

# L'IMPASSE DU TEMPS CHEZ DES TRAVAILLEUSES EN AUTOFORMATION

---

**Francine D'ORTUN**

*Des travailleuses qui ont comprimé le temps jusqu'à l'incompressible apportent une perspective empirique à ce concept relatif. En raison d'un horaire atypique de travail et d'obligations familiales qui empêchent de suivre des cours sur place à l'université, des infirmières et des administratrices étudient à distance pour acquérir les compétences que nécessite leur carrière. Plusieurs conceptions du temps se dégagent des entretiens : le temps comme but (gagner du temps), comme enjeu (temps nécessaire à la formation), comme ressource (temps négocié pour étudier) et comme contrainte (temps qui manque pour concilier les temporalités). Ce texte décrit l'injonction à se former et comment des travailleuses concilient les temporalités.*

## INTRODUCTION

Ce texte porte sur un sujet encore peu étudié, soit l'organisation temporelle de travailleuses qui étudient à l'université en travaillant à temps complet. Il s'appuie sur des données d'entretien colligées auprès de mères travailleuses qui étudient à distance dans un dispositif qui permet de choisir le moment et le lieu de la formation. Or, malgré la souplesse du dispositif, le temps manque pour étudier. Les infirmières et les administratrices rencontrées ne sont pas libérées du travail pour étudier malgré l'injonction de se former tout au long de la vie. Les négociations menées avec leurs proches et leur employeur respectif pour bénéficier de temps pour leur projet de formation et leurs stratégies d'études pour gagner du temps ressortent des données.

## 1. PROBLÉMATIQUES ET CONCEPTS

Dans la suite de nos travaux sur l'autoformation chez les adultes, ce texte porte sur un sujet encore peu étudié, soit la conciliation des temporalités par des mères travailleuses en formation. Il est fréquent que les femmes cumulent plusieurs rôles à la fois durant leur vie active. Au rôle de mère s'ajoute celui de travailleuse et de plus en plus, celui d'étudiante. C'est notamment en raison d'un horaire atypique de travail et d'obligations familiales que des travailleuses ont choisi la formation à distance pour se doter des compétences qu'exige leur carrière. La formation à distance est, pour elles, une solution davantage qu'une préférence envers ce dispositif.

### 1.1 L'individualisation des parcours à l'âge adulte

La formation reliée au travail échappe de plus en plus au phénomène de massification de la formation (Oly, 2004). En effet, les cursus de formation et les trajectoires professionnelles uniques déplaceraient les besoins de formation des travailleurs vers une plus grande individualisation (Foucher, 2000). À l'évidence, c'est à l'âge adulte que les trajectoires de vie éclatent et se diversifient. Certains vont sur le marché du travail très tôt, d'autres vont voyager, élever une famille ou entreprendre des études supérieures (Decarries et Corbeil, 2002). L'âge adulte est

une période fourmillante, la période de la vie la plus longue et la plus complexe, parfois ponctuée de retours aux études à l'intérieur d'un cadre formel en raison de l'importance accordée aux diplômes. Or, l'accès à la formation est en certains cas problématique. En effet, de plus en plus de travailleurs sont soumis à des horaires atypiques qui entravent la participation aux formations en établissement ou travaillent pour le compte d'organismes qui ne facilitent pas l'inclusion en formation des travailleurs qui le souhaitent pourtant (CCA, 2006).

## **1.2 La question des conciliations de temporalités chez les travailleuses mères de famille**

Des travailleuses concilient le travail, la famille et la formation. Il s'agit d'une triade de rôles encore peu étudiée, alors que la conciliation emploi-famille fait déjà l'objet de recherches qui mettent au jour le partage inéquitable des tâches domestiques (Decarries et Corbeil, 2002) et le rôle que les entreprises ont à jouer pour favoriser l'implication des pères dans la vie familiale (Tremblay, 2005). En résumé, la conciliation travail-famille consiste en un ensemble de modalités, de stratégies et de dispositifs mis en œuvre par les syndicats, les employés, le patronat et les différents ordres de gouvernement pour harmoniser les responsabilités et les activités familiales, professionnelles, personnelles et sociales. Ces mesures devraient permettre d'assouplir les contraintes du monde du travail et offrir des ressources appropriées dans une perspective d'équité et de responsabilité sociale.

Il n'y a jamais eu autant de femmes sur le marché du travail québécois et la *Stratégie d'intervention à l'égard de la main-d'œuvre féminine* reconnaît le caractère spécifique des problèmes que certaines femmes ont à affronter sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2001). Pourtant un regard critique est jeté sur les mesures de conciliation maternité et travail dans l'ouvrage collectif de Decarries et Corbeil (2002) où le constat est fait d'une absence de concertation entre les politiques familiales et les politiques du travail.

