

Réussite et expérience scolaire des étudiants de la formation générale des adultes jusqu'aux
études collégiales à la ville de Gatineau

Yira Alexandra Duran Alvarez

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise en sociologie

Sous la direction de Mireille McLaughlin

École des études sociologiques et anthropologiques
Faculté de sciences sociales
Université d'Ottawa

*Ne va pas penser que, si une chose est difficile
à comprendre pour toi, elle est incompréhensible pour tout homme;
mais si une chose est possible et familière à un homme,
crois bien aussi que tu peux l'atteindre.*
Marc Aurèle

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à offrir mes plus sincères remerciements aux personnes qui m'ont partagé leurs expériences afin de contribuer à cette thèse de maîtrise en tant que participants. Sans votre ouverture et votre générosité, ce projet n'aurait pas pu voir le jour. Également, j'aimerais porter une attention particulière à toutes les personnes-ressources qui ont collaboré avec moi au niveau du recrutement; votre soutien et votre intérêt envers ma recherche ont été d'une très grande aide.

Il n'y a pas assez de mots pour remercier ma directrice de thèse Mireille McLaughlin qui a su me guider avec brio tout au long de ce processus. Je suis très reconnaissante d'avoir eu la chance d'être à tes côtés durant ces années en tant qu'étudiante à la maîtrise. Mireille, j'ai tellement appris! Tu m'as enseigné les bons réflexes à avoir lorsqu'on fait une recherche. Merci beaucoup pour ton temps et pour tous les commentaires. Grâce à ton encadrement et ta flexibilité, j'ai été en mesure de me surpasser tout en demeurant authentique.

De plus, je tiens à souligner ma gratitude envers les membres du comité de thèse. Particulièrement, je remercie la professeure Luisa Veronis d'avoir pensé à moi lorsque les opportunités se sont présentées afin de faire connaître ma recherche. Je suis aussi très reconnaissante de l'écoute et des conseils du professeur Martin Meunier. Surtout, pour les appréciations positives au moment où j'en avais grandement besoin. Par ailleurs, j'aimerais aussi souligner l'aide du professeur Brieg Capitaine qui a su m'orienter avec des précieux conseils au commencement de mon projet de recherche.

À mon ami Jean cela fût un plaisir de partager des idées et d'avoir eu de belles discussions sur nos stratégies de recrutement. Merci d'avoir été là! J'en profite pour remercier mon ami Daniel qui m'a accompagné tout au long de ce processus. J'ai adoré avoir eu la chance de vivre toutes ces étapes avec toi. J'aimerais aussi partager ma reconnaissance envers Eugénie, Laurence et Sandrine que j'ai côtoyée durant ma rédaction de thèse lors de nos ateliers d'écritures, de nos discussions et de ces moments partagés qui m'ont toujours fait du bien et je l'espère nous ont fait du bien à tous. Même si je n'ai pas pu nommer tous les professeurs, les collègues et les amis, je suis extrêmement reconnaissante de votre soutien et de vos encouragements.

Finalement, je tiens à remercier mon conjoint Danick d'être mon point d'ancrage, de toujours croire en moi et de m'appuyer sans réserve dans tous mes projets. A mis queridos hijos Jean-Nicolas y Emma-Sofia agradezco infinitamente a la vida en poderlos tener a mi lado y poder disfrutar con ellos cada uno de nuestros logros, especialmente de sus cálidas palabras de amor y de ánimo. A mis padres Hilda y Juan, les agradezco de haberme enseñado a siempre a afrontar con valentía cualquier situación sin importar cuán dura y complicada fuera. A mis hermanos Sandra, Luisa y Camilo por su incondicional compañía; a ustedes: ¡*Gracias totales!* 😊👉

Sommaire de la thèse de maîtrise

Cette thèse de maîtrise porte sur l'expérience scolaire des étudiants qui ont effectué la transition de la formation générale des adultes (FGA) dans le secteur francophone de la ville de Gatineau vers les études collégiales au secteur francophone dans la région de Gatineau-Ottawa. L'analyse inductive des récits de vie de huit participants est réalisée en fonction du cadre d'analyse de l'expérience scolaire de François Dubet (1994). Cette approche constructiviste a permis d'identifier comment les acteurs se représentent le système scolaire à travers les trois logiques d'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. L'analyse des résultats est structurée de façon à suivre le parcours scolaire à travers les trois moments de la scolarisation : la formation générale des jeunes (FGJ), la formation générale des adultes (FGA) et les études collégiales. En parallèle, une attention est donnée à deux moments de transition : tout d'abord celle de la formation générale des jeunes (FGJ) vers la formation générale des adultes (FGA) et ensuite de la FGA vers les études collégiales. Les résultats indiquent qu'il existe des événements déclencheurs du parcours de vie et/ou du parcours scolaire qui orientent le choix de continuer les études secondaires à la FGA. L'expérience scolaire à la FGA des participants est caractérisée par une relation de soutien via les pairs et les enseignants ainsi que par l'identification d'un projet scolaire précis qui s'effectue parfois par l'inspiration provenant d'un autre élève ayant été en mesure de terminer son diplôme d'étude secondaire (DES) à la FGA. Lors de la transition de la FGA vers les études collégiales, les participants ont exprimé une nécessité de se réadapter aux cours magistraux et une motivation liée au choix de leur programme d'étude. Pour l'expérience scolaire aux études collégiales, il a été possible de mettre en lumière le fort sentiment d'appartenance des participants à leur programme technique ainsi qu'un désir d'obtenir un accès rapide à un travail professionnel suite à l'obtention de leur diplôme d'études collégiales. Malgré ce souhait d'accéder rapidement

au marché de l'emploi, il convient de noter que plusieurs parmi les personnes interrogées conservent l'intérêt de poursuivre leur projet de scolarisation au niveau universitaire. Cette thèse de maîtrise contribue à l'avancement de la sociologie de l'éducation en ouvrant une réflexion sur l'expérience scolaire des étudiants collégiaux dont le parcours scolaire inclut la FGA, offrant un regard sur les parcours de vie et la persévérance scolaire.

Mots clés : Expérience scolaire, parcours scolaire, parcours de vie, transition, réussite éducative et persévérance scolaire.

Liste des abréviations

Cheminements particuliers continus - (CPC)

Diplôme d'études collégiales - (DEC)

Diplôme d'études secondaires - (DES)

Diplôme d'études professionnel- (DEP)

Formation générale des jeunes - (FGJ)

Formation générale des adultes - (FGA)

Table des matières

Remerciements.....	iii
Sommaire de la thèse de maîtrise.....	v
Liste des abréviations.....	vii
Introduction générale	1
Chapitre I: Contexte et problématique	3
Résumé du chapitre.....	3
Contexte historique de la formation générale des adultes au Québec.....	3
Les défis à la formation générale des adultes au Québec.....	6
Problématique	7
Bref portrait statistique de la FGJ jusqu’au collégial au Québec	8
L’effectif scolaire à la FGJ	8
L’effectif scolaire à la FGA	9
Tableau 1 : Effectif scolaire à la FGA à Gatineau	10
L’effectif scolaire aux études collégiales.....	10
Tableau 2 : Étudiants inscrits au collégial à Gatineau (secteur francophone)	11
Trois défis de la FGA.....	12
Les élèves en situation de handicap ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage	12
Les étudiants issus de l’immigration.....	16
Tableau 3 : Total des personnes immigrantes âgées entre 0 et 34 ans	17
La poursuite scolaire des jeunes de 16 à 24 à la FGA	20
Les études collégiales au-delà de la FGA	23
Questions de recherche	27
Limites de la revue de la littérature.....	29
Pertinence de la recherche.....	30
Chapitre II : Cadre théorique et cadre conceptuel.....	31
Cadre théorique.....	31
Le rôle de l’individu dans le champ de la sociologie de l’éducation	31
Tableau 4 récapitulatif du cadre théorique.....	35
L’expérience scolaire dans la littérature scientifique au Québec	36
Le positionnement théorique au niveau de cette recherche	37

Cadre conceptuel.....	38
L'expérience scolaire	38
Le parcours scolaire	39
Le parcours de vie.....	42
La transition	43
La réussite éducative.....	44
Chapitre III: Méthodologie	45
Résumé du chapitre :.....	45
But et objectifs de la thèse de maîtrise.....	45
Démarche méthodologique	46
Caractéristiques sociodémographiques des participants	47
Tableau 4 : Socio démographie des participants.....	48
Processus du recrutement.....	49
Mode de collecte des données.....	50
Méthode d'analyse de la collecte de données	51
Réflexivité.....	52
Limites de la recherche	53
Aspects éthiques de la recherche	55
Chapitre IV : Regard sur l'expérience scolaire de la FGJ jusqu'aux études collégiales.....	56
Résumé du chapitre.....	56
Parcours scolaire à la formation générale des jeunes (FGJ)	57
Intégration partagée entre exclusion et inclusion à la FGJ.....	58
Les facteurs scolaires et personnels qui contribuent au passage de la FGJ vers la FGA	60
La FGA comme stratégie pour combattre la stagnation scolaire	61
La FGA pour maintenir sa progression scolaire malgré les circonstances personnelles.....	63
La FGA comme stratégie pour le passage au postsecondaire	64
Le cheminement particulier continue (CPC) vécu comme un sentiment mitigé entre pertes de temps et injustice	66
Transition de la FGJ vers la FGA	69
Parcours scolaire de la formation générale des adultes (FGA).....	71
L'effet favorable du soutien du réseau scolaire à la FGA.....	72
L'impact positif des enseignants à la FGA	72
L'appui des travailleurs sociaux à la FGA.....	73

L'entraide entre les pairs.....	74
La participation aux activités parascolaires	76
Les stratégies de réussite éducative à la FGA.....	78
L'influence du cercle des pairs	78
L'identification du projet scolaire vers les études collégiales.....	79
Du recul sur le parcours scolaire à la FGA	81
Transition de la FGA vers les études collégiales	86
Parcours scolaire aux études collégiales (EC)	88
Mobiliser son réseau scolaire dans une optique de réussite scolaire.....	88
Un projet scolaire axé sur le marché de l'emploi.....	95
Réflexion sur les défis aux études collégiales.....	100
Tableau 5 : Sommaire de l'expérience scolaire durant les parcours scolaires (FGJ, FGA et EC).....	107
Réussite éducative aux études collégiales du point de vue des étudiants	108
L'influence des événements du parcours de vie sur le parcours scolaire à la FGA	113
Chapitre V: Discussion et conclusions.....	116
Synthèse des résultats	116
Discussion	120
Le parcours scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) dans la FGJ et la FGA.....	121
Le mode d'apprentissage et le soutien scolaire à la FGA	122
Les élèves issus de l'immigration dans la FGJ et la FGA.....	123
La population de 16 à 24 ans à la FGA.....	124
L'influence parentale vecteur de persévérance scolaire.....	126
Le choix scolaire aux études collégiales	126
Les défis des adultes aux études collégiales	127
Les nouvelles retombées de cette recherche	128
Conclusion	129
Bibliographie.....	131
Annexes	142
Annexe I : Certificat d'éthique à l'interne	142
Annexe II : Certificat d'éthique à l'externe	145
Annexe III : Formulaire de consentement.....	146
Annexe IV : Questionnaire sociodémographique	148

Annexe V : Évolution de l’affiche de recrutement	150
Première affiche de recrutement- Version pour Facebook	150
Deuxième affiche de recrutement - Version pour Facebook.....	151
Première affiche de recrutement- Version pour les babillards.....	152
Deuxième affiche de recrutement- Version pour les babillards.....	153
Première affiche de recrutement- Version électronique-1	154
Deuxième affiche de recrutement- Version électronique- 2	156
Troisième affiche de recrutement- Version électronique- 3.....	157
Annexe VI : Évolution du guide d’entretien	158
Le guide d’entretien- Version 1	158
Le guide d’entretien- Version 2	159
Annexe VII : Présentation des participants.....	162
Annexes VII : Adaptation et réussite scolaire en temps de pandémie	170
Annexe VIII : Lien de l’article publié à partir des données de cette thèse	174

Introduction générale

Le système scolaire québécois¹ s'est développé à travers différentes réformes éducatives. Les débats au sein de la société québécoise ont fait appel à une révision du système scolaire dans une optique de répondre aux défis en cours. Les réformes découlent souvent de commissions sur l'éducation; la Commission Parent de 1961 à 1965 et la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 étant les plus significatives. Aujourd'hui, les réformes visent à répondre à une pénurie de main d'œuvre liée aux mauvaises conditions de travail des enseignants (Saulnier, 2022). On assiste aussi à un débat sur la place de l'école privée dans le système d'éducation québécois (Vigneault, 2022). Cependant, d'autres enjeux importants au niveau de l'éducation ne sont pas au cœur du débat. Cela est le cas du décrochage massif des élèves à la formation générale des adultes (FGA) suite à l'introduction d'une nouvelle réforme qui a été appliquée à la FGA depuis 2016 (Boily et Bussière McNicoll, 2022). Ainsi, l'éducation des adultes est rarement au centre des débats publics. L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)² a récemment émis une demande dans le cadre des élections provinciales au Québec envers les partis politiques afin qu'ils s'engagent à promouvoir l'éducation et l'apprentissage des adultes tout au long de la vie. Plus précisément, l'ICÉA demande de créer une nouvelle politique gouvernementale qui comprendrait un financement adéquat pour combler les besoins des adultes en apprentissage, la création de programmes de formation qui assurent l'équité entre les individus et un meilleur

¹ Le système d'éducation au Québec se compose des ordres d'enseignement primaire, secondaire, collégiale, universitaire et postdoctorale. Ce système est formé d'un réseau public complètement laïc. La formation scolaire est offerte à tous les ordres d'enseignements en français et en anglais. La formation en anglais est disponible uniquement pour les personnes dont les parents ont eu accès au réseau scolaire en anglais. Le système d'éducation est complété par un réseau d'établissements privés reconnu par le gouvernement.

<https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>

² « L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) est un organisme démocratique constitué en 1946 et qui regroupe différents réseaux et organisations de la société civile actifs en éducation et en formation des adultes ».

<https://icea.qc.ca/>

accès à la conciliation famille, étude et emploi (ICÉA,2022). Cette thèse de maîtrise s'inscrit dans l'importance de l'éducation tout au long de la vie dans tous les niveaux de scolarité, pour des apprenants aux trajectoires diversifiées. Plus particulièrement, je m'intéresse à l'expérience scolaire des collégiens ayant préalablement obtenu leur diplôme d'études secondaires à la formation générale des adultes. Afin d'examiner ce sujet, cette thèse de maîtrise est divisée en cinq chapitres : 1) le contexte et la problématique constituera une présentation du contexte socio-scolaire dans l'objectif de faire une recension des écrits afin de comprendre les enjeux actuels au sein de l'éducation dans l'objectif de centrer ma question de recherche; 2) le cadre théorique et conceptuel permettra d'effectuer un survol du rôle de l'individu et de l'institution scolaire à travers certains des principaux auteurs de la sociologie de l'éducation afin de guider ma position théorique ainsi que de présenter les concepts qui seront mobilisés dans cette recherche; 3) la méthodologie permettra d'éclairer la démarche qualitative inductive utilisée, la présentation de la population étudiante, les défis de la recherche, la réflexivité et les démarches éthiques pour rejoindre la population cible; 4) l'analyse des résultats se centrera sur la lecture des résultats à travers le cadre théorique de l'expérience scolaire en suivant le trois moments de la scolarisation des participants, à savoir la FGJ, la FGA et les études collégiales; et finalement 5) pendant la discussion et la conclusion je fais un retour sur l'analyse de façon à répondre à la question de recherche tout en situant les conclusions dans le cadre théorique et la revue de la littérature.

Chapitre I: Contexte et problématique

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, il sera question de mettre en lumière l'évolution de la formation générale des adultes (FGA)³ au Québec sur le plan sociohistorique, en mettant l'emphasis sur les défis actuels tels que la présence des élèves issus de l'immigration, des élèves provenant de l'adaptation scolaire et des jeunes élèves qui quittent la formation générale des jeunes (FGJ) s afin de compléter leur diplôme d'études secondaires (DES) à la FGA. Ensuite, une revue de la littérature scientifique sera effectuée afin de présenter ces différents enjeux liés à la formation générale des adultes. Cette revue de littérature me mènera à la question de recherche suivante : Comment les étudiants qui ont obtenu le DES à la formation générale des adultes font l'expérience des études collégiales ?

Contexte historique de la formation générale des adultes au Québec

Au Québec, l'éducation des adultes a commencé à se développer grâce aux mouvements agricoles et industriels à la fin du XIX et début du XX siècle. À cette époque, l'éducation était offerte dans les écoles administrées par l'Église catholique. Les écarts au niveau de l'éducation entre la population anglophone et la population francophone se manifestaient par le peu d'obtention de diplômes d'études secondaires du côté francophone, ce qui engendrait un manque d'ouvriers formés pour combler les besoins du marché de l'agriculture et de l'industrialisation. Face à cette situation, les syndicats et les compagnies ont commencé à offrir des formations de base et spécialisées. L'éducation des adultes s'est peu à peu développée dans la province en offrant

³ Formation générale des adultes (FGA) : L'objectif de la FGA au Québec est d'offrir deux programmes de formation aux personnes de 16 ans et plus. Le programme de la formation de base comprend trois niveaux : alphabétisation, primaire, secondaire premier cycle. Le programme de la formation de base diversifiée inclut le secondaire de deuxième cycle.

des cours de soirs pour les adultes travailleurs afin qu'ils puissent acquérir des connaissances de base (Larose,1992).

Au Québec, l'éducation et la formation des adultes est devenue une institution régie par le gouvernement à partir des années soixante. Depuis ce temps, celle-ci a évolué en s'adaptant aux tendances économiques, politiques et sociaux de la société québécoise. Doray et Simoneau (2019) exposent un portrait sociohistorique du développement de l'éducation et la formation des adultes qui a été marqué par trois périodes historiques significatives pour la société québécoise : 1) l'institutionnalisation de l'Éducation permanente de 1960 à 1983; 2) la professionnalisation de 1984 à 2001; et 3) la mise en œuvre de la politique et de formation continue de 2002 à nos jours.

La première période correspond au moment historique de la Révolution tranquille durant laquelle la société québécoise connaît une période de transition du pouvoir religieux vers un pouvoir laïc donnant naissance aux institutions gérées par l'État plutôt que par l'Église catholique. L'institutionnalisation par l'État québécois de l'Éducation permanente se déroule de 1960 à 1983 et est liée au besoin de transmettre les connaissances de base telles que la lecture et l'écriture. Le rapport Parent (1964) vise à réformer le système d'éducation selon les deux axes suivants : 1) contrer les inégalités entre les groupes linguistiques, 2) s'adapter aux changements économiques et sociaux établis par la révolution scientifique et technologique (Parent,1964, cité dans Doray et Simoneau,2019). L'objectif principal de cette réforme est de contribuer à une éducation permanente qui consiste à offrir une éducation de base et une formation professionnelle afin que les individus puissent s'épanouir en société. Le rapport Parent confirme l'importance sociale et économique de l'EFA; il s'inscrit dans une vision de l'éducation permanente dans laquelle la

formation de base, la formation professionnelle et les apprentissages culturels font partie intégrante d'une éducation qui se déroule tout au long de la vie; mais aussi dans une volonté de rendre l'école accessible à tous les enfants, les jeunes et les adultes.

