenu du faible avancement de la recherche scientifique à la fois sur les savoirs professionnels mobilisés dans les milieux communautaires et sur la formalisation et la reconnaissance des acquis de l'expérience d'intervenantes et d'intervenants du communautaire, il paraît sage de commencer, dans le cadre de ce mémoire, par une question générale de type exploratoire. La question de recherche qui guidera le présent mémoire est : Quelles sont les perceptions des intervenantes et intervenants du milieu communautaire, ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis expérientiels par l'université?

Cette recherche est pertinente pour la recherche en orientation et pour les personnels de l'orientation appelés à accompagner des personnes travaillant en milieu communautaire, qui envisagent un retour aux études ou qui sont déjà engagées dans un projet de formation formelle. En effet, plusieurs chercheurs mentionnent le peu d'études sur les savoirs d'expérience développés en organisme d'insertion socioprofessionnelle (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2001) et soulignent la complexité d'explicitier l'expérience développée en milieu de travail (Diallo et Clot, 2003; Lainé, 2005; Leclerc *et al.*, 2001) et l'importance que peut jouer l'expérience et sa prise en compte dans le maintien en formation (Jouy, 1997; Landry, 2005).

La question de recherche est aussi pertinente pour soutenir la recherche en RVAE. Selon Figari (2006), les mesures de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience mènent vers l'émergence d'un « nouveau langage instrumental d'évaluation » en ce qui concerne l'expérience développée dans les domaines des sciences humaines.

Cette étude permet d'en savoir un peu plus sur le rapport que des intervenantes et intervenants œuvrant en milieux communautaires québécois entretiennent envers leurs acquis expérientiels et pourra, éventuellement, inspirer la poursuite d'études sur les acquis expérientiels de cette population et leur évaluation.

La question de recherche est également pertinente pour les universités qui souhaitent miser sur la reconnaissance officielle des acquis pour recruter et maintenir en formation des adultes qui rencontrent divers obstacles dans la participation aux études.

Pour documenter les perceptions des intervenantes et des intervenants, le cadre d'analyse s'appuie sur le concept d'ambivalence et sur le concept d'obstacles à la participation avec les quatre types de barrières : dispositionnelles, situationnelles, institutionnelles et informationnelles. Ce cadre est l'objet du prochain chapitre. On trouvera à la fin de ce deuxième chapitre les objectifs spécifiques de la recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE D'ANALYSE

Tel que mentionné plus haut, la question de recherche est « Quelles sont les perceptions des intervenantes et intervenants du milieu communautaire, ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis expérientiels par l'université? » Des travaux antérieurs s'intéressent aux perceptions d'adultes qui envisagent un retour aux études, soit des travaux sur l'ambivalence face à l'apprentissage et la formation (Illeris, 2007) et d'autres sur les obstacles à la participation à la formation (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982; Quigley et Arrowsmith, 1997). Dans les études sur l'ambivalence, on tient compte à la fois des perceptions favorables et défavorables qu'a le sujet alors que dans celles sur les obstacles, on met l'accent sur divers éléments, notamment des perceptions qui freinent et entravent la participation à la formation.

Les perceptions concernent l'univers intérieur de réflexion. Elles jouent un rôle sur les prises « d'information des événements du milieu extérieur ou du milieu interne par la voie des mécanismes sensoriels » (Richelle, 2003, p. 529). De nombreuses données empiriques démontrent que la perception est plus qu'un simple enregistrement passif du réel et « met en jeu un processus de contrôles et de modulations subtiles des centres supérieurs » (*Ibid.*). L'information de nature plus cognitive, « relève de processus conceptuels supérieurs et de l'intégration des expériences du sujet (p. 530) ». En ce qui a trait à la perception des faits psychologiques interpersonnels, Heider (2003, dans Askevis-Leherpeux, 2003 p. 530) consacre de nombreux travaux sur « la manière dont l'individu explique, par facteurs dispositionnels (internes) ou situationnels (externes), les événements dont il est l'acteur ou l'observateur » (*Ibid.*).

1. AMBIVALENCE FACE AU RETOUR AUX ÉTUDES

À propos de l'individu en formation, Illeris (2004) mentionne que dans tout processus d'apprentissage, les dimensions sociale, cognitive et affective sont impliquées et les phénomènes psychologiques de résistance et de distorsion jouent un rôle fondamental dans ce processus. Dans un texte ultérieur sur le processus d'apprentissage dans un contexte

social de pression à l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*), Illeris (2007) présente différentes barrières à l'apprentissage (*learning barriers*). Certaines de ces barrières relèvent davantage de la dimension cognitive, comme l'apprentissage erroné (*mislearning*), alors que d'autres, comme les défenses face à l'apprentissage (*learning defence*) relève davantage de la dimension incitative/affective (Illeris, 2007, p. 157 et suivantes). Illeris présente l'ambivalence comme la réaction mentale la plus complexe des différentes barrières à l'apprentissage. Ainsi, il juge l'ambivalence plus complexe que les mécanismes de défense bien documentés dans la littérature scientifique tels la réduction « je sais déjà cela » ou la distorsion. Le phénomène d'ambivalence face à l'engagement dans un processus d'apprentissage, en formation structurée ou non, est observé de plus en plus dans un environnement social qui exerce des pressions sur l'individu pour participer à des formations diverses. Ainsi, l'ambivalence en lien avec l'apprentissage :

concerns the fact that at one and the same time, the individual both wants and does not want to become engaged in a course of learning. This is a way of relating that seems to be appearing with increasing frequency in connection with the pressure to involve oneself in learning – something many experience in modern society (Illeris, 2007, p. 167)¹⁹.

Illeris (2007), appuyant son argumentation sur les travaux de la sociologue allemande Regina Becker-Schmidt²⁰, souligne que, psychologiquement, les contradictions font partie de la vie où, en général, chaque individu apprend à développer ses capacités à traiter avec ses propres conflits internes et les conflits externes provenant de l'environnement, de sorte qu'il arrive à maintenir une ouverture d'esprit face à l'ambiguïté. Des désirs conflictuels sont présents dans la dimension psychologique de l'individu comme les contradictions sont présentes dans la société. Deux sous-concepts ont été élaborés pour étudier ces conflits internes en lien avec un éventuel retour en formation : l'ambivalence-défense (*ambivalence defence*) et l'ambivalence tolérance (*ambivalence tolerance*) (Becker-Schmidt, 1987, dans Illeris, 2007). Lorsque la personne se questionne, fait face aux

¹⁹ [...] concerne le fait qu'en même temps, l'individu veut et ne veut pas s'engager dans un cycle d'apprentissage. C'est une réaction qui semble être davantage présente sous l'effet de la pression à s'engager dans un processus d'apprentissage - ce que plusieurs vivent dans la société moderne. (Traduction libre)

²⁰ Aucun de ses travaux sur l'ambivalence pertinents au mémoire ne semble avoir été traduit en anglais ou en français.

conflits et les supporte, c'est « l'ambivalence tolérance ». Lorsqu'elle vit les conflits avec tension et se referme sur elle-même, c'est « l'ambivalence-défense » (*Ibid.*)²¹.

D'après Becker-Schmidt (1987, dans Illeris, 2007), l'individu face à certains événements déstabilisants est mis en contact avec un monde d'émotions et de raisonnements qui peuvent créer un état d'ambivalence. Certains comportements permettent de développer la tolérance face à cet état tel que transcender les façons de faire habituelles, accepter de plonger vers l'inconnu, ou encore de nommer les contradictions. Pour être en mesure d'accepter l'ambivalence il faut de la volonté, de l'énergie et de la motivation qui doivent prendre leur appui sur une conviction chez la personne qu'elle va se débrouiller et comprendre les enjeux pour finalement saisir les occasions qui se présentent. (*Ibid.*).

Reprenant ces concepts, Illeris (2007) utilise le concept d'ambivalence dans l'étude de l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*), l'utilisant davantage pour saisir les difficultés de retour en formation chez des adultes pour qui la formation pourrait, par ailleurs, devenir un levier important, tout particulièrement pour des groupes marginalisés socialement et économiquement. Il mentionne, par exemple, des individus sans emploi, peu qualifiés ou avec des qualifications obsolètes et des personnes immigrantes. Les principes qui sous-tendent la marginalisation relèvent du fait que toute personne désirant maintenir, voire améliorer son niveau de vie, est contrainte à viser l'objectif d'améliorer ses connaissances, ses compétences et ses qualifications afin de s'actualiser tout au long de son parcours vocationnel et certains adultes pourraient ne pas y voir ou en ressentir l'occasion et, de ce fait, vivre un état « d'ambivalence défense ». D'autres pourraient être conscients des avantages et des inconvénients, notamment des conflits de valeurs que peut entraîner un retour aux études, et accepter d'y faire face.

Le concept d'ambivalence face au retour aux études peut servir à analyser les perceptions des intervenantes et intervenants du communautaire lorsqu'ils envisagent une

²¹ Ambivalence therefore has its response on both internal and external fragmentation. Our psychological reality is just as controlled by conflicting desires as the social reality is pervaded by contradictions. In both cases mixed fillings express subjective and objective conflicts [...]When we question ourselves, face conflicts and endure, that is ambivalence tolerance; when we shrink from them, that is ambivalence defence. (Becker-Schmidt, 1987 dans Illeris, 2007, p. 168).

reprise d'études. En effet, on peut penser que les intervenantes et intervenants du communautaire qui envisagent un retour aux études au premier ou au deuxième cycle universitaire font face à de l'ambivalence. Ce personnel peut vivre une certaine marginalité en ce qui a trait à la non reconnaissance sociale et à une méconnaissance des acquis expérimentiels développés dans cet environnement. Par ailleurs, il peut ressentir un tiraillement entre les possibilités et les contraintes d'une formation universitaire dont le référentiel de diplôme s'appuie sans doute assez peu sur l'expertise en insertion sociale et professionnelle des organismes communautaires.

Tel que mentionné dans la problématique, des adultes ambivalents face à un retour aux études voient la possibilité de se faire reconnaître des acquis de l'expérience comme un incitatif à retourner aux études (Bélisle *et al.*, 2008), ce qui peut être ici considéré comme une opportunité aidant à tolérer des obstacles divers à la participation à la formation. Ainsi, le concept d'ambivalence peut être lié à celui des obstacles à la participation, car les différents obstacles peuvent participer à l'ambivalence face au retour aux études, mais aussi parce que la présence d'obstacles au processus même de reconnaissance officielle, alors qu'il doit faciliter la participation, peut amplifier les conflits vécus par le sujet et son ambivalence.

2. OBSTACLES À LA PARTICIPATION

L'étude des obstacles à la participation à la formation a connu un important essor dans les années 80, notamment en ce qui concerne les adultes peu scolarisés. Les différentes catégories d'obstacles sont également utilisées dans ce mémoire pour l'étude des perceptions d'obstacles à la reconnaissance officielle d'acquis expérimentiels celle-ci constituant une forme de formation (voir plus haut, Lainé).

Dans le cadre d'une recherche en cours et en s'appuyant sur des travaux de recherche sur l'accès à la VAE (Presse, dans Bélisle *et al.*, 2008), l'équipe de recherche indique que les obstacles à la reconnaissance officielle des acquis et des compétences pourraient être apparentés aux grandes catégories d'obstacles à la participation à la formation, soit les obstacles institutionnels et informationnels, situationnels et

dispositionnels (Bélisle *et al.*, 2008). Les travaux de cette équipe laissent supposer qu'au Québec, où la reconnaissance officielle des acquis est étroitement liée à la formation, tout obstacle à la reconnaissance officielle devient un obstacle potentiel à la participation à la formation.

Au Québec, le rapport de recherche de Lavoie *et al.* (2004), traitant des obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation, est inspiré des travaux de Cross (1981), de Darkenwald et Merriam (1982), qui couvrent quatre catégories interdépendantes, soit les barrières de nature dispositionnelles, situationnelles, institutionnelles et informationnelles, ainsi que des travaux de Quigley et Arrowsmith (1997) qui ont apporté des précisions sur les barrières situationnelles.

Afin de documenter le phénomène des obstacles à la participation des adultes à la formation, les chercheurs se sont couramment basés sur la classification générale des barrières de Cross (1981) incluant les catégories interdépendantes dispositionnelles, situationnelles et institutionnelles. Darkenwald et Merriam (1982) ont développé, par la suite, une série de dimensions sur le plan psychologique et sociologique et ont introduit « les barrières informationnelles » offrant ainsi un large cadre de références englobant plusieurs dimensions sur la participation et la non-participation en éducation des adultes (Lavoie *et al.*, 2004).

Plusieurs recherches soulèvent le fait que, malgré un désir de poursuivre une formation, les obstacles liés aux dispositions, aux situations et aux institutions peuvent empêcher l'adulte de participer à la formation structurée et de s'engager concrètement dans un projet de formation (Desjardins *et al.*, 2007). On ajoutera ici, de se faire reconnaître des acquis de l'expérience à l'entrée en formation et éventuellement, en cours de formation. Ces catégories de « barrières » sont utilisées dans le présent mémoire pour couvrir différentes dimensions du retour aux études incluant d'éventuelles procédures de reconnaissance officielle d'acquis de l'expérience.

2.1 Barrières dispositionnelles ou psychosociales

Tel que mentionné plus haut, les dispositions jouent un rôle important dans la formation. Les barrières de nature dispositionnelle ou psychosociale concernent « la motivation, qui résulte en partie de la conception qu'a l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité d'apprendre » (Lavoie *et al.*, p. 34). Elles peuvent contribuer à mettre en lumière l'impact possible des valeurs, des perceptions et des attitudes des individus vis-à-vis l'éducation et l'acquisition des connaissances (Lavoie *et al.*, 2004). Bien que Lavoie *et al.* (2004) élaborent assez peu sur cette catégorie, on peut conclure qu'il s'agit d'obstacles où ce sont les dispositions de la personne qui font en sorte qu'il n'y a pas de participation à la formation structurée ou que celle-ci soit difficile.

Dans une recherche sur l'accès à la VAP, Presse (2004) a identifié des obstacles qui empêchent la réussite d'une démarche de reconnaissance et de validation des acquis professionnels (VAP). À partir d'entretiens réalisés auprès de diplômés et de non diplômés engagés dans une procédure de VAP (N=15), un des obstacles à la réussite de cette démarche concerne les implicites du parcours que Presse associe à la motivation et à la projection dans l'avenir qui ne correspondraient pas à celles de plusieurs adultes. On peut ici supposer que les dispositions des adultes ne correspondent pas à l'offre de validation de l'institution. On peut y voir des barrières dispositionnelles (par exemple, ne pas se projeter dans un temps long), mais aussi des barrières institutionnelles (par exemple, imposer une temporalité du temps long). Ainsi, la catégorie des barrières dispositionnelles peut apporter des éléments éclairants sur ce qui peut favoriser ou non l'engagement d'une personne dans un processus de reconnaissance des acquis expérimentiels.

Chez les intervenantes et les intervenants des milieux communautaires envisageant un retour aux études, une barrière dispositionnelle au retour en formation pourrait être la perception du sujet que l'université a peu à lui apprendre parce qu'il en sait plus par son expérience. Une barrière dispositionnelle à la reconnaissance d'acquis expérimentiels pourrait être la perception du sujet que quelque chose lui est dû en adoptant une attitude de victime ou au contraire une attitude querelleuse.

2.2 Barrières situationnelles

Les barrières situationnelles concernent les éléments contextuels qui réfèrent à l'individu dans sa vie quotidienne et dans son environnement physique et social immédiat (Cross, 1981; Darkkenwald et Merriam, 1982). Quigley et Arrowsmith (1997) associent cette catégorie à des facteurs liés à l'économie, la culture et la structure familiale. Par ailleurs, des études démontrent que l'aspect financier a des incidences sur un projet de reprise d'études (Bourdon, 2003; CSE, 2006; Desjardins *et al*, 2007). Selon Lucas (1999, dans O'Donnell et Tobbel, 2007), les responsabilités des adultes ainsi que les difficultés liées au déplacement semblent affecter leur participation à la formation. Le fardeau des études jumelé aux obligations face à l'emploi semble particulièrement plus difficile pour les femmes (Darab, 2004, dans O'Donnell et Tobbel, 2007).

Une barrière face à la formation pourrait être l'éloignement important de la personne par rapport à l'institution de formation de sorte que son déplacement exige plus de temps et de dépenses qu'elle n'est en moyen de fournir. Ou encore le fait d'une personne au statut monoparental qui n'a pas de soutien familial pour garder ses enfants durant les périodes de formation. Il peut s'agir d'une barrière situationnelle à la reconnaissance des acquis si la personne n'a pas le temps de s'investir à monter un dossier attestant ses expériences de travail et son implication sociale lesquelles se sont déroulées dans un autre pays.

2.3 Barrières informationnelles

Les barrières informationnelles de Darkenwald et Merriam (1982) est une catégorie conceptuelle intéressante pour cette problématique puisque l'information est un stade préliminaire très important dans la reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2006) et qu'on sait que l'information sur les possibilités de reconnaissance des acquis expérientiels pose problème (ACDEAULF, 2006; CSE, 2000; Pagé, 2004; Presse, 2004; Wihak, 2007). Le manque ou la confusion de l'information peut devenir une barrière institutionnelle dans le contexte où c'est l'institution qui doit assumer les responsabilités d'informer (Cross, 1981, dans Lavoie *et al.*, 2004). Toutefois, Darkenwald et Merriam (1982) jugent nécessaire de la distinguer des barrières institutionnelles, d'une part,

considérant l'importance qu'elle occupe dans les messages véhiculés sur les possibilités de formation et les moyens mis à la disposition des adultes et, d'autre part, considérant la responsabilité de l'adulte de s'informer lui-même des mesures de reconnaissance officielle des acquis expérientiels et de leur accès.

Par ailleurs, Presse (2004) souligne que l'information est souvent le moment où s'opère le tri entre les personnes qui s'engagent dans une démarche de validation et celles qui abandonnent. En outre, dans un contexte d'évolution rapide des procédures mises en place, des malentendus peuvent être créés par l'information véhiculée par les médias ou par le discours politique, ce qui soulève d'importants défis pour la circulation éclairée de l'information (*Ibid.*) et, de ce fait, jouer un rôle d'obstacle sur le plan de l'accès aux services de reconnaissance officielle des acquis de l'expérience.

2.4 Barrières institutionnelles

Les barrières institutionnelles concernent les systèmes en place dont découlent les conditions socio-économiques, financières et politiques qui affectent les décisions des individus à l'égard de la participation à une formation (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982). Dans la problématique, il ressort que la RAC nécessite la contribution des acteurs politiques, économiques et sociaux ainsi que des divers milieux de l'éducation (CSE, 2000). Il peut s'agir de l'offre de formation incluant le contenu et les pratiques de formation ou encore de la présence ou non d'un soutien à la formation au personnel institutionnel mandaté pour instaurer des mesures de RAC. Ce qui pourrait constituer une barrière institutionnelle serait une surévaluation ou une sous-évaluation des acquis de l'expérience engendrée par une méconnaissance de l'expertise développée en milieu communautaire. Lorsque Presse (2004) indique que l'usage du référentiel diplôme comme outil de référence institutionnelle peut créer un obstacle à l'accès à la validation des acquis, on peut parler de barrière institutionnelle.

Ces obstacles peuvent être mis en lien avec l'adulte dont le projet de retour aux études peut être entravé par l'incertitude d'obtenir une sanction officielle de ses savoirs d'expérience, car aucune mesure n'est offerte en ce sens par l'institution universitaire où il

voudrait être admis. Cet exemple pourrait aussi relever des barrières élaborées par Darkenwald et Merriam (1982), traitées dans la section précédente, lesquelles sont liées à l'information et sa gestion, dans le cas où une politique sur la reconnaissance des acquis est adoptée par une institution d'enseignement, mais qu'aucune promotion n'est faite en ce sens par manque de soutien ou de formation pour le personnel qui a la tâche de l'appliquer sans avoir les outils pour le faire.

En somme, plusieurs recherches soulèvent le fait que, malgré un désir de poursuivre une formation, les obstacles liés à la situation, à la disposition et aux facteurs institutionnels pourraient empêcher l'adulte de participer concrètement à ce projet (Desjardins *et al.*, 2007). Ces catégories de « barrières » seront utilisées pour mieux saisir ce qui peut être perçu comme obstacles à la reconnaissance officielle des acquis expérimentiels et à la formation.

3. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

En cohérence avec la question de recherche annoncée dans le premier chapitre, le but de la présente recherche est de connaître les perceptions qu'ont des intervenantes et intervenants du milieu communautaire, ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis expérimentiels par l'université.

Tel que mentionné plus haut, les perceptions font appel à l'expérience du sujet, à des processus de réflexion et de contrôle à partir d'informations internes et externes ou d'événements vécus ou observés. Pour saisir les perceptions des possibilités de se voir reconnaître des acquis expérimentiels dans un contexte de retour aux études, il paraît nécessaire de documenter deux groupes de perceptions. Le premier groupe de perceptions concerne l'intervention en milieux communautaires, les savoirs d'expérience développés, les activités formatrices et les processus d'apprentissage qui y prennent place. Le deuxième groupe de perceptions concerne le projet de retour aux études, incluant le sens donné aux études, au diplôme et au référentiel, dans le cas de personnes qui auraient entrepris une démarche de reconnaissance officielle, aux avantages et aux inconvénients perçus ainsi

qu'aux obstacles rencontrés ou appréhendés dans le retour aux études, en général, et dans la reconnaissance officielle d'acquis expérimentiels, en particulier.

Les perceptions documentées permettront ensuite de voir si certaines semblent jouer davantage que d'autres dans l'ambivalence face au retour aux études tout en portant une attention particulière aux perceptions des possibilités de se voir reconnaître certains acquis expérimentiels dans le passage ou non à l'action. Le concept d'ambivalence, incluant la tolérance face à l'ambiguïté, paraît ici intéressant pour articuler, même sommairement, les perceptions des possibilités de reconnaissance officielle au projet de retour aux études et de voir si, tels que le supposent des promoteurs, ces possibilités jouent un rôle d'incitatif à la formation formelle. Ainsi, trois objectifs spécifiques sont retenus :

- 1) décrire les perceptions du contexte d'intervention et du développement de savoirs d'expérience en milieux communautaires;
- 2) décrire les perceptions du contexte, des avantages et inconvénients et des obstacles rencontrés ou appréhendés du retour aux études incluant la reconnaissance officielle des acquis expérimentiels;
- 3) identifier en quoi les perceptions d'obstacles à la reconnaissance officielle d'acquis expérimentiels peuvent contribuer à l'ambivalence face à un retour aux études.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour répondre à la question générale de recherche. La présentation débute par l'approche méthodologique et se poursuit sur la stratégie générale de collecte de données. La section trois présente la population et l'échantillon et la quatrième traite du recrutement. Le guide d'entrevue et le contexte des entrevues sont ensuite abordés dans la cinquième section. La sixième section porte sur la méthode d'analyse des données et ce chapitre se termine par les considérations éthiques.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

C'est dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2008) que s'inscrit la présente recherche. Cette approche s'appuie sur le principe de l'intercompréhension humaine qui postule la possibilité que chaque être humain a de pénétrer le vécu et le « ressenti » d'un autre (*Ibid.*). Cette étude vise une connaissance descriptive puisqu'elle cherche à établir la nature et les caractéristiques d'une situation pour une meilleure compréhension du phénomène étudié (Yegidis et Weinbach, 2002). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'abord de décrire deux groupes de perceptions, l'un sur la situation en milieux communautaires et, l'autre, sur le projet de retour aux études, puis d'identifier parmi ces perceptions, celles sur les obstacles à la reconnaissance officielle d'acquis expérientiels qui peuvent contribuer à l'ambivalence face à un retour aux études.

Pour favoriser la compréhension des perceptions des sujets, le type de recherche qualitatif est privilégié afin d'explorer en profondeur l'expérience d'intervenantes et d'intervenants du communautaire. Savoie-Zajc (2000) utilise conjointement, pour ce type de recherche, les termes qualitatif/interprétatif puisque l'épistémologie sous-jacente est interprétative.

Selon Groulx (1998), la recherche qualitative permet de mieux comprendre certains « dilemmes particuliers à l'intervention ou à l'approche communautaire » (p. 20). D'après cet auteur, la recherche qualitative est particulièrement indiquée pour comprendre les tensions et les contradictions auxquelles sont confrontés les acteurs. Ses travaux indiquent

que « l'intervention ou l'approche communautaire se situe à l'intersection de l'institutionnel et de l'action sociale » et oblige le milieu à « faire face aux tensions ou aux contradictions qu'engendre la gestion de leur interrelation » (p. 21). La recherche qualitative permet d'entrer dans les nuances et de traiter les dilemmes des acteurs, ce qui est particulièrement intéressant pour une recherche sur l'ambivalence.

2. STRATÉGIE GÉNÉRALE DE COLLECTE DE DONNÉES

La méthode de collecte de données sélectionnée pour cette recherche est l'entrevue semi-dirigée. Savoie-Zajc (2000) précise que ce type d'entrevue se déroule en face à face entre deux interlocuteurs dans une situation d'échange. Même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique particulière varient, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre (*Ibid.*).

Quivy et Van Campenhoudt (2006) utilisent pour leur part le terme « entretien semi-directif ou semi-structuré » (p. 62) dont la résultante est la communication présentée « comme un processus (plus ou moins pénible) d'élaboration d'une pensée [...] avec laquelle la personne s'exprime avec toute son ambivalence, ses conflits, l'incohérence de son inconscient » (*Ibid.*, p. 67). En présence d'un tiers, cette expression devient discours dont l'analyse ultérieure permet de reconstruire « les investissements, les attitudes, les représentations réelles » (*Ibid.*, p. 67).