## **1.3 L'autoformation comme solution à l'injonction à se former tout au long de la vie**

La formation continue des travailleurs et des travailleuses préoccupe l'État québécois. Notons que l'expression formation continue est utilisée ici dans un sens large pour désigner tous les types de formations poursuivies par les personnes qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée.

Malgré la récente politique québécoise en matière de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002), la formation des adultes n'aurait pas su mobiliser l'action politique et sociale (Corbo et Rocher, 2002). En effet, l'inégalité dans l'accès à la formation ressort de l'analyse des caractéristiques de la participation des adultes à la formation continue effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation (2006). Par ailleurs, puisque 90% de la population québécoise qui sera adulte en l'an 2010 a déjà quitté l'école, donc la formation initiale (MÉQ, 2003), la seule voie possible pour accroître les compétences des travailleuses est l'éducation et la formation des adultes. Or, la problématique de l'accès demeure entière pour nombre d'adultes qui travaillent.

En effet, le Québec couvre un vaste territoire inégalement pourvu de services éducatifs et de plus en plus de travailleuses sont astreintes à des horaires atypiques. Il s'agit de 18,5% de tous les emplois au Canada (Bourhis et Wills, 2001), sans compter les emplois à temps partiel dans lesquels les femmes sont surreprésentées. Le peu de contrôle qu'exercent des travailleurs sur les temps sociaux nuit certainement à leur engagement dans un projet de formation.

La formation à distance et les technologies éducatives, dont l'Internet, apporteraient des solutions d'accès à la formation, à des adultes qui n'auraient su se former tout au long de la vie n'eussent été ces modalités (d'Ortun, 2004) car ces dispositifs offrent la possibilité de choisir l'horaire de la formation, le lieu et le rythme. Dans le champ de recherche sur l'autoformation, la formation à distance se nomme « autoformation assistée ». Candy (1991) situe l'autoformation assistée par rapport aux autres dispositifs de livraison de la formation grâce à deux axes qui illustrent le contrôle (psychologique ou pédagogique) et le lieu de l'apprentissage (en établissement ou hors établissement). L'autoformation assistée consiste en une formation hors établissement qui oblige à s'enseigner (domaine de l'autoformation) mais ses contenus sont décidés telle la formation diplômante. Bien que ce dispositif favorise l'accès à la formation à des adultes qui n'auraient pu étudier autrement, la problématique du temps d'études demeure entière dans le contexte où l'autoformation entre en compétition avec les autres devoirs qu'implique la vie à l'âge adulte.

#### **1.4 Le temps et la persévérance dans les dispositifs de formation pour adultes**

Plusieurs chercheurs s'interrogent sur la persévérance éducative, tant en Europe qu'en Amérique. La recherche sur la persévérance évolue et nous savons maintenant qu'un adulte qui fréquente l'université, tel notre échantillon, est susceptible d'affronter plusieurs obstacles dont l'absence de motivation (Tinto, 1987), l'absence de modèle de réussite (Chenard, 1989), l'ignorance des exigences académiques (Demol, 1995), les difficultés à faire reconnaître ses acquis (d'Ortun, 2002a), le manque de stratégies d'études (Astin, 1999), l'accès difficile au service de garde ou les difficultés à concilier les études et les aléas de la vie adulte (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000).

Bien que l'accès à la formation puisse être facilité par des dispositifs telle l'autoformation assistée, la problématique du temps objectif que l'adulte doit investir dans sa formation pour la réussir subsiste. Par exemple, ce ne sont pas toutes les travailleuses qui bénéficient de temps libéré du travail pour mener à bien un projet de formation relié à leur emploi. En effet, les entreprises québécoises investissent moins dans la formation et la participation des travailleurs à des activités de formation soutenues par l'employeur est plus faible au Québec qu'au Canada (Bélanger et al., 2004). Or, malgré que les employeurs investissent peu dans la formation, des travailleurs se forment, telles les travailleuses rencontrées qui étudient sans le soutien de leur employeur et de l'État.

Le rapport au temps est problématique pour les travailleuses qui se forment. En effet, travailler durant les études en allonge la durée (Pageau et Bujold, 1999) et étudier à temps partiel favorise l'abandon car l'objectif à atteindre est lointain et les gratifications se font attendre (Sales et Drolet, 1996). Toutefois, travailler durant les études est un phénomène grandissant. Il se dégage

en effet des travaux sur les conditions socio-économiques des étudiants, qu'un très grand nombre d'étudiants travaillent pour vivre et payer leurs études avec l'effet de fragiliser leur motivation aux études au fur et à mesure que le temps passe.