La deuxième période de 1984 à 2001 correspond à la professionnalisation. Elle est marquée par les besoins économiques concernant le manque de main-d'œuvre du marché de l'emploi au sein de la société québécoise. Cette conjoncture économique a eu pour conséquence la création d'un lien étroit entre l'éducation des adultes et les besoins du marché de l'emploi. Les années quatre-vingt sont marquées par une crise économique au Québec; ainsi le gouvernement québécois offre un projet d'éducation grâce au rapport Jean (1984) qui avait pour objectif de : « *réévaluer les priorités avancées en matière de populations cibles et de type de formation à privilégier* » (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1984, cité dans Doray et Simoneau, 2019, p.17). Les recommandations établies par ce rapport étaient d'accroître l'importance de la formation professionnelle afin de développer un marché de l'emploi qualifié. Au niveau de l'EFA, cette réforme établit un lien entre l'éducation et l'économie, dans le sens où l'éducation est mobilisée à des fins économiques en donnant une possibilité aux individus sans emploi de se former dans un domaine spécifique lui offrant un accès direct à l'emploi.

La troisième période est marquée par la mise en œuvre de la réforme *Prendre le virage du succès* (1996) qui se traduit par une politique sur l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Cette dernière s'oriente sur les inégalités en lien avec l'accès à la scolarisation, le développement de la persévérance et de la réussite éducative à tous les niveaux scolaires. Cette politique s'est développée à travers le projet qui place l'éducation et la formation professionnelle

comme un processus continu tout au long de la vie (EFTLV). Depuis 2002, la politique *Prendre le virage du succès* fut adoptée et elle est encore en implémentation aujourd’hui. Elle prend en compte les éléments suivants : 1) garantir l’accessibilité à la formation de base et professionnelle, 2) tenir en compte les apports des divers centres de formation qui incluent l’éducation populaire, le système scolaire, les entreprises et les formateurs privés, 3) offrir un soutien financier soutenu aux différentes sources de financement en tenant compte de l’offre et de la demande (individu, entreprise et appareil gouvernemental) et 4) offrir des services de qualité afin de bien diriger les individus dans les demandes suivantes : la reconnaissance des acquis et les services en aval tels que les évaluations. Une des critiques qui a été retenue envers le projet de l’éducation et la formation professionnelle tout au long de la vie (EFTLV) est le fait qu’il ne présente pas un intérêt en ce qui concerne l’éducation postsecondaire des étudiants d’âge adulte, celui-ci mettant principalement l’emphase sur l’adéquation au marché de l’emploi (Doray et Simoneau, 2019).

Les défis à la formation générale des adultes au Québec

Depuis la mise en place de la FGA, il y a eu certains changements au sein de la population desservie par ce type de scolarisation. Depuis quinze ans, la FGA doit composer avec deux grands défis. Le premier provient d’une demande sociale pour soutenir l’insertion et le développement professionnel des individus vers leur intégration au marché du travail. Le deuxième consiste dans la croissance de la quantité des jeunes âgés de 16 ans qui effectuent le passage de la FGJ vers la FGA en le considérant comme une alternative au cheminement régulier. Ce phénomène de la croissance de la population des jeunes correspond à une continuité entre la FGJ et la FGA puisque ces jeunes n’abandonnent pas l’école, mais y continuent leur scolarité. Au sein de cette population étudiante diverse, il y a des jeunes qui proviennent de l’adaptation scolaire auxquels s’ajoute

l'arrivée des jeunes issus de l'immigration (Boyer, Potvin et Bourdon, 2014). Selon Boyer, Potvin et Bourdon (2014), il existait en 2014 une lacune en ce qui concerne les recherches centrées sur la scolarisation au niveau secondaire à la FGA; leurs résultats indiquent que très peu de recherches sont consacrées entièrement à l'éducation aux adultes. De plus, ils mentionnent que l'éducation à la FGA est souvent perçue comme négative et la voie de la dernière chance. Dans le même ordre d'idées, les auteurs mobilisent les travaux de Potvin et Leclercq (2011) qui ont démontré que les particularités des profils d'étudiants et de leurs cheminements sont insuffisamment documentées tant au niveau statistique, de l'analyse des trajectoires et des pratiques institutionnelles.

Problématique

Cette thèse offre une compréhension globale de l'expérience scolaire aux études collégiales des étudiants ayant obtenu le diplôme d'études secondaires (DES) par le biais de la FGA. Elle permet de comprendre leur parcours scolaire avant les études postsecondaires qui comprend le passage à la FGJ et à la FGA. Premièrement, je cible les éléments de parcours scolaires et les éléments de parcours de vie qui contribuent au passage de la FGJ vers la FGA. L'objectif ici est de rendre explicite la littérature scientifique en lien avec les défis des élèves au cheminement particulier continu (CPC), ceux issus de l'immigration et ceux âgés de 16 à 24 ans. Je m'appuie sur les données statistiques de ces catégories afin de mieux cerner ces enjeux. Ces recherches nous permettent de comprendre les défis scolaires à la FGJ et qui se maintiennent au niveau de la FGA. Par exemple, les classements en CPC engendrent un retard scolaire pour ces élèves, ce qui ne leur laisse pas un autre choix que de s'orienter vers la FGA afin d'obtenir leurs DES. Pour ce qui est des recherches au niveau des études collégiales, j'ai été en mesure de dégager que les enjeux centraux de ces recherches se penchent sur le choix scolaire des étudiants au niveau du collège

(Brochu et Moffe,2010; Picard, Kamanzi et Labrosse.2013; Roy,2015; Magnan, Pilote, Collins et Darchinian.2017; Magnan, Pilote, Collins et Kamanzi.2019 et Longo et collab.,2019).

Bref portrait statistique de la FGJ jusqu'au collégial au Québec

Dans cette section, il sera question de créer un portrait de l'effectif scolaire à partir des multiples sources de données statistiques, en mettant l'emphase sur les trois paliers qui correspondent au parcours scolaire des participants à cette recherche soit à la FGJ, à la FGA et aux études collégiales⁴.

L'effectif scolaire à la FGJ

En 2020-2021, l'effectif scolaire au Québec à la FGJ comptait un total de 392 250 élèves au secteur francophone (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (2021). Dans le cadre de cette maîtrise, j'ai choisi de concentrer mes recherches sur le secteur francophone afin de délimiter la population cible dans un contexte où le bassin d'étudiants et des institutions collégiales francophones sont les plus importants en termes de nombre d'étudiants autant au Québec que dans la ville de Gatineau. Cette majorité francophone s'explique par la démographie québécoise ainsi que par la Charte de langue française qui stipule que les personnes immigrantes et les Québécois dont les parents n'ont pas fréquenté l'école primaire anglophone doivent obligatoirement étudier

⁴ Études collégiales : Au Québec, les études collégiales offrent trois types de formation postsecondaire. La première est la voie préuniversitaire d'une durée de deux ans qui permet à l'étudiant d'acquérir un diplôme d'études collégiales (DEC) et ainsi d'avoir accès aux études universitaires de premier cycle. La deuxième est la voie technique d'une durée de trois dans lequel l'étudiant obtient un DEC dans un domaine spécifique lui offrant la possibilité d'intégrer le marché de l'emploi à la fin des études et la possibilité d'avoir accès aux études universitaires de premier cycle. La troisième voie se nomme la formation continue; elle consiste dans des programmes dans des domaines d'étude technique spécifiques aux besoins du marché de l'emploi. Ces programmes sont d'une durée variable, qui est généralement de moins de 24 mois, et permettra aux étudiants d'obtenir une attestation d'études collégiales (AEC).

en français au Québec (Éducaloi 2022). Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) définit l'effectif scolaire comme le nombre d'individus qui obtiennent des services à caractère éducatif durant l'année scolaire (Définition, MEQ, Tableau 1). Dans le but de situer géographiquement cette recherche, il est important de mettre en perspectives les trois centres de services scolaires de la ville de Gatineau, soit le Centre de services scolaire des Draveurs, le Centre de services scolaire des Portages de l'Outaouais, et le Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées. En 2020-2021, ces trois centres de services comptent 17 082 élèves au secondaire au secteur francophone soit environ 4,4% des élèves du secteur francophone de la FGJ pour la province du Québec (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (2021).

L'effectif scolaire à la FGA

Selon la Base de données des statistiques officielles sur le Québec (2021), la totalité de la population étudiante à la FGA au Québec dans le secteur francophone comprenait un total de 141 240 élèves en 2019-2020. En 2012-2013, le secteur francophone de la FGA au Québec comptait 170 040 élèves. Depuis cette année scolaire, il est possible d'observer une tendance à la baisse parmi le total de l'effectif scolaire. Par ailleurs, il est possible d'observer que l'effectif scolaire à la FGA dans la ville de Gatineau est en légère diminution depuis l'année scolaire 2016-2017. De plus, il existe une proportion similaire d'élèves féminins et d'élèves masculins qui se maintient pour les trois dernières années scolaires.

Tableau 1 : Effectif scolaire à la FGA à Gatineau

Tableau 1 : Effectif scolaire à la FGA à Gatineau (Centre de services scolaire des Draveurs, Centre de services scolaire des Portage de l'Outaouais, Et Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées)				
Sexe	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Féminin	2 793	2 837	2 577	2 265
Masculin	3 006	2 864	2 558	2 237
Total	5 799	5 701	5 135	4 502

Source : Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, années scolaires 2015-2016 à 2019-2020, Québec

L'effectif scolaire aux études collégiales

Les données du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur (2020) indiquent que le nombre d'étudiants inscrits dans l'ensemble des institutions collégiales du Québec en 2019 était de 172 485; ce total inclut le préuniversitaire (80 526), le niveau technique (82 724) et le tremplin DEC (9 235). Le Tableau 2 présente les données des étudiants inscrits au collégial à Gatineau durant les quatre dernières années scolaires. Les données permettent d'observer une légère tendance à la baisse au niveau des inscriptions préuniversitaires et une légère hausse des inscriptions au niveau technique, alors que le nombre total d'inscriptions varie très peu.

Tableau 2 : Étudiants inscrits au collégial à Gatineau (secteur francophone)

Tableau 2 : Étudiants inscrits au collégial à Gatineau (secteur francophone)				
Type de formation	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Préuniversitaire	2 356	2 257	2 093	2 033
Technique	1 900	2 016	2 098	2 112
Tremplin DEC	328	342	289	273
Total	4 584	4 615	4 480	4 417

Source : Nombre d'étudiants inscrits au collégial au trimestre d'automne à l'enseignement ordinaire à temps plein, selon le type de formation et la classe (MÉES, 2020).

Selon Thériault (2019), il est difficile de suivre les parcours scolaires des étudiants à la FGA une fois que ceux-ci s'inscrivent dans les institutions collégiales. En effet, lorsque les données existent celles-ci sont agrégées. Par exemple en 2016, lors du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC), l'occupation au moment de la demande d'admission comprenait six différentes catégories dont la catégorie la plus importante à 93,4% était : *J'étudiais en cinquième secondaire à la formation générale des jeunes ou des adultes* (Gaudreault et Normandeau avec la collaboration de Venturoli et St-Amour.,2018). Malheureusement, le fait que la FGJ et la FGA aient été combinées dans une seule catégorie ne rend pas compte de la présence des étudiants provenant de la FGA aux études collégiales.

De plus, le statut d'immigration est aussi défini avec des catégories qui comprennent plus d'un type de statut, ce qui limite la compréhension des situations particulières. À titre d'exemple, les étudiants immigrants nés à l'extérieur du Canada ou étudiants étrangers (résidents temporaires) sont réunis dans la même catégorie de statut de l'étudiant. Ce type de regroupement ne permet pas

de cibler correctement les catégories des étudiants issus de l’immigration. Afin de souligner la difficulté de cerner les étudiants de la FGA qui poursuivent aux études collégiales, on peut aussi prendre un exemple, tiré de l’Enquête sur les conditions de vie des étudiantes et des étudiants de la formation professionnelle du secondaire, du collégial et de l’université (2015), selon lequel la répartition des étudiants avant leur première inscription comprend des catégories trop générales (*Aux études, en emploi, ni aux études, ni en emploi*) pour permettre d’identifier les étudiants inscrits aux études collégiales qui proviennent de la FGA.

Par ailleurs, cette difficulté est amplifiée par la réalité spécifique de Gatineau. Selon Veronis et Ray (2014), la région d’Ottawa-Gatineau présente une particularité géographique dans laquelle se côtoient deux visions gouvernementales qui présentent des opportunités liées aux systèmes institutionnels, dont le système d’éducation. Un des éléments de cette géographie sociale se traduit notamment par une multiplicité d’options pour les étudiants de Gatineau qui peuvent traverser la frontière pour accéder à des institutions francophones hors Québec au niveau postsecondaire tout en conservant leur lieu de résidence au Québec.

Trois défis de la FGA

Les élèves en situation de handicap ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage

La population des élèves en situation de handicap ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (ÉHDAA) à la FGJ au Québec en 2019-2020 se compose d’un total de 224 907 élèves dont 171 646 sont intégrés à une classe ordinaire et 53 261 ne sont pas intégrés à une classe ordinaire. Étant donné que le Québec compte un total de 851 528 élèves à la FGJ pour les secteurs

francophones, anglophones et autochtones, cela démontre qu'environ 26.4% des élèves sont classés dans la catégorie ÉHDAA (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2021). Dans sa définition de ÉHDAA, le ministère de l'Éducation inclut tous les élèves qui ont un plan d'intervention personnalisé en application. Ce pourcentage est en constante croissance comme le démontre les données des années antérieures soient 13,5 % en 2002-2003 et 18,4% en 2009-2010 (Kalubi et collab., 2015, p.35). Cette tendance illustre qu'il existe un phénomène de croissance important dans lequel, à chaque tranche de 10 ans, il est possible de constater une augmentation des élèves dans la catégorie ÉHDAA d'un peu moins de 50% ce qui constitue une transformation de presque 5% des élèves non-EHDAA vers des élèves ÉHDAA à chaque 10 ans. Alors qu'en 2002-2003 un élève sur sept était considéré ÉHDAA, un peu moins de vingt ans plus tard en 2019-2020 plus d'un élève sur quatre est maintenant considéré ÉHDAA. Bien qu'il soit difficile d'obtenir des données précises sur la situation pour la ville de Gatineau, il est intéressant de souligner que deux des commissions scolaires de la ville de Gatineau se retrouvaient parmi les dix qui avaient le plus haut taux de ÉHDAA en 2014, soit 29,4% pour la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées et 27% pour la Commission scolaire des Draveurs (Kalubi et collab., 2015, p.41). Maintenant que j'ai établi un portrait statistique, je peux approfondir la situation scolaire de ces jeunes au sein de la FGJ tout en ciblant leurs besoins pédagogiques et les retombées sur leur perception de l'école ainsi que les raisons qui les amènent à poursuivre leurs études secondaires à la FGA. Selon Tremblay (2015), les enseignants à la FGJ déplorent la politique d'adaptation scolaire et le manque de ressources pour soutenir les jeunes ayant un profil d'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA). Ils dénoncent l'inclusion des élèves EDAA dans les classes ordinaires. Malgré cela, ils ne font pas de revendications contre le nombre croissant d'élèves au sein de cette catégorie de la population étudiante. En effet, ils ont souvent recours à

cette politique afin d'offrir des plans d'intervention à des élèves qui se retrouvent en situation d'échec scolaire (Tremblay,2012). Par ailleurs, les enseignants, qu'ils soient ceux des classes ordinaires ou ceux des classes spécialisées, semblent arriver à un consensus en ce qui concerne les difficultés rencontrées par ces élèves dans une classe ordinaire qui engendrent un placement dans une classe spécialisée. Ce changement de classe ordinaire vers une classe spécialisée est véhiculé par la faible performance scolaire dans les classes ordinaires qui contribuent à une charge de travail additionnel pour l'enseignant; puisque le devis d'apprentissage et d'exécution des tâches de ces élèves ne suit pas le rythme de la classe ordinaire (Tremblay,2015).

À la FGJ, la plupart des élèves qui sont classés dans une classe spécialisée ont une perception négative de l'école. Cette perception négative se rapporte aux effets négatifs de la classe spécialisée et de la relation entre les enseignants et les élèves non-EDDA. Selon Rousseau et collab., 2010, il existe deux principaux éléments qui engendrent cette perception négative de la FGJ par ces élèves. Le premier renvoi à l'atmosphère tendue de la classe spécialisée, c'est-à-dire que ces élèves évoluent dans une classe où les interventions de l'enseignant sont ancrées dans la gestion de classe qui mène à plusieurs interruptions de nature disciplinaire. Cette situation engendre un climat non favorable à la concentration et à l'avancement scolaire pour ces élèves. Le deuxième élément concerne la perception négative de la FGJ par une relation distante avec les enseignants, par un manque de respect entre les pairs et le retard scolaire.

De fait, la plupart de ces élèves à l'âge de 16 ans se dirigent vers la formation générale des adultes (FGA) dans l'objectif d'obtenir des préalables et/ou le DES afin de poursuivre les études qui leur permettent d'atteindre de meilleures conditions d'emploi (Rousseau et collab.,2007; Rousseau 2009 et Rousseau et collab.,2010). En effet, les données statistiques du MES en 2004 permettent d'observer que la population étudiante de la EHDAA qui passe de la FGJ à la FGA est trois fois plus nombreuse que celle des élèves du régulier. Plusieurs recherches montrent que les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptations risquent d'avoir d'autres retards scolaires et un faible taux de diplomation (Mc Andrew,2012 et Tremblay,2017). Malgré que la FGA soit un moyen pour ces élèves d'obtenir le DES, peu d'entre eux atteignent cet objectif. Par exemple, le cheminement scolaire des élèves en Mauricie démontre que le taux de diplomation à la FGA variait entre 1% et 6% selon les cohortes étudiées. (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan,2007). Selon le rapport du MES (2019), le pourcentage des ÉHDAA sans qualification (DES), c'est-à-dire des élèves qui décrochent au niveau de la FGJ et qui ne s'inscrivent pas à l'année scolaire suivante à la FGA, a beaucoup diminué dans les 10 dernières années. Plus précisément, cette proportion était de 57,6% en 2008-2009 alors qu'en 2018-2019 la proportion avait diminué à 27,6% des ÉHDAA qui décrochent du système scolaire sans le DES. Malgré cela, une fois inscrit à la FGA ces élèves ont une perception favorable de cette école puisque le mode d'apprentissage est plus propice à un avancement scolaire notamment par le biais d'un enseignement axé sur un travail élève et enseignant (Rousseau et collab.,2010).