Selon Savoie-Zajc (2000), « la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes » (p. 183) et un lien de confiance « doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux » (*Ibid.*). Ce type d'entrevue est distinct de l'entretien en relation d'aide et doit rester liée aux objectifs de la recherche tout en favorisant l'expression de la personne sur les composantes importantes de thèmes prédéfinis. Il permet ainsi d'aborder l'entretien à l'intérieur de thèmes issus du cadre d'analyse et de l'élaboration de la problématique. Cette méthode permet de documenter les questions d'intérêt liées à l'étude tout en laissant place à l'émergence d'autres thèmes non prévus.

Le devis de recherche comprend deux entrevues semi-dirigées par individu afin de permettre à chacun d'avoir un recul sur la réflexion suscitée lors de la première entrevue et pour documenter les changements survenus entre les deux entrevues. Dans le cas où plus d'une entrevue sont réalisées avec un même sujet, tel que le mentionnent Paillé et Mucchielli (2008), entre celles-ci, la collecte et l'analyse se chevauchent de sorte qu'« une première analyse des matériaux recueillis fournit des nouvelles pistes pour les entretiens à venir » (p.18). De plus, une deuxième rencontre est souvent utile pour compléter des données lacunaires (Daunais, 1987).

Le journal de bord est une autre méthode utilisée pour enrichir les données. Ce journal est présenté par Savoie-Zajc (2000) comme un document dans lequel sont consignés les impressions, les sentiments et les événements jugés importants par la ou le chercheur. Ceux-ci deviennent de précieux rappels au moment de l'analyse et de la rédaction du rapport (*Ibid.*). Selon Baribeau (2005), il permet de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre, avec l'aide de notes descriptives. Dans le cadre de la présente recherche, cette stratégie a permis de garder des traces du climat lors des entrevues non pas pour des données de recherche, mais pour mettre à distance la subjectivité de l'intervieweuse.

3. POPULATION ET ÉCHANTILLON

La population de cette étude est composée de personnes intervenant en relation d'aide en milieux communautaires dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle ou de l'employabilité. Des critères d'échantillonnage ont été établis afin de s'assurer que les personnes recrutées possèdent les caractéristiques essentielles à la présente étude. Dans cette recherche qualitative, il ne s'agit pas de généralisation, mais plutôt de transférabilité possible où un phénomène peut sensiblement se retrouver chez un autre groupe possédant les mêmes caractéristiques utiles aux fins de cette étude. L'intention n'est donc pas d'identifier un échantillon qui prétend représenter la population entière. Il s'agit plutôt d'exposer clairement les critères d'échantillonnage pour permettre aux lectrices et aux lecteurs de juger si ces résultats sont transférables dans d'autres contextes. Ainsi, les

caractéristiques des personnes recrutées se définissent par des critères d'inclusion. L'échantillon est donc de type critérié et quatre critères d'inclusion ont été établis :

- a) les personnes recrutées doivent être des intervenantes et des intervenants en relation d'aide œuvrant dans des organismes communautaires s'identifiant nommément à l'insertion sociale et professionnelle, à l'employabilité ou au développement de la main-d'œuvre;
- b) ces personnes doivent travailler dans ces organismes depuis un certain temps, soit un minimum de 18 mois, tout en recherchant au moins deux personnes ayant trois années d'expérience ou plus;
- c) ces personnes ont envisagé un retour aux études universitaires au cours des 18 derniers mois précédant leur recrutement, peu importe qu'elles aient effectué ce retour aux études au moment de l'entrevue;
- d) durant cette même période, ces personnes doivent avoir, minimalement, entrepris une démarche pour préciser leur projet ou une recherche d'information produite par une université sur un programme, sur les exigences d'admission ou sur la reconnaissance des acquis.

Outre ces quatre critères, nous souhaitons recruter un nombre égal de femmes et d'hommes. Pour des questions logistiques, les organismes devaient être situés dans un rayon de 200 kilomètres de l'Université de Sherbrooke.

Toutefois, considérant des difficultés de recrutement décrites dans la section suivante, la population et le premier critère ont été élargis à tout organisme communautaire ayant des activités de relation d'aide, sans nécessairement avoir des visées d'employabilité ou d'insertion professionnelle. Ainsi, au moment de leur participation à cette recherche, toutes les personnes recrutées travaillaient dans des organismes communautaires ayant un important volet de relation d'aide et de soutien à l'intégration sociale de populations défavorisées ou, à des degrés divers, de rupture avec la société.

Compte tenu de l'étape actuelle du développement des connaissances dans le domaine (début), il paraissait préférable de traiter du sujet en profondeur plutôt que de chercher un échantillon large. Nous visions donc à rencontrer quatre personnes en mesure de nous faire part de leur projet de retour aux études au 1^{er} ou 2^e cycle et de leurs perceptions ayant trait à leur milieu d'intervention, les savoirs d'expérience qui peuvent y être développés, leur projet de retour aux études et la reconnaissance, par l'université, de certains acquis de leur expérience.

4. RECRUTEMENT

L'invitation à participer à cette recherche a débuté en mars 2009 et deux voies différentes de recrutement ont été envisagées. La première s'est réalisée en communiquant directement par téléphone avec les personnes identifiées par la chercheuse/étudiante ou la directrice du mémoire parce qu'elles répondaient aux critères d'admissibilité de l'étude. La deuxième voie s'est faite par le biais de responsables de quelques organismes ciblés lesquels ont pris connaissance de la lettre d'information (Annexe A) et du formulaire de consentement (Annexe B). Ils ont été invités à diffuser l'invitation à participer à la recherche auprès d'intervenantes ou d'intervenants (Annexe C). Les personnes intéressées devaient communiquer directement avec la chercheuse/étudiante. Une douzaine d'organismes communautaires ont été sollicités et la majorité n'a pas donné suite. Une seule personne a avisé ne pas avoir de personnel correspondant aux critères de recrutement.

Deux personnes ont été recrutées par la première voie et une troisième s'est ajoutée en recevant l'information par le biais d'une des personnes recrutées. La deuxième voie a permis de recruter une personne.

Le recrutement s'est avéré plus complexe et long que ce qui avait été estimé. Par les moyens prévus (contacts personnels de l'étudiante et de la directrice), nous n'avons pas réussi à recruter une personne ayant entrepris des démarches en reconnaissance d'acquis expérientiels. Pour la dernière personne à recruter nous nous sommes adressés à deux universités afin de cibler des gens qui auraient entrepris minimalement une demande d'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences. En effet, on sait que des

demandes de reconnaissance de certains acquis sont faites par des personnes diplômées du 1^{er} cycle œuvrant dans le milieu communautaire lors de leur demande d'admission à un programme de 2^e cycle, notamment des personnes formées dans d'autres domaines que l'orientation, mais œuvrant dans des organismes communautaires dits d'employabilité (Bélisle, 2006). Malgré la collaboration des responsables, il n'y a pas eu de suite. D'une part, il y a peu de demandes de ce genre durant la période estivale et, d'autre part, celles qui ont reçu l'information n'ont pas donné suite à la demande.

Les réseaux de contacts ont donc pris quelques mois avant de donner des résultats concrets. Par la suite, le recrutement de quatre personnes a eu l'effet de susciter l'intérêt chez d'autres individus de leur propre réseau, directement impliqués dans le milieu communautaire. Le groupe de personnes ayant participé à cette recherche est composé de deux hommes, l'un, conseiller en emploi et l'autre coordonnateur/responsable de plateaux de travail et de deux femmes, l'une, intervenante sociale en justice alternative et l'autre, responsable du soutien organisationnel. Au moment des entrevues, l'expérience de travail variait entre 18 mois et neuf ans.

Les entrevues ont débuté à la mi-avril pour se terminer à la fin du mois de juillet 2009. Lors des premiers contacts téléphoniques, les personnes recrutées avaient lu la lettre d'information (Annexe A) et le formulaire de consentement (Annexe B) et elles étaient invitées à poser des questions s'il y avait lieu. Le caractère volontaire de leur participation à cette recherche a été rappelé. Les modalités en lien avec les entrevues ont été spécifiées. La signature du formulaire de consentement s'est effectuée avant d'entamer la première entrevue.

5. GUIDE D'ENTREVUE ET CONTEXTE DES ENTREVUES

Tel que mentionné plus haut, le guide d'entrevue est un outil central dans la collecte de données par entrevue semi-dirigée. À partir des thèmes issus de l'élaboration de la problématique et du cadre d'analyse présenté au chapitre 2, un schéma a été utilisé comme guide d'entrevue (Annexe D). Les thèmes principaux ont été présentés sous forme de questions ouvertes auprès des personnes recrutées qui étaient invitées à s'exprimer sur :

a) leur situation professionnelle, b) leur projet d'un retour aux études, c) leur expérience et l'apprentissage développés en milieu de travail, d) la reconnaissance des acquis expérimentiels. L'exploration de ces thèmes a aidé à documenter les perceptions des personnes interviewées et d'identifier en quoi les perceptions d'obstacles à la reconnaissance des acquis contribue à l'ambivalence face à un retour aux études.

Chacune des personnes recrutées a participé à deux entrevues individuelles d'une durée de près de 90 minutes chacune. La deuxième entrevue a eu lieu entre six et dix semaines après la première. Chacune de ces entrevues a été enregistrée sous forme audio avec l'aide d'une enregistreuse numérique. Les entrevues se sont déroulées hors des heures et du milieu de travail des personnes recrutées. Les entrevues ont eu lieu dans un local propice à des entrevues de recherche et mis à la disposition de l'étudiante-chercheuse par des partenaires de recherche.

6. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Une analyse qualitative thématique a été effectuée sur les données recueillies. Selon Paillé et Mucchielli (2003), cette méthode fait « intervenir des procédés de réduction des données en faisant appel à des thèmes qui permettent de résumer le propos contenu dans le verbatim » (p. 123). Ces auteurs définissent une donnée qualitative comme « une donnée significative immédiate revêtant une forme discursive [...] traitée par l'analyste en tant que discours signifiant qui prend la forme de mots, d'expressions et de phrases [...] exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil » (p. 123). Cet exercice de rapport de sens a servi de repère pour traiter les données qualitatives et a permis, à partir du propos des personnes rencontrées, de relever les thèmes en lien avec la question générale de cette étude et les trois objectifs. Les thèmes retenus aux fins de l'analyse se référaient à ceux du guide d'entrevue.

Pour effectuer cette opération préliminaire à l'analyse, le verbatim a été transposé sur support informatique à l'aide du logiciel générique de traitement de texte *Microsoft Word version 2007*. Dans un deuxième temps, l'analyse thématique a permis de « documenter l'importance de certains thèmes [...] et de relever des récurrences, des

regroupements, etc. » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162) et d'examiner comment ils se recourent, se rejoignent et se complètent.

Le type de démarche de thématisation retenu a été une « forme hybride » (*Ibid.*, P. 166) entre la thématisation séquentielle et la thématisation en continu. Tout en procédant à l'aide de thèmes préétablis, cette démarche permet de ne pas perdre de vue des thèmes non prévus qui s'avèrent importants et de limiter ces ajouts dans le cadre d'un corpus important, de la pertinence du lien avec la question générale et du temps disponible pour l'analyse. Les thèmes fournissent des indications sur la teneur du propos et permettent à la fois d'étiqueter et de dénoter un extrait (*Ibid.*). Ainsi, en cours d'analyse, il s'est avéré pertinent d'ajouter, entre autres, les thèmes « particularités du communautaire » et « prises de notes des apprentissages réalisés en milieu communautaire » pour amener des précisions sur le milieu et documenter les modes utilisés pour garder des traces des apprentissages réalisés. Ces ajouts ont été appliqués à l'ensemble du corpus.

7. LIMITES DE L'ÉTUDE

Il importe de souligner les limites de cette étude. Celles-ci relèvent de la taille de l'échantillon ($n = 4$) et du choix d'un phénomène complexe et peu documenté scientifiquement dont l'objet traite de pratiques sociales peu stabilisées. La taille de l'échantillon demeure relativement petite pour une recherche qualitative et ne permet pas de transférer les analyses à l'ensemble des personnes intervenant en milieu communautaire. Toutefois, elle est acceptable dans le cadre d'une recherche descriptive et de nature exploratoire dont le but n'est pas de vérifier une théorie, mais vise plutôt à rendre compte de l'expérience des sujets directement concernés. De plus, ce nombre restreint de sujets a permis d'approfondir une analyse plus détaillée à l'aide d'une deuxième entrevue semi-dirigée effectuée auprès de tous les sujets.

8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les considérations éthiques assurent un cadre rigoureux afin d'inspirer une réflexion et des interventions respectueuses de la dignité des personnes participantes à la recherche. Ce projet de recherche a été soumis au comité éthique de la recherche Éducation et sciences

sociales de l'Université de Sherbrooke, lequel a validé la conformité éthique dudit projet (Annexe F). Avant de signer le formulaire de consentement (Annexe B), les personnes recrutées ont été informées du but et de la méthode de recherche ainsi que des conditions de collecte de données. La lettre d'information (Annexe A) précisait, tel qu'il se doit, la participation attendue, les moyens pris pour assurer la confidentialité et le respect de la vie privée, les avantages et les inconvénients de leur participation, ainsi que la diffusion prévue des résultats.

Les personnes recrutées ont été avisées de la participation attendue à deux entrevues de près de 90 minutes chacune, lesquelles se sont déroulées hors des heures et de leur milieu de travail dans un lieu adapté aux besoins de l'entrevue et qui leur convenait. Leur participation s'est totalisée à environ trois heures en plus des déplacements nécessaires. Aucune compensation n'était prévue pour leur participation à l'étude.

Les moyens pour préserver la confidentialité des sujets sont explicités dans la lettre d'information (Annexe A) assurant ainsi la liberté de choix de la candidate ou du candidat. Pour préserver l'anonymat et assurer la confidentialité, l'information factuelle permettant d'identifier les personnes a été remplacée par des thèmes fictifs et génériques.

Les enregistrements audio et les documents informatiques, dont les données sont protégées par un mot de passe, seront conservés au bureau de la directrice de recherche pendant deux ans après le dépôt du mémoire au cas où des analyses supplémentaires s'avèreraient utiles dans le cadre de la préparation d'articles ou de communications. Les formulaires de consentement seront conservés dans une enveloppe scellée et sous clé par la directrice de recherche dans les archives du projet dans son bureau.

QUATRIÈME CHAPITRE

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus des entretiens de recherche et répond aux trois objectifs spécifiques de recherche préalablement mentionnés. Il débute par la présentation du profil et du milieu de travail de chacun des sujets et aborde leurs perceptions du contexte d'un retour aux études. Il traite ensuite des obstacles à la participation à la formation. Puis, le chapitre aborde ce que les sujets perçoivent de leurs expériences et de leurs apprentissages pour ensuite faire la description des types d'obstacles perçus par les intervenantes et intervenants aux possibilités de se voir reconnaître leurs acquis expérientiels par l'université. En mobilisant le concept d'ambivalence à la formation, ce chapitre se termine sur l'analyse des obstacles rencontrés ou appréhendés et de leurs effets sur leur passage ou non à l'action.

1. PROFIL DES SUJETS ET DE LEUR MILIEU DE TRAVAIL

Deux hommes et deux femmes ont été rencontrés individuellement à deux reprises. Ces personnes sont présentées sous les noms fictifs de Pierre, Simon, Mylène et Carole. Lors des entrevues de recherche, chacune de ces personnes participantes était employée dans un organisme communautaire. Chacun de ces milieux, aux fins de préserver la confidentialité, est présenté uniquement par le type de programme offert.

Les postes occupés se répartissent comme suit : Pierre, conseiller en emploi; Simon, intervenant social et coordonnateur-responsable de plateaux de travail; Mylène, intervenante sociale en justice alternative et Carole, responsable du soutien organisationnel. Au moment des entrevues, l'expérience de travail variait entre 18 mois et neuf ans. Chacune de ces personnes avait réfléchi à l'idée d'un retour aux études et une personne parmi ce groupe était aux études lors de la deuxième entrevue. Les autres personnes étaient en réflexion, en suspension ou avaient reporté le projet. Les prochaines sections présentent les quatre sujets, leur milieu de travail et les personnes auprès de qui elles interviennent²².

²² Pour en savoir plus sur les personnes avec lesquelles les sujets interviennent, le guide d'entrevue utilise le terme « clientèle ». L'analyse du corpus a permis de faire le constat suivant : Pierre et Carole utilisent régulièrement le terme « clientèle », alors que Simon ne le fait jamais et Mylène très occasionnellement.

1.1 Pierre

Pierre est âgé de 30 ans et possède une expérience d'un an et demi en tant que conseiller à l'emploi. Il a son baccalauréat dans le domaine de l'orientation. À la deuxième entrevue, il avait débuté une maîtrise à temps partiel dans le domaine de l'orientation. Il vit en couple et, lors de la première entrevue, il a mentionné que sa conjointe était enceinte d'un deuxième enfant. Il travaille à contrat et s'attend à faire un remplacement d'une durée d'au moins deux ans. Pierre qualifie son parcours d'études secondaires et collégiales de difficile et atypique. Il a poursuivi sa formation jusqu'au cégep en sciences humaines, période qui a été ponctuée de quelques allers-retours sur le marché du travail en milieu industriel. Puis, il s'est maintenu à l'emploi pendant quatre ans jusqu'à la perte de celui-ci : « ce n'était pas ça que je voulais faire dans la vie...mais je savais pas quoi faire ... je continuais à faire ça, le temps que je trouve ». Durant ce temps, il a fait trois processus d'orientation qui le guidaient toujours vers le même domaine soit celui de l'orientation, ce qu'il se refusait, croyant devoir retourner au cégep.

Lorsqu'il a su qu'il pouvait s'inscrire à l'université sans détenir de diplôme collégial, il a effectué son retour aux études à l'université au 1^{er} cycle dans le domaine de l'orientation. La possibilité d'être admis sans avoir à compléter le cégep, l'expérience de travail jugée pertinente étant considérée, a été un facteur déterminant pour sa prise de décision. Son admission a été conditionnelle à la réussite de deux cours préalables de niveau collégial en sciences humaines. Son intention première était de continuer à la maîtrise pour devenir conseiller d'orientation. Lorsqu'il a eu son diplôme de bachelier en main, il a eu besoin d'un arrêt d'études pour prendre du recul et réfléchir sur un possible retour à l'université ultérieurement. À la fin de son baccalauréat, sa conjointe terminait sa maîtrise dans le domaine de l'orientation; d'un commun accord, ils ont décidé d'intégrer le marché du travail dans leur domaine de formation.

Durant sa formation, Pierre se souvient vaguement avoir fait des lectures sur le fonctionnement général des Carrefours Jeunesse Emploi (CJE) ainsi que sur certaines données sociodémographiques et académiques des personnels y œuvrant. Parmi ces

données, il se rappelle entre autres d'une « sur-scolarisation » du personnel et d'un roulement élevé de celui-ci dû, en partie, aux conditions salariales.

Le père de Pierre a des études au 1^{er} cycle universitaire. Il n'a pas complété sa formation et depuis trente-cinq ans, il est travailleur autonome en comptabilité. Sa mère a cumulé des certificats en formation continue tout en travaillant dans le milieu de la finance. Elle a un poste de conseillère et Pierre l'a toujours vu étudier pour se perfectionner. Son jeune frère a « décroché de l'école à 15 ans » avec une scolarité de secondaire II. Il a toujours réussi à se trouver de l'emploi en usine et dans une scierie. Maintenant, il suit une formation privée pour devenir maître-chien. Dans son enfance et plus tard, Pierre a toujours vu ses parents étudier. Même si c'est une valeur importante à leurs yeux, ses parents lui ont toujours laissé le libre choix ainsi qu'à son frère.

1.1.1 Milieu de travail et clientèle

Le milieu de travail de Pierre offre des services spécialisés qui s'adressent à deux types de clientèle. Il y a les services de développement de l'employabilité pour tout adulte désirant faire un choix professionnel, intégrer un emploi ou s'y maintenir. Pour de jeunes adultes, il y a des services d'orientation scolaire et professionnelle, de recherche d'emploi et d'entrepreneuriat ainsi que des plateaux de travail offrant différentes formules où chacun apprend à développer des compétences en tant que futures travailleuses et travailleurs. D'autres programmes offerts sont adaptés aux adultes qui ont besoin de faire un bilan de carrière, de développer des outils de recherche d'emploi, de réintégrer ou de se maintenir en emploi.

Ainsi donc, Pierre travaille avec une clientèle diversifiée selon le programme concerné. D'une part, il accompagne des jeunes de 16 à 35 ans qui éprouvent des difficultés d'insertion en emploi. Les activités se déroulent dans des cadres variés et l'objectif pour certains programmes est d'aider ces jeunes à développer les compétences exigées en emploi, alors que d'autres volets ont l'objectif de les amener à développer une confiance dans leurs capacités. Que ce soit dans un centre équestre, dans un atelier de couture créative ou encore dans le cadre d'un service d'intégration socioprofessionnelle pour une clientèle

ayant des difficultés sur le plan de la santé mentale, chacune de ces personnes va apprendre à développer sa connaissance de soi et ses habiletés.

D'autre part, Pierre participe à un nouveau programme d'intégration et de maintien en emploi où il accompagne des adultes. L'adulte y développe ses outils de recherche d'emploi et lors de son intégration sur le marché du travail, il obtient un soutien pour son maintien en emploi par un suivi intensif. Il peut s'agir de personnes ayant connu une longue période d'absence sur le marché de travail ou ayant été employées depuis longtemps dans le même milieu avant de subir une mise à pied.

1.2 Simon

Âgé de 27 ans, Simon travaille dans un organisme communautaire depuis près de trois ans. Il est détenteur d'un baccalauréat en psychologie. Son poste en tant qu'intervenant social et coordonnateur l'amène à être principalement responsable de plateaux de travail. Au fil de son expérience, il a accepté plusieurs rôles liés à des tâches différentes. Il a développé une polyvalence qui lui a permis d'obtenir un poste permanent au sein de l'organisme.

Au moment de l'entrevue, il est en réflexion sur ses projets d'avenir dont celui d'un retour aux études. Sa réflexion le mène à vouloir prendre du recul par rapport à son emploi actuel et il entrevoit aussi la possibilité de voyager.

Simon avait de l'intérêt pour le domaine de la médecine, mais c'est en psychologie qu'il a décidé de s'orienter et qu'il a obtenu son baccalauréat. À deux reprises, sa continuité au niveau du doctorat a été remise en question. Une première fois, il s'est lui-même retiré et la deuxième fois, malgré sa réussite sur la partie clinique, c'est sur la base de la recherche qu'il n'a pas été retenu dans un domaine contingenté. Durant cet intervalle, il a fait l'expérience d'emplois différents, dont une année au service à la clientèle et l'autre en tant que préposé aux bénéficiaires sur une période d'un an et demi. C'est par choix qu'il s'est retrouvé dans le milieu communautaire en tant que coordonnateur de plateaux de travail : « J'ai accepté de diminuer de salaire en allant en milieu communautaire en me disant que je vais apprendre et, effectivement, j'apprends beaucoup. »

Simon mentionne n'avoir jamais entendu parler du communautaire durant sa formation. Quelques professionnels du domaine de la psychanalyse et de la psychologie sont venus partager leur vision et leurs différentes expériences tel qu'en art-thérapie ou en psychosynthèse, mais aucun ne provenait du communautaire.

Les parents de Simon sont des travailleurs autonomes. Homme d'affaires prospère qui pouvait faire des 70 à 100 heures de travail par semaine, son père est charpentier-menuisier de métier avec une douzième année d'études. Il menait de front une entreprise spécialisée en fondation résidentielle, une boutique d'ébénisterie tout en étant le copropriétaire d'un building commercial et de quelques résidences en plus de s'occuper de son érablière. Sa mère participait activement en tant que secrétaire tout en s'occupant de sa famille de trois garçons. Simon mentionne « j'ai rarement vu mon père étant petit » et dans la famille « le travail est une valeur très importante ». Par ailleurs, le milieu communautaire était perçu avec un certain dénigrement de la part de ses parents. Depuis qu'ils en savent plus sur ce milieu grâce à l'expérience de Simon, ils ont changé leurs perceptions en constatant les défis que ces milieux ont à relever.

Son frère aîné a été en alternance entre les études et l'emploi. Aux études collégiales, il s'est inscrit en sciences humaines et faute du cours de mathématiques non complété, il n'a pas eu son diplôme. Il a fait deux retours aux études universitaires (administration, informatique) et n'a pas terminé les formations. Il est ensuite devenu planificateur de production dans une usine. Il s'est à nouveau inscrit dans un tout autre domaine où il a été accepté. Le benjamin a étudié au cégep en langues pour se rediriger dans le domaine de la conception en informatique.

1.2.1 Milieu de travail et clientèle

En tant que coordonnateur, Simon chapeaute plusieurs programmes dans son milieu de travail. Les services offerts sont diversifiés et répondent à plusieurs besoins. Il y a l'hébergement de crise, forme de dépannage de 24 à 48 heures pour les jeunes, les répit familiaux, forme de « coaching » parental pour éviter l'éclatement du noyau familial, les stages de transition qui favorisent la responsabilisation et l'autonomie chez le jeune pour

l'aider à s'installer en appartement. S'ajoute à cette liste les plateaux de travail qui préparent les personnes identifiées comme de « jeunes décrocheurs » à intégrer le marché de l'emploi.

Sa clientèle représente principalement des jeunes sans diplôme âgés de 16 à 21 ans dont le niveau de scolarité est varié. La plupart de ces jeunes a un niveau de scolarité de secondaire II et quelques-uns ont complété leurs cours du niveau primaire et très peu d'individus ont leur diplôme de secondaire V. Ce sont des individus pouvant présenter des problèmes de santé mentale et d'isolement social et certains n'ont plus de relation familiale. Les personnes admises aux programmes pour jeunes sans diplôme ont quitté l'école depuis au moins six mois et n'ont pas ou peu d'expérience de travail rémunéré.