Quoique les travailleuses soient soumises à l'injonction de se former tout au long de la vie et que des dispositifs facilitent l'accès à la formation, le manque de temps est la principale raison évoquée par les adultes d'abandonner une formation. En effet, quoique plusieurs facteurs théoriques de persévérance à l'université soient bien identifiés, tels la motivation, les stratégies d'études, la préparation dans les matières de base (Astin, 1999), les techniques d'études (Lamontagne, 2001), les compétences linguistiques et la capacité à gérer son temps (Pageau et Bujold, 1999), c'est le manque de temps qui constitue la raison la plus souvent évoquée par les adultes qui abandonnent une formation.

Bien que la formation à distance connaisse un véritable essor, les taux d'abandon des études suivies à distance sont élevés, soit près de 70% dès la première session (Glickman, 2002). Les recherches que nous avons examinées concluent que le manque de temps et le cumul des tâches sont les raisons les plus évoquées par les adultes d'interrompre leurs études à distance. Le rapport au temps est problématique pour l'adulte qui s'engage dans un projet de formation. La réussite d'une autoformation assistée nécessite de la détermination et un environnement complice (d'Ortun, 2004). Elle repose en effet sur plusieurs facteurs dont certains concernent l'apprenant (sa motivation, sa préparation), d'autres relèvent de l'université (les contenus et l'encadrement) et d'autres ne relèvent ni de l'apprenant ni de l'université. Il s'agit de l'environnement et des aléas de la vie (d'Ortun, 2002a).

Il se dégage donc des recherches que le temps disponible pour les études est un des facteurs les plus importants de persévérance dans une formation suivie par des adultes à l'étape de leur vie où la formation est en compétition avec d'autres temporalités. Par temporalité nous entendons le caractère de ce qui possède une existence dans le temps. Par ailleurs, le temps est une composante centrale de la structure de vie des adultes (Houde, 1999 ; Boutinet, 1995). Il s'agit d'une notion majeure à prendre en compte et il n'est pas rare de le retrouver à l'origine de tensions (Laflamme et Lapointe, 2005 ; Demol, 1995). Dans l'examen de l'organisation du temps autour de la formation que décrivent des travailleuses, il est question du temps objectif, soit du temps mesurable par des instruments et du temps subjectif de l'impression de durée qui s'allonge ou s'accélère en fonction des aléas de la vie et de la sensibilité. Ainsi, le manque temps peut aussi bien être une impression ressentie ou un essoufflement et une donnée quantifiable lorsque des heures manquent effectivement pour accomplir une tâche.

## **2. MÉTHODOLOGIE**

Ce texte s'appuie sur les énoncés qui traitent des temporalités repérées *a fortiori* à l'intérieur des transcriptions d'entretiens dirigés menées auprès de seize travailleuses dans le but de nommer et décrire les facteurs de persévérance dans une autoformation assistée reliée à leur travail (d'Ortun, 2006 ; d'Ortun, 2005b). Deux questions ont guidé l'analyse du matériel aux fins de ce texte : Comment ces mères travailleuses perçoivent-elles le temps et comment organisent-t-elles le temps autour du projet de formation ?

L'échantillon comporte seize travailleuses : huit infirmières (numéros 1 à 8) et huit administratrices (9 à 16) dont huit persévérantes et huit décrocheuses. Les décrocheuses désignent quatre infirmières et quatre administratrices qui n'ont pas complété leur certificat de 30 crédits. L'échantillon se répartit en parts égales entre deux certificats, soit : gérontologie (Université de Montréal) et administration (Téluq-UQÀM) retenus parce qu'ils s'offrent à distance – au regard des enjeux que représente l'accessibilité aux études et parce qu'ils sont fréquentés par des travailleuses déjà engagées dans une carrière – au regard de l'obsolescence rapide des compétences et des défis que pose la formation continue aux entreprises et aux travailleuses.

Ces travailleuses ont entre 25 à 59 ans, avec comme âge moyen 44 ans. L'échantillon est plus âgé de 13 ans que les étudiants de la Téluq dont l'âge moyen est de 32,2 ans selon le *Compendium de la Téluq*, population à laquelle il est logique de la comparer. Nous attribuons cet écart à nos critères d'inclusion dont celui d'occuper un emploi à temps complet relié au certificat. Ce critère implique une insertion professionnelle réussie, ce qui demande du temps. De plus, nous avons rencontré des mères et la naissance d'enfants implique souvent une trêve dans la carrière et l'avancement en âge. Toutes consacrent près de quarante heures par semaine à leur travail rémunéré et travaillent selon un horaire atypique (soir, nuit, fin de semaine ou sur appel).

## **3. RÉSULTATS RELIÉS AUX CONCILIATIONS DE TEMPORALITÉS**

Quoiqu'il ne s'agisse pas d'un matériel recueilli à dessein pour ce texte, l'analyse met au jour le rapport au temps de femmes qui juxtaposent des temporalités (travail, famille, formation). Le premier constat fut que la chronologie des événements évoqués se structure autour des sessions de formation : « J'ai déménagé à la session d'hiver » (no 2)... « Le petit a été malade à la session d'automne » (no 7).