Les étudiants issus de l'immigration

La province du Québec a accueilli plus de 500 000 personnes immigrantes entre 2009 à 2018 soit environ 50 000 par année (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021, Tableau 10, p36). Parmi ce nombre, 378 118 étaient toujours présentes au début de l'an 2020. La grande majorité de cette population, soit 270 069, s'installe dans la Région métropolitaine de Montréal. L'autre portion des personnes immigrantes s'installe dans les différentes régions de la province. Parmi les régions qui accueillent le plus de personnes immigrantes au Québec, l'on retrouve la Montérégie (sans Longueuil) qui comprend 23 898 personnes immigrantes, la Capitale-Nationale 21 646 et l'Outaouais 13 339 (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021, Tableau 10, p.36).

Parmi l'ensemble des personnes immigrantes qui sont demeurées au Québec en 2020, 40 981 se situaient dans le groupe d'âge de quinze à vingt-quatre ans, soit plus de 10% de toute l'immigration au Québec (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021, Tableau 6, p.32). Au sein de l'Outaouais, la grande majorité des personnes immigrantes soit 12 986 sur les 13 339, s'installe dans la ville de Gatineau (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021, Tableau 12, p.38). Dans cette région administrative, le nombre d'immigrants dans le groupe des 15 à 24 ans est de 1 305 soit 9,8%. Le tableau 3 illustre que 71% des immigrants installés en Outaouais ont moins de 35 ans (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021, Tableau 20a, p.53).

Tableau 3 : Total des personnes immigrantes âgées entre 0 et 34 ans

Tableau 3 : Total des personnes immigrantes âgées entre 0 et 34 ans			
Groupe d'âge	2009-2013	2014-2018	Total 2009-2018
0-14 ans	1 638	2 155	3 793
15-24 ans	648	657	1 305
25-34 ans	2 317	2 093	4 410
Total	4 603	4 905	9 508

Source : Caractéristiques des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018 et résidant dans la région administrative de l'Outaouais en janvier 2020. Par période d'admission (tableau 20a)

En ce qui concerne les données au niveau scolaire, la présence des élèves issus de l'immigration à la formation générale des jeunes est difficile à identifier. Un des principaux enjeux qui a été rencontré au moment du recensement des données concerne le faible niveau de précision au sein des différentes catégories qui rendraient compte des personnes issues de l'immigration. À titre d'exemple, la banque de données des statistiques officielles sur le Québec n'utilise pas la catégorie issue de l'immigration dans ses tableaux relatifs à l'éducation. De plus, Statistique Canada mobilise seulement deux catégories au niveau scolaire : soit les étudiants canadiens et les étudiants internationaux. Malgré cela, Mc Andrew et l'équipe du Groupe de recherche, Immigration, équité et scolarisation (GRIÈS) (2015) ont été en mesure d'établir un profil des élèves issus de l'immigration dans le secteur francophone en utilisant une recension des écrits ainsi que les bases de données administratives du ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports (MELS). Ces élèves ont des origines très diversifiées, ils sont souvent nés à l'étranger dans une proportion de six élèves sur dix et la moitié d'entre eux ont le français comme langue maternelle. Par ailleurs, les élèves issus de l'immigration définis comme de première et deuxième génération,

se différencient des autres élèves par leur concentration dans la région de Montréal, c'est-à-dire sept élèves sur dix. De plus, quatre élèves sur dix évoluent dans des milieux défavorisés et un élève sur trois présente un retard d'un an au commencement de ses études secondaires.

Pour ce qui est de la littérature scientifique sur l'éducation des jeunes issus de l'immigration au Québec, celle-ci aborde différents angles de réflexion tels que les facteurs d'intégration, le cheminement scolaire, l'identité et la persévérance scolaire. Selon Nadeau-Cossette (2012), l'immigration dans le contexte scolaire soulève des défis, car l'école doit maintenant remplir un double mandat, c'est-à-dire la scolarisation et l'intégration des jeunes immigrants à la société québécoise. De leur côté, les jeunes utilisent différents mécanismes afin de mieux s'intégrer à la société d'accueil. Un des facteurs clés à l'intégration est la personnalité; le fait que le jeune soit proactif au sein des relations avec les pairs d'origine québécoise est perçu comme un acte positif à son intégration. Les jeunes immigrants considèrent leur relation avec les Québécois comme une marque de réussite sociale qui permet notamment d'améliorer leur maîtrise de la langue française et de connaître le fonctionnement de la culture et de la société (Nadeau-Cossette, 2012). Parallèlement, Cumming-Potvin, Lessard et Mc Andrew (1994) présentent les facteurs organisationnels qui rendent difficile l'intégration au sein de l'école. Ces facteurs concernent le manque de compréhension de la réalité culturelle des élèves et de leurs familles, la prévalence du rôle de la socialisation sur le rôle éducatif et la logique nord-américaine anglophone dans laquelle le système scolaire québécois doit préparer l'immigrant au marché du travail plutôt que de promouvoir le développement de la pensée. Par ailleurs, Magnan, Grenier et Darchinian (2015) discutent de l'influence familiale sur les stratégies d'insertions professionnelles des jeunes immigrants. Lorsque les parents des jeunes immigrants disposent d'un capital scolaire élevé, ceux-

ci voient l'éducation comme un investissement qui a pour objectif la réussite de leur insertion professionnelle. Ces jeunes sont davantage préoccupés par la logique stratégique du calcul coûts et bénéfices, alors que les logiques de subjectivation ou d'intégration à la société d'accueil ne sont pas mises de l'avant. Pour leur part, Potvin et Leclercq (2014) mentionnent que les études s'intéressent aux facteurs individuels, culturels, économiques et institutionnels, mais que très peu d'études se penchent sur les barrières liées au processus migratoire, à l'intégration liée aux attitudes ou à la motivation des apprenants.

Selon la littérature académique au Québec, le système scolaire joue un rôle central dans l'intégration des jeunes immigrants et ce rôle s'articule autour des trois missions de l'école : la socialisation, la qualification et l'instruction (Mc Andrew et collab.,2015). Les facteurs d'intégration socio scolaires des jeunes immigrants sont liés premièrement aux caractéristiques sociodémographiques telles que le statut social, le statut économique et l'âge d'arrivée (Nadeau Cosette,2012). De plus, les jeunes sont confrontés aux caractéristiques relationnelles, telles que les liens avec la communauté d'origine, les liens avec les natifs, le racisme et la discrimination. Les facteurs culturels qui influencent l'intégration sont les différents styles parentaux, les pratiques culturelles, ainsi que les conflits générationnels alors que les facteurs liés à l'organisation scolaire sont les programmes d'intégration, les activités parascolaires et le lien avec le personnel scolaire (Nadeau-Cossette,2012). En termes de cheminement scolaire dans le secteur francophone au Québec, les élèves issus de l'immigration sont confrontés à des situations qui mènent à un délai scolaire, un plus haut taux de diplomation au secteur des adultes et une résilience dans l'obtention de leur diplôme (Mc Andrew et collab.,2015). En effet, ces jeunes présentent un retard moyen de deux ans après leur entrée au secondaire, ce qui contribue au fait qu'ils obtiennent plus souvent

leurs diplômes d'études secondaires à la formation générale des adultes. Cependant, l'on constate que ces jeunes affichent une résilience dans leur parcours scolaires, car sur une période de neuf ans, leur taux de décrochage et leurs résultats aux examens ministériels sont les mêmes que les élèves non immigrants. Les caractéristiques de la société d'accueil, ainsi que ces institutions influencent l'expérience scolaire des élèves québécois issus de l'immigration, notamment par le contexte d'accueil, les programmes éducatifs et le milieu scolaire (Mc Andrew et collab.,2015).

Parmi les aspects positifs, l'on retrouve un contexte d'accueil dans lequel les élèves démontrent une attitude positive en ce qui a trait à leur chance de succès dans la société, le programme éducatif du tronc commun au secondaire qui réunit tous les élèves et un milieu scolaire dans lequel les membres du personnel enseignant ont une perception positive des élèves issus de l'immigration. En ce qui concerne les défis, Mc Andrew et collab (2015) soulignent que le contexte d'accueil comprend une intégration économique ardue pour les nouveaux immigrants qui peut créer des blocages à l'intégration chez les élèves, des programmes éducatifs qui manquent de flexibilité pour les élèves avec un retard scolaire, un milieu scolaire qui favorise des biais dans l'évaluation et le classement, ainsi que des situations de marginalisation et de discrimination systémique.

La poursuite scolaire des jeunes de 16 à 24 à la FGA

Selon les plus récents indicateurs de l'Institut de Coopération pour l'Éducation des Adultes (ICEA), la composition de la population étudiante à la FGA dans la province du Québec subit présentement un changement de paradigme au niveau de l'âge de fréquentation. Ce changement résulte de la croissance du pourcentage d'élèves qui obtiennent un DES avant l'âge de 20 ans qui

est passée de 69% en 2009-2009 à 76% en 2018-2019 (ICEA,2021). En 2019-2020, les élèves de moins de 20 ans ont obtenu leur DES à la FGJ dans une proportion de 78% et à la FGA dans une proportion de 2.5% (ICEA,2022). Cette tendance a pour impact de modifier la population étudiante à la FGA. Alors que les élèves âgées de 16 à 24 ans représentaient 50% de l'effectif à la FGA en 2014-2015, leur proportion a diminué à 43% en 2019-2020. Inversement, les 25 ans et plus ont augmenté leur part de l'effectif jusqu'à 57% en 2019-2020 (ICEA, 2022).

À partir des études qualitatives sur cette population étudiante âgée de 16 à 24 ans, il est possible de percevoir que les divers parcours scolaires et les divers parcours de vie engendrent une population diversifiée (Marcotte, Cloutier, et Fortin,2010 et Marcotte, Vilatte et Lévesque,2014). Afin de saisir cette diversité, il faut comprendre le passage de la FGJ vers la FGA en isolant les influences du parcours scolaire et les influences du parcours de vie. Les parcours scolaires peuvent être influencés par un déclassement scolaire, un échec scolaire, un classement au cheminement particulier et/ou un besoin de préalables (Rousseau et collab,2009; Mc Andrew et collab.,2015; Tremblay,2012 et Potvin et collab.,2010, 2012, 2014). Le parcours de vie peut avoir une influence sur le parcours scolaire, notamment, en lien avec les problèmes psychosociaux, la toxicomanie, les traumatismes liés aux violences physiques et verbales, l'arrivée d'une grossesse à un jeune âge et l'influence parentale (Marcotte, Cloutier, et Fortin,2010; Marcotte, Vilatte et Lévesque,2014; Potvin et collab., 2012 et Baril et Bourdon,2014).

D'abord, les élèves âgés de 16 ans et plus font le passage de la formation générale des jeunes vers la formation générale des adultes dans l'objectif d'avoir le DES (Potvin et collab.2010; Potvin et Leclercq,2011; Potvin et Leclercq,2014, Rousseau et collab,2007; Rousseau,2009 et Rousseau et collab,2010). Cependant, la situation scolaire des élèves, qu'ils soient issus de

l'immigration ou d'origine québécoise à la FGJ, est très variée puisque ces élèves peuvent provenir du cheminement particulier (EDAA) (Potvin et collab.,2010; Mc Andrew et collab.,2015; Tremblay,2015; Rousseau et collab.,2010). Les élèves issus de l'immigration à la FGJ doivent suivre la classe d'accueil et/ou subissent un déclassement scolaire, ce qui engendre un retard dans leur parcours scolaire et les conduisent à la FGA (Mc Andrew et collab.,2015; Potvin et collab. 2010; Potvin et Leclercq,2012 et Potvin et Leclercq,2014). De plus, les études de Potvin et collab. (2012) sur les élèves issus de l'immigration de première génération rendent compte de deux situations principales au niveau de leur parcours scolaire. La première situation concerne le plus grand nombre, c'est-à-dire les jeunes de première génération qui arrivent au courant de leur scolarisation au niveau des études secondaires. Une fois dans la FGJ, certains d'entre eux auront plus de deux ans de retard scolaire. Ce même groupe fait la transition de la FGJ vers la FGA sans interruption scolaire. Ils sont âgés entre 16 et 17 ans et une fois qu'ils ont obtenu leur DES, ils se dirigent vers les études collégiales. La deuxième situation concerne encore les jeunes de première génération qui arrivent au Québec après 16 ans; elle réfère à ceux dont l'inscription à la FGA se passe de manière directe. Une fois à la FGA, ils suivent des tests de classement qui vont les mener vers les cours d'alphabétisation, de présecondaire et de francisation. Souvent, les jeunes dans cette deuxième situation risquent de se trouver dans une situation de décrochage (Potvin et collab.,2012).

Par ailleurs, les études s'intéressent à comprendre l'influence du parcours de vie sur le parcours scolaire, plus précisément, en ciblant les besoins spécifiques qui peuvent soutenir ces jeunes au niveau de leur scolarité à la FGA (Marcotte, Cloutier, et Fortin,2010; Marcotte, Vilatte et Lévesque,2014). Selon les études, les femmes à la FGA sont plus susceptibles de vivre de la

violence par rapport aux hommes (Marcotte, Cloutier, et Fortin,2010; Marcotte, Vilatte et Lévesque,2014). En effet, ces femmes peuvent vivre avec des séquelles de situation qui ont mené à des traumatismes telles que la maltraitance physique, sexuelle et les abandons vécus dans le passé. Ces traumatismes peuvent nuire à leur fonctionnement scolaire (Marcotte, Vilatte et Lévesque,2014). De plus, ces femmes vivent des situations entre le décrochage et le raccrochage dans leurs études à la FGA qui peuvent découler des conflits de nature personnelle ou familiale qui finissent par avoir un impact négatif sur l'avancement scolaire à la FGA (Marcotte, Vilatte et Lévesque,2014). Les jeunes issus de l'immigration de deuxième génération traversent de l'adversité au niveau de leur vie personnelle, par exemple, des problèmes de santé mentale, de toxicomanie et/ou une grossesse (Potvin et collab.,2012). Malgré cela, il faut noter que la FGA joue un rôle positif dans l'expérience des élèves plus vulnérables en favorisant la persévérance scolaire (Rousseau et collab.,2010 et Marcotte, Cloutier, et Fortin,2010). D'ailleurs, le soutien scolaire à la FGA, l'influence et le soutien parental jouent un rôle important sur la persévérance scolaire des jeunes âgées de 16 à 24 ans; notamment par l'imposition directe ou indirecte des attentes scolaires (Baril et Bourdon,2014).

Les études collégiales au-delà de la FGA

Les études effectuées démontrent que les étudiants font preuve de persévérance scolaire en continuant leurs études au niveau secondaire à la FGA. Bien qu'il soit difficile de cerner statistiquement la catégorie des étudiants inscrits au collégial ayant obtenu le DES à la FGA (Thériault,2019), les recherches signalent qu'une fois leur diplôme DES obtenu, un nombre significatif d'entre eux ont fait la transition de la FGA vers les études collégiales (Rousseau, Tétrault, Bergeron et Carignan,2007; Potvin et collab.,2012; Marcotte, Villatte et Lévesque,2014).

Cependant, les études sur la réussite éducative au niveau collégial sont relativement nouvelles et sont beaucoup moins nombreuses que les études liées à la réussite éducative au niveau primaire et secondaire (Roy,2015). Malgré cela, il a été possible d'observer que la persévérance scolaire joue un rôle central au niveau de la littérature scientifique en ce qui concerne les études collégiales. Dans la prochaine section, j'examine la persévérance scolaire dans les études collégiales en suivant trois principaux facteurs contributifs : l'influence de la famille, le soutien de l'institution et la dimension de la vie adulte aux études collégiales.

D'abord, le choix scolaire des étudiants se façonne à travers l'influence familiale. Celle-ci joue un rôle sur la persévérance scolaire par l'entremise du capital culturel de la famille et de la valeur qu'elle accorde à l'éducation. Selon Kamanzi (2021), les étudiants immigrants noirs sont plus à risque d'un parcours scolaire atypique. Malgré cela, ils font preuve de résilience et parviennent à accéder au collège dans la même proportion que les autres Canadiens. Cette persévérance scolaire s'explique par le capital culturel lié au haut taux de scolarisation des parents immigrants. La valeur accordée à l'éducation par la famille influence les aspirations scolaires des étudiants qui peuvent soit les intérioriser sans percevoir de contraintes ou encore négocier directement avec les parents (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian,2017). Dans son étude sur la population collégiale en général, Roy (2015) souligne aussi que les étudiants doivent effectuer une forme de négociation au niveau des valeurs avec leurs parents pour arriver à un compromis sur la nécessité d'avoir un diplôme postsecondaire. De plus, ces données ont démontré que les étudiants collégiaux qui ne songent aucunement à abandonner leurs études bénéficient d'une famille qui accorde une grande importance aux études (Roy,2015). Cette mobilisation parentale s'articule aussi autour d'un projet scolaire qui permet d'atteindre un meilleur statut socioéconomique (Kamanzi,2021). En effet, l'aspect économique oriente le choix scolaire des étudiants issus de

l'immigration qui effectuent leur choix de programme au collégial dans un niveau technique en fonction de critères liés à la rapidité de l'accès au marché du travail (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian,2017). Ces résultats sont compatibles avec les travaux de Longo et collab. (2019) qui concluent que la place du travail dans le choix d'orientation scolaire au sein des différents programmes collégiaux au Québec se construit en fonction de l'ensemble des priorités de vie.

Le système éducatif québécois fonctionne dans l'optique d'une persévérance scolaire en offrant aux étudiants plusieurs services de soutien scolaire, notamment par la mise en place de la session d'accueil et d'intégration (SAI) au cégep et l'offre de service d'orientation scolaire au secondaire. Au Québec, la démocratisation des études supérieures a permis l'arrivée d'une population hétérogène au sein des institutions collégiales. Cette situation a créé un besoin d'intégration particulier qui a mené, en 1993, à l'établissement de la session d'accueil et d'intégration (SAI). Son objectif est de favoriser la persévérance scolaire. Le profil sociodémographique des étudiants à la SAI comprend souvent des parents qui n'ont pas d'éducation postsecondaire, un parcours scolaire caractérisé par des échecs et des retards, ainsi qu'une fréquentation plus importante de la FGA (Picard, Kamanzi et Labrosse,2013). Cependant, le passage à la SAI n'est pas synonyme de réussite éducative au niveau collégiale à long terme. En effet, ces étudiants sont deux fois moins nombreux à obtenir le diplôme d'études collégial (DEC) que les étudiants qui entrent directement dans un programme régulier de cheminement général ou technique (Brochu et Moffet,2010). De plus, Roy (2015) souligne que 62% des élèves québécois vont commencer les études collégiales, mais que seulement 40% d'entre eux réussiront à être diplômés. Ainsi, environ un étudiant sur trois abandonnera les études collégiales. Par ailleurs, la précarité des services d'orientation fournis aux étudiants issus de l'immigration se traduit par un

choix de programme collégial qui s'effectue dans un contexte de manque de ressources et d'information sur le fonctionnement du système d'éducation québécois (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian,2017). Ainsi, les élèves issus de l'immigration disposent de moins de ressources et d'information de la part du personnel scolaire et des parents sur le fonctionnement du système d'éducation. Cette situation se traduit par une interprétation différente des attentes méritocratiques des filières en comparaison avec le groupe majoritaire. En d'autres mots, ils ne sont pas informés adéquatement des prérequis nécessaires à l'accès au programme d'études les plus prestigieux (Magnan, Pilote, Collins et Kamanzi,2019).