1.3 Mylène

Mylène est âgée de 29 ans et a plus de six années d'expérience en milieu communautaire dont cinq années dans une maison Jeune et hébergement avec un volet plateaux de travail. Elle a un diplôme d'études collégiales en technique d'éducation spécialisée. Elle a débuté un certificat en toxicomanie et a opté pour la formation universitaire à distance. Elle a un poste permanent en tant qu'intervenante sociale en justice alternative où elle travaille depuis un an. Au moment de l'entrevue, elle était en réflexion à savoir si elle continuait ou non à suivre ses cours.

Mylène a étudié en technique d'intervention en délinquance pendant un an et suite à un arrêt de deux ans, elle a complété une technique en éducation spécialisée. Parallèlement à son emploi, elle a débuté un certificat universitaire en toxicomanie dans une formation à distance et pour des considérations financières, elle remet en question la continuité de cette formation. Si elle n'avait pas à se préoccuper de cet aspect, elle dit qu'elle serait toujours en formation.

Concernant la place des milieux communautaires dans les programmes de formation, Mylène parle d'un survol puisque la formation en intervention traite de toutes les clientèles de tout âge, peu importe leur problématique. Selon elle, même si le communautaire devrait être abordé plus en détails lors de la dernière année de formation,

elle pense que « la philosophie du communautaire » se « comprend vraiment quand t'es dans un milieu communautaire ». Toutefois, elle fait référence à son premier cours en toxicomanie (certificat en toxicomanie) lequel à son avis s'inspire d'une « approche très communautaire ».

Ses parents ont travaillé dans le domaine de la vente. Feu son père avait l'équivalent d'un secondaire III et sa mère a l'équivalent d'une formation professionnelle et travaille toujours dans la vente. Mylène est fille unique. Sa mère et ses proches lui mentionnent qu'ils n'arriveraient pas à faire ce qu'elle fait, à tolérer les tensions qu'elle rencontre, propos que Mylène perçoit comme un respect et une reconnaissance de tout ce qu'elle fait.

1.3.1 Milieu de travail et clientèle

Les services offerts par le milieu de travail de Mylène appliquent des mesures dans le cadre du système pénal pour les adolescents. Lorsqu'une ordonnance de travaux manuels dans la communauté a été émise par un juge, elle s'occupe de trouver le milieu où ils seront effectués par le contrevenant ou la contrevenante et elle en assure la supervision. Une des prémisses de la loi est la réparation des torts dans la résolution de conflits en donnant plus de place aux victimes ayant subis des dommages. De plus, un service de formation est offert en médiation sociale et scolaire qui prépare tout citoyen et citoyenne, parent, élève ou personnel enseignant à faire de la médiation afin d'être en mesure de régler par eux-mêmes des situations conflictuelles à l'interne.

La clientèle avec laquelle Mylène travaille est composée d'adolescentes et d'adolescents âgés entre 12 et 17 ans qui ont commis un délit et qui doivent prendre des mesures pour réparer leurs gestes. Certains de ces jeunes peuvent manifester des troubles de comportement ou de santé mentale. Elle rencontre aussi les victimes qui ont subi les dommages. Ces victimes peuvent être des corporations ou de simples citoyennes et citoyens de tout âge.

1.4 Carole

Âgée de 45 ans, Carole a plus de neuf années d'expérience dans le milieu communautaire. Elle occupe un poste permanent en tant que responsable du soutien organisationnelle. Elle a une formation de niveau secondaire en comptabilité et un diplôme de formation professionnelle en assistance dentaire. Elle songe à retourner aux études et veut explorer les différentes possibilités de formation dans un domaine qu'elle n'a pas encore clairement identifié. Étant diagnostiquée dyslexique, elle se questionne sur ses capacités de répondre aux exigences académiques et veut s'informer sur les services offerts aux personnes ayant le même diagnostic par les institutions d'enseignement.

Carole a une formation professionnelle comme assistante dentaire. Considérant sa dyslexie, cette formation a été un grand défi pour elle. Elle a continué à suivre des cours de perfectionnement dans son domaine où elle a travaillé pendant douze ans. Ce qu'elle préférerait de ce métier « c'était de sécuriser les gens, accueillir les gens, m'en occuper jusqu'à la fin. »

Ses parents sont des cultivateurs et elle est la benjamine d'une famille de quatre enfants. Sa sœur aînée a suivi une formation pour devenir infirmière auxiliaire et a travaillé dans ce secteur où elle a aimé travailler toute sa vie jusqu'à sa retraite. Son frère aîné devait prendre la relève de la ferme et il a arrêté ses études à la fin du primaire. Il aurait aimé continuer les études, mais il éprouvait trop de difficultés d'apprentissage à l'école. Il est devenu tailleur de granit, métier qu'il pratique jusqu'à ce jour. Par rapport aux études, Carole mentionne qu'il ne s'en fait pas de ne pas être allé à l'école, mais « il est fier de sa fille qui est devenue orthophoniste ».

Sa sœur cadette avait plus de facilité à suivre des formations. Celle-ci a travaillé en service de garderie pendant sept ans avant d'effectuer un retour aux études universitaires en enseignement et elle enseigne actuellement en milieu scolaire. Pour ses parents, avoir un travail prime sur les études. Les études c'est « correct », mais le plus important est d'avoir l'argent pour vivre et payer les comptes. Par ailleurs, même si sa mère a un « côté communautaire très développé » par son implication dans la collectivité, elle s'est souvent

inquiétée pour Carole, sur le plan des conditions salariales et de ses responsabilités familiales.

1.4.1 Milieu de travail et clientèle

C'est un milieu qui s'est donné pour mission d'aider, d'informer et de soutenir les femmes durant la période de périnatalité dont, entre autres, sensibiliser les mères aux bienfaits de l'allaitement. C'est surtout sa propre expérience en tant que mère qui l'a menée vers l'emploi qu'elle occupe actuellement. Elle a commencé à s'impliquer bénévolement dans cet organisme qui offre aux mères la possibilité d'avoir un répit, de recevoir de l'aide à domicile, de briser l'isolement en assistant à des ateliers. Ceux-ci ont pour but de sensibiliser aux bienfaits d'une saine alimentation, des soins et des massages à prodiguer pour le bébé. Deux points de services sont accessibles et sont localisés en fonction du type de clientèle. L'une est référée par le CLSC et bénéficie du service gratuitement et l'autre paie les services en fonction du revenu familial.

La clientèle qui fréquente le milieu de travail où Carole est affectée est composée de gens référés par les CLSC dont 70 % proviennent de communautés culturelles. Un 30 % est composé de personnes originaires du Québec prestataires d'assistance sociale. Elles sont toutes référées par le CLSC lorsque ce centre identifie un besoin de soutien et d'information sur la période périnatale. Une bonne part de cette clientèle est rejointe par un comptoir de vêtements où, progressivement, la cliente est sensibilisée aux ateliers offerts par l'organisme.

Carole est responsable de deux volets. Un de ceux-ci porte sur la gestion et l'animation des ateliers et l'autre concerne la gestion des bénévoles qui s'occupent du comptoir de vêtements et de fourniture pour bébé. Cette équipe de bénévoles est mise à contribution pour mettre en valeur le comptoir de vêtements en le rendant le plus attractif possible. Parmi ces bénévoles, un bon nombre présente un déficit d'attention et a besoin de motivation pour se maintenir en action. D'autres sont référés par Emploi-Québec dans un objectif d'insertion sociale. Même si ce n'est pas sa mission première, cet organisme sert de tremplin pour favoriser l'intégration d'individus en brisant l'isolement.

La section suivante présente des particularités lesquelles, selon les sujets, distinguent l'environnement communautaire d'autres milieux offrant des services axés sur l'aide et le soutien. Elle débute par les exigences académiques de l'organisme concernant les professionnelles et professionnels faisant partie de leur environnement de travail.

1.5 Particularités des milieux communautaires

Les exigences d'embauche sur le plan académique ne semblent pas être les mêmes pour les divers organismes communautaires. En se référant à son ancien milieu de travail qui était localisé dans un centre regroupant plusieurs organismes, Pierre évoque que les niveaux de formation du personnel pouvaient varier du secondaire V jusqu'au baccalauréat selon le type de services offerts. Toutefois, les milieux actuels de Pierre, Simon et Mylène regroupent un personnel au profil similaire, soit un parcours de formation et un niveau de scolarisation variés. Les domaines de formation mentionnés sont ceux en adaptation scolaire, en éducation spécialisée, en travail social, en psychoéducation et en psychologie. Les diplômes sont de différents niveaux d'enseignement tels que des certificats, des diplômes d'études collégiales, des baccalauréats et des maîtrises. Dans le milieu de Carole, un diplôme en formation professionnelle ou du niveau secondaire est accepté.

Simon désigne cette multidisciplinarité de formation à la fois comme un défi et une force. Le travail conjoint qui rassemble un personnel au parcours académique varié c'est : « d'avoir toutes une profession... une base différente, d'avoir plein de diplômes différents ... une vision différente de l'être humain, autant ça peut être un défi, autant que ça peut être une grande force avec l'approche multidisciplinaire. »

La formation variée du personnel est un aspect intéressant pour la diversité qu'elle apporte, mais soulève parfois une compétition au niveau du statut que Mylène qualifie de complètement inutile sur le plan de l'intervention : « peu importe quelle formation tu dois avoir, il faut que tu aies les compétences de base... et je pense qu'une formation ne peut pas donner ça. » Elle identifie ces compétences de base comme étant, entre autres, une ouverture d'esprit, le non jugement, le sens de l'humour et une confiance dans le potentiel et les capacités d'une clientèle aux prises avec des difficultés multiples. C'est aussi une

ouverture constante à l'apprentissage afin de s'outiller pour faire face aux différents phénomènes de société tels que celui des gangs de rue : « même si j'ai une maîtrise ou un doctorat, peut-être que l'éducateur spécialisé qui est travailleur de rue, ça va être qu'il en sait bien plus que moi ».

Simon perçoit le communautaire comme un milieu aux multiples ressources ancrées dans la réalité et le quotidien, qui a une bonne connaissance du rôle de ses partenaires, de sorte qu'il est en mesure de référer rapidement et efficacement la personne selon ses besoins spécifiques. Ces perceptions spécifiques au communautaire sont renchériées par les propos de Mylène:

Je pense qu'on est des intervenants de première ligne. Habituellement, peu importe dans quel milieu on travaille là, le communautaire, c'est la première ligne. Ça intervient, t'es là. T'es dans le vivre avec, c'est là, ça voit les réalités, c'est plus au courant. Tandis que, que ce soit à la DPJ ou quelque chose comme ça (CLSC), ils les voient aussi tsé, ils sont peut-être moins sur le terrain.

Outre la collaboration entre organismes communautaires, qui se réfèrent mutuellement la clientèle selon ses besoins spécifiques, le partenariat fait partie de leur réalité quotidienne. En décrivant leur parcours au jour le jour, les intervenantes et intervenants rencontrés y font régulièrement allusion.

Dans le secteur de l'employabilité, les organismes font couramment affaire avec des instances gouvernementales telles qu'Emploi-Québec qui les chapeaute et donne l'orientation des objectifs à atteindre selon les programmes existants. Certains programmes peuvent relever du palier gouvernemental fédéral tel que Services Canada pour le programme Connexion compétences.

Il y a aussi des collaborations sous forme d'ententes avec les commissions scolaires qui offrent des services d'insertion socioprofessionnelle à différents types de clientèles comme le témoigne Pierre : « je fais aussi de l'animation de groupe pour un service d'intégration socioprofessionnelle avec la commission scolaire ... C'est une clientèle particulière parce qu'ils ont des difficultés sur le plan la santé mentale. Ils ont besoin de

beaucoup de soutien. » Un autre exemple vient de Simon lorsque dans le cadre de son projet qui s'adresse aux dits « jeunes décrocheurs », il utilise les services de formatrices et formateurs socioprofessionnels d'un centre spécialisé en éducation des adultes.

Plusieurs acteurs du réseau public sont des partenaires assidus des organismes communautaires tels les CLSC, la DPJ, les services de sécurité des municipalités avec lesquels des protocoles d'entente permettent de travailler de concert avec le milieu communautaire toujours dans un but d'intégration, qu'elle soit sociale ou professionnelle.

Pour atteindre cet objectif d'intégration, des projets pilotes voient le jour et propose des ateliers innovateurs et des jumelages prometteurs. Dans le cadre d'un projet de réinsertion chapeauté par Emploi-Québec, Carole apporte un exemple éloquent avec le jumelage d'une entreprise privée et d'un organisme communautaire, soit un magasin de vêtements et un comptoir de vêtements, qui a donné des résultats significatifs.

Il s'agissait d'un projet d'une durée de trente-cinq semaines où la personne répartissait son temps de travail entre les deux organismes impliqués. Les tâches y étaient relativement les mêmes, soit de l'étiquetage et du classement de vêtements à la différence près du contact humain. L'un était plus impersonnel (magasin) et l'autre était plus relationnel (comptoir) puisque dans ce milieu-ci, la clientèle ne fait pas que venir chercher des vêtements mais vient aussi créer un réseau de contacts et d'échanges. Elle a donc rencontré des gens qui consomment et d'autres sans argent avec lesquels la relation était tout autre. Carole explique l'expérience de sa cliente par « ... le contact humain! » Elle se disait « mon Dieu, il me semble que ... tsé j'en vois des gens au magasin qui sont... mais là, c'est comme si pour elle, c'était des vrais personnes... du monde... ça l'a fascinée. »

Il y a aussi le soutien et une qualité de présence que Carole a su lui apporter. Cette épisode de vie a été une forme de déclic pour cette jeune femme qui pour la première fois à 28 ans, était allée jusqu'au bout de ce qu'elle avait entrepris. Un article traitant de son expérience a paru dans le journal: « Ça super bien été l'entrevue et, il y a eu une magnifique photo...que le photographe a pris, qui a passé dans La Tribune. Fait que cette petite fille là, ça été une révélation dans sa vie »

D'autres projets présentent une approche qui prend la voie de la créativité pour permettre à des jeunes de se découvrir des talents tout en développant des compétences relationnelles en groupe tel l'atelier de couture créative. Un autre exemple d'activité d'insertion est le projet d'un regroupement d'une dizaine de jeunes réunis dans un centre équestre sur une période de neuf mois pour favoriser le développement de qualités nécessaires à une intégration sociale.

Un autre aspect qui est une partie intégrante et quotidienne du fonctionnement en milieu communautaire est le travail d'équipe. Pierre le décrit comme suit : « on s'entraide beaucoup... la solidarité, le partage d'outils, de pratiques, la concertation, travailler pour la communauté...J'aime beaucoup le travail d'équipe. » Dans la diversité des profils, Simon parle de la « complémentarité ... qu'on va chercher l'un et l'autre. »

C'est un milieu où tout en ayant des objectifs clairs « souvent les tâches sont larges » ce qui laisse une latitude sur le plan de l'intervention. Cette latitude et la complémentarité des forces personnelles et professionnelles du personnel permettent d'amener des points de vue différents. Ce n'est pas qu'une discipline enseigne quoi faire à l'autre c'est, selon Mylène, « comme un transfert de connaissances qu'on mélange ». Elle précise qu'il y a des moments difficiles professionnellement où l'ouverture à la critique et le sens de l'humour sont essentiels. Il faut des points communs au niveau personnel dans un standard professionnel. Ce sont alors des occasions de recul, de questionnements sur les façons de faire poussant ainsi plus loin l'analyse de celles-ci.

À la fin du projet...on a fait un bilan du fonctionnement, comment ça avait fonctionné, qu'est-ce qu'on garde pour le prochain projet, qu'est-ce qu'on ne garde pas ... comment on fonctionne à l'avenir avec nos différences, nos formations différentes. Ce qu'on a appris et ce qu'on est capable de transférer, nos forces tous les deux... On a organisé un peu notre intervention différemment dans le deuxième projet pi ça a vraiment super bien marché là.

1.6 Défis du milieu communautaire

La précarité du soutien financier des organismes communautaires est un défi constant pour ces milieux qui deviennent tributaires des différentes instances gouvernementales en place et de leurs orientations respectives. Les demandes de subventions, pour simplement fonctionner ou pour adopter de nouveaux programmes d'aide en lien avec des problèmes spécifiques, se transforment en « revendications, en éternels combats, en guerre de bureaucratie et de paperasse » pour Simon. Il donne l'exemple de la concrétisation d'un programme spécifique reliée à l'itinérance grâce à un engagement du gouvernement « mais un changement de gouvernement, c'est tout à recommencer ».

En cette période d'expansion, le simple fait de devoir chercher un nouveau local « qui doit coûter presque rien » devient un casse-tête pour Carole. Dans son milieu de travail, Simon observe une augmentation des demandes qui engendre des listes d'attentes pour le service d'hébergement de crise et pour ses propres projets. Il précise que l'attente est passée de deux à huit mois pour l'hébergement de crise. Conséquence de cette augmentation des besoins, l'équipe de travail se retrouve avec une surcharge de travail et déploie constamment de l'énergie pour tenter de suffire à la demande.

Par ailleurs, pour Simon, le principal défi des milieux communautaires est la reconnaissance de l'État qui semble faire défaut. Le soutien financier et le renouvellement des mandats vont dans le sens de priorités dont Simon a du mal à saisir la logique. Pour l'illustrer, il amène un exemple précis. D'une part, le service d'hébergement de crise n'est pas comparable à celui qu'offre un refuge; il y a des protocoles d'entente avec le service de sécurité de la municipalité, les CLSC et la DPJ. Il y a un encadrement dans lequel les jeunes reçoivent un soutien, et ce, à l'année. Simon déplore le fait que malgré le professionnalisme, un code d'éthique appliquée et le travail conjoint avec les partenaires, son organisme n'est pas reconnu pour son apport en étant classé refuge. « Ils ne veulent pas nous reconnaître hébergement de crise, cependant, c'est-ce qu'on fait 365 jours par année. »

Simon donne un autre exemple de défi qui relève des milieux communautaires. Il devait justifier régulièrement l'obtention d'une subvention pour le report de son programme

jusqu'à ce qu'il ait reçu son renouvellement pour trois ans. Il fait remarquer qu'à chaque six mois, c'était un « éternel recommencement » de montrer pourquoi son projet devrait fonctionner plutôt qu'un autre et il devait « se battre contre d'autres milieux communautaires pour avoir ... une petite part du budget qui est investi par le gouvernement fédéral ». Il déplore la situation où un octroi se fait au détriment d'autres organismes créant ainsi une dynamique inconfortable. Il se réjouit pour son projet, mais se désole pour d'autres : « c'est triste de voir qu'on travaille tous ensemble, on travaille pour la même cause, on a le même but, mais en quelque part faut pas tout se dire parce qu'on se met les bâtons dans les roues. »

Certains organismes communautaires n'ont pas à se débattre autant pour obtenir le soutien nécessaire et s'acquitter de leur mandat tel celui où travaille Mylène. Par contre, d'autres doivent se répartir une enveloppe budgétaire restreinte, de sorte que certains assurent leur survie alors que d'autres se voient retrancher des mandats ou des programmes. Considérant le rôle social des milieux communautaires, cette précarité d'un soutien financier est perçue par toutes et tous comme une non reconnaissance de la part des décideurs des différents paliers gouvernementaux.

Selon sa mission propre, chacun des ces organismes communautaires apporte sa contribution pour répondre adéquatement à des besoins diverses de la population. La partie suivante porte sur les perceptions qu'ont les intervenantes et intervenants de leur propre contribution et de celle que leurs milieux apportent à la société.

Concernant la perception des professionnels œuvrant en milieu communautaire, Pierre le décrit comme une équipe d'entraide et très solidaire. C'est un milieu de partage d'outils, de pratiques et de concertation où chacun s'engage pour le mieux-être de la communauté. Peu importe les difficultés de la clientèle, c'est une équipe qui perçoit ces obstacles avec un regard lucide et une vision à long terme.

Simon décrit comment il perçoit l'apport des différents professionnels œuvrant dans son milieu. Ainsi, les travailleuses et travailleurs sociaux ont une approche globale qui appréhende l'ensemble d'une situation donnée. Ces professionnelles et professionnels ont

une préoccupation de justice sociale qui se traduit par une attitude plus revendicatrice et activiste. Chez les éducatrices et éducateurs spécialisés, leur contribution se situe sur le plan individuel et le comportement. Ces professionnelles et professionnels ciblent les troubles de comportement et travaillent efficacement à les modifier. Quant au psychologue, son rôle est d'établir rapidement un lien de confiance par une écoute active et de guider la personne dans ses réponses en croyant qu'elle a toujours la réponse en elle-même.

De l'ensemble du milieu communautaire, Simon apporte une nuance sur l'apport de chacun des organismes du milieu. Certains ont une mission d'accompagnement qui touche à une partie de la relation d'aide en offrant un service d'appoint alors que d'autres vont plus en profondeur dans la relation d'aide pour faire cheminer la personne.

En comparaison avec d'autres milieux, celui du communautaire paraît plus flexible sur le plan de la structure et plus cohérent dans sa mission, selon de Pierre. Il dit remarquer souvent une incohérence entre les actions de certains agents d'Emploi-Québec et la volonté d'intégrer les gens à l'emploi : « ils voient un potentiel, ils favorisent le DEP, ils encouragent le client mais finalement, c'est refusé au bout du compte. Pour des détails, ils vont dire...tu peux pas! » Les agents sont contraints à des directives : « c'est comme si y ont pas beaucoup de pouvoir...ils sont tellement...comment je pourrais...c'est tellement bureaucratisé. » Pierre préfère la collaboration avec les commissions scolaires, toutefois « ça reste que c'est beaucoup plus rigide, c'est des gens qui travaillent beaucoup ... qui sont difficilement accessibles je dirais là. »

Pour sa part, Simon signale que le milieu communautaire accueille les cas difficiles que celui de l'enseignement n'a pu maintenir dans son réseau. Il utilise l'analogie de la crème que le milieu de l'enseignement retient et du petit lait qu'il a repoussé : « J'ai tout ce que les instances ne veulent pas et que je suis capable d'aller chercher, d'aller accrocher...peu importe la perche que je peux leur tendre. » Le rôle du communautaire devient le milieu qui tente, entre autres, de motiver le jeune « décrocheur » à retourner sur les bancs d'école.

Carole mentionne l'appréciation du personnel des CLSC, particulièrement le personnel œuvrant en intervention sociale, pour le soutien que son organisme apporte. Le fait de fournir le nécessaire en vêtements et en accessoires pour bébé leur sauve beaucoup de travail. Le CLSC en apprécie tout autant la satisfaction de la clientèle qui donne une rétroaction positive des services et de l'accueil reçus.

Quelques-uns évoquent le rôle social et éducatif par la sensibilisation et la réflexion que le personnel de ce milieu suscite par des ateliers en périnatalité dirigés par Carole et la formation sur la médiation offerte par Mylène. Il peut s'agir aussi de démarches en entreprise pour faire prendre conscience que le maintien au travail de personnes aux prises avec la toxicomanie et l'alcoolisme est un enjeu social et qu'il y a des moyens pour les soutenir. Le travail de sensibilisation se fait souvent conjointement lorsqu'un projet a un thème central, par exemple la famille, et que la dynamique des activités s'organise autour de ce qui rappelle la vie familiale.

La perception sociale par rapport au rôle du milieu communautaire varie selon la connaissance qu'on en a. Selon Simon, parmi la population, celles et ceux qui n'ont jamais fait affaire avec les organismes communautaires peuvent avoir une vision plutôt négative d'un milieu qui fait « juste évoluer un petit peu » les choses et dont le rôle est parfois « jusqu'à dire inutile ». Certains démontrent une ignorance face à la pauvreté en désapprouvant l'aide apportée aux démunis ou aux immigrants auxquels on associe une incapacité à se prendre en main. Toutefois, avec une meilleure connaissance du milieu, les opinions diffèrent :

Je pense qu'une fois que t'es en contact avec quelqu'un qui travaille en milieu communautaire, ou que t'as utilisé un service du milieu communautaire, t'es capable après d'apprécier à sa juste cause qu'il fait du mieux qu'il peut avec le très peu qu'il a. (Simon)

La connaissance de ce que représente le milieu communautaire influence donc la perception de son rôle. Sa collaboration avec les partenaires du réseau public démontre que son rôle est bien identifié et utilisé efficacement. Les gens au courant de sa réalité au quotidien ou ayant profité de ses services semblent plus en mesure d'apprécier son apport.

La section suivante fait état des formes de manifestation de l'appréciation des partenaires et des utilisateurs d'organismes communautaires ainsi que de celle qui se témoigne entre collègues du milieu.

1.7 Pratiques de reconnaissance dans le milieu

Selon les propos des personnes participantes, la reconnaissance se traduit de multiples manières et prend des voies formelles et informelles. Une voie qui pourrait être qualifiée de formelle est le partenariat, très présent dans le fonctionnement des organismes communautaires, lequel s'est construit progressivement par le respect des protocoles avec des organismes du secteur public. Par exemple, au sein du réseau de santé, ces ententes établissent une collaboration formelle entre les différents partenaires tels Urgences sociales, les CLSC et la DPJ.

La reconnaissance se manifeste par une attitude de respect et de confiance lorsque les secteurs de la santé, de l'enseignement et les organismes communautaires se consultent mutuellement et réfèrent des individus selon l'expertise propre à chacun pour le mieux être de la clientèle. Elle se fait fièrement ressentir lorsque la relance d'un projet est assurée pour trois ans ou qu'un programme prend de l'expansion parce que les retombées sont positives en vertu des priorités que s'est donné le gouvernement en place.