Les travailleuses rencontrées sont préoccupées par leurs réussites d'ordres scolaire, professionnel et personnel. Elles recourent à des stratégies pour réussir la formation sans le soutien de leur employeur, de l'université ou du gouvernement. Ces stratégies poursuivent trois objectifs : organiser leur vie autour de la formation, apprendre les contenus pour réussir les évaluations ou mobiliser les ressources de l'environnement. Plusieurs conceptions du temps se dégagent et ordonnent la présentation des résultats, soit : le temps comme un but (gagner du temps), comme un enjeu (temps à investir dans la formation pour la réussir), comme une ressource (temps négocié auprès des proches ou de l'employeur pour étudier), comme une contrainte (temps qui manque pour concilier les temporalités).

### 3.1 Le temps comme but ou gagner du temps pour étudier

Le manque de temps n'est pas une idée nouvelle. Déjà Fromm (1993) écrivait que les femmes doivent se libérer de la contradiction – en donnant la vie et en menant des vies d'hommes elles donnent du temps par deux fois, à la fois à la démographie en élevant des petits et à l'économie par leur force de travail avec pour salaire une lassitude permanente et le sentiment de ne jamais rien terminer. La nouveauté serait l'ajout de la formation au nombre des occupations : « Difficile de plonger dans ses études après une journée de travail et d'avoir couché le petit dernier » (no 16).

Les travailleuses décrivent comment elles s'y prennent pour gagner du temps pour étudier, pour sauver du temps d'études et pour obtenir le diplôme promptement pour bénéficier des avantages qu'il procure. De façon générale, elles complimentent d'abord le temps qu'elles dédient à leurs proches et à elles-mêmes.

Des travailleuses sont motivées à obtenir un diplôme rapidement pour bénéficier des avantages qu'il procure dont une hausse salariale. En effet, toutes les infirmières affirment que leur salaire est majoré dès qu'elles complètent un baccalauréat par cumul de trois certificats : « Dès que nous présentons nos trois certificats nous sommes immédiatement payées comme bachelières » (no 3). Les avantages à détenir un baccalauréat (correspond à 3 années d'université au Québec) sont énumérés à l'intérieur de leur convention collective de travail (CPNSSS<sup>1</sup>, 2000, articles 31-34 et 39 et annexes 6 et 9). Il y a un écart salarial et dans les attributions et les possibilités des promotions entre les techniciennes et les bachelières. Motivées par la hausse salariale, les infirmières rencontrées ont obtenu le diplôme de certificat près de deux fois plus vite que les administratrices. En effet, des administratrices ont mis 60 mois pour compléter le certificat en administration alors que trois infirmières de moins de quarante ans ont complété le certificat en gérontologie à l'intérieur de 15 mois.

Par ailleurs, il ressort que la reconnaissance des acquis (RAC) peut, sous certaines conditions, permettre de gagner du temps jusqu'au diplôme. Par RAC nous référons au procédé visant à reconnaître les connaissances et les compétences acquises par l'éducation, la formation et l'expérience non institutionnelles, notamment : l'expérience de travail, la formation en milieu de travail, les cours de formation d'organismes privés, les séminaires et les ateliers, l'apprentissage autonome, le bénévolat, les activités collectives, les passe-temps et les expériences familiales (Consortium canadien des carrières, 2002). Par exemple, une infirmière a fait valoir auprès de l'université son expérience avec les personnes âgées et le nombre de cours à suivre à l'intérieur du certificat en gérontologie est passé de dix à neuf. Par contre, il ressort que des participantes sont déçues de ne pas avoir été informées dès leur admission dans le certificat de la possibilité de faire reconnaître des acquis et elles expriment leur frustration d'avoir perdu du temps à suivre des cours dont elles maîtrisaient les contenus : « *Introduction à la gestion...* je l'avais déjà réussi au collège ; « *Introduction à l'administration*, j'aurais pu faire valoir mon expérience en ressources humaines. Une perte de temps ».

Outre les stratégies pour gagner du temps pour obtenir le diplôme plus vite, des stratégies pour économiser du temps d'études ressortent des transcriptions. Par exemple, des travailleuses s'enferment (au chalet par exemple) avec le matériel et complètent en trois jours un cours qui

s'étale habituellement sur quinze semaines à raison de trois heures par semaine en établissement. Le contrôle sur le lieu et l'horaire de formation est en effet un avantage de l'autoformation assistée. Par ailleurs, pour gagner du temps, des travailleuses survolent le matériel relié au cours : elles examinent d'abord la table des matières pour y cibler les contenus à lire absolument et complètent ensuite les exercices qu'elles jugent importants pour réussir les évaluations finales [qui se tiennent, du moins en ce qui concerne les deux certificats choisis, en fin de session et sur place à l'université]. De plus, certaines tentent sans autre préparation les autoévaluations à la fin des chapitres et, selon leurs résultats, décident du temps à octroyer aux sections du matériel qu'elles maîtrisent moins.