Selon Lapointe-Therrien et Richard (2021), la réalité des adultes étudiants au niveau collégial demeure peu explorée et les études qui existent ont été complétées il y a plus de quinze ans. La réalité de ces adultes peut être perçue comme complexe, car ceux-ci doivent remplir plusieurs rôles comme ceux de parents et de travailleurs tout en évoluant au niveau scolaire. La relation avec les professeurs est teintée par le haut niveau de maturité, une grande motivation, une volonté de ne pas perdre leur temps et la persévérance scolaire. Une des préoccupations majeures de ces étudiants est la conciliation études-travail-famille qui impacte sur la vie sociale, l'attention aux enfants et la qualité du sommeil. Ces étudiants voient plusieurs aspects négatifs dans leur obligation d'évoluer avec des étudiants plus jeunes. Par exemple dans les travaux d'équipe, ils ont de la difficulté à coordonner des plages horaires et ils préfèrent effectuer certaines parties des travaux pour s'assurer d'obtenir une note adéquate. Malgré cela, la cohabitation des adultes est positive pour les jeunes car elle contribue à accroître la maturité de ces derniers.

Questions de recherche

Les recherches de Potvin et collab. (2007-2009) sur l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration ont commencé par une étude exploratoire; celle-ci était la première étude à s'intéresser à l'expérience scolaire de ces jeunes à la FGA. Cette recherche a permis de cibler des lacunes tant au plan statistique qu'au niveau des pratiques institutionnelles (Potvin et collab.2010). Actuellement, une partie significative des études scientifiques situent leurs recherches au niveau des études secondaires à la FGA et il existe peu de connaissances scientifiques pour comprendre la continuité du parcours scolaire au niveau postsecondaire de ces étudiants ayant complété leur DES à la FGA. Ma thèse de maîtrise s'inscrit dans la lignée des travaux de Potvin et collab. (2010; 2011 et 2014). Je souhaitais examiner la persévérance scolaire au niveau postsecondaire des jeunes issus de l'immigration qui ont obtenu leurs DES à la FGA. Cependant, j'ai rencontré des difficultés à rejoindre cette population spécifique au sein des institutions collégiales. Afin de combler cette situation, j'ai élargi ma population étudiée en donnant la voix aux étudiants d'origine québécoise ayant obtenu leur DES à la FGA. Cette ouverture m'a permis d'avoir une vision plus large du parcours scolaire et de vie de la population hétérogène à la FGA. Ainsi, ma recherche porte sur l'expérience scolaire au niveau postsecondaire des étudiants ayant obtenu leur DES à la FGA à la ville de Gatineau. Je m'intéresse aux étudiants ayant fréquenté l'école des adultes à ville de Gatineau dans le secteur francophone qui poursuivent leurs études au niveau des études collégiales dans la région de Gatineau-Ottawa. Cet angle de réflexion me permet de comprendre l'expérience scolaire de ces étudiants qui ont fait preuve de persévérance et ont obtenu leurs DES à la FGA dans l'objectif de contribuer aux connaissances sur l'expérience et la persévérance scolaire vers le collégial.

La notion d'expérience scolaire se définit par la façon dont les acteurs individuels et/ou collectifs articulent les différentes logiques de l'action qui organisent le monde scolaire. Cette expérience se caractérise par deux aspects différents : en premier lieu, le travail des individus qui établissent leur identité et un sens au sein d'un ensemble social et en deuxième lieu les logiques de l'action du système scolaire qui sont imposées aux individus comme des épreuves (Dubet et Martuccelli, 1996). La question guidant ma recherche est comme suit : comment les étudiants qui ont obtenu le DES à la formation générale des adultes font l'expérience des études collégiales? Pour mieux comprendre cette réalité, je vais m'intéresser aux trois logiques d'actions selon Dubet (1994), c'est-à-dire, l'intégration, la stratégie et la subjectivation qui servent à articuler ces trois sous questions :

- ❖ Qu'est-ce que l'intégration aux études collégiales du point de vue de ces étudiants?
- ❖ Quelles sont les stratégies mises en place par ces collégiens?
- ❖ Quelles sont les réflexions de ces étudiants face à leurs parcours scolaires?

Afin d'avoir une compréhension globale de leur parcours scolaire, je m'intéresse aux circonstances scolaires ou de vie qui ont mené ces étudiants vers la FGA et comment ils font face aux différents moments de transition de la FGJ jusqu'aux études collégiales.

Limites de la revue de la littérature

Cette recherche comporte trois limites principales : 1) la population cible originale était trop homogène; 2) la recherche sur la transition des élèves de la FGA vers les études postsecondaires est un champ de recherche récent qui comporte relativement peu de littérature scientifique tenant compte du parcours scolaire; et 3) les données statistiques précises pour ce type de parcours scolaire ne sont pas aisément disponibles. La première limite sera développée dans le chapitre de la méthodologie avec les autres limites méthodologiques. Cependant, il convient de mentionner que celle-ci renvoie à une population cible qui au départ était trop spécifique. Ceci a engendré des défis au niveau de la phase de recrutement puisqu'il m'a été impossible de retracer cette population au niveau des institutions postsecondaires. Je cherchais un profil étudiant comprenant deux caractéristiques très précises : en premier lieu l'obtention du DES à la FGA et en deuxième lieu être issu de l'immigration. La deuxième limite de la recherche renvoie à la nouveauté de l'approche en lien avec la poursuite scolaire au niveau postsecondaire des élèves ayant obtenu leur DES à la FGA qui fait en sorte qu'il existe peu de littérature scientifique à ce stade. En effet, peu de recherches se penchent sur cette optique de persévérance scolaire jusqu'au postsecondaire de ce profil d'étudiant (Boyer, Potvin et Bourdon, 2014; Thériault, 2019). Ceci constitue une limite puisque cette situation crée un manque de références pour valider les données de cette étude. La troisième limite est en lien avec le peu de données statistiques qui permettrait de rendre compte des réalités de cette population hétérogène.

Pertinence de la recherche

Ma recherche contribue à l'avancement des connaissances sur les types de parcours scolaires qui comprennent une multiplicité de situations vécues (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009). De plus, je contribue à pallier un manque de recherches au niveau régional. En effet, au Québec les recherches sont peu nombreuses à s'intéresser aux réalités des régions, notamment au niveau des réalités migratoires et scolaires (Veronis, 2014). Par ailleurs, ma recherche s'inscrit bien dans les travaux sur la transition scolaire de la FGA aux études collégiales (Thériault, 2019). Comme Thériault, je m'intéresse à la réalité postsecondaire de la population des diplômés à la FGA. Finalement, ma recherche vient appuyer les angles de recherche proposés par Magnan, Pilote, Collins et Kamanzi (2019) qui soulignent l'importance d'effectuer des recherches supplémentaires afin d'établir les contrastes dans les discours et les expériences des différentes populations, notamment en analysant autant les réalités des jeunes issus des groupes minoritaires et des jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration. Afin de répondre à la question de recherche de cette thèse, je vais d'abord examiner théoriquement le rôle de l'individu dans les théories de la sociologie de l'éducation dans le but de présenter mon cadre théorique et conceptuel.

Chapitre II : Cadre théorique et cadre conceptuel

Cadre théorique

Dans cette section, il sera question de présenter les différentes théories en lien à la sociologie de l'éducation. Pour commencer, je vais effectuer une discussion du champ de la sociologie de l'éducation pour comprendre les interactions de ce champ à travers les auteurs suivants, des classiques de la sociologie de l'éducation : Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, Raymond Boudon et François Dubet⁵. Ensuite, je vais présenter les travaux contemporains en éducation au Québec qui s'inscrivent dans la foulée de la théorie de l'expérience scolaire de François Dubet. Finalement, je vais expliquer comment l'expérience scolaire est adaptée pour répondre aux questions de cette recherche.

Le rôle de l'individu dans le champ de la sociologie de l'éducation

Le champ de la sociologie de l'éducation est vaste; plusieurs grands sociologues tels que Durkheim, Bourdieu, Boudon et Dubet ont fait avancer la connaissance du rôle de l'école et de l'étudiant au sein de l'institution. Dans cette section, il sera question de mettre en perspective les

⁵ Il convient de noter que ces auteurs ont avancés les connaissances au niveau de la sociologie de l'éducation dans différents contextes socio-historiques de la France. Émile Durkheim fût le premier sociologue à s'intéresser à l'éducation sous une perspective fonctionnaliste où la socialisation à l'école permet la création des citoyens. Sa théorie s'inscrit dans le contexte de la fin du XIX siècle marqué par la IIIe République. Pour ce qui est de Pierre Bourdieu et Raymond Boudon, ils s'inscrivent dans une perspective de la reproduction durant les premières vagues de la massification scolaire des années 60 et 70. Pour Bourdieu la socialisation scolaire se traduit par l'intégration de modèles culturels qui légitimise un ordre social contestable (Barrère et Sembel, 1998, p.12-19); alors que pour Boudon les étudiants (acteurs) effectuent un choix rationnel selon les limites de coûts, bénéfices et risques en fonction de leur situation social (Boudon cité dans Assogba, 1999, p.179) La sociologie de Dubet s'inscrit dans la perspective de l'expérience scolaires dans le contexte socio-historique du début des années 90 avec le développement du marché scolaire (Dubet, 1991, p.386)

éléments théoriques de la sociologie de l'expérience de Dubet et leurs interrelations avec les autres théories sociologiques de l'éducation :

La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme combinaison des logiques d'actions, logiques qui lient l'acteur à chacune de dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'actions différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Dubet, 1994, p.105).

La sociologie de l'expérience est pertinente car elle permet d'expliquer comment les étudiants construisent subjectivement le système scolaire dans lequel ils évoluent. Ainsi, les trois logiques d'actions qui s'articulent pour former l'expérience sociale sont l'intégration, la stratégie et la subjectivation; les acteurs individuels ou collectifs utilisent ces trois logiques d'actions pour définir leurs objectifs et leurs relations face à autrui. Pour concevoir les logiques d'action, Dubet (1994) s'inspire de la sociologie de l'action d'Alain Touraine qui utilise les principes Identité (l'acteur se définit par lui-même), Opposition (la nature de sa relation à autrui) et de Totalité (l'enjeu de cette relation) comme outil d'analyse. Dubet se différencie de Touraine au niveau des logiques en les considérant comme autonomes les unes des autres et liées de façon aléatoire selon le contexte sociohistorique, plutôt que hiérarchisées au sein de la société.

Pour Dubet (1994), la logique d'intégration se compose de l'identité intégratrice et de la frontière entre le eux/nous. L'identité intégratrice est la manière dont les acteurs ont assimilé des valeurs institutionnelles à travers des rôles et dans laquelle les individus se définissent en fonction de leurs positions et de leurs appartenances à un groupe social alors que la frontière entre le eux/nous établit une différence entre les groupes qui maintient et renforce l'identité intégratrice. Il est possible de faire un parallèle avec la sociologie de l'éducation établie par Durkheim. Selon cet auteur, l'institution de l'école a pour rôle de transmettre une personnalité morale, c'est-à-dire des normes

et valeurs pour mieux adapter les enfants au milieu social dans lequel ils vont évoluer une fois adultes. De cette façon, Durkheim définit l'institution scolaire comme un facteur de socialisation :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (Durkheim, 1922, p.9).

Contrairement à Durkheim, Dubet (1994) affirme que l'école a perdu son statut d'institution, car elle n'a plus la capacité d'intégrer les élèves autour de valeurs primordiales. Selon lui, l'arrivée massive des étudiants dans le système scolaire a fait en sorte que l'école ne fonctionne plus à titre d'institution, car du point de vue des élèves la scolarité est vécue comme une longue épreuve de sélection pour laquelle les élèves doivent utiliser leurs talents, leurs ressources et faire preuve de raisonnement stratégique.

Au sein de la logique de la stratégie de Dubet (1994), l'identité de l'acteur est construite par une rationalité limitée et établie selon ses intérêts, son niveau de ressources et sa position, le tout dans une logique de concurrence au sein d'un marché scolaire. Cette logique de stratégie est alignée avec la vision de Boudon qui présente le système scolaire comme un marché. En effet, dans son livre sur la sociologie de Boudon, Yao Assogba (1999) souligne que, pour Boudon, l'école n'est plus une institution socialisante, mais bel et bien un marché. Le fait que l'éducation perpétue l'inégalité des chances dans le système scolaire s'explique par les calculs des coûts, des avantages et des risques liés aux études de longue durée. Boudon explique sa théorie par l'exemple de la démocratisation de l'école en répondant à la question suivante : pourquoi l'accès universel à l'éducation ne permet pas une augmentation de la mobilité sociale? Ainsi, il répond à la question

par l'entremise de deux « *effets pervers* » ; ceux-ci s'expliquent par le coût individuel du statut social qui a augmenté et par la plus grande compétition entre les classes moyennes et pauvres :

En cumulant ces effets pervers, l'augmentation de la demande individuelle d'éducation aurait, par le fait même, produit au niveau macroscopique un autre « effet non désiré et indésirable », soit celui d'annihiler la réduction souhaitée de l'inégalité des chances sociales. C'est ainsi que l'accroissement de la demande éducationnelle a neutralisé, dans la durée, les effets auxquels on devait logiquement s'attendre de la démocratisation du système d'enseignement dans les sociétés modernes où le statut social est censé s'acquérir par l'individu. (Boudon cité dans Assogba, 1999, p.174)

Boudon entrevoit l'école comme un marché dans lequel l'offre et la demande éducationnelle ont une influence sur le système d'enseignement. Pour sa part, Dubet (1994) apporte la nuance que l'analyse doit aussi tenir compte deux autres logiques, c'est-à-dire l'intégration et la subjectivation.

La séparation des logiques d'actions de la stratégie et de l'intégration est un aspect qui distingue la vision de Dubet de celle de Bourdieu. Pour les deux auteurs, l'identité intégratrice est un capital, mais Bourdieu affirme que stratégie et intégration sont un seul moyen de se créer une identité alors que Dubet affirme qu'il s'agit de deux modes de définition différents.

Comment le dit très justement Bourdieu, l'habitus n'est pas seulement un « être », c'est aussi une ressource stratégique : un « capital ». Mais alors que Bourdieu pense que ces deux dimensions, stratégie et intégration, sont absolument confondues, et que la stratégie est elle-même une identité intégratrice, nous croyons au contraire que ces deux modes de définition de soi sont distincts et prennent un sens différent en fonction de la logique d'action dans laquelle ils se situent (Dubet, 1994, p.119).

Dubet illustre son point de vue à travers l'exemple des jeunes immigrés qui effectuent le passage de l'identité intégratrice à l'identité stratégique. Pour ces jeunes issus de l'immigration, l'identité ethnique est présentée comme une définition de soi et un être profond. Mais au même

moment, ils utilisent leur ethnicité comme un outil d'action collective qui leur permet de s'exprimer dans un marché.

La dernière logique d'action est celle de la subjectivation dans laquelle l'acteur se représente comme un sujet qui se distancie des appartenances et ses intérêts, c'est-à-dire de la logique d'intégration et de la logique de la stratégie. Dans cette logique l'identité de sujet se réfère à l'engagement envers des modèles culturels à partir desquels l'acteur construit son identité. Bref, selon la perspective de Dubet, l'éclatement de la sociologie classique en divers paradigmes correspond à une société moins uniforme dans lequel on observe une croissance de la séparation de l'individu et de la société (acteur – système). Face à cet éclatement, il choisit de proposer une sociologie qui reprend plusieurs aspects théoriques de ces prédécesseurs en les combinant dans son modèle d'analyse des différentes logiques d'actions.

Tableau 4 récapitulatif du cadre théorique

Auteurs	Rôle de l'institution scolaire	Rôle de l'étudiant
Durkheim	Agent de socialisation (L'institution crée l'individu)	Acteur social (Le résultat de la socialisation)
Bourdieu	Maintien l'ordre social et les inégalités (Institution) Sers à exclure selon l'origine sociale.	Acteur avec un bagage culturel prédéfini qui va déterminer sa réussite.
Boudon	Marché de l'éducation	Acteur (Rationalité limitée) analyse coût, bénéfice et risque selon sa position sociale
Dubet	L'école multiple (Socialisation, marché de l'éducation et épreuve scolaire)	L'expérience scolaire est une épreuve dans laquelle les acteurs sont obligés de combiner et d'articuler les logiques d'actions (Dubet et Martucelli,1996).

L'expérience scolaire dans la littérature scientifique au Québec

La sociologie de l'expérience scolaire a été utilisée par plusieurs chercheurs dans le cadre des études effectuées dans le système scolaire au Québec. Ces recherches montrent que l'approche théorique de l'expérience scolaire selon Dubet (1994) est transférable aux enjeux éducatifs au Québec tout en offrant un angle d'analyse qui vise à mettre de l'avant l'expérience de l'acteur au sein du système scolaire. Certaines de ces recherches s'intéressent aux choix linguistiques des étudiants francophones qui veulent poursuivre les études au niveau collégial, à l'expérience scolaire au milieu universitaire des étudiants issus de Premières Nations et à l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration vivant dans un milieu défavorisé. Dans cette section, l'objectif est d'effectuer un survol des études qui permettent de mettre en avant l'usage du cadre théorique de l'expérience scolaire dans les travaux en lien à l'éducation au Québec. L'objectif de la recherche de Vieux-Fort, Pilote et Magnan (2020) était de mettre en lumière le sens que donnent les francophones à la poursuite de leurs études collégiales en anglais. La retombée de cette recherche présente que le choix n'est pas uniquement ancré dans la stratégie d'une valeur marchande, mais il s'inscrit principalement dans un désir d'accomplissement personnel lié à l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture. Dans le même ordre d'idées, la thèse de Joncas (2013) avait comme objectif de comprendre le sens de l'expérience scolaire des étudiants issus des Premières Nations qui avaient déjà complété la moitié de leur baccalauréat. Cette recherche a permis d'identifier une faible intégration sociale et institutionnelle. Cependant, ces étudiants font preuve de persévérance notamment par l'entremise de leur fierté liée à leur appartenance au sein des Premières Nations et grâce à leur objectif d'obtenir un meilleur statut socio-économique. Par ailleurs, Potvin et collab (2013) ont effectué une recherche dont l'objectif était de mettre en lumière le sens de l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration en milieu défavorisé à Montréal.

Les résultats ont démontré que l'expérience scolaire est vécue comme positive parce que la réussite éducative des enfants est au centre du projet migratoire de la famille. Ces élèves présentent une forte intégration aux normes de l'école liées aux promesses d'intégration et de mobilité sociale. Ces différentes recherches démontrent que l'expérience scolaire est utilisée au Québec dans les différents aspects de l'éducation pour avoir une vision large et explorer la subjectivité des différents acteurs, notamment les étudiants issus de l'immigration et les étudiants autochtones.