Elle s'observe à une autre échelle et par voie informelle lorsqu'elle est sous forme de témoignages de la clientèle ou des collègues. C'est le sourire d'une Colombienne qui apporte des pâtisseries ou la confiance d'une jeune fille qui écrit une lettre de deux pages pour dire que son expérience lui a permis de renaître. Ou encore lorsqu'un journal décide de publier le témoignage de cette même personne qui a réussi son projet d'insertion grâce à l'implication d'une intervenante d'un organisme communautaire. Carole mentionne « on ne fait pas ce métier là pour qu'ils nous apprécient, c'est pas ça. Mais on a beaucoup de reconnaissance »

Pierre a en tête plusieurs exemples de reconnaissance venant de la clientèle. Il mentionne qu'une « présence masculine, souvent, ça fait un contraste parce qu'on est dans

un milieu de femmes » et à l'instar de Simon, il pense que cela peut contribuer à être plus apprécié par certaines personnes. Pierre parle de son besoin de reconnaissance et il raconte que la complicité avec une collègue et ses commentaires positifs à son égard répondent à ce besoin : « en tout cas elle, elle me l'apporte ».

Pour Simon, ça se traduit par le surnom de « champion » qu'on lui octroie au travail parce qu'il réussit à « alléger les tâches autour de l'intervention ». C'est aussi le surnom de « Doc » qu'on lui donne pour la qualité d'écoute qu'il prodigue. Ces témoignages peuvent faire émerger des émotions contradictoires lorsqu'on ne sait trop comment le recevoir. Simon dit mal prendre la reconnaissance, ayant tendance à la redonner à d'autres personnes : « j'aime ça, mais c'est difficile à recevoir ». Pour Mylène, le fait que plusieurs nouveaux projets sont en vue, elle y perçoit une forme de reconnaissance de l'expertise qui s'y développe.

Cette présentation sommaire des sujets et de leur milieu familial, suivie d'une description de leur environnement de travail nous a permis de mettre en perspective le rapport qu'ils entretiennent avec leur formation, leur milieu de travail et leur environnement social.

À l'échelle individuelle, nous pouvons noter que le parcours de formation de chacun des sujets a été ponctué de périodes d'arrêts pour mieux préciser leurs aspirations professionnelles. Chez trois sujets, ce parcours marque un rapport difficile face à la formation, lequel s'est manifesté seulement à l'admission au doctorat pour l'un d'entre eux. En ce qui a trait au parcours de formation du milieu parental, seul un sujet a des parents avec une expérience de formation de niveau universitaire. Ceux des trois autres sujets ont une formation des niveaux primaire, secondaire et professionnel de sorte qu'ils n'ont pas d'historique de parcours avec l'institution de niveau postsecondaire. Deux sujets ont un membre de la famille qui s'est rendu au niveau universitaire dont un seul a terminé sa formation et travaille dans son domaine d'études.

De leur formation antérieure en lien avec la relation d'aide, aucun des sujets ne se souvient avoir entendu parler de la philosophie des approches des milieux communautaires

dans les programmes. Toutefois, un des sujets a mentionné avoir reconnu l'approche philosophique associée à ce milieu lors d'un cours spécifique à la toxicomanie sans que ce lien soit explicitement présenté comme tel.

Concernant le milieu de travail, il ressort que les quatre personnes participantes œuvrent dans des organismes communautaires hétérogènes sur le plan de la clientèle visée et des services offerts, lesquels d'une manière ou d'une autre, touchent au domaine de la relation d'aide et du soutien à l'intégration sociale dont deux se rattachent aussi à l'insertion professionnelle.

De plus, nous constatons que tous les sujets viennent d'un milieu dont les parents ont développé une autonomie et une liberté dans la gestion de leur travail, qu'ils soient entrepreneur, cultivateur ou encore dans le milieu de la vente. Ces milieux sont moins associés à une structure hiérarchisée comme peuvent l'être, par exemple, les institutions publiques ou parapubliques où la promotion est liée au diplôme.

Chez tous les sujets, l'environnement de travail est décrit comme un milieu aux tâches très variées et multidisciplinaire et chez trois d'entre eux, il y a « comme un transfert de connaissances qu'on mélange ». Cette diversité de profils et de tâches offre une complémentarité de ressources ancrées dans la réalité faisant d'eux des intervenantes et des intervenants de première ligne. Le partenariat et l'ouverture aux initiatives permettent le développement de projets pilotes et innovateurs. Ces particularités que les sujets attribuent à leur environnement de travail laissent entrevoir un genre professionnel qui pourrait être associé au milieu communautaire.

Les défis rencontrés par les organismes, qui ont été relevés par les sujets, sont surtout d'ordre financier. Leur contexte d'un soutien financier précaire nécessite beaucoup d'énergie pour justifier les projets lesquels répondent pourtant aux besoins croissants de la population. Cet « éternel combat » est perçu par les sujets comme une non reconnaissance des décideurs gouvernementaux de l'expertise et du rôle social que les organismes communautaires jouent dans la société. Cette situation les met aussi dans une position délicate de compétition entre organismes où ils ont à se battre pour assurer leur place.

Les sujets évoquent toutefois le fait qu'ils reçoivent des manifestations de reconnaissance informelle de la part des utilisateurs des services offerts par leurs milieux. De la synergie qui s'est construite entre les organismes du réseau public et ceux du communautaire, ils y perçoivent une marque de confiance de la part du réseau et une reconnaissance de l'expertise qui s'est développée en milieu communautaire.

La section suivante traite du projet d'un retour aux études des sujets et débute par ce qui est à l'origine de l'idée de ce projet. Tel que préalablement mentionné, chacun d'eux avait réfléchi à l'idée d'un retour aux études. Pierre avait débuté sa formation lors de la deuxième entrevue. Carole et Mylène étaient en réflexion et Simon parlait de reporter son projet à plus tard. Les propos qui suivent portent sur leurs objectifs professionnels et les perceptions de leurs proches et de leurs collègues face à leur projet. La perception du rôle du diplôme et la valeur accordée à un retour aux études sont ensuite abordés. Tous ces éléments vont permettre de documenter la description des avantages et des inconvénients que les sujets perçoivent d'un retour aux études.

2. PROJET D'UN RETOUR AUX ÉTUDES

2.1 Origine du projet d'un retour aux études

Pour Pierre, l'idée du retour aux études vient d'abord de la direction de son milieu qui encourage fortement la formation et préfère avoir plus d'employés du 2^e cycle universitaire. Il a tout d'abord envisagé cette possibilité pour maintenir son emploi dans une région où il est nouvellement devenu propriétaire d'une maison avec sa conjointe. Il y perçoit une opportunité pour lui-même et pour son milieu. D'une part, cela lui permet d'enrichir ses connaissances sur les processus d'orientation pour mieux répondre aux besoins de la clientèle. D'autre part, cette formation permet au milieu et aux collègues de se maintenir à jour sur les plus récentes approches et techniques d'intervention. Selon Pierre, les deux parties sont gagnantes et il serait normal que son milieu couvre une partie des frais de formation. Il amène l'exemple d'avoir sa journée d'étude payée comme une journée de travail.

Ce que Simon retient de son baccalauréat en psychologie, c'est le côté très théorique qui lui a apporté des connaissances, mais qui ne l'a pas outillé en techniques d'intervention, ce qu'il a davantage appris avec ses collègues de travail : « J'ai vu qu'à force de patauger avec du concept théorique finalement...ça me sert très peu ». Simon se décrit comme un coordonnateur de plateaux de travail qui « maintenant se pose des questions sur son futur ». Il affirme avoir une soif d'apprendre et il s'intéresse à l'enseignement du français. Ce qui l'incite à penser à un retour aux études c'est « d'aller chercher le diplôme...ce qui m'empêche [...] présentement d'être professeur de français [...] c'est juste le fait que j'ai aucun certificat qui démontre que j'ai une pédagogie. »

Pour Mylène, la délinquance et la toxicomanie sont des phénomènes envers lesquelles elle manifeste un intérêt marqué d'en apprendre davantage et sa formation antérieure ne l'a pas préparée à faire face à ces phénomènes. Lorsqu'elle n'est pas certaine de comprendre ou qu'elle ne saisit pas tout l'enjeu par rapport à un client, en plus de suivre des formations à distance, elle utilise l'Internet, s'achète des livres, parle à des gens qui ont les compétences. Elle explique son besoin d'apprentissage par le fait que « dans la société en général, on développe toujours de nouvelles approches d'intervention, de nouvelles façons de faire. Il y en a qui sont plus récentes que d'autres. » Alors elle s'informe pour mieux approfondir ses connaissances autant en ce qui concerne la clientèle que les approches d'intervention. Un autre facteur qui l'incite à étudier est l'influence de sa meilleure amie qui suit « des cours à distance en quantité industrielle ».

Pour Carole qui éprouve une difficulté sur le plan de la concentration, de l'écriture et de la compréhension des écrits, un retour aux études est un grand rêve qui lui permettrait d'aller plus loin : « intérieurement là, demain matin [...] je retournerais au cégep, puis je ferais l'université ». Elle mentionne qu'elle serait fière d'avoir son diplôme et ajoute du même souffle que « c'est pour une signification par rapport à ma vie aussi. Le papier, oui je serais fière là mais, il y a autre chose aussi. »

2.2 Objectifs professionnels

L'objectif professionnel de Pierre est de devenir conseiller d'orientation et de pouvoir continuer à travailler dans son nouveau milieu de vie et de travail. Simon est dans une période de questionnement sur son avenir et il a plusieurs projets en tête qui le laissent ambivalent entre le voyage et l'achat d'une maison, entre l'enseignement du français et devoir aller chercher le diplôme, entre changer de milieu de travail et rester encore un peu.

Les projets de Mylène sont à moyen et à long terme. À moyen terme, elle veut se spécialiser en médiation en cas de crime grave. À plus long terme, elle aimerait une maison d'hébergement qui accueillerait les jeunes «justement ceux que plus personne ne veut...moi, je vais les prendre et pouvoir vivre avec leur réalité.» Dans le cas de Carole, ses objectifs professionnels ne sont pas déterminés et elle est en réflexion quant à la possibilité d'un retour aux études.

2.3 Perceptions des proches et des collègues

Le projet d'un retour aux études a une implication chez les proches et leurs perceptions ont différentes influences chez les intervenantes et intervenants rencontrés. Pour Pierre, la perception des proches et des collègues de travail est très positive. Toutefois, même si son milieu de travail est favorable aux études, il a eu à négocier avec celui-ci pour obtenir un horaire flexible et concilier ses études avec son travail et sa famille. Certains collègues lui soulignent son courage alors que pour une autre collègue, l'expérience de la pratique vaut tout autant qu'un retour aux études.

Mylène, dont le conjoint et la grande amie font des études au niveau de la maîtrise, parle d'encouragement tandis que sa mère est impressionnée par les études de sa fille. Par ailleurs, la famille et l'entourage de Carole questionnent l'idée d'un retour aux études à 45 ans et le coût financier que représente une telle démarche. Elle ressent une incompréhension de leur part alors qu'elle croit que sa directrice générale serait très fière d'elle sachant l'importance que ce projet évoque à ses yeux.

Simon relate l'aspect social et souligne l'avantage du genre masculin dans un secteur où la rareté des hommes en milieu communautaire favorise une perception positive pour ceux qui persévèrent dans les études universitaires. Toutefois, il considère que la société veut davantage de gens de métier spécialisé plutôt que de philosophes, d'anthropologues ou d'historiens. Pour l'employeur c'est, selon lui, la perte d'une ou d'un employé qui risque de quitter le communautaire pour accéder à un autre milieu associé à de meilleures conditions de travail. Carole amène le même propos en spécifiant que les études peuvent élargir les horizons et amener une démotivation à travailler dans ce milieu.

Concernant l'université et l'importance accordée aux adultes qui désirent retourner aux études, Simon croit que c'est une question de priorités et d'investissement où tout tourne autour d'une rentabilité. Mylène partage cette opinion de façon plus nuancée. Sur le plan administratif « j'ai l'impression que peut-être l'université, s'ils ont assez d'inscriptions pour avoir pour leur argent, ça va là... Peut-être que particulièrement, les directeurs de programmes ou les professeurs, eux sont plus attentifs à ça. »

2.4 Perception du rôle du diplôme

Avant ses études au baccalauréat, Pierre mentionne qu'il percevait le diplôme comme un simple papier puis, au constat de l'effort qu'il y a derrière son obtention, c'est aujourd'hui un papier fièrement affiché dans son bureau : « je l'ai travaillé... c'est une fois après que je l'ai réalisé, à quel point c'était important. » En faisant allusion à une collègue en particulier, il parle d'une extrême fierté d'avoir le diplôme, le titre et de faire partie d'un ordre professionnel au point qu'il y voit comme une obstination à vouloir défendre une chasse gardée. C'est aussi une sorte de garantie pour l'emploi puisque le diplôme est exigé dans son milieu. Tout en spécifiant qu'il veut l'obtenir par intérêt personnel, Pierre ajoute : « c'est comme si le milieu me l'exige ».

Simon parle aussi d'un papier qui, toutefois, ne se traduit pas nécessairement par la compétence. Qu'une personne réussit à 65 % et une autre à 90 %, elles auront toutes les deux leur diplôme : « c'est là que j'en viens à penser que ce n'est qu'un papier ». Il se réfère à des personnes qu'il trouve « complètement incompetentes » malgré le fait qu'elles

ont leur diplôme alors que d'autres sans diplôme ont une expérience qui les ont amené à devenir experts dans leur domaine. De plus, en observant d'anciens collègues d'études, il constate que le diplôme ne garantit pas de se trouver un emploi directement lié au domaine d'études.

Le diplôme semble un sujet délicat pour Simon : « c'est une question...on n'en jase plus ou moins. Je suis comme devenu...chez pas...pas tabou, mais on jase d'autres choses. Il amène l'exemple d'un ami diplômé doctorant en psychologie qui aujourd'hui enseigne sans avoir suivi de cours en pédagogie. Simon sait qu'ils se valent mutuellement sur le plan de la pédagogie, chacun étant bon vulgarisateur. Ce qu'il trouve triste, c'est qu'il aimerait pouvoir être enseignant « parce que j'ai les compétences mais...j'ai pas le papier qui me le permet. »

Pour Mylène, une personne ayant sa maîtrise ne vaut pas mieux qu'un technicien qui travaille dans le milieu communautaire. En regard des milieux associés au réseau public, elle mentionne l'exemple : « même si j'ai une maîtrise ou un doctorat, mais peut-être que l'éducateur spécialisé qui est travailleur de rue, ça va être qu'il en sait bien plus que moi. »

Il y a aussi l'aspect des gens ayant une facilité, de l'intérêt ou les compétences de base qui n'ont pas les moyens financiers pour aller chercher le diplôme. D'autres qui ont les moyens n'ont pas nécessairement les compétences, mais ils se « retrouvent avec le papier qui permet d'occuper les postes » alors que, parfois, les techniciens pourraient faire un meilleur boulot que les universitaires pour un poste auquel ils n'ont pas accès.

L'opinion de Carole va dans le même sens ; certains diplômés ne sont pas à la bonne place et d'autres, possédant des diplômes d'autres domaines, le sont très bien. Elle fait référence à sa directrice qui en possède trois dont un en administration. Ce qui étonne Carole, c'est la discrétion et le peu d'importance que sa directrice y accorde en ne les affichant pas dans son bureau.

Elle fait remarquer que « dans la société...c'est la première chose que quelqu'un demande, qu'est-ce que tu fais dans la vie?, quel diplôme as-tu ? » En se référant au CLSC,

elle observe l'importance du titre dans ce milieu. Ne possédant pas le diplôme relié à son travail, donc ni le titre qui vient avec, Carole déplore l'importance qui y est accordé : « c'est plate parce que ça m'enlève [...] la beauté de mon travail ».

Elle serait fière de pouvoir dire qu'elle a son diplôme « c'est comme si j'avais réussi dans la vie [...] de finir avec un papier pour moi [...] ce serait quelque chose de très important pour moi ». Elle le perçoit non « pas pour faire plus d'argent » mais comme « un accomplissement ». Cet accomplissement prend une signification particulière pour elle : « C'est aussi « la satisfaction d'accomplir quelque chose [...] que j'ai jamais pu finir » Cette réflexion a une signification particulière chez elle : « ça part de loin ça [...] j'en suis consciente »

Paradoxalement, d'une part, elle remarque que le titre au CLSC suscite « une reconnaissance » et se demande si, ayant eu un diplôme, elle se serait retrouvée dans le milieu communautaire. D'autre part, elle mentionne qu'avec son diplôme, elle ferait exactement ce qu'elle fait : « Je serais très heureuse parce que je suis bien dans ce que je fais. »

La perception du rôle du diplôme éveille des sentiments dont l'intensité varie selon la valeur accordée. Le parcours de vie apporte les nuances à partir desquelles chacune et chacun s'inspire pour se faire une opinion. Voyons maintenant la valeur accordée au retour aux études.

2.5 Valeur accordée au retour aux études

Pierre se sent mitigé par rapport à la valeur accordée au retour aux études. Dans son cas personnel, il est partagé entre l'importance d'obtenir un diplôme et le doute qu'il ressent face à la pertinence de ce qu'il irait apprendre. Le fait d'avoir partagé les apprentissages de sa conjointe qui est conseillère d'orientation le rend moins enthousiaste à poursuivre les études dans ce sens. Il donne l'exemple de la pertinence d'aller suivre un cours d'éthique alors qu'on lui reconnaît dans son milieu son sens éthique et son jugement professionnel.

Par ailleurs, il observe un écart entre le monde du travail et de l'enseignement et leur but ultime. Il dit que d'une part, le monde du travail cherche à répondre à des besoins en orientation de sorte que les nouvelles formations cherchent à s'adapter aux demandes du marché du travail. D'autre part, le monde de l'enseignement vise à former des citoyens autonomes et créatifs, capables de penser par eux-mêmes. De plus, « à l'ère de la formation tout au long de la vie [...] le besoin de se maintenir à jour devient criant » et ce, « à tous les niveaux et pour tous les statuts sociaux ». Pierre demeure perplexe entre choisir ce qu'il désire apprendre et la nécessité de répondre aux besoins de son employeur : « L'inscription (à l'université), c'était mon choix [...] finalement, je ne le fais plus pour moi-même, c'est mon milieu qui l'exige entre guillemets [...] Je sais pas où est la liberté dans tout ça ou quel pouvoir on a [...] Ce n'est pas clair. »

Simon croit que présentement, l'emphase va à la lutte au décrochage scolaire plutôt qu'à l'importance de développer des services pour adultes en retour aux études universitaires. Il présume que si l'université subit une baisse d'achalandage, l'institution semble se tourner vers les étudiants étrangers pour s'assurer d'une clientèle.

Selon Mylène, la personne sans diplôme secondaire qui reprend sa vie en main, en terminant une formation professionnelle, est plus valorisée socialement qu'une personne comme elle, suivant une formation universitaire tout en ayant déjà un diplôme en main et un emploi. Concernant les professionnels membres d'un ordre, elle souligne aussi l'importance de se tenir à jour pour maintenir le droit d'en faire partie.

Concernant leur projet d'un retour aux études et considérant la période séparant les deux entrevues, les participantes et participants à cette recherche ont été invités à préciser les démarches entreprises jusqu'à ce jour de dernière rencontre.

2.6 Démarches entreprises

Lors de la deuxième entrevue, Pierre avait débuté sa formation au 2e cycle universitaire et il achevait un premier cours d'été. L'entente avec son employeur lui permettait d'avoir un horaire flexible. Concernant les déplacements et la distance à parcourir, le covoiturage aurait été bienvenu mais ne s'est pas concrétisé ce qui a accru les

dépenses et le temps consacré aux études. Il a constaté que le travail, les études et l'arrivée d'un deuxième enfant ne lui permettrait pas de joindre les deux bouts et il a regretté de ne pas avoir attendu à l'automne pour débiter. Au moment de l'entrevue, il n'était pas certain de pouvoir réussir son cours.

Pour sa part, Simon a poussé plus loin sa réflexion concernant son ambivalence face à différentes possibilités. Il jongle toujours avec l'idée de voyager, mais l'achat d'une maison semble prendre plus d'importance dans ses projets. Cet achat pourrait devenir un frein pour les études et il constate qu'il a vraiment envie d'aller vers l'enseignement.

Entre temps, Mylène a arrêté son cours en toxicomanie puisqu'il ne répondait pas à ses attentes. Elle préférerait un cours plus axé sur l'intervention que sur l'aspect médical de la toxicomanie. Ses recherches sur Internet lui ont indiqué des endroits où ce cours se donne à distance mais pour l'instant, le programme n'est pas offert. C'est par intérêt personnel que Mylène aimerait suivre cette formation. Un certificat en criminologie serait plus pertinent à son emploi actuel. Mylène aimerait suivre cette formation à distance, mais pour le moment celle-ci n'est offerte qu'à Montréal.

Les changements organisationnels de son milieu de travail ont fait ressurgir chez Carole un besoin d'activer ses démarches pour trouver quelque chose où elle se sentirait plus encadrée et entourée. Avant, elle travaillait avec une équipe et maintenant elle se retrouve seule; « j'ai une grosse démotivation à cause de ça, cette année. »

Elle a déjà entrepris un processus de réorientation qui lui a fait reprendre confiance face à une possibilité d'un retour aux études malgré sa dyslexie. Elle a réfléchi aux possibilités d'ententes avec son milieu de travail pour étudier à temps partiel. Des discussions avec des amis et des retours sur des formations antérieures ont ravivé des intérêts qu'elle avait oubliés comme celui qu'elle a déjà eu pour la gérontologie. Elle n'est pas encore passée à l'action, mais elle se sent animée : « c'est comme si je détermine ma place dans la vie ». Elle pense au long terme avec la possibilité de commencer à temps partiel. Avant de choisir une formation, elle pense à la possibilité d'aller voir sur le terrain

« pour me permettre de croire encore plus à qu'est-ce que je pourrais faire » et aussi parce que les cours « c'est pas vraiment la réalité ».

Maintenant que l'origine du projet de retour aux études et les démarches entreprises sont exposées, la section suivante présente les perceptions des avantages et des inconvénients d'un retour aux études.

2.7 Avantages et inconvénients d'un retour aux études

Pierre relate l'avantage de son retour aux études du fait qu'il va dans le sens de son idée première, soit celle de devenir conseiller d'orientation. De plus, malgré le fait qu'il ait commencé par un cours qu'il juge comme l'intéressant le moins, il en a perçu la pertinence pour l'aider à remplir les exigences du programme.

Cependant, concilier le travail, les études et la famille demeure « extrêmement difficile » pour lui. S'ajoutent à cette difficulté de conciliation les dépenses engendrées plus élevées que prévu pour les déplacements en plus de l'achat d'une nouvelle maison. Même s'il considère avoir eu une bonne collaboration de la direction, sur le plan d'un horaire flexible et d'ententes financières, ce fut pour lui « un mauvais calcul ». Alors qu'il aurait aimé attendre deux années avant de débiter la formation, Pierre constate avoir agi sous l'influence de la direction qui l'encourageait à le faire dès l'été 2009.

La direction préfère dénombrer plus de conseillers en orientation que de conseillers à l'emploi pour avoir un personnel plus polyvalent, en mesure de répondre tant aux besoins en employabilité qu'en processus d'orientation. De ce fait, une personne avec un diplôme de 2^e cycle a plus de chance de se maintenir à l'emploi puisqu'elle répond à un plus large éventail de demandes : « ce qu'on m'a dit, c'est qu'avec la maîtrise, j'ai plus de chances de rester. C'est ça mon but...c'est de rester ici. »

Toutefois, Pierre questionne cette vision de la part de la direction puisqu'il y a beaucoup de demandes en employabilité : « Je ne suis pas sûr à 100 %... que ça va vraiment faire ça en bout de ligne. Peut-être que je pourrais me maintenir sans ça (études en maîtrise) ... La valeur de mon retour aux études diminue, de mon point de vue ». Néanmoins, Pierre

manifeste un intérêt pour les cours « sinon, je le ferais pas » puisqu'il a besoin d'avoir un « minimum de sens personnel » dans ce qu'il entreprend.

Pour maintenir sa motivation, l'intérêt personnel doit être présent alors qu'en ce moment, son retour aux études est d'abord justifié par une raison de maintien à l'emploi. Personnellement, il aurait voulu prendre le temps de s'installer, de s'établir dans sa nouvelle maison et d'accueillir le nouveau-né. Il se préoccupe de garder un équilibre dans sa vie personnelle et professionnelle : « Je pense que je suis un passionné... quand j'embarque dans quelque chose, j'y vais à fond... je redoute de tomber parce que je le sais, je vais y aller à fond... je vais être brûlé. »

Néanmoins, malgré les exigences d'un retour aux études, il y a des avantages dont celui d'augmenter ses connaissances. Pierre pense à son essai en disant qu'il aime faire des liens entre la pratique et la théorie. Le fait d'entreprendre ses cours à temps partiel permet d'avoir un équilibre entre le travail et les apprentissages. Le travail permet de « décrocher de l'école... quand j'arrive avec mes clients, je retombe sur terre ». L'autre avantage est de lui permettre de diversifier sa pratique. Tout en ayant un esprit critique face à la « dynamique d'une pensée unique » qu'il associe au programme dans lequel il est inscrit, il se sent « plus solide aujourd'hui » pour ne pas se sentir « déstabilisé dans ça »

D'emblée Simon, mentionne avec intérêt que « le gros avantage... c'est la soif de connaissance... d'être constamment stimulé par des nouvelles idées, des nouveaux concepts ». L'autre avantage serait l'adhésion à un ordre professionnel en allant chercher un diplôme. En ayant un baccalauréat en psychologie « je plafonne à ça » alors que « celui qui a une technique en éducation, bien il est éducateur spécialisé. » Il ajoute qu'il se sent « en dessous tout simplement dans le social », de sorte que « je suis pas reconnu là » Il questionne la nature de sa profession : « je suis intervenant social, je suis éducateur [...] un peu comme le psychothérapeute, c'est un nom « passe-partout » et pourtant « j'ai des acquis [...] j'ai des outils [...] je suis intervenant social. »

L'inconvénient, c'est « l'endettement pour recommencer à étudier » et c'est aussi la « peur de l'entrée quotidienne de ton beat de vie qui change [...] de voir l'écart d'âge qu'il

pourrait y avoir avec les jeunes » bref, toute l'énergie qui est mobilisée lorsqu'on entreprend un nouveau départ.