Plusieurs stratégies dégagées du matériel sont reliées à l'organisation des temporalités autour de la formation – durant la formation – dont certaines impliquent le concours de l'environnement. Nous en avons produit la synthèse : consacrer à la formation toutes les pauses au travail, réduire le nombre d'heures travaillées [sans compromettre le lien d'emploi], apporter les contenus de cours avec soi où qu'on aille et fréquenter des lieux accessibles avec des enfants (bibliothèque municipale, aréna, etc.) pour étudier sans priver les enfants de loisirs.

### **3.2 Le temps comme enjeu ou le temps à investir dans la formation pour la réussir**

La majorité des universités offrent des cours à distance pour répondre aux besoins des nouvelles clientèles. Des travailleuses ont vu dans ce dispositif une porte d'accès à l'université : « Je travaillais de midi à 20 heures et une fin de semaine sur deux. Il ne me restait que les cours à distance » (no 4).

Le rapport au temps traverse le matériel analysé. Le temps d'études y est considérablement abordé. Il ressort principalement que pour la majorité l'autoformation assistée implique une somme considérable de travail. Des travailleuses affirment avoir pris conscience de l'investissement en temps qu'implique étudier à distance le jour où elles ont reçu chez elles le matériel relié à leur premier cours du certificat : « J'ai ouvert une grosse boîte qui renfermait des documents, des cahiers et des cassettes. J'ai paniqué ».

Les infirmières et les administratrices œuvrent dans des domaines où les technologies sont prégnantes et soumises à des changements fréquents. Elles ont l'habitude d'apprendre. Pour elles la réussite d'une formation repose sur des conditions dont certaines concernent l'apprenant, telles sa motivation et son environnement d'études, l'université, tel l'encadrement de qualité et d'autres conditions, les imprévus qui bousculent l'équilibre entre les temporalités. La principale difficulté avec les études suivies à distance consisterait à réussir à consacrer aux études du temps de qualité à chaque semaine malgré les aléas de la vie. Ainsi, le principal avantage de l'autoformation assistée qui a séduit les travailleuses, soit sa souplesse, est également son plus grand inconvénient. En effet, les travailleuses expliquent leurs difficultés à étudier à la maison. Bien que ce dispositif évite aux adultes les contraintes de déplacement, d'horaire et de disponibilité, il ne convient pas à tous. Des travailleuses ont abandonné l'autoformation en découvrant qu'elles ne sauraient se former hors d'une classe et sans la présence d'un professeur. Plusieurs mentionnent d'ailleurs leur désillusion en se remémorant les publicités sur la formation

à distance qui montrent des adultes dans leur jardin qui lisent avec un sourire comme s'ils étaient en vacances.

### **3.3 Le temps comme ressource ou le temps négocié pour étudier**

Le temps est l'objet de négociations auprès des employeurs ou des proches. Il ressort principalement des données qu'aucune des infirmières et des administratrices rencontrées ne bénéficie de temps libéré du travail pour étudier. Les données ne permettent pas de savoir si cet état de choses se limite aux formations offertes à distance chez leur employeur respectif. De plus, spécifions ici que la situation de ces travailleuses ne reflète pas celle de tous les travailleurs québécois.

En l'absence de temps libéré pour étudier, des travailleuses utilisent les congés de maladie payés par l'employeur : « Mon employeur me laisse pas de temps pour étudier, mais moi j'en prends » (no 5). D'autres planifient étudier durant les congés fériés payés : « Je connaissais d'avance les congés et je planifiais mes journées d'études en conséquence » (no 16). Il ressort des données que les travailleuses souhaitent du temps pour étudier davantage qu'un remboursement des frais reliés à la formation. Pour elles, l'octroi de temps pour étudier marquerait la reconnaissance de leurs efforts pour demeurer compétentes.

Parce qu'elles ne bénéficient pas de temps travail libéré pour étudier, les travailleuses se tournent vers d'autres ressources, soit : leur conjoint – pour qu'il prenne en charge, un temps du moins, les enfants ou les tâches domestiques, leurs enfants – pour qu'ils les accompagnent à la bibliothèque ou leurs collègues de travail – pour qu'ils relisent un devoir à remettre. Or, il ressort des données que les proches et les collègues ne les aident guère. Par exemple, trois femmes (sur 16) mentionnent que leur conjoint les encouragent à poursuivre leurs études et que le soutien se limite aux bons mots. De plus, des travailleuses ne parlent plus de leur projet à leurs proches : « Ma famille me dissuade d'étudier avec un travail et des enfants. Ils ont peur pour ma santé » (no 14).