Le positionnement théorique au niveau de cette recherche

L'orientation théorique de ma recherche s'inscrit dans la perspective de la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996); celle-ci a été retenue pour cette étude puisque cette approche constructiviste permet de donner une voix aux acteurs au sein de l'institution scolaire. Dans cette étude, le fait d'offrir la possibilité aux étudiants collégiens ayant obtenu leur DES à la FGA de faire entendre leur voix m'a permis de saisir comment ils se représentent et construisent leurs expériences scolaires à travers les trois logiques d'action. La sociologie de l'expérience de François Dubet est fréquemment mise en application dans des recherches en milieu scolaire au Québec de façon à construire la compréhension de l'école en donnant la parole aux étudiants. Dans cette étude, le récit des étudiants m'a permis de saisir comment ils se représentent et construisent leurs expériences scolaires à travers les trois logiques d'action pour l'ensemble de leur parcours scolaire de la FGJ jusqu'au collégial.

Cadre conceptuel

Dans cette section, il sera question de définir les concepts qui seront mobilisés au sein de l'analyse pour avoir une meilleure compréhension de l'expérience scolaire des collégiens ayant obtenu leur DES à la FGA. Dans cette recherche, les personnes que j'ai rencontrées ont suivi un parcours scolaire atypique dans l'obtention de leur DES; c'est-à-dire qu'ils n'ont pas suivi l'itinéraire type établi par le système d'éducation (Doray, Picard, Trottier, et Groleau, 2009). Ainsi elles ont obtenu leur DES à des âges différents dans un contexte où certains ont vécu des événements de vie qui ont causé un délai dans l'obtention du diplôme. Il sera essentiel d'établir les concepts de parcours scolaire, de parcours de vie, de transition et de réussite éducative afin d'établir les interrelations de ces éléments dans la compréhension globale de l'expérience scolaire de ces étudiants.

L'expérience scolaire

Selon Dubet et Martuccelli (1996), la sociologie de l'expérience scolaire a pour objectif de mettre en lumière comment les acteurs, dans ce cas-ci les étudiants, articulent les diverses logiques d'action (intégration, stratégie et subjectivation) afin de se représenter le monde scolaire. La construction de l'expérience scolaire se présente comme une épreuve dans laquelle les acteurs (étudiants) sont obligés de combiner et articuler ces diverses logiques d'action. La logique de l'intégration renvoie à l'acteur social dans une logique d'appartenance à une identité, à une culture et à un rôle, dans ce cas-ci au sein d'une communauté scolaire. La logique de la stratégie est mobilisée par l'acteur social en termes d'une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position sociale. Dans la logique de la subjectivation, l'acteur social ne se définit pas seulement en termes d'intégration et de stratégie, mais aussi comme un acteur qui est en mesure

de prendre une distance de la structure sociale (l'institution scolaire) afin d'en faire une critique (Dubet et Martucceli,1996).

Le parcours scolaire

Dans cette partie, je présente les trois courants théoriques qui permettent d'étudier le parcours scolaire ainsi que les définitions relatives aux concepts suivants : cheminement scolaire, trajectoire scolaire, carrière scolaire et parcours scolaire. Selon Doray, Picard, Trottier, et Groleau (2009), le parcours scolaire peut être étudié à partir de trois courants théoriques : 1) la fonction de sélection des systèmes d'éducation, 2) la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours et 3) l'entrée à l'âge adulte (Doray, Picard, Trottier, et Groleau, 2009). Premièrement, le courant théorique de la fonction de sélection des systèmes d'éducation est abordé par les sociologues de l'éducation à partir de l'approche fonctionnaliste et l'approche conflictuelle (Hurn,1978, cité dans Doray, Picard, Trottier, et Groleau,2009). L'approche fonctionnaliste établit que la sélection des étudiants dans le système d'éducation est un besoin pour les sociétés industrialisées. D'une part, ceci se manifeste par les besoins grandissants pour des emplois qui demandent une expertise spécifique et la diminution de la demande des emplois peu qualifiés. D'une autre part, le statut social se voit maintenant comme acquis et non attribué à la naissance, car les sociétés s'orientent de plus en plus vers une distribution justifiée par la notion de mérite. L'approche conflictuelle, pour sa part, propose plutôt que la fonction de l'éducation est d'éduquer tous les étudiants en offrant une fonction culturelle afin de propager les différentes sous-cultures. Ceci se produit chez les élèves qu'ils décident de poursuivre des études postsecondaires ou pas, puisque le fait de transmettre la culture de l'élite a comme effet de préparer aux études ou à la vie du travail. Deuxièmement, le courant théorique de la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours

scolaires s'appuie sur les recherches qui démontrent que les séquences d'études atypiques des étudiants sont devenues très fréquentes (Hodkinson,1999; Hagedorn,2006; Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld,1987; Calgano et collab.2006 et Kim,2006 cités dans Doray, Picard, Trottier, et Groleau,2009). Ce courant affirme que la variabilité des parcours scolaires provient des situations multiples vécues par les étudiants et la structure du système d'éducation. Les situations multiples découlent notamment des retards scolaires, des pauses scolaires et des problèmes d'orientation liés à un niveau d'indécision des étudiants en ce qui trait à leur avenir. Par ailleurs, le fait d'être indécis peut engendrer d'autres enjeux tels qu'une réduction de la motivation, dans le rendement scolaire et dans la vitesse de l'avancement dans les études. En ce qui trait au système d'éducation, celui-ci contribue à la variabilité en offrant des programmes éducatifs qui diffèrent de l'itinéraire type dans plusieurs aspects : l'admission de candidats présentant des profils différents par l'entremise de la reconnaissance des acquis, une offre variée dans les rythmes de fréquentation (temps plein versus temps partiel), le passage au cycle supérieur par l'entremise des programmes techniques collégiaux et le chevauchement des fréquentations dans les institutions tel que les programmes DEC-BAC. Troisièmement, le courant théorique de l'entrée à l'âge adulte du parcours scolaire s'inscrit dans la transition de la vie adulte, c'est-à-dire dans un ensemble d'événements divisé en deux axes : l'axe public qui correspond à l'éducation jusqu'à l'insertion de l'emploi et l'axe privé familial et matrimonial qui correspond au départ du domicile parental, à la formation d'un couple et à la formation d'une famille.

Afin d'avoir une optique longitudinale de l'expérience scolaire des étudiants, je vais définir les différents concepts qui s'y rattachent. En premier lieu, le cheminement scolaire nous permet de situer et de comprendre la structure formelle du système scolaire, car il approche la réussite

éducative en fonction des étapes de fréquentation : « *étapes successives franchies tout au long de sa fréquentation du système scolaire* » (Sylvain et collab., 1985, cité dans Doray, Picard, Trottier, et Groleau, 2009, p.12). Par contre, celui-ci n'est pas adapté pour appréhender les parcours scolaires non linéaires. Deuxièmement, le concept de trajectoire scolaire établi par Bourdieu (1979) réfère à la succession des positions occupées au sein du système éducatif qui sont fonction de l'origine sociale des élèves. Troisièmement, le concept de trajectoire de formation, tel qu'établi par Gorard et collab. (1999), explique les trajectoires de formation comme des modèles au courant de la vie qui s'inscrivent dans la participation à des activités éducatives et de formation et qui, comme dans la perspective de Bourdieu, sont prévisibles par l'origine sociale et éducative des personnes. Quatrièmement, le concept de carrière scolaire tel que défini par Bourdieu et Passeron (1970) propose que l'origine sociale contribue à la formation d'un habitus, donc l'origine sociale permet d'établir comment l'agent construit son habitus éducatif. Ce concept se rapproche de celui du cheminement scolaire, cependant il s'écarte de la définition pour mettre l'emphasis sur l'origine sociale qui influence les positions des agents dans le système scolaire. En dernier lieu, il convient de définir le concept de parcours scolaires. Selon Doray, Picard, Trottier, et Groleau (2009), les parcours scolaires sont définis comme une suite d'expériences ou d'événements éducatifs accomplis dans le contexte de la formation formelle du système scolaire.

Au niveau de cette recherche, le parcours scolaire tel que défini par Doray, Picard, Trottier, et Groleau (2009) sera mobilisé selon l'approche théorique de la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours scolaires pour saisir la multiplicité des situations et comment la structure du système d'éducation influence l'histoire éducative de ces étudiants notamment en faisant un suivi du parcours scolaire qui comprend le passage de la FGJ, la FGA et les études collégiales.

Dans ce sens, il sera possible d'avoir une compréhension approfondie de l'expérience scolaire des étudiants en développant une connaissance de leurs expériences éducatives.

Le parcours de vie

Selon de Montigny Gauthier et de Montigny (2014), ce concept se concrétise à la fois dans l'individu et dans le temps : 1) au niveau de l'individu, qui entreprend une trajectoire selon les contraintes et les possibilités qui lui sont offertes et à travers lesquelles l'individu est en mesure de développer une réflexivité sur sa propre expérience; 2) au niveau du temps, car le déroulement de la vie des individus s'inscrit dans des contextes qui évoluent et influencent leurs développements biologiques et psychologiques. Il existe aussi trois dimensions théoriques du parcours de vie: 1) parcours de vie comme paradigme; 2) parcours de vie comme biographie individuelle; et 3) parcours de vie comme institution. Le parcours de vie comme un paradigme s'intéresse aux manières dont le contexte historique, les caractéristiques biologiques et la réflexivité de l'individu fournissent des explications en ce qui a trait aux parcours individuels (Lalivé d'Épinay, 2005 et Gaudet, 2013, cité dans de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014, p. 3). La dimension de la biographie individuelle est une conception du parcours de vie dans laquelle l'individu traverse des événements qui sont avantageux ou désavantageux pour lui. Peu importe qu'ils soient positifs ou négatifs, ils façonnent et créent les trajectoires individuelles. Dans cette dimension, la continuité est importante c'est-à-dire que certaines situations initiales ont des impacts sur une longue période de temps dans la vie des individus (Hacker et Pierson, 2010, cité dans de Montigny Gauthier et de Montigny, 2014, p. 4). Le parcours de vie comme une institution est celui où l'individu voit sa vie façonnée selon les institutions qu'ils fréquentent; ainsi la sociologie mobilise ce concept afin de comprendre les récits de vie qui portent sur les périodes au

sein de l'institution et leur influence sur la vie de l'individu (Sapin et collab. 2007 et Cavalli, 2007, cité dans de Montigny Gauthier et de Montigny ,2014, p.6). Au niveau de cette recherche, je vais mobiliser le concept du parcours de vie comme biographie individuelle puisque celui-ci me permet de saisir l'expérience scolaire des participants en observant comment les différents événements de la vie peuvent se traduire en épreuves aux effets négatifs et/ou positifs qui perdurent dans le temps au niveau des parcours scolaires. De plus, m'intéresser aux parcours de vie me permet d'identifier les événements de vie qui ont motivé la poursuite des études secondaires à la FGA et la poursuite des études postsecondaires.

La transition

Pour cette recherche, je vais utiliser le concept de transition défini par Zittoun et Petter-Clermont (2005). Pour ces auteurs, une transition est un événement qui comporte deux moments : celui de la rupture à une routine existante ou un moment de changement vers une nouvelle routine. Ce concept permet d'appréhender que la transition de la FGJ vers la FGA et la transition de la FGA aux études collégiales comportent deux moments, le moment de rupture à une routine scolaire existante et le moment de changement vers une nouvelle routine scolaire. Par ailleurs, le concept de transition est utilisé fréquemment dans les parcours de vie comme biographie individuelle (de Montigny Gauthier et de Montigny, (2014), p.4-5).

La réussite éducative

Le concept de la réussite éducative correspond à une conception plus large de la réussite scolaire qui comprend l'accès à l'éducation, la mobilité sociale, une expérience positive à la scolarité et un développement harmonieux de la personne (Mc Andrew, 2015, p. 11). Ce concept est approprié à mon sujet de recherche puisqu'il inclut l'expérience globale des élèves incluant l'aspect subjectif de la réussite et une réflexion sur l'ensemble de l'expérience scolaire sans se limiter uniquement à la performance académique.

Chapitre III: Méthodologie

Résumé du chapitre :

Dans ce chapitre, je présente la démarche méthodologique retenue. D'abord, j'explique les défis liés au recrutement et ensuite mon approche ontologique, épistémologique et méthodologique. Ensuite, je justifie le choix du lieu géographique de la recherche ainsi que les caractéristiques sociodémographiques de la population retenue. De plus, j'explique le processus de recrutement, l'outil utilisé afin de cueillir les données, les étapes de l'analyse de données, ma réflexion sur cette recherche et les défis en lien avec la recherche et les aspects éthiques du recrutement.

But et objectifs de la thèse de maîtrise

Le but de la recherche était de comprendre l'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration au niveau des études collégiales, plus spécifiquement, les étudiants issus de l'immigration qui avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires à la FGA. Le processus de recrutement s'est avéré difficile étant donné que les différentes démarches déployées afin d'obtenir des participants n'avaient que peu ou pas de retombées positives. Face à cette situation, il a été nécessaire d'élargir la population cible en modifiant un critère de sélection. Suite aux difficultés de recrutement, le critère « issu de l'immigration » a été retiré afin d'inclure tous les étudiants ayant obtenu leur DES à la FGA. Cette ouverture a permis de saisir la complexité des trajectoires à travers les huit participants pour ainsi atteindre une saturation de données, c'est-à-dire que les thèmes exprimés par les participants devenaient répétitifs et la collecte de données ne fournissait plus suffisamment de nouvelles informations (Fortin et Gagnon, 2016, p.31). Il convient de préciser

que le changement de population cible a légèrement modifié l'objectif de la recherche qui était de comprendre l'expérience scolaire aux études collégiales des étudiants issus de l'immigration ayant terminé leur DES à FGA vers un nouvel objectif qui incluait l'ensemble des étudiants : comprendre l'expérience scolaire aux études collégiales des étudiants ayant terminé leur DES à FGA. Pour compléter l'objectif, il a été nécessaire d'obtenir les informations suivantes :

- ❖ Quels ont été les motifs et les circonstances qui ont amené le/la participant(e) à terminer son diplôme secondaire à la FGA;
- ❖ Quelles ont été les expériences vécues au niveau de la transition :
 - ❖ Scolaire de la FGJ vers la FGA;
 - ❖ Scolaire de la FGA vers les études collégiales.
- ❖ Comprendre le projet scolaire ou le projet de vie qui l'a motivé (e) à poursuivre :
 - ❖ Ses études postsecondaires;

Démarche méthodologique

Au niveau ontologique, ma question de recherche est positionnée dans le paradigme constructivisme, car le contexte de la recherche s'effectue dans une réalité locale avec des répondants ayant un profil spécifique (Coe,2012, cité dans Fortin et Gagnon,2015, p.27). La question épistémologique réfère à la relation entre le chercheur et ce qu'il peut connaître en fonction de la nature et de la forme de la réalité. Ainsi, je m'intéresse à la voix des participants comme moyen de réfléchir à leur expérience en société (Guba et Lincoln,2004). Dans cette étude, la méthode retenue est la recherche qualitative inductive. Celle-ci m'a permis, à partir des entretiens avec les étudiants, de saisir les nuances et les expériences liées aux études collégiales

vécues à travers leurs parcours scolaires et leurs parcours de vie. De plus, l'approche méthodologique retenue est l'analyse du récit de vie puisque celle-ci se concentre sur les éléments biographiques ce qui permet de donner un sens aux événements marquants de la vie des individus (Adam,1995, cité dans Bertucci,2012, p.96). La recherche qualitative me permet de produire un savoir localisé qui met l'accent sur les enjeux et réalités actuelles des étudiants de la ville de Gatineau (Savoie-Zajc,2013).

Caractéristiques sociodémographiques des participants

Comme mentionné, les critères de sélection ont évolué au courant du processus de recrutement. Les critères de sélection finaux sont les suivants : être âgé (e) de 18 à 35 ans et avoir un parcours scolaire comprenant les deux éléments suivants : avoir étudié (e) au centre de formation générale des adultes (secteur francophone à Gatineau); et avoir obtenu un DEC ou être actuellement aux études au niveau collégial (général ou technique) dans un établissement de la région de Gatineau-Ottawa. Ce changement m'a permis de rencontrer individuellement huit personnes dont quatre femmes et quatre hommes âgées entre 20 et 35 ans. Parmi eux, trois sont issus de l'immigration, un étudiant est de deuxième génération et quatre sont d'origine québécoise. Tous les participants ont fait le passage à la FGA afin d'obtenir leurs DES et/ou des préalables. En effet, la diversité des participants reflète une certaine diversité dans les parcours de vie, Cependant, il n'y a pas une grande distance en ce qui concerne leur parcours scolaire respectif. En effet, tous les parcours scolaires présentent des éléments similaires; soit la transition de la FGJ vers la FGA et la continuité des études au niveau collégial dans la voie technique. Il convient de préciser que parmi ces huit

participants une a obtenu un diplôme du premier cycle universitaire et un autre participant est en voie d'obtenir le diplôme du premier cycle universitaire.⁶

Tableau 4 : Socio démographie des participants

Tableau 4 : Socio démographie des participants									
Prénom	Sexe	Âge	Lieu de naissance	Année d'arrivée au Canada	État civil	Le dernier diplôme obtenu	Niveau d'éducation de la mère	Niveau d'éducation du père	Revenu annuel 2019-2020
Pénélope	F	29	Amérique du Sud	2005	Union de fait	B.	DEC	Ne désire pas répondre	30 000 à 40 000
Désirée	F	20	Afrique	2013	Célibataire	DES	B.	B.	Moins de 20 000
Émilie	F	32	Canada		Union de fait	DES	Ne désire pas répondre	DEC	Moins de 20 000
Julianne	F	34	Canada		Mariée	DES	DEC	DEC	50 000 à 60 000 ⁷
Jean ⁸	M	29	Canada		Union de fait	DEC	B	M.A	Moins de 20 000
Juan-José	M	33	Amérique du Sud	2003	Marié	DES	Primaire	DES	30 000 à 40 00
Christophe	M	22	Canada		Célibataire	DES	B.	B.	Ne désire pas répondre
Jérôme	M	30	Canada		Célibataire	DEC	B.	Ne désire pas répondre	50 000 à 60 000

⁶ Dans ce document, à l'annexe VII, les parcours scolaires des participants à cette recherche sont présentés sous forme de fiche.

⁷ Julianne a précisé que celui-ci est son revenu familial; c'est-à-dire incluant le revenu de son mari.

⁸ Les parents à Jean sont nés dans un pays des Caraïbes.