Mylène rappelle comment elle se sent motivée lorsqu'elle apprend : « ça me stimule aussi dans mon travail à aller plus loin... à chercher plus de choses » et plus elle fait des apprentissages mieux elle intervient « mais pour ça, il faudrait que j'apprenne des choses que je ne sais pas déjà. Il y a aussi le fait que, plus t'as de papiers officiels, mieux tu peux avancer au niveau professionnel ».

Sur le plan des inconvénients, à l'instar de Pierre et Simon, Mylène mentionne l'aspect financier auquel s'ajoute la « situation de vie où tu travailles à temps plein » en plus d'avoir une enfant. Dans son cas, même si elle fait ses études à distance « ça prend du temps et ça demande de la discipline ».

Il y a aussi la contrainte de la disponibilité dans un laps de temps précis et à heures fixes, ce qui pourrait susciter une hésitation à entreprendre un retour aux études. Mylène a choisi la formation à distance pour la flexibilité d'horaire qu'offre cette formule, d'autant plus que son milieu de travail permet « une latitude d'horaire qu'on peut gérer ». C'est aussi une gestion sur l'information jugée pertinente par l'étudiante : « j'ai pas envie d'aller m'asseoir devant un prof » et devoir l'écouter pendant trois heures alors qu'une partie seulement de ce qui se dit peut lui être pertinent.

Carole évoque aussi les difficultés qu'elle perçoit : l'aspect financier d'une famille monoparentale avec deux jeunes enfants, le fait d'être au mitan de sa vie et sa dyslexie. Elle parle d'insécurité, « juste de voir [...] comment je pourrais tout organiser là, c'est pas évident ». Par ailleurs, elle parle de belles possibilités et de portes qui s'ouvrent. Maintenant qu'elle réalise les possibilités d'un retour aux études, « intérieurement là, demain matin, je retournerais au cégep... je ferais l'université. J'irais au bout de ça. » Elle exprime son engouement et ses préoccupations. Le fait qu'elle demeure éloignée de sa famille, qui pourrait être un soutien pour les problèmes d'auto, pour garder les enfants : « t'as besoin du monde qui te supporte ». Avec le travail et les études, elle se demande qui s'occuperait des enfants pendant qu'elle s'affaire à ses travaux universitaires.

Maintenant que le projet de retour aux études des quatre personnes participantes à la recherche est exposé, la prochaine section met en lumière les différentes barrières rencontrées qui peuvent être à la source d'obstacles à leur participation à la formation. Les perceptions jouant un rôle sur les prises d'information des événements provenant du milieu extérieur et du milieu interne, l'analyse de celles-ci nous permet d'identifier à quel type de barrière celles-ci peuvent être rattachées.

3. OBSTACLES À LA PARTICIPATION À LA FORMATION

3.1 Les barrières dispositionnelles ou psychosociales

Les barrières dispositionnelles ou psychosociales sont influencées par l'expérience (Quigley et Arrowsmith, 1997). Elles concernent les perceptions, les valeurs, les croyances et les attitudes des individus, lesquelles sont construites dans un contexte social (Darkenwald et Merriam, 1982). Leurs incidences sur la motivation et la projection d'un retour aux études sont présentées sous le rapport que chacun des sujets entretient face à la formation, au diplôme, à l'institution universitaire ainsi qu'à son milieu de travail.

En ce qui a trait au rapport à la formation, selon Quigley et Arrowsmith (1997), des adultes potentiellement intéressés à des études ayant vécu des échecs ou une perte d'estime de soi, lors de formations antérieures, peuvent projeter ces expériences négatives dans leur projet d'un retour aux études. Tel que préalablement mentionné, chez trois sujets, le parcours est marqué par un rapport difficile face à la formation.

Malgré plusieurs tests de psychométrie qui guidaient Pierre vers le domaine d'orientation, il se refusait cette possibilité croyant devoir passer par le cégep de sorte qu'il ne pouvait se projeter dans un avenir avec des études universitaires. Aussi, dès qu'il a eu son baccalauréat en main, il a eu besoin de prendre du recul et réfléchir sur une continuité ou non vers la maîtrise. Tenant compte de souvenirs de déstabilisation durant sa formation, ceux-ci avaient une incidence sur sa projection d'un retour en maîtrise.

Pour Simon, à deux reprises sa continuité au niveau du doctorat en psychologie a été remise en question, une fois par lui-même en se retirant du processus de sélection et une

autre fois par l'institution qui ne l'a pas retenu lors de la sélection. En outre, malgré qu'il dit avoir une soif d'apprendre de nouvelles notions, le souvenir d'un côté très théorique de sa formation au baccalauréat et le fait de se sentir plus outillé avec son expérience développée en milieu communautaire sont des facteurs qui ne le motivent pas pour un retour aux études.

Pour Carole, plusieurs aspects entrent en ligne de compte. Elle se questionne sur ses capacités d'apprentissage dans un contexte universitaire. Sa dyslexie qu'elle présente comme une difficulté sur le plan de l'écriture, de la compréhension et de la concentration, est, pour elle, une « barrière » qui soulève des craintes de longue date qu'elle souhaiterait dépasser. Elle a commencé par une démarche d'orientation parce qu'elle a comme aspiration d'entreprendre un retour aux études. Elle dit que c'est une occasion « d'aller plus loin » et « tranquillement, d'enlever ces barrières là qui m'ont toujours arrêté ».

Ainsi, elle oscille entre le désir de retourner aux études : « intérieurement là, demain matin, je retournerais au cégep, je ferais l'université. J'irais au bout de ça, ça, c'est sûr et certain » et les obstacles qu'elle perçoit dont celui relié à son âge : « je me suis dit... 45 ans... je suis rendue trop vieille pour aller à l'école ». Ses proches renchérissent cette perception concernant son âge, ce qui s'ajoute au poids de ses préoccupations.

Quigley et Arrowsmith (1997) font allusion à une idéologie culturelle laquelle peut favoriser chez certains individus une profonde suspicion face à la configuration des programmes de formation offerts. Un parallèle nuancé peut être fait avec la perception de Mylène face à la pertinence des cours offerts. Elle manifeste une motivation et un intérêt marqués pour en apprendre davantage et elle dit savoir l'importance d'être à jour en ce qui concerne les approches d'intervention. Toutefois, elle affirme vouloir apprendre des choses qu'elle ne sait pas déjà, et elle n'a pas envie d'aller s'« asseoir devant un prof » et devoir « l'écouter pendant trois heures » alors qu'une petite partie du contenu peut lui être pertinente.

Dans le même ordre d'idée, il y a aussi la perception que les sujets ont de l'expertise construite en milieu communautaire. Le développement de projets pilotes et innovateurs, la

diversité de profils, la polyvalence des tâches et une complémentarité de ressources ancrées dans la réalité font de ces personnes des intervenantes et des intervenants de première ligne. Toutes ces particularités représentent, dans leur pratique professionnelle, un terrain fertile pour le déploiement de leurs propres « théories d'usage » (Schön, 1999, dans Argyris C., Schön, D. A., 1999). Ces particularités que les sujets attribuent à leur environnement de travail laissent entrevoir un genre professionnel (Clot et Prot, 2003) lequel pourrait être associé au milieu communautaire. Ils perçoivent cette expertise différente de ce qu'une formation peut offrir : « Même si j'ai une maîtrise ou un doctorat, peut-être que l'éducateur spécialisé qui est travailleur de rue, [...] il en sait bien plus que moi. » (Mylène).

Leur rapport au diplôme représente une autre barrière dispositionnelle et psychosociale. La perception du rôle du diplôme soulève des sentiments mitigés. Il permet de faire partie d'un ordre professionnel et de porter un titre officiel, lequel rend accessible des postes plus élevés dans la hiérarchie. Simon, lequel affirme avoir des acquis, exprime l'inconfort du fait qu'il est intervenant social, titre non reconnu par un ordre professionnel, de sorte qu'il dit se sentir « en dessous tout simplement dans le social » avec ce nom « passe-partout ». Il en est de même pour Carole qui, faute d'avoir un titre officiel, a plus de difficulté à évaluer son rôle malgré la conscience qu'elle a de toutes les tâches qu'elle fait et de ce qu'elle apporte à sa clientèle.

En outre, le rôle du diplôme est un sujet délicat chez les personnes rencontrées et il suscite des sentiments conflictuels de désir et de non désir lesquels peuvent être déstabilisants pour la personne (Becker-Schmidt, 1987 dans Illeris, 2007). Il devient la chasse gardée et le symbole de réussite et de fierté pour un des sujets qui garde toutefois le souvenir des difficultés qui risquent de se présenter pour le prochain qu'il convoite au niveau de la maîtrise. Pour celle qui rêve de l'obtenir un jour et qui s'inquiète de ne pas avoir les capacités pour y arriver, il devient un défi difficile à surmonter. Pour deux personnes sur quatre qui ne lui octroient pas le prestige qui lui est associé, il a simple valeur de papier tout en étant une condition sine qua none pour l'avancement professionnel. Tous les sujets déplorent l'importance qui lui est accordée par la société et dans le marché du

travail et la non reconnaissance de l'expérience développée dans l'action en milieu communautaire.

Trois des quatre personnes participantes questionnent ce que le diplôme traduit réellement sur le plan des connaissances et des compétences. Qu'un individu obtienne un 62 % et un autre 90 %, ces deux individus auront le même diplôme. Ces mêmes personnes ont en tête des exemples de gens diplômés avec expérience qu'elles considèrent incompetents et de non diplômés qu'elles considèrent comme des experts en intervention. En milieu communautaire, un diplômé à la maîtrise n'a pas nécessairement la valeur « terrain » d'un technicien en éducation spécialisée, travailleur de rue. Alors que dans le réseau public, tel le CLSC où le diplôme est perçu comme garant de compétences, le titre qui lui est associé a toute son importance. Il a aussi un côté discriminatoire envers les gens ayant un potentiel, mais qui n'ont pas les moyens financiers pour l'obtenir.

Le rapport à l'institution peut représenter une autre barrière dispositionnelle et psychosociale. La culture de formation du milieu parental chez trois des sujets dénote que leurs parents n'ont pas d'historique de parcours avec l'institution universitaire. Deux sujets ont un membre de la famille qui s'est rendu à l'université dont un seul a terminé sa formation et travaille dans son domaine d'études. De plus, les parents de tous les sujets ont une expérience de travail qui s'apparente à celle des travailleurs autonomes, milieux moins associés à une structure hiérarchisée comme peuvent l'être, par exemple, les institutions publiques ou parapubliques où la promotion est liée au diplôme. Cette autonomie et cette liberté de gestion a pu jouer sur la disposition des sujets envers le communautaire.

Baignant dans une culture familiale où l'institution universitaire est peu présente, tous les sujets ont choisi de travailler en milieu communautaire, lequel est identifié comme ayant un cadre plus flexible et moins procédural que le réseau public. Cette disposition favorable aux milieux communautaires peut en dénoter une moins favorable face aux cadres et aux exigences des institutions d'enseignement universitaire.

3.2 Barrières situationnelles

Cross (1982) ainsi que Quigley et Arrowsmith (1997) associent aux barrières situationnelles des facteurs liés au contexte de vie au quotidien et à l'environnement physique et social immédiat de l'individu. Les facteurs soulignés par les sujets concernent les conditions matérielles, les impératifs familiaux et financiers, l'obligation de se maintenir à l'emploi tout en étant aux études ainsi que l'organisation du temps. Ces barrières peuvent avoir des effets importants sur l'intérêt et la motivation (dimension dispositionnelle) et auraient des conséquences plus importantes auprès des personnes marginalisées socialement et les sans diplôme (*Ibid.*). Pour les acteurs du communautaire qui, on l'a vu plus haut, peuvent avoir la perception d'être en marge, ces barrières pourraient donc avoir un poids important dans la décision.

Les conditions matérielles et les impératifs familiaux sont les éléments qui semblent de manière importante faire obstacle au retour aux études. Sur le plan des inconvénients, le fardeau financier est souligné par les quatre personnes participantes. S'ajoute à l'insécurité de l'endettement, le statut de famille monoparentale (Mylène et Carole) et le nouveau rythme de vie au quotidien exigé par les études (exprimé par les quatre personnes participantes). Par ailleurs, la perception d'un avantage peut être modifiée par un contexte particulier où concilier la vie de famille, les études et le travail devient trop ardu tel que mentionné par trois des quatre sujets. Dans le cas de Pierre, l'éloignement qui nécessite plus de temps pour le voyage, les complications de covoiturage et les dépenses financières non prévues sont d'autres facteurs qu'il a soulevés. Tous ces éléments ont des conséquences sur sa motivation à persévérer dans son retour aux études.

3.3 Barrières informationnelles

Darkenwald et Merriam (1982) considèrent l'importance que les barrières informationnelles peuvent occuper dans les messages véhiculés, d'une part sur les opportunités de formation et les moyens mis à la disposition des adultes et, d'autre part, sur la responsabilité de l'adulte à s'informer lui-même des mesures de reconnaissance officielle des acquis expérimentiels et de leur accès.

Pour Pierre, le manque d'information a eu une incidence importante. Par manque d'information sur les critères d'admission, il a retardé son entrée à l'université croyant devoir obtenir un diplôme du cégep, retour qu'il n'avait pas l'intention de faire. La possibilité d'être admis sans avoir à compléter le cégep, l'expérience de travail jugée pertinente étant considérée, a été un facteur déterminant pour sa prise de décision. Dès qu'il a été informé, il est passé à l'action.

Les autres propos qui relèvent d'une barrière informationnelle concernent surtout la reconnaissance des acquis expérientiels que nous élaborons plus loin dans la section qui traite des obstacles relatifs à cette mesure.

3.4 Barrières institutionnelles

Les barrières institutionnelles sont influencées par les systèmes (Quigley et Arrowsmith, 1997) lesquels sont reliés aux conditions socio-économiques, financières et politiques et peuvent affecter les décisions des individus à l'égard de la participation à une formation (Cross, 1981; Darkenwald et Merriam, 1982). Les propos soulevés par les sujets concernent l'offre et le soutien à la formation plus particulièrement en lien avec le rapport au temps, le mode et le contenu d'enseignement ainsi que les mesures de soutien financier.

Pour les adultes à l'emploi, la contrainte de la disponibilité dans un laps de temps précis et à heures fixes peut susciter une hésitation à entreprendre un retour aux études. Pour trois des sujets, la flexibilité de l'horaire et la gestion du temps sont des éléments qui posent un problème, particulièrement lorsqu'il faut considérer les impératifs familiaux. Aussi, les inquiétudes face aux capacités de répondre aux exigences des travaux académiques universitaires, soulevées par un des sujets qui dit être dyslexique, fait réfléchir au mode d'apprentissage des adultes et à d'autres choix de formation telles les approches par projets. Dans l'offre et le soutien à la formation, la considération de ces dispositions des adultes en retour aux études pourrait favoriser leur participation.

Autre aspect qui relève de l'institutionnel est le contenu de l'offre de formation. Tous les sujets ont été invités à parler de la place faite au milieu communautaire dans les programmes d'études en lien avec la relation d'aide. Aucun d'eux ne se souvient avoir

entendu parler de la philosophie des approches ou des savoirs développés en milieux communautaires. Toutefois, un des sujets a mentionné avoir reconnu l'approche philosophique, lors d'un cours spécifique en toxicomanie, sans que ce lien soit explicitement présenté comme tel. Ainsi, l'offre de cours du milieu universitaire semble assez peu permettre un perfectionnement professionnel spécifique au milieu communautaire.

Simon a soulevé une observation concernant les pratiques administratives de l'université et la place faite au milieu communautaire. Dans un formulaire qui cumulait des données sur les milieux et les types d'emplois occupés par des diplômés de l'institution, il n'apparaissait pas, sur la liste, ceux reliés aux milieux communautaires. Dans les obstacles institutionnels, c'est un exemple de faible reconnaissance du communautaire puisqu'on sait qu'avec certains diplômes, la proportion des diplômés dans le communautaire est importante.

Concernant les conditions socio-économiques, le fardeau financier représente un obstacle important chez tous les sujets²³ et des mesures de soutien financier pourraient favoriser la participation à la formation. Par exemple, Mylène mentionne que pour des considérations financières, elle remet en question la continuité de sa formation. Si elle n'avait pas à se préoccuper de cet aspect, elle dit qu'elle serait toujours en formation.

Maintenant que les principaux obstacles à la participation à la formation universitaire sont identifiés, les deux prochaines sections portent sur les obstacles particuliers à la reconnaissance des acquis expérientiels. Tout d'abord, afin d'être en mesure de décrire les obstacles à la reconnaissance de leurs acquis expérientiels par l'université, il importe de préciser leurs perceptions des apprentissages réalisés en milieux communautaire, de leurs savoirs d'expérience et, le cas échéant, de leur mise en correspondance avec un référentiel de formation.

²³ Rappelons que les salaires en milieux communautaires sont plus bas que dans le secteur public (Bélisle, 2003).

La section suivante présente l'expérience et les apprentissages que les personnes participantes ont développés dans leur milieu de travail afin de distinguer ce qui appartient à leur milieu et ce qui leur est propre. Leur propos va nous permettre de préciser ce qu'elles perçoivent de leurs savoirs informels (Schön, 1999, dans Argyris et Schön, 1999) ou de leurs savoirs d'expérience (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2001) qui émergent de leur pratique professionnelle.

4. EXPÉRIENCE ET APPRENTISSAGE DÉVELOPPÉS EN MILIEU DE TRAVAIL

4.1 Pratiques d'intervention

Au fil de l'expérience, les intervenantes et intervenants rencontrés ont le sentiment d'avoir développé une approche adaptée selon les besoins des personnes rencontrées. Chacune et chacun semble avoir construit sa propre expertise dans la diversité des services offerts, dont la visée est l'intégration sociale et professionnelle à la mesure des ressources de la clientèle et en fonction d'objectifs précis. Dans leur pratique, les rencontres individuelles font partie des activités quotidiennes.

Pierre rencontre une clientèle de tout âge dont les besoins diffèrent d'une personne à l'autre. Avec certaines personnes, il intervient sur le plan des compétences relationnelles et de la connaissance de soi. Il utilise une approche orientée vers les solutions qui mène la personne à jeter un regard plus objectif sur les inconvénients et les avantages d'une situation donnée. D'autres personnes ont besoin de développer des techniques de recherche d'emploi. Il leur procure des activités reliées à l'employabilité et leur donne une rétroaction sur les points à améliorer. Pierre mentionne que la philosophie de l'organisme est le développement de l'autonomie de la personne. Chacune d'elle est amenée à bien identifier ses propres ressources et à miser sur celles-ci.

Avec le jeune adulte, Simon intervient sur le plan du développement de la réflexion et de l'introspection par un suivi psychosocial. Il le guide vers un plan d'action qui sert le jeune sans diplôme à cibler ses objectifs personnels et professionnels. Sur le plan personnel il peut s'agir d'un projet de sculpture, de musique, de rédaction ou tout autre projet qui intéresse particulièrement le jeune.

Simon oriente l'intervention en fonction des lacunes à travailler. Par exemple, avec un jeune ayant des problèmes de communication, il va choisir des activités qui vont aider celui-ci à consolider sa réflexion pour développer son opinion et son argumentation. Au départ, les interventions sont orientées vers le plan personnel de l'individu incluant les relations interpersonnelles, pour ensuite travailler davantage les habiletés professionnelles.

Mylène mentionne qu'après de la victime elle fait plutôt de l'accompagnement qui est une forme de présence attentive tandis qu'avec le jeune contrevenant, il s'agit d'intervenir en l'amenant à prendre conscience de l'impact de ses gestes et à le responsabiliser. Dans un encadrement où la rigueur est nécessaire, elle ajoute que sa disponibilité, le non jugement et l'humour sont des traits de caractères qui favorisent le lien de confiance et de respect entre elle et le jeune contrevenant. Elle spécifie que son emploi antérieur lui a permis de faire des apprentissages pertinents à son poste actuel. Ce fut un milieu où elle a eu à gérer plusieurs types de problématiques dont, entre autres, celle de toxicomanie et où elle devait souvent se débrouiller seule avec des jeunes en hébergement de 24 heures.

Pour sensibiliser sa clientèle à des ateliers de formation sur la périnatalité, Carole établit un premier contact par le service de comptoir de vêtements et de fourniture pour bébé. Pendant que la cliente regarde ce qui lui convient, Carole crée progressivement des liens et l'informe sur les ateliers offerts et le café-rencontres qui sont des occasions pour rencontrer d'autres personnes. Ainsi, la personne immigrante a la possibilité de développer un réseau, tout en venant se procurer ce dont elle a besoin pour la famille.

Toutes et tous ces intervenants font des rencontres de groupe qui sont abordées sous des angles différents. Mylène et Carole ont des objectifs de sensibilisation et d'éducation. Mylène forme des citoyens à gérer des situations de conflit dans le cadre de médiation sociale ainsi que des parents, des élèves, du personnel enseignant et de direction, dans le cadre de médiation scolaire. Dans le cas de Carole, une fois que la cliente est sensibilisée à assister à des ateliers périnataux, elle s'occupe de l'animation de groupe pour transmettre des connaissances pratiques sur ce qui entoure la naissance et la vie de l'enfant.

Pierre et Simon utilisent le groupe pour amener l'individu à une meilleure connaissance de soi. Le processus qui se fait à l'échelle individuelle se transpose au niveau du groupe où l'interaction entre les membres fait vivre des expériences liées à l'estime de soi et à la communication. Progressivement, chacune et chacun apprend à s'exprimer, à observer, à respecter le point de vue de l'autre et à trouver des solutions en équipe.

Pierre rencontre des groupes dont certains membres sont aux prises avec des problèmes de santé mentale « il y a beaucoup d'anxiété face au recours à de l'aide ». En les accueillant et les encadrant, il favorise la discussion « pour désamorcer leur stress et leur peur ». Simon mentionne que le contenu des activités est souvent adapté puisque chaque groupe et chaque individu est unique et plusieurs types de problème de comportement peuvent être présents. « On travaille toujours à la base, on est toujours en train de régler les petits problèmes de la vie courante, ce qui fait leur vie, pour qu'ils puissent évoluer. »

4.2 Défis de la pratique

L'intégration sociale ou professionnelle d'une clientèle aux prises avec des difficultés multiples représente plusieurs défis pour tous ces intervenants et intervenantes. Les stratégies utilisées pour y faire face sont tout aussi variées et vont dans le sens du besoin de la personne, en fonction des lacunes observées et ce, en conformité avec la mission de chacun des organismes. Ce contexte de programmes diversifiés et d'une clientèle variée représente autant de défis qui nécessitent une polyvalence de la part des intervenantes et intervenants.

Dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle, certains individus peuvent manifester des comportements inadéquats pour décrocher un emploi. Le travail se fait alors en fonction des objectifs de changement de ces comportements inadéquats. Le défi pour Pierre concerne plus particulièrement les 18-24 ans, auxquels il doit imposer certaines limites car, selon lui, ils ont besoin de se faire dire clairement ce qu'il faut faire. Toutefois, les activités axées sur une meilleure connaissance de soi et sur la créativité, la possibilité de faire des stages dans différents endroits ainsi qu'un suivi en rencontres individuelles, toutes ces approches leur permettent de développer des qualités et de découvrir des passions.

L'objectif étant de les intégrer à l'emploi, Pierre mentionne que c'est « comme reproduire un milieu de travail pour qu'ils vivent des expériences et développent des qualités de travailleurs ».

Avec l'expérience, Pierre a appris à déterminer un peu plus ses propres limites. Son emploi antérieur de conseiller à l'emploi lui a aussi servi. Il a travaillé dans un organisme communautaire spécialisé dans l'intervention en toxicomanie où son rôle était de bonifier le service d'employabilité. « Je me suis rendu compte que cette clientèle-là était très éloignée du marché du travail, j'avais beaucoup de misère à aller les chercher parce que, dès qu'ils voyaient « conseiller en emploi », ils ne se présentaient pas. »

Un autre défi pour Pierre se situe dans le cadre du bilan de carrière où la personne, au mitan de sa vie, a besoin de temps pour déterminer ce qu'elle veut faire. Ses besoins ne sont pas toujours clairs et du temps est nécessaire pour faire certains deuils dans un contexte où le nombre de rencontres avec la ou le client est restreint.

La clientèle de Simon est essentiellement composée de jeunes en difficulté : « plus le jeune est en difficulté ou "poqué" dans notre jargon, plus que je vais le ramasser ». Il se demande s'il y a une problématique qui pourrait le surprendre. Il mentionne qu'il a travaillé avec les phénomènes de gang, de la prostitution, des situations impliquant les drogues dures.

Ces jeunes éprouvent souvent des problèmes de santé mentale, ont une « estime de soi complètement à terre » et vivent un isolement social. Pendant 16-17 ans, ils n'ont pas eu de cadre et là, ils se retrouvent avec une équipe qui tente d'en instaurer un autour d'eux. Ils sont aussi des adolescents qui ont la particularité de tester la limite. Simon prend l'exemple de son programme et du jeune qui teste les limites et le compare à celui du professeur qui a la possibilité de sortir l'élève de sa classe ou de le suspendre. Il constate que, dans son cas, son objectif est de toujours trouver une nouvelle stratégie pour tenter de lui faire suivre une autre voie : « J'ai pas le loisir d'y dire va t'en... je suis une alternative à la suspension. »

Un autre aspect souligné par Simon est l'importance de ne pas oublier que ce sont des jeunes en difficulté dans le sens qu'on ne peut pas vouloir à leur place et que souvent, on veut trop pousser. « Il faut que tu avances, regardes, sèmes les graines » afin que le jeune avance à son rythme jusqu'au moment où une porte s'ouvre pour lui.