### **3.4 Le temps comme une contrainte s'il manque pour concilier les temporalités**

Outre la formation, les travailleuses assument des responsabilités qui affectent le déroulement de leurs études. La charge d'enfants, le travail à temps complet et parfois les soins à prodiguer aux parents vieillissants, la recherche épisodique d'emploi, des horaires ou des lieux variables de travail distraient les travailleuses de leur projet de formation. Par exemple trois travailleuses mères de jeunes enfants affirment avoir trouvé en l'autoformation assistée une solution au gardiennage difficile en dehors des heures ou sont ouverts les centres de la petite enfance (CPE). Ainsi, se former hors des établissements de formation implique parfois la présence des enfants avec soi, ce qui complique les études.

Ces travailleuses sont à l'étape de leur vie où carrière et famille se disputent l'agenda, où le manque de temps pour la conciliation travail, famille et formation se télescope dans leur vie personnelle : « J'ai des responsabilités familiales, les devoirs, le bain, l'épicerie. Donc, les études c'est le temps qui me reste. Et mon mari, faut pas l'oublier ! » (no 9). Dans ce contexte, elles

décrivent des stratégies pour réussir la conciliation des temporalités avec l'ajout de la formation. En résumé : elles sabrent dans le temps de sommeil, dans le temps de vacances avec les proches et dans le temps de loisir entre amis : « J'apporte mon matériel pour étudier en vacances » (no 2).

Malgré son attrait, l'autoformation assistée pour les populations qui travaillent ne résout pas la problématique du manque de temps et de la fatigue qui s'accumule. L'expression « études marathons », relevée à l'intérieur des transcriptions, connote, à notre avis, une bataille sur la montre dans le contexte où l'employeur n'octroie pas de temps pour étudier alors que les travailleuses sont soumises aux diktats des compétences : « Mon travail motivait mes études mais les désorganisait » (no 13).

La réussite de la conciliation travail-famille repose sur des stratégies tant individuelles que collectives (Decarries et Corbeil, 2002). Or, en juxtaposant la formation et les autres temporalités, les travailleuses rencontrées ne seraient jamais tout à fait au travail, en vacances ou en formation. Certaines semblent néanmoins faire contre mauvaise fortune bon cœur lorsqu'elles affirment que leurs enfants, plus que les autres, ont fréquenté les parcs d'attractions, les bibliothèques publiques et les musées où elles se réfugient pour étudier en ayant à l'œil leur progéniture. Notons qu'aucune travailleuse ne mentionne que ses enfants font obstacle au projet de formation. La majorité croit même contribuer à la réussite éducative de leurs enfants du fait qu'ils les voient étudier : « Mes enfants ne m'écoutent pas. Ils m'observent » (no 4).

En fait, la plupart disent tenir un agenda mais peu semblent le contrôler. « O temps, suspends ton vol! », se plaint le poète. Et, en l'absence du soutien de l'employeur, des proches et de l'État, une meilleure gestion du temps ne saurait faire la différence entre le succès et l'échec de la formation. En effet, les méthodes de gestion du temps recommandent de se discipliner au quotidien, de s'arrêter, de se détendre, de prendre du recul et de se préparer avant d'agir, de visualiser sa charge de travail et de réserver du temps à l'avance pour les priorités, les imprévus et les urgences. Or, les infirmières et les administratrices rencontrées disent ne pas avoir de marge de manœuvre en cas d'imprévus. « Je ne peux pas gérer du temps que je n'ai pas! » (no 12). Il y a vingt-quatre heures de temps objectif par jour. Pas plus.

## **CONCLUSION**

Plusieurs dispositifs de formation s'offrent aux travailleuses outre la formation en établissement telles les formations courtes et non créditées que proposent les employeurs et l'autoformation. Malgré tout, un diplôme universitaire est une valeur sûre avec la conséquence que l'autoformation assistée universitaire séduit un nombre grandissant de travailleuses qui ne sauraient étudier en établissement en raison de leurs responsabilités familiales, de l'éloignement géographique ou d'un horaire atypique de travail.

En terme d'auto-apprentissage, outre ceux prévus par la formation suivie, ces travailleuses affirment qu'elles ont appris à apprendre à distance et, dans un autre ordre d'idées, nous croyons qu'elles ont aussi appris, avec un succès mitigé cependant, la conciliation complexe des temporalités reliées au travail, à la famille et à la formation.

Le projet d'autoformation assistée dans lequel elles s'engagent répond à plusieurs injonctions de l'environnement personnel, professionnel et social dont celle à l'endroit des travailleurs de se former tout au long de la vie qu'induit l'État par sa politique de formation continue. Bien qu'elle soit nécessaire à leur travail, la formation qu'elles suivent semble clandestine en l'absence de soutien ou de reconnaissance par l'État ou par leur employeur respectif de leurs efforts pour demeurer employables. De plus, outre l'injonction de réussir leur vie professionnelle, les travailleuses rencontrées doivent aussi réussir leur vie personnelle et, nous supposons, réussir à amener leurs enfants à satisfaire ces injonctions à leur tour le temps venu.