Processus du recrutement

Le processus de recrutement a commencé à l'été 2019 par l'affichage de l'annonce de recherche via ma page personnelle Facebook. Le message était public à tous afin de créer un effet boule de neige. Entre le mois de septembre et de novembre 2019, j'ai distribué l'annonce sur différents babillards des institutions postsecondaires de la région. Les rétroactions des différentes personnes qui m'ont contactée m'ont permis d'améliorer la structure de mon annonce afin de la rendre plus claire. L'approche des babillards n'a pas été concluante, car cette approche n'a pas donné des résultats en termes de recrutement. Au début de février 2020, je suis retournée aux institutions postsecondaires afin de me renseigner sur les différentes options pour faire distribuer mon message de recrutement. Au milieu du mois de février et au début du mois de mars 2020, j'ai réussi à obtenir deux rencontres, une dans un collège et une autre rencontre avec la direction d'une école de la FGA. La rencontre avec le collège m'a permis d'effectuer une demande de certificat éthique afin d'avoir la permission de faire parvenir mon annonce de recrutement par courriel à l'ensemble de la population étudiante provenant de la FGA par l'entremise d'un employé de l'institution. La rencontre avec la direction de la FGA n'a pas été concluante puisque l'approche que nous avons établie n'a pas été possible en raison de la pandémie de COVID-19.

De façon générale, la collaboration avec les instances des institutions scolaires s'est avérée complexe. Au départ, les personnes rencontrées ne savaient pas comment traiter ma demande; je me suis alors retrouvée dans un labyrinthe administratif. J'ai aussi constaté un certain manque d'intérêt pour la recherche puisque certaines des personnes-ressources des établissements postsecondaires jugeaient que la population recherchée ne faisait pas partie de leur population étudiante sans toutefois me donner des explications plus approfondies sur cette hypothèse. Pour

leur part, les institutions secondaires de la FGA manquaient d'intérêt puisque leur propre processus ne s'intéressait pas à la poursuite scolaire de ces étudiants. En effet, elles n'avaient pas nécessairement les ressources pour m'appuyer car les employés existants devaient accomplir les priorités liées à leur mandat.

Ensuite, un autre problème rencontré est le manque de suivi de mes requêtes auprès des institutions postsecondaires qui m'ont souvent transféré d'un responsable à l'autre et qui n'ont pas été en mesure de m'offrir plus de soutien ou de données pertinentes. De plus, la pandémie Covid-19 a fait en sorte que j'ai dû adapter ma stratégie de recrutement. Au mois de mars 2020, j'ai suspendu le recrutement par respect envers les étudiants puisqu'ils vivaient tous dans un moment d'incertitude et il s'agissait de la fin de la session d'hiver 2020. Ainsi, j'ai effectué une première relance au mois de mai 2020 afin de pouvoir avoir des rencontres en juillet 2020. Cette approche n'a pas été concluante et j'ai relancé mon recrutement à la rentrée scolaire de l'automne 2020 pour recommencer mon recrutement. À ce moment, j'ai pu rencontrer suffisamment de participants, ce qui m'a permis d'obtenir une saturation des données.

Mode de collecte des données

J'ai privilégié les entrevues semi-dirigées pour me permettre de saisir l'expérience scolaire de ces jeunes et la représentation qu'ils se font du système scolaire. L'entrevue semi-dirigée s'est déroulée lors d'une rencontre individuelle avec le participant afin d'en apprendre davantage sur son parcours scolaire et son parcours de vie. Le guide d'entretien a été élaboré à partir du cadre théorique de l'expérience sociologique (Dubet, 1994) en orientant les questions selon des axes dirigés en fonction des trois logiques d'action à savoir l'intégration, la stratégie et la subjectivation.

Le premier axe suivait le parcours scolaire et les motivations des participants afin de pouvoir mieux comprendre leur projet scolaire et ainsi être en mesure de mieux orienter les questions relatives aux logiques d'action. Le deuxième axe est celui de l'intégration qui a permis de saisir le sentiment d'appartenance, les liens avec les pairs et avec les professeurs ainsi que l'importance de l'implication parascolaire. Le troisième était l'axe de la stratégie qui s'est intéressé aux choix rationnels des étudiants dans le système scolaire et le quatrième était l'axe de l'authenticité dans lequel je m'intéressais aux tensions que pouvaient subir les participants dans le rapport entre leur individualité et les rapports sociaux dans lequel ils doivent évoluer.

Méthode d'analyse de la collecte de données

L'analyse des données permet l'organisation et l'interprétation des données qualitatives afin d'en dégager des thèmes, des catégories et des modèles de référence. La démarche comprend six étapes principales pour ce qui est l'analyse des données qualitatives, c'est-à-dire l'organisation des données, la révision des données et l'immersion du chercheur, le codage de données, l'élaboration des catégories et l'émergence des thèmes, la recherche des modèles de références et finalement l'interprétation des résultats et la présentation des conclusions (Fortin et Gagnon, 2016). Les données recueillies sur le terrain ont été organisées à travers plusieurs étapes. Tout d'abord, les entrevues enregistrées ont été transcrites. Ensuite, il a été question de faire la révision des données et l'immersion du chercheur qui a consisté dans le va-et-vient entre la relecture des notes, la réécoute des enregistrements des entrevues et la relecture des articles et livres sur mon sujet de recherche afin de me familiariser avec les différentes options d'analyse et d'interprétation. Le codage a été effectué sur papier sous une forme manuelle qui m'a permis d'identifier les catégories, les modèles et leurs interrelations. L'élaboration des catégories a consisté à identifier

dans le texte des phrases récurrentes, des éléments importants et des modèles qui possèdent un sens particulier. L'approche retenue est celle exposée par Gaudet et Robert (2017). Celle-ci comprend trois niveaux d'analyse, plus précisément l'analyse verticale, l'analyse horizontale et l'analyse théorisante. Au moment de l'analyse verticale, chaque récit est étudié de manière isolée en deux parties. La première partie est la condensation contextualisante qui met la documentation recueillie en contexte. J'ai à ce moment créé une fiche pour chaque participant dans l'objectif de cerner leurs caractéristiques. La deuxième partie est la condensation sémantique qui est divisée en trois étapes. La première étape permet de discerner l'intrigue du récit, la deuxième étape aide à établir la chronologie de l'acteur et la troisième étape consiste à effectuer le codage thématique du récit. Ensuite, l'analyse horizontale consiste à étudier les récits des étudiants afin de générer une interprétation générale. Finalement, l'analyse théorisante permet de réunir les éléments vraisemblables à partir des récits afin de répondre à la question de recherche.

Réflexivité

L'intérêt face à ce sujet de recherche a débuté par la réalisation d'un travail de recherche lors de mon baccalauréat. À ce moment, j'ai voulu en apprendre davantage sur l'intégration sociale des minorités visibles dans la province de Québec. En effectuant cette recherche, j'ai réalisé l'importance des lacunes au niveau de l'intégration scolaire des étudiants issus de l'immigration dans la FGA. En lisant les travaux de Potvin et Leclerc (2014), j'ai reconnu mon expérience scolaire et celle de mes amis dans les conclusions de ces recherches, notamment en ce qui a trait au mécontentement des élèves issus de l'immigration concernant les cours non magistraux et le déclassement scolaire. Je suis arrivée au Canada à l'âge de 17 ans et je n'ai pas eu l'opportunité de terminer la dernière année du secondaire dans mon pays d'origine. Ainsi, j'ai dû apprendre le

français à un collège d'apprentissage des langues secondes. Ensuite, j'ai suivi des cours dans une école de formation générale des adultes ce qui m'a permis d'obtenir le DES. Finalement, j'ai poursuivi mes études au niveau collégial au Québec et universitaire en Ontario. Il va de soi que mon expérience scolaire se rapproche de celle des participants à cette étude et que cela m'a motivée à approfondir ce sujet. En fait, j'ai voulu exposer un aspect qui est peu mis de l'avant dans les recherches : la persévérance scolaire et la réussite éducative au niveau postsecondaire des étudiants provenant de la FGA. Ma proximité avec le sujet d'étude m'a permis d'approfondir la collecte de données en étant en mesure de bien cerner les énoncés des participants et d'effectuer des questions de relance pertinentes lors de mes entretiens. De plus, j'ai été en mesure de garder une certaine distance pour éviter d'influencer les participants, notamment en révélant mon propre parcours scolaire et de vie uniquement à la fin de l'entretien. Finalement, il convient de noter que les participants partageaient tous le même désir qui m'a motivée à faire ce projet de maîtrise : faire connaître la réussite éducative postsecondaire des étudiants provenant de la FGA.

Limites de la recherche

Cette recherche comprend cinq limites principales au niveau méthodologique : 1) le nombre de participants; 2) un ajustement de la population cible; 3) un sujet de recherche émergent; 4) le contexte de la pandémie COVID-19 et 5) l'utilisation d'entretiens individuels versus l'utilisation de groupes de discussion. La première limite est en lien avec le nombre de participants visé au départ pour l'échantillonnage. J'avais comme objectif initial de rencontrer 10 participants. Cependant, avec toutes les difficultés rencontrées au cours du processus de recrutement, j'ai uniquement été en mesure de rencontrer 8 participants. J'ai tout de même réussi à obtenir une saturation des données même si je n'ai pas atteint le nombre fixé au départ. La deuxième limite est

liée à la population cible. J'avais comme objectif de rencontrer uniquement les étudiants issus de l'immigration, malheureusement réussir à rencontrer cette population a été difficile. Toutefois, cette limite peut être interprétée comme une force puisque j'ai dû être plus souple au niveau de la population et cette souplesse m'a permis d'identifier un ensemble de personnes qui avaient des parcours de vie très différents malgré des parcours scolaires similaires. Cette recherche a donc été plus représentative de la diversité des étudiants qui fréquentent la FGA et elle a permis de mettre en lumière des aspects communs vécus par ces étudiants qui persévèrent dans leur parcours scolaire et ce malgré leur diversité dans leur parcours de vie. La troisième limite provient du fait qu'il s'agit d'un sujet de recherche émergent. Tel que mentionné dans la problématique, peu de recherches s'intéressent à ce type de parcours scolaire en suivant leurs trajectoires éducatives au niveau postsecondaire et celles qui le font sont très récentes (Thériault,2019). Ainsi, ma recherche se veut exploratoire, car il existe très peu de littérature sur le sujet précis de ma recherche. La quatrième limite est liée au contexte de pandémie. Ce contexte a engendré un défi supplémentaire au niveau du recrutement car je n'étais plus en mesure d'avoir un contact direct avec les personnes-ressources au sein des institutions collégiales. Par ailleurs, il m'a fallu adapter mes rencontres avec les participants sous forme d'appel vidéo. La cinquième limite est liée aux entretiens individuels versus les entretiens en groupe de discussion. Il aurait été éclairant d'offrir la voix aux professeurs afin d'établir une discussion entre les étudiants sur l'expérience scolaire de ces participants afin de me rapprocher de l'intervention sociologique qui met en interrelation les chercheurs et les acteurs concernés (Dubet et Wieviorka,2016).

Aspects éthiques de la recherche

Avant de commencer le recrutement, il a été nécessaire de soumettre une approbation éthique au bureau d'éthique de l'Université d'Ottawa. Lorsque l'approbation éthique a été obtenue, il était de ma responsabilité d'obtenir l'approbation éthique de chaque institution scolaire retenue pour cette recherche. Dans cette optique, il a fallu suivre les étapes en lien avec les aspects éthiques dans les différentes institutions postsecondaires telles que la demande d'une autre approbation éthique, la permission des bureaux d'étudiants et de différents secrétariats. De plus, pour assurer une approche éthique envers mes participants, j'ai suspendu mon recrutement lors de la période mars 2020 puisqu'elle représentait une période de stress pour ceux-ci. Au mois de mai 2020, j'ai obtenu une demande d'approbation éthique afin de continuer mes entretiens individuels de façon sécuritaire en appel vidéo. Finalement, je me suis assurée de garder l'anonymat des personnes qui ont participé à cette recherche en créant des pseudonymes, en enlevant le nom de toutes les institutions scolaires nommées et en choisissant des passages de la transcription qui ne compromettaient pas l'identité des participants.

Chapitre IV : Regard sur l'expérience scolaire de la FGJ jusqu'aux études collégiales

Résumé du chapitre

Dans ce chapitre, il sera question de présenter les résultats recueillis lors des entretiens individuels afin d'avoir une meilleure compréhension du parcours scolaire et du parcours de vie des participants. Je vais présenter l'analyse des résultats en mobilisant les trois logiques d'action à travers chacun des parcours scolaires suivants : la formation générale des jeunes (FGJ), la formation générale des adultes (FGA) et aux études collégiales. Grâce aux données obtenues auprès des huit participants, j'ai été en mesure de saisir leur récit de vie afin d'identifier les éléments centraux de leurs parcours scolaires et de leur parcours de vie pour créer une vue d'ensemble qui permet d'en dégager les interrelations des trois logiques d'action (Dubet,1994). Ce choix de modèle d'analyse offre une perspective ancrée dans une continuité des parcours scolaires; il met en lumière les circonstances et le sens que les participants donnent à chaque étape du parcours scolaire. Pour les participants, l'expérience scolaire à la FGJ a été marquée par un sentiment d'exclusion lié à un événement du parcours de vie ou du parcours scolaire. La transition de la FGJ à la FGA a été vécue comme une rupture entre l'ancienne routine scolaire et l'adaptation à la nouvelle routine scolaire. L'expérience scolaire à la FGA est caractérisée par une relation de soutien via les pairs et les enseignants et l'identification d'un projet scolaire précis qui s'effectue parfois par l'inspiration provenant d'un autre élève ayant été en mesure de terminer son diplôme d'études secondaires (DES) à la FGA. Lors de la transition de la FGA vers les études collégiales, les participants ont exprimé un besoin de réadaptation aux cours magistraux et une motivation liée au choix de leur programme d'étude. Pour l'expérience scolaire aux études collégiales, il a été possible de mettre en lumière le fort sentiment d'appartenance à leur programme technique jumelé à un désir d'atteindre le marché du travail sans toutefois fermer définitivement les portes de

l'université. Finalement, je mobilise le concept de réussite éducative afin d'avoir une vision plus large de l'expérience scolaire de ces participants.

Parcours scolaire à la formation générale des jeunes (FGJ)

Étant donné que les participants ont des parcours scolaires et des parcours de vie différents, il est important de mentionner leur passage à la FGJ afin de comprendre quelles ont été les événements de vie ou scolaires qui les ont amenés à poursuivre leur scolarité au niveau secondaire à la formation générale des adultes (FGA). En effet, la FGJ a fortement émergé dans l'ensemble des entrevues. Lors de l'entrevue, la question d'ouverture était « Parlez-moi de votre parcours scolaire ? ». Les participants ont tous débuté en partageant les événements qui ont eu lieu pendant la FGJ, plus spécifiquement ceux qui les ont influencés à orienter leur parcours vers la FGA. D'un point de vue sociologique, ces événements de vie et du parcours scolaire permettent de saisir le versant subjectif de l'expérience scolaire et de construire une approche biographique des événements de vie et scolaire. Ceci permet d'identifier les événements déclencheurs et de créer une continuité dans le parcours scolaire pour saisir l'ensemble de l'expérience scolaire en mobilisant les logiques d'actions.

Parmi ces événements, trois des participants ont évoqué le classement dans un cheminement particulier continu (CPC)⁹, deux des participants ont vécu des situations personnelles et trois des participants avaient besoin de préalables ou de crédits nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

⁹ La [CPC](#) est une classe pour les élèves qui ont de la difficulté au niveau de l'apprentissage et au niveau comportemental.

Intégration partagée entre exclusion et inclusion à la FGJ

Au niveau de la logique d'action de l'intégration (Dubet,1994) à la FGJ, trois exemples permettent d'observer comment cette logique est vécue, par les acteurs, soit comme une exclusion, soit comme une inclusion. Le sentiment d'exclusion est vécu suite à un classement scolaire et à un événement inattendu dans la vie d'un adolescent. Le sentiment d'inclusion se présente à travers un sentiment d'appartenance, notamment à une équipe sportive.

D'abord, le sentiment d'exclusion consiste dans la perception d'un jugement négatif qui serait porté par les autres élèves sur les élèves inscrits à une classe d'adaptation ou CPC. Ce jugement peut créer une sorte de stigmatisation qui provient des élèves du secondaire régulier par rapport à la capacité d'apprentissage des élèves du CPC :

Désirée : Mettons si tu as un ami qui est au régulier et toi t'es en adaptation. Et là, on te demande tu es en quel secondaire ? et tu dis je suis en adaptation et la personne dit si tu es en adaptation; on dirait que dans la mentalité des gens c'est comme, aussitôt que tu es en adaptation scolaire c'est parce que tu as un trouble à l'école comme s'il y a quelque chose que tu n'es pas capable de faire à l'école genre.

Les commentaires négatifs en lien avec les élèves du CPC font en sorte que ces élèves se font une représentation négative d'eux-mêmes. Désirée explique comment elle se sentait par rapport aux commentaires négatifs des autres élèves : « Genre, je me sentais comme si, genre si on voyait les élèves qui étaient en adaptation scolaire [silence] comme s'ils étaient genres inférieurs aux autres élèves qui étaient au régulier ». Ces commentaires peuvent nuire à leur appartenance scolaire, car les élèves ressentent une forme d'exclusion liée à la perception des autres en ce qui a trait à leur capacité scolaire :

Désirée : Je pense que des fois j'ai été gênée de dire que j'ai été en adaptation, parce que j'avais peur de me faire juger par les gens, j'avais toujours peur de me faire juger. Parce que dans ma tête je me disais c'est déjà clair. Les gens se mettent dans la tête aussitôt ils disaient c'est comme tu es retardée¹⁰ genre.

Un autre aspect lié au sentiment d'exclusion provient d'une situation personnelle. Penélope est devenue enceinte durant la fin de ses études secondaires. L'école secondaire lui avait offert la possibilité de terminer son année scolaire, mais elle se sentait rejetée dans le regard des autres :

Penélope: Je suis tombée enceinte, alors l'école m'a offert de rester. Au Canada, ce n'était pas bien vu une jeune fille enceinte dans une école secondaire, mais ils allaient adapter l'école pour moi, ils allaient parler à tout le monde et je n'allais pas me sentir rejetée ou je n'allais pas me sentir observée. Mais, je savais que dans le fond ça n'arriverait pas comme ça. Genre, je sentais que [silence] oui, ils allaient parler de moi et que j'allais me sentir mal à l'aise [traduction libre de l'espagnol vers le français].

Penélope a décidé de terminer son diplôme secondaire à la FGA étant donné qu'elle ne voulait pas se sentir observée et/ou jugée parce qu'elle était enceinte. Une fois qu'elle a commencé à la FGA, elle n'avait plus la même impression : « Je ne me sentais pas autant observée et jugée à l'école des adultes. Oui, il y avait encore des gens qui me regardaient, mais c'était moins qu'à l'école secondaire » [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Ensuite, la logique d'intégration est véhiculée par l'acteur en termes d'inclusion à travers l'appartenance au sein d'une équipe sportive. À la FGJ, Jean jouait dans une équipe et cela avait pour effet de lui permettre de développer des liens d'amitié :

¹⁰ Je garde ce mot afin de rester fidèle au récit de la participante. Cependant, il faut tenir compte que le terme *retardé* est capacitiste puisque celui-ci fait la promotion d'un espace pour les citoyens normatifs qui encouragent un biais favorable envers les personnes autonomes et indépendantes (Goodley, 2014).