Pour Mylène qui rencontre également des jeunes « multiproblématiques » le défi est le contexte du « cadre serré » dans lequel elle doit les accompagner le mieux possible. Elle a parfois à convaincre la direction des chances qu'un jeune a de réussir :

Je pense que mon défi a été autant d'accompagner cette jeune là le plus possible dans le cadre serré qu'on avait, puis de faire passer à la direction, puis aux subventions là, que cette jeune là avait sa place quand même, même si elle convenait pas dans les plateaux de travail, même si elle cochait pas la petite case qu'il fallait cocher dans notre rapport là... que c'était que nous qui pouvait l'aider.

Depuis sa propre adolescence, Mylène a une attirance pour la relation d'aide avec les adolescents contrevenants. De voir qu'ils ont peu de ressources et qu'ils se sentent démunis, elle aurait envie de les aider à plus long terme, ce qui irait au-delà des mesures de temps prescrit. « Je pense que souvent le défi [...] c'est d'essayer de concilier l'intervention qu'on veut faire pis ce qu'on peut faire avec les jeunes. »

Pour sa part, Carole a le défi de susciter l'attention et de maintenir l'intérêt des clientes à participer aux ateliers offerts. Avec le temps, l'organisme a réalisé la nécessité de former deux groupes distincts : une clientèle plus autonome financièrement et une clientèle prestataire d'aide financière. Cette dernière avait tendance à se démotiver et à se retirer lorsqu'elle était en contact avec des personnes ayant un emploi. En outre, cette clientèle est de plus en plus formée d'individus qui subissent les aléas de la conjoncture économique et se retrouvent sans emploi. Ces personnes n'ont pas tendance à fréquenter ce genre de service, pas plus que les immigrantes qui se retrouvent au Québec avec un tout autre statut que celui qu'elles avaient dans leur pays d'origine. S'ajoute à ces dernières, la barrière de la langue.

Une des stratégies que Carole a développée est de rendre le comptoir le plus attractif possible en établissant un réseau de magasins qui fournit des vêtements avec des défauts mineurs et en montant une équipe de bénévoles qui repère ces vêtements et les répare. Ainsi, le comptoir présente des vêtements qui ont l'allure du neuf. Pour faciliter la communication entre les immigrantes qui forment un groupe d'origine variée, Carole a créé le « café-rencontres », lequel avec une ambiance musicale représentative de la diversité de leurs cultures, les incite à prendre le temps de discuter et de tisser des liens.

Un autre défi pour Carole est l'encadrement et le soutien des bénévoles, ceux-ci étant souvent aux prises avec des problèmes de santé mentale, de déficit d'attention, de dyspraxie et de dyslexie. Elle a observé qu'en utilisant un cadre visuel à l'aide de cartons et de mots clé et qu'en prenant le temps nécessaire, elle favorise une compréhension mutuelle. Ils se sentent alors valorisés et se maintiennent en action plus longtemps. Étant elle-même diagnostiquée dyslexique, Carole se dit particulièrement sensible aux lacunes reliées à cette difficulté, ce qui l'a amené à développer des méthodes de fonctionnement pour la pallier.

4.3 Perception de leur propre rôle professionnel

Pierre dit mettre l'emphase sur la réalité actuelle de la personne afin qu'elle puisse mieux se projeter dans l'avenir. Il contribue à l'amener à cibler un objectif qui a du sens pour elle. Il a l'impression que la personne a besoin d'une permission d'être elle-même et c'est dans cette voie qu'il la guide.

Dans un premier temps, Simon cite l'exemple d'un grand frère que les petits frères et les petites sœurs viennent voir pour toutes sortes de besoins. Puis, il mentionne que « c'est principalement d'être un modèle, d'être quelqu'un qui les écoute, ce qu'ils ont très peu dans leur vie. » Il perçoit aussi son rôle comme un soutien, un aidant, un médiateur et un analyste dépendamment d'une situation de coordination ou d'intervention. auprès des jeunes, c'est un rôle qui renforce l'estime de soi en leur faisant voir leur potentiel et en favorisant leur prise en charge. Par son genre, Simon spécifie être une denrée rare dans le milieu de l'intervention. Sur quatorze membres du personnel, il y a seulement deux

hommes et chez certains jeunes, le lien de confiance s'établit plus facilement et rapidement avec un modèle masculin.

Dans le cadre de la médiation sociale et scolaire, Mylène favorise la responsabilisation et l'autonomie chez l'individu pour qu'il mette à contribution sa capacité à gérer des conflits. Avec les jeunes contrevenants, elle décrit son rôle comme une référence qui offre stabilité et solidité dans l'intervention sur laquelle les jeunes peuvent se fier et se baser. Pour que l'adolescente ou l'adolescent assume les conséquences de son délit, l'essentiel de son message c'est « que ce soit par les travaux communautaires, que ce soit en médiation ou peu importe, t'es capable de réparer tes torts et de rétablir tes affaires dans la vie. »

Carole a plus de difficulté à décrire son rôle. C'est par le regard des autres qu'elle arrive à le décrire. « C'est drôle, je te raconte ça [...] je fais tellement d'affaires là, mais, je me perçois pas, c'est comme si je fais rien. » Toutefois, elle est consciente du bien-être qu'elle leur apporte : « je les amène vers les petits cours qu'elles peuvent venir suivre, les café-rencontres, elles brisent l'isolement, s'épanouissent ». Elle mentionne plusieurs tâches et responsabilités qu'elle assume, mais parce qu'elle n'a pas de diplôme spécialisé dans le domaine ni le titre officiel qui y est associé, elle évalue difficilement son rôle. Lorsqu'elle se fait questionner sur son travail, elle ressent un inconfort et reste dans le flou, dans l'évasif :

C'est la question qu'il ne faut jamais me poser tsé. .. Heu oui, heu...oui, je suis responsable d'un service de...« Ha ! ». J'aurais aimé ça être capable de dire Ha! J'ai un beau projet!, Je suis en service social mettons ... Parce que tout le monde me demande « es-tu en service social? », non « es-tu infirmière? », non...tu comprends ?

De la perception de leur rôle professionnel, nous passons à celle de leur milieu pour connaître comment il le qualifie sur le plan du développement de l'expérience.

4.4 Milieu formateur

En l'exprimant de différentes façons, les intervenantes et intervenants rencontrés ont unanimement qualifié le milieu communautaire de formateur.

Pierre mentionne qu'il a « beaucoup d'outils », qu'il prend de l'expérience : « je me développe [...] je développe mes habiletés [...] je me sens près de ma clientèle. Je sens que j'ai une bonne marge de manœuvre ». Il ajoute que « c'est pas facile travailler dans le communautaire parce qu'il faut que tu sois extrêmement polyvalent là. Mais j'aime ça quand je dois être polyvalent [...] j'aime toucher à tout ».

En quittant le réseau public de la santé pour le milieu communautaire, Simon a accepté de diminuer de salaire en se disant qu'il allait apprendre beaucoup et « effectivement, j'apprends beaucoup [...] on va chercher beaucoup l'expérience. Il mentionne qu'entre trois et cinq ans d'expérience dans le communautaire « tu t'es vraiment outillé et t'es prêt à aller maintenant bonifier le réseau, aller monter dans les postes ».

Carole évoque le fait qu'avec l'expérience, elle a développé des stratégies avec la clientèle immigrante pour les faire parler et créer un climat de confiance et, elle apprend : « quand j'arrive avec une autre clientèle, je le sais que c'est comme ça qu'il faut les aborder ».

Le communautaire semble un milieu propice à l'émergence d'idées, d'initiatives et à leur mise en action. Carole rapporte les propos d'une collègue à qui elle demandait pourquoi elle n'allait pas vers le CLSC plutôt que de rester dans le milieu communautaire, et celle-ci lui répond : « Ici, je peux monter des projets, je peux dire mon opinion [...] c'est large [...] je sens que ce que je fais, il y a un rapidement un résultat au bout [...] Dans les autres milieux là, ha! [...] avant que tu aies les résultats ».

Elle fait aussi allusion à sa directrice qui manifeste une ouverture d'esprit face aux idées qu'elle apporte et compare son milieu de travail avec d'autres qu'elle perçoit plus restreints pour développer et consolider des projets. Dans ce contexte « la personne qui part du communautaire puis qui s'en va travailler ailleurs là, imagines-tu le bagage qu'elle a ? » Mylène fait la même allusion aux « tâches larges » et décrit qu'en milieu communautaire :

[...] c'est plus, t'as un projet, t'as un objectif, t'as pas nécessairement un parcours de dessiné là... Je m'assois avec mon équipe pis je dis, moi j'ai le

goût de faire ça, moi je suis bonne là-dedans, moi j'ai envie de découvrir ça, pis peu importe c'est quoi ma formation, je vais le faire.

Leur expérience de terrain les amène à être en contact avec la réalité. La latitude qu'offre le milieu communautaire leur permet d'initier rapidement des projets. Les résultats positifs de certains amènent une expansion des services offerts tel l'exemple de Mylène qui parle du programme pour jeunes contrevenants qui sera étendu aux contrevenants adultes, et Simon qui retrouve son projet prolongé sur trois ans. La dyslexie de Carole la rend particulièrement vigilante envers ceux aux prises avec le même trouble et sa directrice s'est montrée ouverte à trouver une personne ressource pour mieux les informer et les aider à voir leur potentiel.

Dans le cas de Simon et de Mylène, tout deux travaillent avec une clientèle aux prises avec des problèmes de santé mentale, de toxicomanie et de délinquance. Pierre et Carole rencontrent aussi des gens qui peuvent présenter des troubles de santé mentale. L'isolement et l'exclusion semblent être rattachés au vécu de toutes les différentes clientèles rencontrées par les quatre personnes participantes à cette recherche.

La polyvalence qui ressort du milieu est une constante qui se retrouve au sein même de l'expérience propre aux sujets, laquelle se développe au fil des rencontres avec une clientèle présentant des difficultés multiples. Pour répondre aux besoins de cette clientèle et briser son isolement, des stratégies se peaufinent permettant ainsi d'aborder sous différents angles les défis qui se présentent. Ces défis sont l'occasion d'innover des projets dont la visée perpétuelle est l'intégration sociale et professionnelle de tout individu à la mesure de ses ressources et avec des objectifs précis.

Tel que le décrivent Leclerc, Bourassa et Filteau (2001) dans leurs travaux de recherche, nous pouvons constater que les savoirs d'expérience des intervenantes et intervenants liés à cette étude-ci sont issus de la pratique auprès d'une clientèle donnée dans un contexte de ressources et de contraintes précises où, pour compenser les limites de leur clientèle, des stratégies et des réflexes professionnels se raffinent au fil des exigences de l'action. Ainsi se construit leurs théories d'usage (Schön, 1999, dans Argyris et Schön,

1999) lesquelles se raffinent aussi avec les échanges entre collègues dans un contexte propice à favoriser les idées nouvelles. De ces échanges et ces initiatives, de quelle manière les apprentissages qui en sont retirés sont-ils gardés en mémoire sur le plan individuel et collectif?

4.5 Prise en note des apprentissages réalisés en milieu communautaire

Toutes et tous les intervenants rencontrés suivent un plan d'action, font un bilan et rédigent des rapports. La prise de notes les aide à garder en mémoire les ajustements ou modifications à apporter selon les résultats obtenus. La direction établit les orientations dans son offre de services auprès du gouvernement à partir des rapports et des statistiques.

Pour mieux se guider, Pierre fait souvent une liste pour s'aider à « y voir clair ». En coanimation, des rencontres préparatoires permettent un échange verbal sur les activités à consolider et les idées sont écrites. En tant que coordonnateur, c'est une pratique courante pour Simon de rédiger des rapports à partir de comptes rendus du personnel intervenant et en fonction d'objectifs atteints sur la base de différents critères.

Néanmoins, sur le plan de ses pratiques d'intervention, c'est par association d'idées et en retenant ce qui a mieux fonctionné que Simon dit garder en mémoire ses propres apprentissages. C'est aussi par la discussion et l'échange entre collègues que des solutions peuvent émerger. Par contre, dans le vif de l'action, Simon mentionne que « principalement, il faut se débrouiller [...] apprendre à gérer ». En outre, le rapport final avec statistiques à l'appui permet de reconnaître l'ampleur du travail accompli.

Mylène parle de « protocole d'interventions » que son patron tient à jour et rend accessible à tout le personnel intervenant : « À chaque fois qu'on prend une décision sur une orientation ou que ce soit au niveau statistique ou peu importe [...] c'est clair [...] c'est comme ça qu'on fonctionne. » À l'instar de Simon, Carole confirme que c'est le rapport annuel qui lui fait prendre conscience de tout ce qui a été entrepris durant l'année.

Ainsi, une ligne directrice est donnée par un plan d'action et les orientations futures s'ajustent en fonction des résultats consignés dans le rapport annuel. Toutefois, seul le

milieu de Mylène semble formaliser la pratique en consignait par écrit un « protocole d'intervention ». Pour les autres, c'est surtout par l'échange verbal que s'ajuste la pratique.

4.6 Intérêt au maintien d'un travail en milieu communautaire

Pierre a intégré le milieu communautaire depuis la fin de son baccalauréat. Il affirme son intérêt et sa fierté à se maintenir dans ce milieu parce qu'il se sent près de sa clientèle. Il apprécie la polyvalence nécessaire pour répondre aux besoins variés ainsi que la latitude qu'on lui laisse sur le plan de l'intervention. Comparativement au milieu scolaire, il considère que son milieu laisse « beaucoup de place à l'initiative et à la créativité ».

Les propos de Simon renchérissent sur l'aspect de la latitude que ce milieu permet. Contrairement au réseau public où « t'es vraiment encadré, c'est procédural », en milieu communautaire « il y a une place à la créativité » ainsi que de l'entraide où le support provient d'une équipe de professionnels et « non pas d'un syndicat ».

Il se dit toutefois « mitigé » entre son envie de partir en voyage et son « lien d'appartenance [...] de plus en plus grand à cette Maison de jeunes là ». D'une part, il perçoit qu'avec les collègues « on peut construire encore beaucoup » avec son projet assuré pour trois ans. D'autre part, son désir de voyager est très présent. Il l'envisage toutefois sur une période d'un an alors qu'à l'origine, il prévoyait une durée sur plusieurs années. Aussi, il manifeste de l'intérêt pour l'enseignement.

Même si Mylène ne cherchait pas délibérément le milieu communautaire comme milieu de travail, elle en exprime la même appréciation sur le plan de la latitude d'intervention qui représente « une différence majeure [...] à comparer au réseau (public) » où « il y un cadre très solide ». Elle associe ce cadre à l'institution et le distingue du cadre légal, lequel doit évidemment être respecté. Cette distinction se situe sur le plan de la marge de manœuvre qu'elle décrit comme un encadrement duquel la ou le professionnel ne doit pas déborder en termes de tâches attendues dans sa catégorie de profession. Ce que Mylène veut « par-dessus tout », c'est un endroit où elle peut « faire de l'intervention » et la latitude que le réseau communautaire offre, c'est ce qui l'intéresse le plus.

Carole se voit difficilement dans un autre milieu que celui du communautaire puisqu'il répond à son besoin d'aider les autres, désir datant de son enfance où elle rêvait « d'aller en mission ». Chez le personnel œuvrant dans ce milieu, elle perçoit la présence d'une grande « conscience face aux démunis » où « tu travailles vraiment avec la réalité de la vie » et qui est fier de travailler « parce que ça leur apporte intérieurement ». Elle ne voudrait pas quitter le communautaire où « on a de belles opportunités [...] on veut un projet [...] on a toujours la chance de pouvoir le faire [...] il n'y a rien qui nous bloque [...] oui, de fois l'argent mais, je veux dire, on peut ».

Outre la marge de manœuvre, un autre dénominateur commun que les personnes participantes ont exprimé sur leur milieu de travail respectif concerne le salaire. Malgré ce qu'elles considèrent de bonnes conditions de travail, unanimement elles déplorent un salaire trop bas qui occasionne des « frustrations » (Carole). Selon Mylène, ceux qui regardent le salaire avant tout ne se retrouveront pas en milieu communautaire : « ça ne sera jamais leur premier choix ».

Certains choisissent volontairement le milieu communautaire et Simon croit que d'autres s'y retrouvent par défaut n'ayant pas été acceptés dans le réseau public, « voyant que ça ne marchait pas, ils vont se rabattre sur le communautaire » que Simon perçoit comme « un tremplin » où « c'est sûr que tu fais tes preuves, tu vas chercher beaucoup ». C'est par choix que toutes les personnes participantes œuvrent dans des organismes communautaires. Parmi les quatre, seul Simon remet en question sa continuité dans le même milieu puisqu'il s'intéresse à l'enseignement.

De leur perception de leur expérience et de leurs apprentissages, les personnes participantes ont été invitées à parler de leurs perceptions des possibilités de se voir reconnaître leurs acquis par l'université. Elles disaient ne pas être au courant du développement des services de RAC dans les universités. Donc, aucune d'entre elles n'avaient fait demande en ce sens. De ce fait, c'est donc leurs réactions à l'idée que leurs acquis pourraient éventuellement leur être reconnus qui est documenté dans la section suivante. C'est à partir de leurs propos sur la compréhension et l'opinion que les sujets ont

de ce service qu'une description des obstacles perçus a été regroupée dans les différentes catégories. Comme personne n'avait envisagé, avant la première entrevue, faire une demande de reconnaissance d'acquis expérimentiels, les obstacles situationnels semblent les mêmes que ceux du projet de retour aux études et exposés plus haut.

5. RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS ET OBSTACLES PERÇUS PAR LES SUJETS

5.1 Les barrières dispositionnelles ou psychosociales

Les premières impressions que le groupe a de la reconnaissance des acquis de l'expérience concernent sa faisabilité et la complexité de son « côté abstrait ». Même si toutes les personnes du groupe trouvent l'idée bonne, elles s'interrogent tout d'abord sur la manière de faire devant toute la complexité de reconnaître l'expérience « autant d'un bord comme de l'autre », tant chez la personne qui l'exprime que l'institution qui doit l'évaluer.

Néanmoins, au fur et à mesure de leurs réflexions pendant l'une ou l'autre des entrevues de recherche et après avoir parlé de leur propre expérience, la complexité est abordée avec plus de nuances en mentionnant que la chose devient possible avec l'approche du « cas par cas » et en établissant « des barèmes ». Pierre réalise en discutant : « je parle depuis tantôt de mes expériences [...] c'est à partir de ça, j'imagine qu'on peut faire une reconnaissance, mais faut voir, l'élaborer. » Leurs réflexions les amènent à concevoir qu'une reconnaissance de l'acquis de l'expérience puisse mener à l'exemption de certains cours mais non pas de tout un programme.

Lorsqu'elles ont été invitées à décrire leurs acquis d'expérience, la difficulté rencontrée pour nommer et décrire leur pratique est unanime. Pierre dit avoir beaucoup d'outils en tête mais « je le sais pas comment le décrire [...] On dirait que le côté théorique m'échappe en ce moment [...] J'ai toujours bien de la misère à donner des exemples. » Pour Mylène, dire ce qu'elle apporte aux jeunes « c'est dur à dire ». Carole dit être beaucoup à l'écoute des gens [...] c'est naturel [...] il y a quelque chose de très particulier qui s'explique pas [...] Elle mentionne le paradoxe d'avoir l'impression d'apporter beaucoup et en même temps ne pas en avoir la conviction : « c'est drôle, je te raconte ça

[...] je fais tellement d'affaires, mais, je me perçois pas, c'est comme si je fais rien. C'est comme si j'apporte rien. »

Simon se dit capable de décrire son projet, de savoir qu'est-ce qu'il fait et ce qu'il vise à faire « mais de là à dire quel savoir-faire que je mets en place pour atteindre mon but ? Non, aucunement. » Ce propos est un exemple de gestes efficaces qui ne passent pas nécessairement par une réflexion consciente (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2001). À la difficulté d'identifier spécifiquement l'expérience, s'ajoute celles de mots pour le dire : « Le fait que tu me demandes c'est quoi les techniques, c'est quoi les noms, j'ai pas les noms. Je les ai en dedans de moi, c'est un bagage que j'ai. ». Cette mention rappelle les savoirs tacites (voir plus haut Schön) qui pourraient ne faire l'objet d'aucun programme explicite et dont l'expérience peut être difficilement mise en mots.

Simon se demande comment il pourrait décrire tout ce qu'il fait vu la polyvalence de sa pratique. Il mentionne que le fait de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre pourrait lui faciliter la tâche. Cette idée confirme le rôle du référentiel énoncé par Prot (2003) qui mentionne que pour que l'expérience ne reste pas au stade de vécu, la personne doit utiliser un point fixe externe et penser comme s'il était le jury.

La difficulté de la mise en mots n'est pas le seul obstacle face à la reconnaissance des acquis de l'expérience. D'autres aspects concernent leur disposition à l'égard de l'institution. Leur parcours académique antérieur et leur expérience de travail en organismes communautaires ne semblent pas être décodés pour être mis en correspondance de sorte qu'ils n'ont pas eu tendance à revendiquer la reconnaissance de cette expérience, même s'ils ont pourtant déjà bénéficié du service en RAC. Simon aimerait se réorienter en pédagogie et malgré toute l'expérience qu'il dit avoir développée, il n'a fait aucune référence à une démarche en reconnaissance des acquis de l'expérience lors des entrevues. Il n'a pas franchi le seuil qui lui permettrait de revendiquer ses acquis.

Autre obstacle à la reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) est toute la complexité qu'ils devinent pour l'institution à reconnaître des savoirs d'expérience

développés en milieu communautaire dont on entend peu parler dans les différents milieux de travail.

5.2 Barrières informationnelles

Au début de l'entrevue, les sujets ont tous mentionnés ne pas avoir entendu parler de service de reconnaissance des acquis et des compétences au niveau universitaire et ils ignoraient l'existence d'une politique en la matière dans l'université à laquelle ils envisageaient étudier.

Toutefois, dans son travail, Pierre commence à découvrir les services en RAC des commissions scolaires et réfère des clients au Centre d'éducation des adultes. Il sait que ça existe pour des adultes qui désirent suivre une formation professionnelle puisqu'il y a « beaucoup de demandes ». De plus, il a lui-même bénéficié d'une reconnaissance de son expérience aux fins de son admission à l'université sans être détenteur d'un diplôme du niveau collégial. Pourtant, lorsqu'il est invité à parler de ses connaissances sur les services en RAC à l'université il déclare : « j'ai pas mal plus de questions que de perceptions...que de commentaires sur la reconnaissance des acquis. »

Simon dit être un peu au courant des services en RAC du fait que son frère a pu se faire créditer un cours qui lui manquait sur la base de son expérience de travail, et ainsi obtenir son diplôme d'études secondaires. De plus, c'est en se remémorant sa formation que Simon s'est rappelé avoir bénéficié de l'exemption d'un cours universitaire pour une équivalence de formation au niveau collégial, grâce à la vigilance d'un professeur.

Pour Mylène, c'est de l'information qu'elle n'avait pas et à laquelle elle n'avait pas pensé. Elle a le réflexe de se renseigner à propos de l'offre de formation sur les sites Internet et elle affirme pour sa part : « s'il y avait eu de l'information (sur les services offerts en matière de RAE), je serais certainement allée voir ». Puis, en discutant de son expérience et des attentes qu'elle a face à la formation et suite aux échanges sur les possibilités de la RAE, tout cela l'amène à vouloir s'engager concrètement dans une démarche RAE et vouloir être plus au fait des demandes qu'elle ferait en ce sens.

Pierre souligne les effets que peut causer un manque d'information. C'est grâce à sa conjointe qu'il a été avisé d'une possibilité d'admission sur la base de son expérience de travail, conditionnelle à la réussite de certains cours préalables : « J'ai perdu beaucoup d'années [...] pourquoi, ça ne m'est jamais venu à la conscience [...] parce que je n'ai pas eu l'information. Juste l'information! » Il constate que c'est le cas pour plusieurs de ses clients lorsque ceux-ci s'étonnent de tel ou tel service disponible.

La situation de Pierre et Simon sont deux exemples d'interdépendances des différentes barrières. Chez Pierre, deux événements ont eu une incidence importante sur son désir de devenir conseiller d'orientation. D'une part, il y a eu son manque d'information (informationnelle) à une période de sa vie où il se fait confirmer ses forces dans le domaine de l'orientation (situationnelle). D'autre part, il y a son indisposition à faire un détour par le cégep, période qu'il qualifie de « difficile et atypique » de sorte qu'il ne pouvait se projeter dans un avenir avec des études universitaires (dispositionnelle).

Pour Simon, c'est la vigilance d'un professeur universitaire qui lui a fait créditer un cours de méthode quantitative pour avoir déjà réussi son cours de mathématiques statistiques au cégep (informationnelle). Détail qui était passé inaperçu à l'administration et qui, selon son professeur, lui a évité de reprendre ce qu'il savait déjà (institutionnelle).

5.3 Barrières institutionnelles

Cette catégorie de barrières traite des effets qu'ont les décisions institutionnelles chez les individus. Cette catégorie aurait pu être mobilisée dans le contexte où une démarche de reconnaissance des acquis expérimentiels aurait été entreprise par un des sujets et mettre en lumière une surévaluation ou une sous-évaluation d'une expertise méconnue par l'institution. Toutefois, compte tenu qu'aucun des sujets n'avaient entrepris une démarche de reconnaissance des acquis, seuls deux aspects peuvent être abordés dans cette section. Reprenons l'exemple du détail qui était passé inaperçu à l'administration et de la vigilance d'un professeur qui a évité à Simon de reprendre ce qu'il savait déjà. Cet écueil administratif est de l'ordre institutionnel et celui-ci aurait pu avoir la conséquence de faire perdre son temps à Simon en suivant inutilement un cours dont il maîtrisait déjà les notions.