Nous avons vu que la principale cause d'abandon des études suivies par des adultes est le manque de temps et que le manque de temps est également la principale source de tensions dégagée des recherches sur la conciliation travail-famille. Les travailleuses rencontrées ajoutent la formation à une conciliation travail-famille déjà tyrannique. Et qui plus est, il se dégage des transcriptions menées auprès d'elles que la solution pour réussir à concilier les multiples temporalités dont la formation, consiste à sabrer dans les heures de sommeil.

Il semble y avoir un paradoxe entre les visées de l'État en matière de formation continue, celles des employeurs d'accéder à une main-d'œuvre compétente et les conditions effectives d'accès à la formation. En effet, les travailleuses rencontrées ajoutent la formation au nombre des temporalités sans le soutien de l'État ou de leur employeur. Elles sont confinées dans une triple posture [travail-famille-formation] qui ne semble pas faire l'objet de politiques gouvernementales. Nous ne croyons pas que le fait que les travailleuses rencontrées œuvrent dans des domaines touchés par d'importantes pénuries – la situation des infirmières au Québec est inquiétante – excuse cet état de choses.

L'autoformation assistée, malgré sa souplesse, n'apporte guère de solution au manque de temps. En effet, l'autoformation assistée est en compétition avec les autres charges qu'implique la vie à l'âge adulte ; toutes les travailleuses rencontrées se disent épuisées.

Nous avons rencontré des travailleuses qui se forment sans révolte pour satisfaire les injonctions d'un système social qui semble sourd à l'onde de choc que déclenchent ses propres injonctions sur les temporalités de travailleuses qui ont déjà comprimé le temps jusqu'à l'incompressible. L'impasse du temps chez ces travailleuses montre à l'évidence quelques décalages, au Québec du moins, entre la politique de formation continue et la conciliation surréaliste des temporalités par les travailleuses qui paient peut-être de leur santé les contradictions évidentes entre les attentes de l'État et les ressources dont elles disposent dans les faits pour affirmer : « J'ai mon diplôme! ».

Pour faire tomber les obstacles à la formation continue, il nous paraît fondamental de poursuivre les recherches sur la conciliation des temporalités à l'âge adulte et les mesures qui favorisent réellement l'accès à la formation.

**Francine d'Ortun** (Ph.D. option andragogie, Université de Montréal) est professeure à l'Université du Québec en Outaouais depuis 2003 après avoir été chercheure au Conseil supérieur de l'éducation (1998-2003), conseillère en employabilité (1978-1998) et chargée de cours en méthodologie de la recherche (Université de Montréal) et en développement de carrière (Université du Québec à Montréal, 1982-2003). Ses recherches portent sur : l'identité des formateurs, la persévérance éducative des adultes, l'apport, la mesure et la reconnaissance d'acquis des travailleurs par l'autoformation.

Courriel : [fdortun@smartnet.ca](mailto:fdortun@smartnet.ca)

Francine d'Ortun, Ph.D. (Andragogie)  
Professeure-chercheure  
Université du Québec en Outaouais  
283, bd Alexandre-Taché, bureau C-1328  
Case postale 1250, succursale Hull  
Gatineau (Québec) CANADA J8X 3X7

## NOTES

<sup>1</sup> Comité patronal de négociations du secteur de la santé et des services sociaux

*Working women who have compressed time until it cannot be compressed anymore provide an empirical perspective on that relative concept. Owing to atypical work hours and family duties that prevent them from taking courses on site at university, nurses and managers take correspondence courses to acquire the skills required for their careers. A number of concepts of time flow from the interviews conducted: time as a goal ("save time"), as a stake (time needed for training), as a resource (time negotiated for studying) and as a constraint (time lacking for reconciling temporalities). This paper describes training requirements and how working women reconcile temporalities.*

## RÉFÉRENCES

- ASTIN, A. W. (1999). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BÉLANGER, P. ; DORAY, P. & al. (2004). *Les participations atypiques : des exceptions qui indiquent de nouvelles voies. Note 6*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et CIRDEP-UQÀM.
- BERTRAND, L. & al. (1994). Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-Université. *Revue de l'éducation à distance*, IX (2), p. 49-63.
- BOURHIS, A. & Wills, T. (2001). L'éclatement de l'emploi traditionnel. *Relations industrielles - Industrial Relations*, 56 (1), 66-91.
- BOUTINET, J.P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, Quadrige manuels.
- BOUTINET, J.P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris: PUF.
- CANDY, P.C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- C.E.F.R.I.O. (2002). *L'école éloignée en réseau. Revue des cas et des écrits*, document de travail inédit, Montréal : Centre francophone d'informatisation des organisations.
- CHENARD, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*. Sainte-Foy : PUQ.