Jean : [...] à l'école c'est une expérience qui a quand même bien été, j'avais beaucoup d'amis au niveau sportif que j'avais rencontrés au niveau du soccer dans mon parcours [...] c'était de bons amis alors ça faisait un peu une bonne ambiance dans l'école. Dans le fond, on était ensemble tout le temps à l'école et en dehors de l'école.

Ces exemples illustrent comment la logique d'intégration (Dubet,1994) au sein de la FGJ peut varier de l'inclusion à l'exclusion en fonction des circonstances de la vie; ce qui peut avoir une influence sur l'identité scolaire. Au secondaire, les événements scolaires et personnels tels que les classifications au sein du CPC et une grossesse peuvent mener à l'affaiblissement de l'appartenance à la communauté étudiante. Je constate que les discours qui contiennent une forme d'exclusion peuvent participer à la création d'une image négative de laquelle les élèves tentent de se libérer. Inversement, on peut constater que le fait d'appartenir à une équipe sportive augmente l'engagement et de la fierté dans le rôle tenu à titre d'élève au secondaire.

Les facteurs scolaires et personnels qui contribuent au passage de la FGJ vers la FGA

À travers le récit des participants, la logique de la stratégie (Dubet,1994) est mobilisée afin de compléter leur DES et/ou obtenir des préalables à la FGA. En fonction des circonstances scolaires ou personnelles, les participants se sont orientés vers la FGA pour une des trois raisons suivantes : 1) combattre une stagnation scolaire liée à la FGJ, 2) continuer son parcours scolaire malgré une réalité personnelle et 3) améliorer leur dossier scolaire afin de poursuivre aux études collégiales.

La FGA comme stratégie pour combattre la stagnation scolaire

Les trois participants provenant de la classe CPC appréhendent leurs expériences scolaires à travers un sentiment de stagnation scolaire. Ce sentiment de stagnation est justifié par le manque d'information lié à l'avancement scolaire, un bulletin qui ne contient pas de résultats scolaires et le rôle de l'enseignant qui doit s'occuper principalement de la discipline au détriment de l'enseignement. Désirée, Émilie et Jérôme affirment que les élèves qui sont inscrits en CPC sont obligés de faire la transition à la FGA afin d'obtenir leur diplôme secondaire. La perception des participants provient du fait que cette transition vers le FGA est souvent mentionnée par les enseignants qui effectuent des rappels au niveau de la matière en disant que cela sera utile à la FGA. Ce contexte fait en sorte que ces étudiants prennent souvent la décision, dès l'âge de 16 ans, de faire la transition à la FGA :

Émilie : Mon parcours scolaire est compliqué. Dans le fond, je m'étais retrouvée dans le CPC qui sont des classes[silence]pour ceux ayant de[silence] une difficulté dans leur cheminement scolaire. Dans le fond, c'est des jeunes de 12 jusqu'à 17 ans à peu près qui sont là. Mais tous ceux qui sont dans ces classes, ils n'ont pas le choix s'ils veulent acquérir leur diplôme d'études secondaires d'aller aux adultes par la suite[silence] donc à 16 ans, je suis partie de l'école secondaire pour aller à l'école des adultes.

Un autre motif, pour la transition de la classe CPC vers la FGA, correspond à la perception des élèves dans laquelle il n'existe pas d'avancement scolaire tangible, car l'institution ne leur fournit pas de repères précis afin de comprendre leur niveau scolaire :

Désirée : J'avais l'impression que je n'avancais pas parce qu'on te dit quand tu finis une année scolaire : on te dit OK l'équivalent de là où tu es, est secondaire un. Quand dans ta tête tu te disais, mais je suis déjà en secondaire un pourquoi je suis encore rendu en secondaire un. Comme si on ne dit pas la vérité aux élèves, genre on leur ment sur leur vrai niveau scolaire. Tu peux être à un niveau primaire et on ne va pas te dire au secondaire, il y avait des gens comme ça ils étaient au secondaire, mais ils faisaient la matière du primaire, mais ils ne savaient même pas.

Émilie explique que l'information liée aux résultats scolaires est fournie de façon vague, par exemple avec des bulletins non chiffrés, ce qui renforce cette perception de l'absence de repères :

Émilie : Ils donnent des bulletins, mais des bulletins sur papier jaune qui disait que tu étais gentille et que tu faisais de beaux efforts, mais tu n'avais pas de notes parce qu'eux n'en donnaient pas. On faisait des examens, mais je pense qu'ils faisaient juste ça pour nous donner l'impression et ces choses-là.

De plus, Jérôme mentionne le fait que l'enseignant effectue des interventions disciplinaires pendant la majorité du temps de classe; ce qui nuit à l'avancement, à la motivation et à l'apprentissage du groupe: « La journée suivante je suis allé à l'école et là ce n'était pas pris au sérieux. Le cours de mathématiques les gens n'écoutaient pas, la prof a juste fermé son livre et elle a dit vous ne voulez pas écouter, c'est cours libre pour tout le monde ». Ces interventions ont aussi des conséquences sur la perception qu'ont ces étudiants de leurs apprentissages. Jérôme vit cela comme un manque de sérieux et il a le sentiment de ne pas être à sa place : « Le régulier c'était sérieux, mais le CPC ce ne l'était pas. C'est là qu'ils m'ont classé l'année suivante. Moi j'étais malheureux, je me sentais comme si, comment je pourrais dire, comme si j'avais failli, je ne me sentais pas à ma place ». La situation scolaire de Jérôme le rendait malheureux, mais il désirait combattre la stagnation scolaire. À ce moment-là, avec l'aide de sa famille, il a pris la décision de changer de ville pour continuer sa scolarité dans une école secondaire avec un rythme d'apprentissage modulaire¹¹ pour les jeunes de moins de 16 ans:

Jérôme : J'ai choisi le modulaire parce que je me suis dit. J'étais curieux, je me suis dit, je peux travailler à mon rythme et je ne me ferais pas rusher. Si ça va trop vite ou trop slow, il n'y aura pas de ça, je vais vraiment aller à mon rythme. C'est-ce que j'ai fait et j'ai fait secondaire 2 et 3 en une année.

¹¹ L'apprentissage modulaire consiste dans un apprentissage par module avec un haut degré d'autonomie de l'élève, qui se rapproche au mode d'apprentissage à la FGA.

Pour ces participants, la logique de la stratégie (Dubet,1994) se conçoit par le choix de la poursuite des études secondaires à la FGA. Cette stratégie est une échappatoire à la perception négative de leur passage dans la classe d'adaptation scolaire qu'ils expliquent par l'incapacité à bien situer leur niveau d'études et par l'attention de l'enseignant qui doit se centrer sur la discipline plutôt que sur l'apprentissage scolaire. Ces résultats sont conformes aux avancements de Rousseau et collab. (2010) et Marcotte, Cloutier et Fortin (2014) qui démontrent que la FGA joue un rôle central dans la persévérance scolaire pour les étudiants qui vivent des défis liés à leur parcours de vie et à leur parcours scolaire.

La FGA pour maintenir sa progression scolaire malgré les circonstances personnelles

Les événements personnels peuvent aussi être un facteur qui mènent les participants à continuer leurs études secondaires à la FGA. Les situations personnelles affectant le parcours scolaire qui ont été évoqués par les participants sont d'avoir été victime de violence et de vivre la parentalité à un jeune âge. Le cumul des violences subies par la personne peut engendrer des échecs scolaires, et ce malgré des demandes d'aide auprès de l'institution scolaire :

Julianne : J'ai eu des problèmes, chez nous on était une grosse famille et j'ai vécu des (nom de la violence subie). J'ai toujours eu des hauts et des bas, il y a eu plein d'histoires comme ça qui sont arrivées et je n'étais pas capable de me concentrer dans mes études, mais je n'en parlais pas. J'ai vu une travailleuse sociale au secondaire, j'ai vu un psy et j'ai vu une TES¹² aussi. Elle m'a le plus aidé parce que je sentais toujours que c'était de ma faute. Là, j'ai eu des outils pour réussir à grandir de ça. Je n'étais plus concentrée à l'école, j'étais ailleurs j'avais une rage, une tristesse; donc faire mes études c'était long. J'ai pataugé, je manquais l'école, je n'y allais pas donc j'ai doublé deux fois.

¹² Technicien en éducation spécialisée (TES)

Malgré les difficultés vécues par Julianne, elle a reçu le soutien de son TES pour comprendre et faire face à sa situation. Elle a pris la décision de faire la transition à la FGA, car elle n'avait plus de repères ni d'attachement à son école secondaire : « Rendu en secondaire 5, mes amies n'étaient plus au secondaire, il n'y avait plus rien qu'y me tenait là. Et je me suis inscrite aux adultes ».

Comme mentionné dans la section précédente, un autre événement personnel qui peut mener à la décision de poursuivre sa scolarité à la FGA est une grossesse non planifiée. L'arrivée d'une grossesse à un jeune âge peut être vécue comme un bouleversement du parcours scolaire. Pénélope a pris la décision de s'inscrire à la FGA, car elle ne voulait pas être jugée par ses pairs et malgré que la FGJ lui a offert du soutien adapté :

Penélope: J'ai pris la décision que j'allais à l'école des adultes. J'ai continué à étudier à l'école des adultes avec mon ventre de femme enceinte. Mais, ma vie personnelle m'a affecté beaucoup. Avec tous les changements que j'ai traversés, je n'étais pas motivée. [Traduction libre de l'espagnol vers le français]

Le choix de poursuivre les études secondaires à la FGA peut être influencé par des circonstances de vie. Ici, la logique de la stratégie consiste à se soustraire d'une situation dans laquelle l'élève n'a plus de lien avec ces pairs à la FGJ suite aux événements du parcours de vie.

La FGA comme stratégie pour le passage au postsecondaire

Parmi les participants, trois sur huit ont été orientés ou ont décidé de poursuivre leurs études à la FGA comme une stratégie afin de se diriger vers les études postsecondaires. Les deux facteurs qui ont été mentionnés sont le besoin d'obtenir le diplôme d'études secondaires et/ou des préalables. Christophe a pris la décision de compléter son diplôme d'étude secondaire ainsi que des préalables à la FGA, car il voulait améliorer ses notes pour se rendre aux études collégiales :

Christophe : J'ai fait quatre années en concentration arts au secondaire et moi mon but ultime c'était d'avoir maths fortes et science enrichie, mais je n'avais pas les notes assez fortes pour aller dans le programme enrichi. Donc rendu en secondaire quatre, j'ai décidé de faire le saut à l'enseignement des adultes. Pour, à ce moment, finir mon secondaire cinq au complet aux adultes et faire chimie, physique et math enrichies aux adultes.

Deux d'entre eux avaient préalablement obtenu leur diplôme d'études secondaires au régulier, sauf qu'ils avaient besoin de leurs préalables pour passer un examen d'admission ou aller à l'université. Juan-José est arrivé au Québec à l'âge de 17 ans et il a fréquenté une école secondaire à son arrivée. Son expérience dans cette école n'était pas positive. En effet, il a mentionné qu'il n'avait pas été bien informé du fonctionnement au niveau des cours nécessaires à l'obtention du diplôme. À l'âge de 18 ans, il a dû quitter la FGJ vers la FGA sauf qu'il n'est pas allé vers cette école; il a plutôt contacté son école dans son pays d'origine afin d'obtenir son équivalence pour obtenir le diplôme secondaire. Une fois qu'il a eu son diplôme secondaire, il a décidé de postuler une formation dans le domaine militaire. Il a échoué à plusieurs reprises l'examen d'admission. Face à cette situation, il suit les conseils des administrateurs militaires et décide de s'inscrire à la FGA pour compléter ses cours de mathématiques :

Juan José : La troisième fois que j'ai passé l'examen pour rentrer à l'armée, ils m'ont dit de ne pas retourner, car il fallait que je refasse l'examen de compréhension de lecture, de mathématiques et de géométrie et tout le reste. Alors, ils m'ont dit seulement de retourner si j'avais suivi le cours de mathématiques ici à l'école des adultes [traduction libre de l'espagnol vers le français].

De son côté, Jean a effectué un cheminement scolaire linéaire; c'est-à-dire qu'il a complété son diplôme secondaire sans interruption ou sans échec scolaire à la FGJ. Il a aussi fait la transition directement de la FGJ vers les études collégiales. Son choix scolaire était orienté dans l'optique de faire partie d'une équipe sportive. À la fin de sa première année d'études collégiales, il s'est fait expulser de l'équipe sportive après avoir échoué quelques cours. Cette situation l'a démotivé

à continuer son programme collégial. Il s'est inscrit à la FGA afin d'obtenir les préalables qui l'aideraient à s'inscrire à un programme universitaire :

Jean : Mes notes n'étaient pas très bonnes, je n'ai pas pu continuer avec l'équipe. C'était un prérequis pour être dans l'équipe alors comme je ne pouvais pas être dans l'équipe de soccer j'ai perdu le goût d'aller au (nom de l'établissement collégial). Par la suite, je suis allé à l'école aux adultes. Mon père m'a conseillé ça. Alors, c'est lui qui m'a fortement conseillé d'aller directement à l'université et d'aller chercher les préalables à l'école aux adultes.

Dans l'expérience de ces participants, la logique de la stratégie (Dubet, 1994) est mobilisée par le choix du passage de la FGJ vers la FGA dans une optique d'améliorer la situation scolaire par l'obtention des préalables et/ou du DES. D'ailleurs, des recherches antérieures ont démontré une tendance dans laquelle une portion des élèves présentant des défis scolaires ou de vie utilisent le passage de la FGJ vers la FGA afin d'obtenir leur DES ou bien des préalables (Potvin et collab. 2010; Potvin et Leclercq, 2011; Potvin et Leclercq, 2014 et Rousseau et collab. 2010).

Le cheminement particulier continue (CPC) vécu comme un sentiment mitigé entre pertes de temps et injustice

Les acteurs mobilisent la logique d'action de la subjectivation (Dubet, 1994) pour formuler une critique du système scolaire. Cette critique est axée sur une perception de perte de temps et un sentiment d'injustice lié au classement dans le CPC par trois participants, et cela malgré des circonstances très différentes pour chacun de ces participants. Selon eux, les facteurs ayant contribué à leur inscription à une classe du CPC varient de l'examen de classement à l'arrivée au Québec, à un problème de surpopulation dans les écoles, jusqu'au manque de soutien des spécialistes malgré un diagnostic posé par un psychologue.

Désirée est arrivée au Québec à l'âge de 13 ans. À ce moment-là, elle a été classée dans l'adaptation scolaire suite à des tests de classement. Ceci a engendré un déclassement scolaire qui a été vécu comme une injustice :

Désirée : Quand je suis arrivée au Canada en 2013, je devais commencer au secondaire parce que dans mon pays j'étais au secondaire c'était le niveau équivalent du secondaire 3 ou 4; je ne me rappelle plus exactement. Mais ici, ils nous ont fait passer des tests et puis on nous a rétrogradés. Ils ne nous ont pas mis au niveau que nous étions supposés d'être. Ils nous ont mis en adaptation scolaire. À l'adaptation scolaire [silence] OMG! Je pense juste que c'était la pire expérience de ma vie parce qu'ils disent que c'est pour mieux encadrer les étudiants, mais comme je ne trouve pas que les étudiants sont mieux encadrés. Moi, je ne peux pas dire que j'avais de la difficulté, je ne sais pas pourquoi je me suis retrouvée là-bas. Je pense que je ne faisais rien ; je n'apprenais pas grand-chose et je ne me sentais pas dans un niveau scolaire où j'étais sensé d'être.

Émilie explique avoir commencé la première année du secondaire dans le secteur régulier. Elle dit qu'elle n'avait pas les meilleures notes, mais elle affirme que son classement est dû au surpeuplement de son école secondaire :

Émilie : À mon avis, [...] on avait trop d'élèves. On était trois élèves par casier. So là, ils ont construit la nouvelle école et ça l'a beaucoup aidé parce qu'après ça il y a eu beaucoup des élèves qui avaient leurs propres casiers. Ce qui s'est passé, c'est qu'à moi et aussi à d'autres personnes en fait, c'est qu'on se fait promette d'aller à (nom d'une école secondaire) et quand on a été à la nouvelle l'école, ils n'avaient pas notre dossier scolaire. Quand on est retourné à (nom de l'ancienne d'une école secondaire) il n'y avait pas notre dossier scolaire. Et là il n'y avait plus de place quelque chose comme ça. So moi et d'autres élèves, on s'est fait mettre dans la classe CPC qui est la classe pour ceux qui avaient des problèmes.

Pour sa part, Jérôme explique son parcours scolaire à partir de sa dernière année du primaire par un manque de soutien pédagogique. Étant donné qu'il avait doublé sa dernière année du primaire, ses parents lui ont fait faire un suivi avec un psychologue qui lui a posé un diagnostic du TDA¹³. Une fois au secondaire, ses parents ont informé l'école que son fils avait un TDA et qu'il

¹³ Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

avait par conséquent besoin de plus de temps pour terminer ses examens et un besoin de soutien pédagogique. L'école a pris connaissance de la requête des parents. Cependant, il n'a reçu aucun soutien pédagogique et il n'a pas réussi à compléter la première année avec succès. Suite à cela, il se fait classer au CPC pour l'année scolaire suivante :

Jérôme : J'ai commencé au secondaire (nom de l'école). À ce moment-là j'ai remarqué, bien avant au primaire, j'ai remarqué que j'avais des difficultés à l'école. Mes parents m'ont fait rencontrer un psychologue pour savoir si j'avais un problème quelconque. En effet, j'avais un trouble de déficit de l'attention, le TDA. Quand, j'ai été à l'école secondaire mes parents ont rencontré la directrice. Ils ont dit bon: notre enfant a un trouble de déficit de l'attention, est-ce qu'il y a des recours pour ça ? Est-ce qu'il peut avoir du temps supplémentaire pour les examens, ces choses-là ? La direction a dit oui, en effet on peut et il faudrait qu'il rencontre la psychoéducatrice. Ils ont dit comment ça marchait c'est que durant l'année scolaire, j'avais des rencontres avec elle pis ces choses-là. Durant toute l'année, je ne l'ai même pas vue, même pas une fois. À la fin de l'année, j'ai eu de la misère au courant de mes examens alors je n'ai pas réussi l'année.

À la suite du classement au CPC, ces élèves vivent ce classement comme une perte de temps, car ils ne voient pas l'utilité de ces études. En d'autres termes, ils ne reconnaissent pas l'utilité du temps consacré dans cette classe :

Désirée : C'était une perte de temps. Ils nous ont mis dans ce niveau et je voyais que je n'avancerais pas si je restais en adaptation scolaire. À la fin, ils ont un programme pour aller au marché du travail au lieu de continuer tes études. Ils te font aller au marché du travail et faire de la formation professionnelle. Au lieu de continuer et d'aller aux études collégiales.