S'ajoute dans cette catégorie, ces savoirs d'expériences développées en milieux communautaires qui semblent peu légitimés au sein de l'institution puisqu'ils sont peu présents dans les programmes de formation. Les sujets devinent l'écart et n'ont aucune certitude de voir leurs acquis d'expérience reconnus d'où l'attitude générale face à l'institution qui se traduit par une forme de non questionnement contraire à l'initiative de revendiquer. Ce comportement a une incidence sur la recherche d'information, aspect qui joue un rôle majeur dans la mise en action.

À partir des résultats préalablement décrits, le concept d'« obstacles à la participation » a permis de décrire les types d'obstacles liés à un retour aux études et les types d'obstacles perçus par les intervenantes et intervenants face à la reconnaissance officielle de leurs acquis expérientiels par l'université.

Selon Quigley et Arrowsmith (1997) le phénomène de non participation à la formation doit être abordé en considérant la dimension sociale de cette réalité. Des circonstances situationnelles et des dispositions négatives face à la formation antérieure projetées dans le projet d'un retour aux études, sont des dimensions qui peuvent entretenir un sentiment d'ambiguïté face à la participation à la formation (*Ibid.*). Ce sentiment d'ambiguïté s'apparente à une barrière dispositionnelle et les travaux de Becker-Schmidt, (1987) dont s'inspire Illeris (2007) permettent d'approfondir le niveau de tolérance face à l'ambiguïté.

La section suivante s'inspire des travaux d'Illeris (*Ibid.*) sur l'ambivalence face à l'apprentissage et à la formation qui traitent de la dimension psychosociale et apportent un éclairage sur un ensemble de facteurs qui influencent un passage ou non à un retour aux études.

6. AMBIVALENCE À LA FORMATION

L'analyse inspirée des travaux d'Illeris (2007) a permis d'identifier en quoi les perceptions d'obstacles à la reconnaissance officielle d'acquis expérientiels peuvent contribuer au sentiment d'ambivalence face à un retour aux études. De surcroît, cette

analyse permet de mettre en perspective que ce même sentiment est amplifié par leurs perceptions de la formation, du rôle du diplôme ainsi que du rôle de l'institution universitaire.

Selon Illeris (*Ibid.*), il s'opère chez l'adulte en formation une reconstruction de son identité qui met en lumière ses perceptions et ses comportements face à la société et au contexte actuel du marché du travail. La pression qu'exerce la société sur la nécessité chez l'adulte de s'ajuster personnellement, professionnellement et socialement aux exigences professionnelles, sociales et environnementales, pousse les adultes vers un sentiment de profonde ambivalence face à la formation.

Dans le cadre de cette étude, un premier constat pouvant traduire un sentiment d'ambivalence face à la reconnaissance des acquis expérientiels est la difficulté de la mise en mots de leurs compétences. Tel que le mentionnent plusieurs chercheurs, (Diallo et Clot, 2003; Lainé, 2005; Leclerc *et al.*, 2001), la difficulté d'exprimer l'expérience s'est avérée être la même pour tous les sujets.

De plus, nous constatons que les personnes participant à cette recherche parlent de leurs stratégies qu'elles mettent au point et qu'elles jugent ajustées aux besoins. Développées de manière plus ou moins conscientes, ces stratégies semblent se traduire en gestes tout à fait efficaces puisque les partenaires des milieux communautaires utilisent leurs services et les réfèrent de manière assidue. Leurs difficultés à transférer leurs savoirs tacites en compétences discursives entravent leur mise en valeur qui est nécessaire pour leur reconnaissance. (Filteau, Leclerc et Bourassa, 1999, p.3)

Ainsi, les stratégies développées de manière plus ou moins consciente et la difficulté de les transposer en compétences discursives peuvent contribuer à maintenir un sentiment d'ambivalence qui pourrait freiner un élan de revendication créant ainsi une première forme d'ambivalence face à la reconnaissance des acquis expérientiels.

La polyvalence, caractéristique présente chez les quatre participants, semble contribuer à la difficulté de mise en valeur de leur pratique à l'égard de l'institution. Leur

environnement de travail s'apparente à une expérience collective vu la multidisciplinarité du parcours de formation, la diversité des programmes et de la clientèle, et l'importance du travail d'équipe.

S'ajoutent à cette expérience collective deux facteurs qui peuvent mettre en lumière une meilleure compréhension de cette difficulté de mise en valeur de leur pratique. D'une part, dans le milieu communautaire, les acquis de la pratique peuvent difficilement être mis vis-à-vis des acquis universitaires parce que les mots pour les dire ne sont pas travaillés dans cet environnement. Le jargon du milieu provient de domaines variés et il ne ressort pas d'espace collectif permettant de faire le point. D'autre part, parmi les trois sujets ayant fait des études dans le domaine de la relation d'aide, ils ont peu ou pas entendu parler dans leur programme d'études de pratique spécifique aux organismes communautaires.

Par ailleurs, on a vu que des milieux de travail utilisent une forme de formalisation de la pratique. Bien qu'il puisse s'agir d'un hasard, la seule personne envisageant faire une demande de reconnaissance officielle vient d'un milieu où la formalisation des pratiques paraît plus systématique. Ainsi, la pratique de formalisation dans le milieu communautaire pourrait favoriser l'analyse de leurs stratégies d'intervention lesquelles relèvent des concepts quotidiens et faciliter la mise en lien avec les concepts scientifiques.

Sur le plan individuel, compte tenu de la polyvalence d'acquis expérientiels développés dans un espace collectif, la complexité de mise en mots pourrait être amplifiée par une difficulté d'appropriation de leurs propres acquis. Aucun des quatre sujets ne revendiquait le droit de se faire reconnaître ses acquis sauf Mylène qui, pendant les échanges, se faisait une meilleure idée sur sa démarche et sur ce qu'elle revendiquerait. On peut penser que les gens peuvent devenir revendicateurs à partir du moment où ils reconnaissent eux-mêmes leurs propres acquis expérientiels.

Une autre perception semble contribuer au sentiment d'ambivalence face aux possibilités de se faire reconnaître leurs acquis et concerne l'aspect social et institutionnel. Selon Simon et Mylène, les priorités sociales mettent plus d'emphasis sur la lutte au décrochage scolaire et l'intégration à l'emploi que sur les moyens de favoriser un

développement de services pour des adultes diplômés avec emploi qui désirent effectuer un retour aux études.

La description de leurs perceptions liées au retour aux études a permis de mettre en perspective les barrières dispositionnelles qui contribuent à alimenter un sentiment d'ambivalence. Leur disposition face au rôle du diplôme qui soulève des sentiments mitigés y joue un rôle important. Ces sentiments relèvent d'une discordance sur l'importance qui lui est accordée entre les personnes participant à cette étude, les milieux de travail et la société en général. D'une part, pour certains, il permet de faire partie d'un ordre professionnel et de porter un titre officiel. On lui associe le pouvoir d'occuper certains postes de direction. Il est une garantie de maintien à l'emploi surtout lorsqu'il est exigé dans le milieu. D'autre part, il ne garantit pas un poste directement lié au domaine d'études et il ne traduit pas toujours la même acquisition de connaissances et de compétences entre deux diplômés du même niveau.

Il y a aussi l'expérience « terrain » associée aux milieux communautaires par les personnes participantes. Cette expérience terrain représente à leur yeux une valeur tout aussi importante sinon plus que les connaissances et compétences associés au diplôme de 2^e cycle. Elles observent l'inverse dans une institution du réseau public tel que le CLSC où le titre a toute son importance. Celle-ci se traduit par les responsabilités et les conditions de travail que l'institution octroie selon la hiérarchie des diplômes. Ainsi, il y a un décalage entre la reconnaissance de l'un (diplôme) et la non reconnaissance de l'autre (acquis expérientiels de l'expérience de terrain). En milieux communautaires, l'efficacité est associée à l'expérience développée laquelle est moins valorisée que le titre d'un diplômé et n'a pas la reconnaissance de sa valeur.

Cet aspect fait du diplôme un sujet délicat qui peut faire naître chez les sujets des émotions qui oscillent entre le désir d'obtenir ce qu'il représente socialement, le doute d'y parvenir et une forme de rejet de sa symbolique parce qu'ils doutent de la valeur que la société lui associe. Lorsque la personne supporte mal les conflits, elle devient déstabilisée par ses émotions (Becker-Schmidt (1987, dans Illeris, 2007). Pour tolérer l'ambivalence, la

personne doit être en mesure de s'appuyer sur des convictions qui lui fournissent la motivation, l'énergie et la volonté de croire qu'elle va se débrouiller et comprendre les enjeux pour finalement saisir les occasions qui se présentent. (*Ibid.*).

Les personnes participantes ont une perception du rôle du diplôme qui peut ébranler leurs convictions et amoindrir grandement leur motivation à l'obtenir. Cette ambivalence face au rôle du diplôme a aussi une incidence sur la valeur accordée au retour aux études puisque c'est par la formation qu'on peut parvenir à atteindre tout ce qu'il représente. Trois des quatre personnes participantes sont partagées entre l'importance du diplôme exigé par le milieu du travail et le doute sur la pertinence des apprentissages qu'elles retireraient d'un programme de formation.

La « soif d'apprendre » et l'importance de faire de nouveaux apprentissages est un désir et un constat partagés par toutes et tous. La possibilité d'un retour aux études est celle d'être constamment stimulé par de nouvelles idées, des nouveaux concepts, ce qui permet aussi de maintenir la motivation en milieu de travail tel que le mentionne Pierre et Mylène. Les apprentissages ont un effet de motivation et d'entraînement. Néanmoins les sujets qui ont l'expérience d'études supérieures ont un esprit plus critique face à la pertinence de la formation offerte. Ils n'ont pas envie de perdre de temps et payer pour réapprendre ce qu'ils savent déjà, et la reconnaissance des acquis de l'expérience est un moyen qui favorise de nouveaux apprentissages.

Concernant les démarches entreprises au moment des entrevues, Pierre a débuté sa formation au 2^e cycle et regrette ne pas avoir attendu à l'automne. Il continue à questionner sa décision d'entreprendre sa maîtrise. Même après être passé à l'action, le sentiment d'ambivalence semble persister puisque les avantages ne semblent pas l'emporter sur les inconvénients. Les trois autres personnes participantes sont en réflexion l'une, sur ses projets d'avenir dont celui d'un retour aux études, les deux autres, sur le type de formation qu'elles aimeraient suivre. Certains de leur propos permettent de constater que ce qui est perçu d'abord comme un avantage peut être modifié par un manque de soutien face aux obstacles perçus.

L'analyse des propos a permis d'observer que la perception d'obstacles et le sentiment d'ambivalence semblent étroitement liés chez les sujets. Il en ressort qu'il n'y a pas que les obstacles perçus à la reconnaissance de leurs acquis qui contribuent à leur sentiment d'ambivalence. Les sentiments mitigés soulevés par les obstacles liés à un retour aux études y jouent un rôle important.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION ET PISTES D' ACTIONS

Ce chapitre fait ressortir les faits saillants de l'étude suite à l'analyse des résultats et propose quelques pistes d'actions qui pourraient favoriser la demande de reconnaissance des acquis d'expérience d'acteurs des milieux communautaires et de ce fait, favoriser leur participation à la formation formelle. Selon les auteurs Illeris (2007) et Quigley et Arrowsmith (1997), pour bien comprendre tout processus qui concerne la situation de l'adulte en apprentissage, il est fondamental de considérer et d'analyser la nature de l'interaction entre l'individu et son environnement immédiat ainsi que social. C'est de ce principe que s'inspire la discussion qui suit.

1. RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS

De l'analyse des résultats, il ressort que les sujets perçoivent les avantages d'un retour aux études et les possibilités d'une reconnaissance de leurs acquis. Toutefois, les différents obstacles rencontrés et appréhendés pour le projet d'un retour aux études se conjuguent à ceux appréhendés face à la reconnaissance de leurs acquis de l'expérience par l'université, ce qui a pour effet d'amplifier un sentiment d'ambivalence. Alors que cette mesure devrait être un incitatif (Bélisle *et al.*, 2008), les obstacles perçus pour son application transforment cette opportunité en désirs conflictuels diminuant ainsi la tolérance à l'ambiguïté et ayant donc un effet contraignant sur le passage à l'action.

Compte tenu du développement des services de RAC dans les universités au moment des entrevues, nous avons pu observer que les sujets en avaient peu d'information, peu de connaissances et donc peu de compréhension reliée à l'accès de cette démarche au niveau universitaire. Ainsi, aucun d'entre eux n'avait sciemment cherché de l'information sur ce service. Parce que les institutions ne l'annoncent pas encore clairement, même si une politique est adoptée en ce sens (Wihak, 2007), les sujets n'étaient pas informés de son existence et ne sont donc pas allés plus loin. Pour inciter les adultes à s'engager dans ce processus, il serait nécessaire de rendre l'information accessible, par exemple, sur le plan de sa localisation dans le site d'accueil d'Internet. Le contenu devrait être clair et

facilement compréhensible en plus d'être pertinent, de sorte que ceux qui pourraient en bénéficier se sentent interpellés et concernés.

Par ailleurs, en tout début d'un processus collectif, il est normal que les institutions n'affichent pas un service qu'elles sont en train de roder, on ne peut donc pas s'attendre à de l'information éclairante sur ce service. Comme on est à un moment où les institutions font peu de promotion de la reconnaissance officielle des acquis de l'expérience, peu d'information circule, les adultes qui pourraient en bénéficier ne savent pas que ce service existe de sorte que la demande n'émerge pas.

Dans ces périodes de transitions, les adultes en retour aux études pourraient un peu plus revendiquer la reconnaissance de leurs acquis par l'université et faire ainsi augmenter l'offre de ce service comme le suggère Wihak, (2007). Par contre, la propre difficulté des sujets concernés à mettre en valeur leurs acquis devient un obstacle à leurs revendications : il s'agit de revendiquer « quoi » auquel s'ajoute l'interrogation du « comment » faire reconnaître ce « quoi », et ce, particulièrement dans le domaine de la relation d'aide en milieux communautaires.

En outre, il apparaît que dans les organismes communautaires la relation d'aide est particulièrement présente, le milieu fortement associé à « l'expérience terrain » et toute l'expertise n'est peu ou pas connue, ce qui expliquerait le fait que son évaluation, sa validation et sa mise en lien avec un référentiel académique devient complexe et difficile.

Toutefois, nous sommes à un moment où une plus grande ouverture semble se faire dans les universités, notamment à l'Université de Sherbrooke avec l'adoption d'une nouvelle politique en juin 2007. C'est pourquoi, l'institution universitaire pourrait contribuer à augmenter la visibilité des savoirs développés en milieux communautaires.

Une façon d'y contribuer serait de faire en sorte que le fonctionnement, les approches et la philosophie associée aux milieux communautaires soient enseignés dans les programmes de formation, ce qui permettrait une meilleure connaissance de ces milieux. Cependant, avant d'être en mesure d'enseigner cette expertise, il faut effectuer la mise en

rapport entre des connaissances construites dans l'activité, soit les concepts quotidiens (Prot, 2003) et des référentiels de diplôme lequel détermine de manière précise les capacités, compétences, connaissance et savoir-faire requis à l'obtention d'un diplôme (Prot, 2009.). Pour ce faire, des moyens pour traduire ces savoirs d'expérience en énoncés de compétences devront être développés afin de mieux documenter scientifiquement le genre professionnel associé aux milieux communautaires. Le genre professionnel (Prot, 2009) représente « des manières de parler et d'agir relativement stables dans un milieu donné, qui se constituent, se renouvellent » (p. 21) devenant une ressource pour l'action personnelle lorsqu'il se transmet (*Ibid.*). Ce concept permet de rendre compte de la place des ressources professionnelles au sein de l'activité individuelle (*Ibid.*). Le développement de ces moyens pourrait être soutenu par la recherche en reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (RVAE) et contribuer à l'émergence d'un nouveau langage instrumental (Figari, 2006) particulièrement dans le domaine de la relation d'aide.

L'émergence de ce langage pourrait faciliter le vis-à-vis entre le « Référentiel d'activités professionnelles » et le « Référentiel du diplôme » (Prot, 2009). Prot avance que « la validation des acquis pourrait provoquer un développement de style » (p. 23), concept duquel celui du genre est indissociable (p.22). Cet aspect devient un autre argument en faveur du développement de la reconnaissance des acquis de l'expérience, qui permettrait de découvrir la nature du genre professionnel rattachée aux milieux communautaires. Selon Bruzy (1998, dans Prot, 2009) le diplôme est « objet de conflit » dont « la survie résulte de compromis permanents entre forces opposées » (p. 28). Cet exercice pourrait permettre l'émergence d'un diplôme inclusif de l'expertise du milieu communautaire à l'instar de ce qui se réalise en France où le diplôme est alors soumis à la signature du ministre. (*Ibid.*) Cette mise en œuvre en France vise une « légitimité sociale » (p. 28) laquelle, au Québec, semble faire défaut aux savoirs développés en milieux communautaires.

Une autre piste d'action concerne les dimensions cognitives, psychodynamiques et sociale de l'adulte (Illeris, 2007). Illeris (*Ibid.*) avance que la société exerce chez l'adulte une pression qui lui demande de s'ajuster sur le plan personnel, professionnel et social aux exigences professionnelles, sociales et environnementales. Cette pression contribue à

pousser les adultes vers un sentiment de profonde ambivalence face à l'éducation. Pour tolérer ce sentiment, la personne doit être en mesure de s'appuyer sur des convictions qui lui fournissent la motivation, l'énergie et la volonté de croire qu'elle peut saisir les occasions qui se présentent (Becker-Schmidt, 1987, dans Illeris, 2007). La reconnaissance des acquis de l'expérience pourrait être une mesure qui favoriserait la tolérance à l'égard de l'ambivalence issue des obstacles appréhendés face à un retour aux études. Une forme d'accompagnement viendrait soutenir cette mesure et ce rôle pourrait être spécifique aux conseillères et conseillers d'orientation, habilités à utiliser des compétences relationnelles pour consolider le maintien dans le processus. À ces compétences, s'ajouterait un autre rôle essentiel à une forme d'accompagnement, lequel est élaboré dans la section suivante.

2. RÔLE D'ACCOMPAGNEMENT

Illeris (*Ibid.*) soutient que les organismes de formation doivent tenir compte de la situation sociale et psychologique de l'adulte et fournir à celui-ci un accompagnement qui l'aide à exprimer sa demande de formation lui permettant de profiter pleinement de celles offertes par des établissements d'enseignement. Le développement chez les conseillères et les conseillers d'orientation d'une forme d'accompagnement spécifique au processus de RAE pourrait être une solution appropriée. En utilisant des approches favorisant l'explicitation, ce rôle d'accompagnement pourrait aider l'adulte à identifier ses savoirs tacites issus des concepts quotidiens et développer des compétences discursives sur ces savoirs.

On sait que le savoir généré par l'action reste relativement peu conscient et le processus de validation rend l'acquis de l'expérience davantage conscient dès qu'il s'agit pour l'individu de décrire et d'explicitier son activité (Prot, 2003; Prot 2009). En outre, en étant accompagné, l'adulte continue à apprendre de son expérience en tirant des « acquis » de celle-ci, en la mettant en correspondance avec un référentiel (Lainé, 2005; Prot, 2003). Cet accompagnement favorisant une dimension formatrice pourrait aider l'adulte à apprendre à défendre et à mettre en valeur ce qui mérite de l'être, dont les concepts quotidiens qui appartiennent au collectif, la validation des acquis étant « une remarquable occasion d'étudier les rapports entre l'individu et le collectif » (Prot, 2009, p. 16).

En plus d'orienter les adultes vers les mesures de reconnaissance officielle des acquis et de favoriser l'émergence des savoirs explicites, les conseillères et les conseillers d'orientation ont les compétences relationnelles essentielles pour être sensibilisés au sentiment d'ambivalence et distinguer ce qui l'alimente. Il peut s'agir de tension entre attentes sociales et attentes individuelles, de désirs conflictuels et de perceptions mitigées face au rôle du diplôme ou à la valeur accordée à la formation tel que nous l'avons observé dans cette étude.

En somme, la reconnaissance des acquis de l'expérience jumelée à une forme d'accompagnement spécifique au processus et sensibilisée au contexte particulier des milieux communautaires représente une mesure de formation et de condition d'apprentissage appropriée aux adultes, laquelle pourrait favoriser leur participation à un retour aux études.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de connaître les perceptions qu'ont des intervenantes et intervenants des milieux communautaires, ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis expérientiels par l'université. L'analyse des résultats a permis de mieux comprendre en quoi les perceptions d'obstacles à la reconnaissance officielle d'acquis expérientiels pouvaient contribuer à l'ambivalence face à un retour aux études.

L'approfondissement de nos connaissances sur leurs perceptions et leurs poids sur le passage à l'action nous semblait intéressant pour plusieurs raisons. D'une part l'ensemble de la société vit à l'ère où la mobilité professionnelle volontaire ou subie jalonne la carrière des adultes. De ce fait, le développement des connaissances et des compétences renforce les aptitudes à trouver ou à conserver un emploi, à progresser sur le plan professionnel et à s'adapter aux changements. D'autre part, de cette conjoncture, les mesures de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) apparaissent pour de nombreux acteurs sociaux comme un levier majeur de l'apprentissage tout au long de la vie.

Par ailleurs, on sait que des adultes ont des projets de retour aux études universitaires au premier ou au deuxième cycle dans le même domaine ou dans un autre afin d'accroître leur mobilité, d'accéder à un ordre professionnel ou d'améliorer leurs conditions de travail. De plus, la recherche met en perspective que le savoir généré par l'action reste relativement peu conscient et que le processus de validation rend l'acquis de l'expérience davantage conscient dès qu'il s'agit pour l'individu de décrire et d'explicitier son activité. D'autres études montrent qu'en étant accompagné, l'adulte semble continuer à apprendre de son expérience en tirant des « acquis » de cette expérience.

Toutefois, si on reconnaît le principe que les adultes peuvent apprendre de différentes façons, par de multiples moyens et dans divers lieux, la mise en œuvre de mesures concrètes pour la reconnaissance des acquis de l'expérience soulève un bon nombre d'interrogations chez les acteurs, notamment dans le milieu de l'enseignement universitaire. Celles-ci relèvent principalement de l'évaluation et de la reconnaissance des

apprentissages cumulés par des expériences de travail, soit les acquis expérientiels, et aux défis que soulève la validation de ces acquis, particulièrement ceux développés dans le domaine de la relation d'aide. Les méthodologies en matière de validation des acquis de l'expérience soulignent que l'expérience de vie, le travail et la compétence ne peuvent être réduits à des caractéristiques reproductibles et mesurables de manière standardisée.

En fait, les travaux de recherche sur les acquis expérientiels et leur correspondance avec les enseignements universitaires sont à leur tout début. Le milieu universitaire a des ressources limitées et a peu de connaissance de l'expertise développée en milieux communautaires puisque celle-ci repose souvent sur des savoirs tacites peu formalisés par les intervenantes et les intervenants et peu documentés scientifiquement.

En ce qui a trait aux intervenantes et intervenants en milieux communautaires, à ce jour, on en sait peu sur le regard que ces personnes portent sur leurs propres acquis expérientiels et sur les possibilités de se voir reconnaître ces acquis par l'institution universitaire. Ce mémoire s'est intéressé spécifiquement aux perceptions des intervenantes et intervenants des milieux communautaires ayant un important volet de relation d'aide et de soutien à l'intégration sociale de populations défavorisées ou à des degrés divers de rupture avec la société.

Deux groupes de perceptions à considérer ont été établis. Un premier concernait l'intervention en milieux communautaires, les savoirs d'expérience développés, les activités formatrices et les processus d'apprentissage qui y sont mis en place. Le deuxième groupe de perceptions était en lien avec le projet de retour aux études, incluant le sens donné aux études, au diplôme et au référentiel, dans le cas de personnes qui auraient entrepris une démarche de reconnaissance officielle ainsi qu'aux avantages et aux inconvénients perçus.

Aux fins de cette recherche, deux entrevues semi-dirigées, échelonnées sur une période de six à dix semaines, ont été effectuées avec chacune des personnes. Le processus de cueillette, de traitement et d'analyse des données a été guidé par le cadre d'analyse incluant deux concepts : les catégories d'obstacles à la participation (Cross, 1981;

Dardenwald et Merriam, 1982; Quigley et Arrowsmith, 1997) et l'ambivalence, incluant la tolérance face à l'ambiguïté (Illeris, 2007). Ces concepts offraient un large spectre de références en permettant de considérer l'aspect interactionnel des sujets, de leur milieu de travail et de leur environnement institutionnel et social.

L'analyse thématique des résultats a permis de documenter leurs perceptions et de mieux saisir quels sont les obstacles rencontrés ou appréhendés dans le retour aux études, en général, et dans la reconnaissance officielle d'acquis expérimentiels, en particulier.

Il ressort que les sujets perçoivent les avantages d'un retour aux études et l'opportunité d'une reconnaissance de leurs acquis. Ils vivent aussi les tiraillements entre cette opportunité et les obstacles rencontrés ou appréhendés, ce qui suscite en eux un sentiment d'ambivalence. Certains obstacles semblent jouer davantage que d'autres dans l'ambivalence face au retour aux études et aux possibilités de se voir reconnaître certains acquis. Le fardeau financier, les conditions matérielles et les impératifs familiaux sont les éléments importants qui semblent être des facteurs dissuasifs pour entreprendre un retour aux études. Ainsi, la perception d'un avantage d'un retour aux études ne fait souvent pas le poids lorsque s'installe un déséquilibre entre la vie de famille, les études et le travail. S'ajoute à ces obstacles, leur sens critique face au contenu de la formation dû au fait que leur expérience les rend peu enclins à suivre des enseignements sur des choses qu'ils savent déjà.