- C.C.F.D. (2002). *La formation à distance au Québec : portrait de la situation. Rapport d'évaluation*. Québec : Comité conseil de la formation à distance.
- CONSORTIUM CANADIEN DES CARRIÈRES (2002). *Guide de la planification de carrière, destiné aux gens de tous les âges. Perspectives canadiennes 2002-2003*. Ottawa, Canada: <http://www.careerccc.org/ccc/nav.cfm?l=f>
- C.P.N.S.S.S. (2000). *Convention collective des infirmières et infirmiers du Québec*, Comité patronal de négociation du secteur de la santé et des services sociaux.
- C.C.A. (2006). *Carnet du savoir*, no spécial : Comprendre la nécessité de stratégies ciblées en matière d'apprentissage en milieu de travail. Conseil canadien sur l'apprentissage, hiver 2006.
- CONSEIL CONSULTATIF DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'ŒUVRE (2001). *Concilier travail et famille : un défi pour les milieux de travail*, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (Avril 2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Gouvernement du Québec.
- CORBO, C. et ROCHER, G. (2002). *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : PUM.
- DECARRIES, F. et CORBEIL, C. (2002). *Espaces et temps de la maternité*. Montréal : Édition du Remue-ménage.
- DEMOL, J.N. (1995). L'entrée en formation. *Éducation permanente*, 125, p. 27-37.
- D'ORTUN, F. (2006). La persévérance dans une autoformation assistée de travailleuses en situation travail-famille-formation. *Carriérologie*, vol. 10, no. 3-4, p. 545-564.
- D'ORTUN, F. (2005a). Les intérêts des travailleurs vieillissants : travaillerez-vous au-delà du 3<sup>e</sup> âge? *Carriérologie*, vol. 10, no. 1-2, p. 209-219.
- D'ORTUN, F. (2005b). *Facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance de travailleuses dans une autoformation assistée*, thèse doctorale en éducation, option andragogie, Université de Montréal.
- D'ORTUN, F. (2004). La formation à distance : pistes de réussite pour l'apprenant à l'université. *Éducation Canada. Revue de l'Association canadienne d'éducation*, Été, p. 16-19.
- D'ORTUN, F. (2002a). *Facteurs de persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail*, 70<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Université de Sherbrooke.
- D'ORTUN, F. (2002b). Les politiques éducatives pour contrer l'abandon, *Actes du Congrès de l'Association canadienne éducation des adultes*, Université de Toronto : <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/>
- D'ORTUN, F. (2000). Chap. 2 : Conjoncture et rôle de l'État en éducation. *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?* Québec, Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, p. 21-46.

- FOUCHER, R. (Éd.). (2000). *L'autoformation en milieu de travail*. Montréal : Éd. Nouvelles et Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail.
- FROMM, E. (1993). *L'art de vivre*. trad. de l'allemand, France : Desclée de Brouwer.
- GAUTHIER, L. & POULIN, N. (1983). *Savoir apprendre*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- GLICKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au E-Learning*. Paris : PUF.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Femmes au travail. Stratégie d'intervention à l'égard de la main-d'œuvre féminine*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- HOUDE, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*. Montréal : Gaëtan Morin (3<sup>e</sup> éd.).
- LAFRAMME, G. & LAPOINTE, P.-A. (Éds) (2005). *Le travail tentaculaire, existe-t-il une vie hors du travail ?* Sainte-Foy : PUL.
- LAMONTAGNE, D. (2001). Pour influencer le taux de persévérance en formation à distance. *Thot/Cursus* : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12066>
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION (2003). *Indicateurs* : <http://www.meq.gouv.qc.ca>
- O.C.D.E. (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. France : Organisation de coopération et de développement économique.
- OLRY, P. (2004). La formation tout au long de la vie : faux consensus et vrais défis. *Cahiers d'Éducation & Devenir*, Hors série, France : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon, p. 15-31.
- PAGEAU, D. & BUJOLD, J. (1999). Caractéristiques et conditions de poursuite des études. Analyse des données des enquêtes ICOPE, *Bureau de la recherche institutionnelle, Universités du Québec*.
- SALES, A. & DROLET, R. (Éds) (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*. Département de sociologie de l'Université de Montréal.
- STATISTIQUE CANADA (2003). Pratiques de ressources humaines : Perspectives des employeurs et des employés, *Gouvernement du Canada, Document 71-584-MPF*.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- TREMBLAY, D.G. (Éd.) (2005). *De la conciliation emploi-famille à une politique des temps sociaux*, Sainte-Foy : PUQ.