La reconnaissance des acquis devrait être perçue comme une mesure pouvant minimiser leur sentiment d'ambivalence face à ces obstacles appréhendés, ce qui n'a toutefois pas été le cas chez les sujets. Leur opinion par rapport aux possibilités de cette mesure reflètent plus un questionnement sur sa faisabilité tant pour le demandeur que pour l'institution qui doit valider et reconnaître les acquis. Des enjeux de reconnaissance sous-tendent leurs perceptions de leurs acquis issues de leur constat d'une non reconnaissance de l'expérience « terrain » développée dans l'action en milieux communautaires et leur désaccord sur l'importance socialement accordée au rôle du diplôme. De plus, leur propre difficulté de mettre en valeur leurs acquis fait en sorte qu'ils n'ont pas tendance à

revendiquer ce service dans leur projet de retour aux études. Au lieu de faciliter une tolérance face à l'ambiguïté, les sujets perçoivent de cette mesure des obstacles qui amplifient leur sentiment d'ambivalence.

Le fait qu'il y a peu de savoirs scientifiques des milieux communautaires maintient une certaine invisibilité sur les savoirs qui y sont développés et ceux-ci restent difficiles à accrocher à un référentiel. Cette méconnaissance des acquis expérimentiels développés dans cet environnement ajoutée à une certaine marginalité liée à la non reconnaissance sociale engendrent une tension qui peut être qualifiée de particulière au domaine de la relation d'aide en milieu communautaire. Ce tiraillement entre les possibilités et les contraintes que peut représenter une démarche de reconnaissance officielle d'acquis expérimentiels freine le passage au retour aux études universitaires.

Cette non participation à la formation ne s'explique pas uniquement par les barrières situationnelles et institutionnelles. Elle s'explique aussi par une distance volontairement maintenue par des adultes face à l'éducation formelle, phénomène de barrières dispositionnelles, de culture et de structure socio-économique d'une société. Pour comprendre les besoins des adultes, il importe de convenir que les apprentissages se font de multiples façons et dans de multiples milieux, ce qui ne semble pas être suffisamment considéré de manière concrète par les institutions d'enseignement.

Plusieurs choisissent d'acquérir de nouvelles connaissances et de faire des apprentissages par d'autres voies que celle dite formelle. Malgré le défi qu'elle représente, la reconnaissance des acquis de l'expérience demeure une remarquable possibilité d'atteindre une légitimité sociale puisqu'elle permet d'être en mesure d'évaluer et d'apprendre de la contribution de tous les membres de tous les secteurs d'une société.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie de la pratique professionnelle*. (Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Askevis-Leherpeux, F. (2003). Perception sociale. In R. Doron et F. Parot (dir.), *Dictionnaire de Psychologie* (p. 530). Paris : Presses Universitaires de France.
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDÉAULF) (2001). *Rôle de l'État et l'orientation de son intervention en éducation*. Notes à l'intention du Conseil Supérieur en Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.acdeaulf.ca>>.
- Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDÉAULF) (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation*. Rapport de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acdeaulf.ca>.
- Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte des données*. Actes de colloques. UQTR, 26 novembre 2004. Association pour la recherche qualitative.
- Barkatoolah, A. (1987). Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis (Québec – Etats-Unis). *Formation permanente*, Numéro spécial, 46-47.
- Bélanger, J.-P. (1999). Les organismes communautaires, une composante essentielle de ce tiers secteur. *Nouvelles pratiques sociales* (NPS), 12(2), 89-102. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/revue/nps/1999/v12/n2/000055ar.html>>.
- Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : recension des écrits, des pratiques et des enjeux*. Rapport de recherche. Chaire en gestion des compétences. Centre Interdisciplinaire de Recherche/Développement en Éducation Permanente (CIRDEP) Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cpmnt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Belanger_2004_rapport.pdf>.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2005, novembre). *Brouillage des classes d'âge à l'université*. Communication au congrès d'orientation 2005 de l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF). Montréal.

- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* [Rapport de recherche] (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/pages/publications.php>>.
- Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (2009). Établir des passerelles entre formations expérientielles et formations diplômantes, comment et à quelle fin ? In R. Bélisle et J.-P., Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience : Pour qui ? Pour quoi ?* (p. 1-13). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. Garon, S. et Chanoux, P. (2008). *Favoriser la lisibilité des espaces d'apprentissage non formel et informel fréquentés par les adultes sans diplôme*. Article proposé 1^{er} Forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.31worldforum.org/>>.
- Boucher, J. et Favreau, L. (1996). *Développement local et économie sociale : nouveau défi du travail social*. Cahiers de la Chaire de recherche en développement communautaire : série recherche #2.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Québec [Paris] : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdon, S. et Bergeron, N. (1997). *Expérimentations en intégration en emploi conduites par les corporations SEMO. Rapport final*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Bourdon, S., Deschenaux, F., Coallier, J.-C., Dionne, P. et Leclerc, M.-H. (2001). *Le travail et les conditions de travail dans le milieu communautaire québécois. Rapport de l'enquête 2000*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Collectif de recherche sur les occupations.
- Bourdon, S. (2003). Formation, apprentissage et compétences en littératie. In Yvon Fortin (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir* (p. 143-171). Institut de la statistique Québec. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/alphabetisation2003_pdf.htm>.
- Chaput, M. (1986). Où en sont les universités québécoises en matière de prise en compte des acquis extrascolaires. *Éducation permanente*, 83, 41-51.

- Cherqui-Houot, I. (2006). La validation des acquis le l'expérience : perspective des acteurs. In G. Figari, P. Rodrigues, M. Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels : Savoirs, modèles et méthodes* (p. 75- 88). Lisbonne : Éditions Educa.
- Chioussé, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. État des lieux et recommandations* - Rapport pour L'examen thématique de l'apprentissage des adultes, OCDE, Paris Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/dataoecd/5/44/1831501.pdf>>.
- Clot, Y. et Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 183-201.
- Comité sectoriel de main-d'œuvre – Économie sociale action communautaire, CSMO-ÉSAC (2006). *Travailler solidairement : pour des emplois durables et de qualité. Défis et projets*. Document synthèse du comité travailler solidairement. Montréal.
- 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.
- Commission d'étude sur la formation des adultes (CÉFA) (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Québec : Ministère des communications. Document téléaccessible à l'adresse <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=5&record=341312416959>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Commission de l'éducation des adultes.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité. Avis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Commission de l'éducation des adultes.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing Participation and Facilitataing Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York : Harper & Row.
- Daunais, J.-P. (1987). L'entretien non directif. In B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales de la problématique à la collecte de données* (p. 264). Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Delors, J. (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 : Édition Odile Jacob et UNESCO.
- Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Desjardins, R., Rubenson, K. et Milana, M. (2007). *Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales*. Paris : UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Diallo, M. D. et Clot, Y. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *Éducation permanente*, 32(2), 203-217.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2007). *Nouvelle activité de l'OCDE sur la reconnaissance de la formation non formelle et informelle. Lignes directrices pour les pays participants à l'activité : Questionnaire*.
- Enlart, S. (2009). La reconnaissance des acquis de l'expérience comme pratique de GRH : quelle utilité pour l'entreprise ? In R. Bélisle J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience : Pour qui ? Pour quoi ?* (p.189-211). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) (2003). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. Rapport québécois. Institut de la statistique Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/alphabetisation2003_pdf.htm>.
- Figari, G. (2006). À la recherche de méthodologies de validation des acquis de l'expérience. In G. Figari P. Rodrigues, M. Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels : Savoirs, modèles et méthodes* (p. 185-198). Lisbonne : Éditions Educa.
- Filteau, O., Leclerc, C. et Bourassa, B. (1999). *Rapport de recherche sur la reconnaissance des savoirs d'expérience des intervenantes et ces intervenants des services d'employabilité du Québec*. Cahiers du CERDEC. Innovation et dernier recours. Québec : Université Laval.
- Gouvernement du Québec (MEQ) (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/index.htm>.

- Gouvernement du Québec (MEQ) (2002b). *Plan d'action de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie.* Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/index.htm>.
- Groulx, L.-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. In L. - H. Groulx, (dir.), *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-30) Mtl Gaëtan Morin éditeur.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 15-28.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond.* New York : Roskilde University Press.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) (2002). *Première réaction du conseil d'administration de l'ICÉA portant sur la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.icea.qc.ca/publications/politique/politique.html>>.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) (2003). *Transformations en cours au Québec en matière d'éducation et de formation continue des adultes (1997-2003).* Document de travail téléaccessible à l'adresse <<http://www.icea.qc.ca/rassemblement/documentation.html>>.
- Institut de l'UNESCO (1997). *Éducation des adultes. La Déclaration d'Hambourg l'agenda pour l'avenir. 5^e Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes.* Confintea. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>>.
- Jouy, A. (1997). Intégration et émancipation dans l'éducation des adultes. *Éducation permanente*, 132(3), 139-147.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis.* Paris : Collections Trames. Éditions Érès.
- Landry, C. et Pilon, J.-M. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Hoth, 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 : Les éditions Appropriation.

- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2001). Ce que les témoins de première ligne des services communautaires de main d'œuvre savent de l'intégration en emploi. Hors thème *Nouvelle pratiques sociales (NPS)*, 14(2). Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.
- Lenoir, H. (2002). Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale. *Éducation permanente*, 150, 63-78.
- Lenoir, H. (2003). VAE et modernisation sociale : La validation des acquis de l'expérience en pratique. *Actualité de la formation permanente*, 159, 7-22.
- Leplâtre, F. (2003). La validation des acquis de l'expérience a un an. *Actualité de la formation permanente*, 182, 18-23.
- Morin, M.-L. (2003). Compétences, mobilité et formation professionnelle, repères juridiques pour une réforme. *Travail et emploi*, 95, 27-40.
- O'Donnell, V. L et Tobbel, J. (2007). The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice? *Adult education quarterly*, 57, 312-328.
- Pagé, C. (dir.) (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Rapport/.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand colin.
- Pinte, G. (2002). La validation des acquis de l'expérience comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente. *Éducation permanente*, 150, 95-106.
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente*, 158, 141-151.
- Prot, B. (2003). *Exposé de Bernard Prot sur les apports de la psychologie du travail pour la VAE*. Compte-rendu de la réunion du Groupe de travail V.A.E. du HCEEE - 11 mars 2003. Document téléaccessible à l'adresse <http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Actualite/Articles/crvael1mars.pdf>.

- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Bélisle J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience : Pour qui ? Pour quoi ?* (p.15-37). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Quigley, B. A. et Arrowsmith, S. (1997). The Non-participation of Undereducated Adults. In P. Bélanger, A. Tuijnmann (dir.), *New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study* (p. 101-129). Paris et Hambourg : Pergamon Press.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. France : Dunod.
- Richelle, M. (2003). Perception. In R. Doron et F. Parot (dir.), *Dictionnaire du Psychologie* (p. 529-530). Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Solar, C. (2008). Les adultes à l'université : une rencontre singulière sur une trame temporelle québécoise. In C. Solar et P. Hébrard, (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes: perspectives universitaires France-Québec*. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.
- Thibault, M.-C. (2002). VAE et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 121-128.
- Tremblay, D.-G. (2001). Les jeunes face aux politiques d'emploi au Canada et au Québec. In L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi. Dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 143-154). La tour d'Aigues (France) : Éditions de l'Aube.
- Vaillancourt, Y. (1988). Pour des pratiques sociales nouvelles. *Nouvelles pratiques sociales*, 1(1), 1-12.
- Wihak, C. (2007). Prior Learning Assessment & Reconition in Canadian Universities : View from the Web. *The Canadian Journal of Higher Education/La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 37, 95-112.
- Yegidis, B. L. et Weinbach, R. W. (2002). How do we get our Knowledge. In B. Yegedis et R.W.Weinback, *Research methods for social workers* (p.3-24). Canada : Allyn & Bacon Inc.

ANNEXE A

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Acquis expérientiels et reconnaissance officielle par l'université :
Perceptions d'intervenantes et d'intervenants œuvrant en organismes communautaires

Colette Noël, chercheuse-étudiante, boursière du FQRSC, Faculté d'éducation,
programme de maîtrise en orientation-cheminement recherche, sous la direction de
Rachel Bélisle

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre menée par la chercheuse/étudiante Colette Noël sous la direction de Rachel Bélisle, professeure et chercheuse à l'Université de Sherbrooke. Le but de ce projet de recherche est de connaître les perceptions qu'ont des intervenantes et intervenants du milieu communautaire ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis de leur expérience (acquis expérientiels) par l'université. Nous recherchons des personnes qui interviennent depuis déjà quelques années dans un organisme communautaire d'insertion sociale et professionnelle (appelés aussi organismes d'employabilité ou organismes de développement de la main-d'œuvre), qui ont envisagé un retour aux études à l'université et qui ont, minimalement, entrepris une démarche de collecte d'information pour préciser leur projet. Elles peuvent ou non avoir fait une demande d'admission. Nous visons à rencontrer quatre personnes en mesure de nous faire part de leur projet de retour aux études au 1^{er} ou 2^e cycle et de leurs perceptions en ce qui a trait à la reconnaissance, par l'université, de certains acquis de leur expérience.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à deux entrevues d'une durée de près de 90 minutes. La deuxième entrevue aura lieu de six à dix semaines après la première, selon vos disponibilités. Chacune de ces entrevues sera effectuée par la chercheuse-étudiante Colette Noël et sera enregistrée sous forme audio avec l'aide d'un enregistrement numérique. Les deux entrevues se dérouleront hors des heures et de votre milieu de travail et auront lieu à l'Université de Sherbrooke ou dans un autre lieu adapté aux besoins de l'entrevue et qui vous conviendrait. Votre participation se totalise à environ trois heures en plus des déplacements nécessaires. Aucune compensation n'est prévue pour votre participation à l'étude.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée en remplaçant votre identité par un nom fictif et en modifiant l'information qui pourraient permettre de vous identifier. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans le mémoire et lors de quelques communications orales ou écrites à caractère scientifique ou professionnel). Les données recueillies sur support papier seront conservées dans un classeur sous clé au domicile de la chercheuse/étudiante dont elle est la seule à avoir accès. Les fichiers électroniques dénominalisés seront protégés dans son ordinateur par un mot de passe qu'elle est la seule à connaître. Une copie de secours sera envoyée à la directrice de recherche Rachel Bélisle qui utilise elle aussi un mot de passe pour l'accès à ses fichiers. Après le dépôt du mémoire, les documents matériels et informatiques seront conservés pour un maximum de deux ans et détruits par la suite. Ces données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Aucun risque associé à votre participation n'est anticipé. Le principal inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit le temps requis pour fixer un rendez-vous, vous déplacer et participer à deux rencontres d'environ 90 minutes. Outre le sentiment positif de contribuer au développement des connaissances et à l'amélioration des pratiques, la participation et la possibilité de prendre connaissance du sommaire du mémoire, pour les personnes nous en ayant manifesté l'intérêt, fait partie des bénéfices potentiels. De plus, la participation à cette recherche pourrait vous offrir un moment de réflexion personnelle et être une occasion d'un processus d'évolution sur le plan professionnel et personnel.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Un très grand merci de votre intérêt pour cette recherche

Colette Noël, chercheuse-étudiante
Responsable du projet de recherche
Bury, J0B 1J0

Colette.noel@USherbrooke.ca

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Acquis expérientiels et reconnaissance officielle par l'université : Perceptions d'intervenantes et d'intervenants œuvrant en organismes communautaires. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

-
- J'accepte de participer aux deux entrevues.*
- Je souhaite recevoir par courriel le sommaire du mémoire. Dans ce cas, veuillez indiquer votre adresse :*

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca.

ANNEXE C

LETTRE DE RECRUTEMENT

Objet : RECHERCHÉS : Intervenantes et intervenants ayant envisagé un retour aux études

Une étudiante à la maîtrise de type recherche, que je dirige, fait une étude qui porte sur des intervenantes et intervenants du milieu communautaire ayant envisagé un retour aux études. L'objectif de cette recherche est de connaître les perceptions qu'ont des intervenantes et intervenants du milieu communautaire, ayant envisagé un retour aux études, des possibilités de se voir reconnaître certains acquis de leur expérience (acquis expérientiels) par l'université.

L'étudiante, Colette Noël, est en recrutement de sujets pour cette étude. Nous nous demandons si au sein de votre organisme, une personne correspond au profil recherché et accepterait de contribuer à cette étude. Ce profil est celui d'une intervenante ou d'un intervenant possédant au moins 18 mois d'expérience en insertion sociale et professionnelle, employabilité ou développement de la main-d'œuvre, ayant envisagé un retour aux études universitaires au 1^{er} ou 2^e cycle, peu importe l'université, et ayant fait des démarches en ce sens, que celles-ci aient donné lieu ou non à une demande d'admission.

Vous trouverez, en fichier joint, la lettre d'information et le formulaire de consentement que vous pourriez remettre à une personne qui semble correspondre au profil afin qu'elle juge de son intérêt à participer à l'étude. Cette personne est invitée à communiquer avec la responsable, Colette Noël, à l'adresse courriel : Colette.Noel@USherbrooke.ca

Merci pour votre précieuse collaboration.

Rachel Bélisle, professeure agrégée
Département d'orientation professionnelle,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ANNEXE D

GUIDE D'ENTREVUE 1

Introduction

Accueil : remerciements pour leur participation
Questions sur la lettre d'information (préalablement envoyée par courriel)
Signature du formulaire de consentement et rappel de l'enregistrement

1. Situation et environnement professionnels

La personne est invitée à décrire globalement son travail et la clientèle avec laquelle elle travaille sur le plan du poste occupé, du statut d'emploi, des conditions de travail, etc.

La personne est invitée à parler de la perception du rôle que les professionnels de l'insertion, comme elle, jouent auprès de cette clientèle.

La personne est invitée à parler de la reconnaissance des personnes qui œuvrent en milieu communautaire.

La personne est invitée à parler de la situation de son groupe professionnel dans d'autres milieux que le communautaire, des acteurs d'autres milieux de travail, des professionnels formés dans d'autres disciplines.

La personne est invitée à parler de ce qui caractérise les personnes qui travaillent dans le communautaire (compétences, aptitudes, profil).

2. Expérience et apprentissage développés en milieu de travail

La personne est invitée à parler de son expérience de travail, à décrire globalement les activités et les outils qu'elle utilise, celles et ceux qu'elle privilégie. En quoi ce qu'elle privilégie comme activités et comme outils est différent des autres? Quelles sont les connaissances, les stratégies, les trucs que sa pratique lui a permis de développer. Quels sont les défis de sa pratique?

La personne est invitée à parler de son intérêt à continuer ou pas à travailler en milieu communautaire ou en partenariat avec les milieux communautaires.

3. Réflexion, idée d'un retour aux études universitaires

La personne est invitée à parler de son parcours de formation jusqu'à aujourd'hui et de raconter d'où lui est venue l'idée de faire un retour aux études.

La personne est invitée à parler de ce qu'elle aimerait apprendre si elle retournait aux études, de ses objectifs de formation, de ses objectifs professionnels sur le plan des intentions, des perspectives de mobilité, de l'importance accordée au diplôme.

La personne est invitée à parler de la perception de l'idée d'un retour aux études par ses proches et par son entourage au travail.

La personne est invitée à parler des gestes concrets qu'elle a entrepris en fonction de l'idée d'un retour aux études. S'il y a eu recherche d'information, celle-ci s'est faite par quels moyens, à quel endroit, auprès de qui, etc.

4. Reconnaissance officielle d'acquis expérimentiels et démarches entreprises

La personne est invitée à parler de ce qu'elle connaît de la reconnaissance des acquis et des compétences et à préciser d'où lui vient l'information qu'elle détient et par quel moyen elle y a eu accès. Quelles sont les perceptions qu'elle a des services de reconnaissance des acquis et des compétences. Quel est son opinion sur les possibilités de se voir reconnaître des acquis de son expérience en tant qu'intervenante en milieu communautaire?

La personne est invitée à dire si elle a envisagé faire une demande de reconnaissance d'acquis de son expérience en tant qu'intervenante en milieu d'insertion socioprofessionnelle.

La personne qui n'envisage pas faire une demande de reconnaissance d'acquis de son expérience est invitée à exprimer ce qui fait en sorte qu'elle ne l'envisage pas et de l'incidence que cette décision a sur son idée d'un retour aux études.

La personne qui n'a pas décidé si elle allait faire une demande est invitée à parler des facteurs qui pourraient contribuer à son engagement dans une démarche de reconnaissance des acquis expérimentiels, incluant le plan financier, personnel, familial et professionnel. Elle est invitée à parler de l'incidence de cette indécision sur son idée d'un retour aux études.

5. Modalité pour prochaine entrevue et remerciements

Colette Noël, 2010-02-02

Guide retouché pour publication à titre d'annexe (quelques points non couverts ont été retirés, certaines formulations et la mise en page ont été revues afin de limiter le nombre de pages).

ANNEXE E

GUIDE D'ENTREVUE 2

1. Changements dans la vie professionnelle ou apprentissage depuis le premier entretien

La personne est invitée à parler de changements qui auraient pu intervenir dans sa situation professionnelle (ex. : nouveau projet, nouveau mandat) ou (d'apprentissage significatif, activité de formation) fait depuis le premier entretien

2. Famille de la personne

La personne est invitée à parler de sa famille (parents, frères et sœurs) en situant le niveau de scolarité, le métier ou la profession ainsi que l'occupation actuelle de chacun ainsi que le rang des frères et sœurs.

La personne est invitée à préciser si des membres de sa famille ont fait un retour aux études et si cela a une influence sur son propre projet.

La personne est invitée à préciser si des membres de sa famille ont travaillé en milieux communautaires, de façon rémunérée ou bénévole, et si cela a une influence sur son propre engagement dans ce milieu.

3. Évolution du projet de retour aux études

La personne est invitée à parler des actions posées, des hésitations, des décisions prises concernant son retour aux études (incluant le début des cours s'il y a lieu).

La personne est invitée à parler des avantages et des inconvénients de son retour aux études universitaires selon ce qu'elle a fait, constaté et réfléchi depuis le premier entretien, pour elle-même, pour ses proches, pour son milieu de travail (les collègues et les personnes aidées), pour la société québécoise.

La personne est invitée à parler de la valeur accordée à son retour aux études par elle-même et les personnes significatives autour d'elle (ses parents, ses frères et sœurs, son amoureux, amoureuse, ses enfants, son employeur, ses collègues, les personnes aidées, autres).

La personne est invitée à parler de sa perception de la valeur accordée au retour aux études pour des personnes comme elle par le groupe professionnel auquel elle s'identifie, par les universités, par les employeurs et le marché du travail, par la société québécoise.

4. Milieux communautaires dans le programme d'études

La personne est invitée à parler de la place de l'expérience en milieu communautaire dans le(s) programme(s) d'études entrepris (ou qu'elle envisage entreprendre), des cours qui traitent directement des organismes communautaires, de leur mode de fonctionnement, des activités de partenariats dans lesquels ils sont engagés, de leur rôle social, de la philosophie d'intervention ou de modèles valorisés en milieux communautaires, des cours qui traitent directement des populations qui fréquentent les organismes communautaires et de leurs contextes de

vie, de résultats de recherche menés dans des milieux communautaires ou en partenariat avec les milieux communautaires.

5. Pratiques de reconnaissance

La personne est invitée à parler de la manière dont elle, ses proches et son milieu de travail notent, gardent en mémoire, laissent des traces des apprentissages réalisés en situation non scolaire (travail ou autre).

La personne est invitée à parler de la façon dont son milieu de travail reconnaît les apprentissages réalisés par les personnes aidées (la clientèle) ainsi que les résultats des actions de l'organisme chez les personnes et dans la communauté.

La personne est invitée à parler de la reconnaissance reçue dans différentes situations de vie et à laquelle elle a été particulièrement sensible : a) par des proches; b) par un milieu de travail; c) par des pairs; d) par des partenaires.

6. Pour les personnes ayant commencé les cours (les poursuivant ou pas) en deuxième entrevue

La personne est invitée à parler des liens qu'elle fait entre ce qu'elle a appris en situation de travail en milieu communautaire et ce qu'elle apprend depuis son retour aux études. Dans quelle mesure les lectures et les travaux à faire, les enseignements et les compétences à développer sont nouveaux par rapport à ce qu'elle sait déjà? Comment les lectures et les travaux à faire, les enseignements et les compétences à développer sont pertinents pour le travail en milieux communautaires ? De quelle manière elle traite de son expérience dans la formation? Y réfléchit-elle pendant ses lectures, dans ses travaux, lors des cours? En parle-t-elle à des collègues, individuellement, en sous-groupe ou dans le groupe classe.

La personne est invitée à parler de l'accueil de l'institution, du personnel enseignant ou de ses pairs de son expérience passée ou actuelle en milieux communautaires.

La personne est invitée à se prononcer sur la valeur donnée aux compétences et aux savoirs développés dans le travail en milieu communautaire lors d'admission aux études et pendant le parcours de formation. Comment l'université (ou le cégep) pourrait davantage tenir compte et valoriser les compétences et savoirs développés en milieux communautaires?

7. Éléments à rajouter

La personne est invitée à ajouter des éléments qui permettraient de mieux connaître ses perceptions des possibilités de se voir reconnaître certains acquis de son expérience en milieu communautaire par l'université et à faire part des effets qu'a pu avoir sa participation à la recherche sur sa vie personnelle ou professionnelle.

8. Remerciements

Colette Noël, 2010-02-02

Guide retouché pour publication à titre d'annexe (quelques points non couverts ont été retirés, certaines formulations et la mise en page ont été revues afin de limiter le nombre de pages).

ANNEXE F

ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Acquis expérimentiels et reconnaissance officielle par l'université : Perceptions d'intervenantes et d'intervenants œuvrant en organismes communautaires

Colette Noël

Étudiante, Maîtrise en orientation professionnelle, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

Jean-Pascal Lemelin, professeur à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Philippe Maubant, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Micheline Loignon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 25 février 2009