Tout comme Désirée, Jérôme constate que cette situation scolaire ne lui permettra pas d'accomplir ses objectifs scolaires. Jérôme nous parle de son découragement et sa réflexion sur le manque d'avancement scolaire dans la classe CPC : « En tout cas, moi j'étais découragé. L'année suivante ils m'ont envoyé dans une classe qu'ils appelaient le CPC qui était cheminement particulier continu. Ça, c'est pour les gens qui n'ont pas vraiment d'avenir scolaire ».

La logique de la subjectivation (Dubet,1994) a été mobilisée par ces acteurs qui ont pris une distance face au classement afin de présenter comme injustes les raisons de leur classement au CPC. De plus, ils ont effectué une critique plus globale du système éducatif secondaire (FGJ), notamment en soulignant la perte de temps ainsi que le manque d'apprentissage et d'avancement scolaire au CPC. Mes résultats s'alignent avec ceux de Rousseau et Collab. (2010) qui montrent que l'expérience scolaire dans les classes de CPC est négative. En somme, l'expérience scolaire (Dubet,1994) à la FGJ nous permet d'identifier l'événement scolaire ou de vie qui a amené les participants à prendre la décision de poursuivre leurs études secondaires à la FGA dans une optique rationnelle du fait que cette transition était perçue comme bénéfique. Les bénéfices anticipés par les participants étaient la capacité d'atteindre leurs objectifs scolaires à long terme, mais aussi dans certains cas de pouvoir se soustraire à une expérience scolaire vécue comme négative.

Transition de la FGJ vers la FGA

Maintenant que j'ai mis en relation les événements du parcours scolaire et les parcours de vie qui ont influencé ces participants à poursuivre leur DES à la FGA, je vais présenter comment ils ont vécu la transition, c'est-à-dire la rupture de l'ancienne routine de l'école secondaire régulière ou CPC (FGJ) vers la nouvelle routine de l'école de la formation générale des adultes (Zittoun et Petter-Clermont,2005). Plus précisément, il a été possible de constater trois éléments centraux au sein de cette transition face à des changements de la routine scolaire: 1) la nouvelle autonomie qui est vécue comme une meilleure opportunité de progression scolaire; 2) la nouvelle autonomie qui est vécue comme une obligation d'acquérir un plus haut niveau de responsabilité face à la réussite scolaire; et 3) une rupture liée à la perte du cercle d'amis alors que les participants font face à une population étudiante plus diversifiée. En premier lieu, les participants ont vécu leur

transition dans la nouvelle routine scolaire comme une opportunité de progression scolaire puisqu'ils pouvaient cheminer à leur propre rythme. Désirée mentionne que suite à la transition du CPC vers la FGA, elle a finalement eu la possibilité d'effectuer des progrès scolaires tangibles. Aussi, elle était en mesure de réfléchir à son ancienne expérience scolaire et de distinguer qu'elle avait un meilleur soutien pédagogique à la FGA :

Désirée : Moi, j'ai trouvé ça beaucoup mieux, car tu voyais vraiment que tu évolues. Je pense qu'en quelque part, si tu sais vraiment ce que tu veux; tu vas pouvoir le faire. Même si tu étudies toi tout seul dans ton livre; quand tu as des questions, tu vas voir le prof; c'est beaucoup plus mieux que l'expérience que j'ai eue à l'adaptation scolaire. J'ai été plus suivie quand je ne comprends pas quelque chose, je pouvais aller voir le prof.

En deuxième lieu, cette nouvelle réalité liée à l'obligation d'étudier par soi-même a été vécue comme un défi au niveau de l'autonomie et de la motivation. Pour Jean, l'idée qu'il devait s'automotiver pour avancer à la FGA était bien comprise. Cependant, une période d'adaptation a été requise pour acquérir l'autonomie nécessaire à la gestion du temps et la motivation permettant l'assiduité de la participation en classe de la FGA :

Jean: C'était une drôle de transition en effet, car ça m'a pris plus de temps que je pensais que ça prenne. Le travail se fait par toi-même. C'est toi qui dois t'automotiver, c'est toi qui dois faire tes travaux tout seul alors tu dois faire tes prétests pour te préparer à l'examen. Les professeurs sont là pour t'aider, mais ils ne sont pas là pour te donner un cours pédagogique c'est vraiment toi-même avec ton livre. Alors c'est pas mal toi et le livre donc au début je n'étais pas là à 100% présent, j'ai été en temps partiel j'y allais de temps en temps pour m'avancer si tu veux et je ne faisais pas d'avancement à la maison alors dans le fond le seul temps que j'ai avancé c'était là-bas et je n'allais pas régulièrement au début.

En troisième lieu, la transition de la FGJ vers la FGA peut être vécue comme un moment de rupture, car les étudiants sont confrontés à une nouvelle routine scolaire comprenant la perte des anciens amis. Pour Christophe, la transition vers la nouvelle routine scolaire est vécue comme un chamboulement. Il a dû s'adapter à une nouvelle population étudiante avec laquelle partager sa

classe, plus particulièrement avec des étudiants présentant des caractéristiques d'âge et de motivation différentes de son ancien environnement:

Christophe : Oui, parce que dans le fond dans mon école secondaire j'avais perdu mon groupe d'amis du secondaire. Eux étaient restés parce qu'ils avaient fait leur cours normal ou avaient été en chimie et physique. Contrairement à moi qui n'avais pas eu la note assez haute pour aller à ces cours-là donc, je voyais beaucoup moins souvent mes amis et je me retrouvais à un endroit où est-ce que je ne connaissais vraiment pas les gens qui s'y retrouvaient. En plus, les gens étaient démoralisants donc ça me mettait plus à terre. Au début ç'a été un choc étant donné que ce n'est pas la même dynamique. Les gens aussi aux adultes, comment dire, ce n'est pas de mon groupe d'âge d'un, il y avait beaucoup de gens plus vieux, il y avait aussi beaucoup de gens qui étaient-là, mais ils n'avaient pas l'air à vraiment travailler.

Dans le cas de ces participants, j'ai pu constater que le moment de la transition correspond à la rupture de l'ancienne routine établie à l'école secondaire régulier. Une fois à la FGA, ils rencontrent une nouvelle routine dans laquelle ils doivent être plus responsable face à leur nouvelle autonomie dans un environnement scolaire qui ne comprend pas de cours magistraux (Zittoun et Petter-Clermont,2005). Par ailleurs, dans la nouvelle routine ils sont aussi confrontés à une nouvelle population étudiante ce qui constitue un choc culturel dans lequel l'étudiant n'arrive pas à se représenter dans le nouvel univers scolaire, il cherche à distancier en s'associant avec les étudiants qui lui ressemblent en termes de motivation envers la réussite scolaire (Bergier et Francequin,2011).

Parcours scolaire de la formation générale des adultes (FGA)

À ce stade, il a été possible de mettre en lumière les motifs liés au parcours scolaire et au parcours de vie qui ont mené les participants vers la FGA afin d'obtenir leur DES. Dans cette section, j'explore comment les divers types de soutien et l'identification d'un projet scolaire au niveau postsecondaire ont permis aux participants de compléter leur DES à la FGA. Le passage à

la FGA sera analysé à l'aide des trois logiques d'actions, il sera ainsi possible de constater que la logique de la stratégie prédomine. Celle-ci est basée sur l'identification d'un projet scolaire qui provient soit d'un choix personnel ou d'un exemple de réussite d'un autre étudiant. L'identification d'un projet scolaire a permis aux participants de donner un sens à l'obtention de leur DES à la FGA.

L'effet favorable du soutien du réseau scolaire à la FGA

La logique de l'intégration à la FGA a été véhiculée par les participants par l'entremise de ces différents types de soutien : la relation avec les enseignants, l'appui des travailleurs sociaux, le soutien entre les pairs et la participation aux activités parascolaires. La relation avec les enseignants est définie par le nouveau type d'enseignement utilisé à la FGA qui comprend un enseignement personnalisé. Les travailleurs sociaux offrent un encouragement vers la persévérance scolaire. L'entraide entre les pairs est construite sur un désir de réussite commune. Par ailleurs, la participation aux activités parascolaires a été accueillie de trois manières : soit à titre d'organisateur, soit à titre de participant ou soit en se concentrant sur les études.

L'impact positif des enseignants à la FGA

L'enseignement personnalisé à la FGA est souvent perçu d'un angle favorable, car celui-ci permet d'avoir une meilleure relation avec l'enseignant ce qui engendre une retombée positive pour l'élève qui est ainsi en mesure de mieux comprendre la matière. Cependant, cette forme d'enseignement peut créer un certain sentiment de gêne qui est nuisible lorsque les élèves évitent de consulter à plusieurs reprises l'enseignant pour des explications. Le travail individuel entre l'enseignant et l'élève permet à l'élève de mieux avancer dans ses livres et de mieux comprendre

la matière. Par exemple, Christophe aime mieux l'apprentissage à la FGA qu'à la FGJ, car ce type d'apprentissage lui permet d'avoir un enseignement plus personnalisé :

Christophe : C'était vraiment une personne avec la professeure donc on dirait que c'est beaucoup plus centré sur est-ce qu'on comprend. Elle s'assurait toujours qu'on comprenne pis moi j'ai vraiment trouvé justement qu'en raison du fait qu'on posait une question avec le professeur pis c'était juste nous deux on dirait que c'était plus facile de concentrer et de comprendre la matière que quand que l'enseignement est au tableau que tout le monde est autour et on dirait que l'enseignant veut juste répondre à ta question rapidement et n'est pas concentrer au problème sur papier.

Pour Pénélope cela va au-delà de l'enseignement personnalisé. Elle souligne que la relation qu'elle avait établie avec l'enseignant l'aidait à comprendre la matière : « Il y a eu un professeur que j'aimais beaucoup et il m'expliquait super bien. Alors, j'allais le voir. Il m'expliquait bien et je comprenais » [Traduction libre de l'espagnol vers le français]. Cependant, l'obligation de devoir se lever devant toute la classe afin d'aller demander des explications à l'enseignant peut être vécue comme un geste gênant pour certains étudiants. Pénélope mentionne que parfois elle était gênée d'aller voir l'enseignant, car elle ne voulait pas que les autres pensent qu'elle avait besoin de plus d'aide : « Quand je ne comprenais pas, je n'allais pas voir le professeur pour avoir une explication. J'étais gênée de le déranger. Des fois, j'étais gênée que les autres élèves voient que je cherchais souvent de l'aide » [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

L'appui des travailleurs sociaux à la FGA

À la FGA, la présence du travailleur social peut être un soutien qui encourage à la persévérance scolaire et qui engendre une relation de confiance pour certains des participants. Pour Émilie, cette situation est survenue lorsqu'elle a commencé à la FGA. À ce moment, elle était en colère à cause de sa situation scolaire, car elle avait fait un test de classement dont le résultat la situait dans un niveau qui ne correspondait pas à sa propre perception. Étant donné qu'elle avait moins de 18 ans,

le travailleur social de la FGA effectuait plus de suivis avec elle et l'a encouragée à ne pas abandonner.

Émilie : [...] Je me rappelle, j'ai été dans le bureau du travailleur social et j'étais vraiment fâchée, j'étais vraiment frustrée. C'est lui qui m'a dit : là Émilie tu as le choix entre être fâchée et partir ou prends ça comme la chance. Fais-le et travaille, maintenant tu peux le faire et tout ça. Et le fait que le travailleur social était là, ça m'a beaucoup aidé.

Dans le cas de Pénélope, le fait d'être suivie par la travailleuse sociale à la FGA lui permettait d'avoir un espace dans lequel elle se sentait en confiance de verbaliser les difficultés qu'elle traversait en dehors de l'école :

Pénélope : avec une des personnes dont je parlais le plus, c'était avec la travailleuse sociale. Elle m'inspirait beaucoup de confiance, j'avais beaucoup de confiance en elle. Je ne sais pas, mais je lui disais mes choses comme si elle était une amie. On est devenue proche et j'ai commencé à m'ouvrir et à lui raconter tout ce que je vivais [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

La logique d'intégration (Dubet, 1994) offre la possibilité de saisir le sens que les élèves se font de leur communauté scolaire. Plus précisément, les étudiants mobilisent la logique d'intégration en adhérant à l'approche éducative plus personnalisée et en allant chercher le soutien du travailleur social. Ainsi, ils s'intègrent en utilisant le soutien et les ressources disponibles offertes au sein de leur communauté scolaire.

L'entraide entre les pairs

En plus du soutien des enseignants et des travailleurs sociaux, les participants ont établi une relation d'aide avec les autres élèves. La relation entre pairs se vit généralement de façon positive à travers deux aspects; une relation de soutien à l'intégration à la FGA et une relation d'entraide qui est axée sur l'apprentissage. L'arrivée de Pénélope à la FGA comporte des

changements significatifs au niveau de sa vie personnelle et de sa vie scolaire. À travers son réseau d'amis à la FGA, elle est parvenue à s'intégrer à sa nouvelle réalité scolaire :

Penélope: À l'école des adultes, j'ai été bien accueillie. Les personnes de l'école et les élèves étaient aimables avec moi. J'avais des amies avec lesquelles j'avais une bonne relation et elles étaient à cette école. J'ai connu de nouvelles personnes et ce sont elles qui m'ont aussi aidée à m'adapter plus rapidement. Cela m'a aidée à ne pas me sentir mal, seule et perdue. Aussi, je demandais à mes amis qui parlent l'espagnol. Mais, j'ai senti que c'était le double d'effort parce que je devais me forcer pour avancer à mon rythme toute seule, mais avec l'aide de mes amis j'ai réussi [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Christophe a trouvé difficile la transition de la FGJ vers la FGA en partie pour la différence d'âge et du parcours de vie des autres étudiants. Face à cette situation, il a créé des liens avec un groupe d'élèves qui avait le même désir de réussite que lui:

Christophe : Dans mon groupe, souvent pour se garder motivés on se disait qu'on devait toujours aller à l'école et si on n'allait pas à l'école; il fallait vraiment qu'on se justifie entre nous pour qu'ensuite de ça on veuille y retourner chaque jour. À chaque fois qu'il y avait une personne qui avait un peu plus de difficultés dans un cours soit français, mathématiques, peu importe on allait l'aider. On essayait de trouver une solution pour que ça avance plus vite pour lui et aussi on essayait de briser la routine en sortant les midis dehors ou aller manger à un restaurant. Donc, ça nous a donné l'envie de rester et de continuer.

Dans les études de Cossette (2012), on perçoit que les jeunes immigrants s'intègrent en fréquentant leurs pairs d'origine québécoise. Parallèlement, la logique d'intégration de Dubet (1994) me permet de généraliser que les étudiants, peu importe leur origine, qui se trouvent dans un nouvel environnement scolaire, soit la FGA, acquièrent leur nouveau rôle d'étudiant en créant des liens à travers la relation avec leurs pairs, ce qui contribue à leur persévérance dans l'atteinte de leur objectif.

La participation aux activités parascolaires

L'intérêt envers les activités parascolaires peut être dû à une implication directe au sein du comité d'organisation ou au besoin de faire quelque chose d'autre qu'étudier afin de sortir de la routine scolaire. D'autres participants ne manifestaient pas d'intérêt; cela s'expliquait par le fait qu'ils voulaient consacrer plus de temps à leurs études. D'abord, l'intérêt à participer aux activités parascolaires provient du désir d'appartenir au groupe d'étudiants qui organise les activités telles que le conseil étudiant. Dans le cas de Penélope, son école offrait de la nourriture pour venir en aide aux étudiantes ayant des enfants. Elle s'est impliquée dans ce groupe afin d'organiser les paquets de nourriture pour chaque maman et pour elle-même :

Penélope : oui, je suis rentrée dans un petit groupe. J'ai aidé à faire des sacs de nourriture pour les mamans. C'était les mères, beaucoup des jeunes mères avec de jeunes enfants. Donc, c'était vraiment pour toutes les mamans avec des enfants à charge, alors, j'ai aidé à les faire et c'était gratuit [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Julianne était impliquée au sein du conseil étudiant de son école. Elle nous explique que le conseil mettait en marche des activités parascolaires afin de sortir les élèves de la routine scolaire : « L'Halloween, on utilise les thèmes et on invite les gens. Le but c'est que les gens puissent autant être dans leurs études, mais sortir un peu parce que c'est important de faire autre chose que juste des études ». L'implication au sein de son conseil étudiant est une source d'appartenance, car le fait d'appartenir à ce groupe permet d'avoir une atmosphère favorable à l'avancement scolaire :

Julianne : Être dans un groupe comme le conseil étudiant, tu as une appartenance donc tu sens que tu as ta place. Quand tu rentres dans tes études, tu as envie d'avancer parce que tu es fière, tu as de l'énergie et tu sens que tu n'es pas seule. Alors, c'est le fun tu arrives chez vous et tu sens que tu es plein d'énergie.

De plus, Julianne explique que les bienfaits vont au-delà de sortir de la routine scolaire. Elle ressent un sentiment d'appartenance qu'elle associe à une famille avec laquelle elle peut trouver une source de motivation scolaire :

Julianne : Si tu es chez toi et tu n'as pas d'encouragement à un moment donné ça devient difficile. Mais, quand tu fais autre chose avec des gens qui t'encouragent et tu te sens comme une famille tu as le goût d'y retourner le lendemain et c'est vraiment une famille [...] Il y en a pour qui c'est juste pour sortir du cours, mais quelque part ils font quand même l'activité. Ils ont quand même quelque chose qui est bon pour eux autres et quand ils retournent dans leur cours après ils ont de l'énergie.

Si certains participants affirment que les activités parascolaires comportent des bienfaits, ils préfèrent ne pas y participer afin de se concentrer sur leurs études. C'est le cas pour Jérôme qui n'avait pas d'intérêt à participer aux activités, même si ces activités permettaient aux élèves de tisser des liens:

Jérôme : [...] Je ne participais pas. Ça ne m'intéressait pas, pour moi si je voulais vraiment terminer et passer à autre chose. Pour moi, il fallait que je termine. Je veux dire ça aurait été bon de faire ça (participer aux activités) et ça nous permet de mieux se connecter avec les gens, mais je ne voyais pas l'intérêt à ce moment-là.

Potvin et collab. (2012) ont avancé que les élèves issus de l'immigration ont perçu le manque d'activités parascolaires comme un aspect négatif de la FGA. Mes résultats indiquent aussi que les activités parascolaires peuvent être bénéfiques au niveau de l'intégration. En effet, les activités parascolaires ont été mobilisées dans une logique d'intégration et elles ont été perçues de façon positive par les élèves bien que la participation ne présente pas le même intérêt selon les étudiants. En bref, au niveau de la FGA la logique de l'intégration (Dubet, 1994) se construit à travers les relations positives avec les enseignants, les travailleurs sociaux et les pairs et une participation aux activités scolaire en fonction des préférences personnelles des étudiants qui contribuent de manière significative leur objectif scolaire.

Les stratégies de réussite éducative à la FGA

La logique d'action de la stratégie (Dubet,1994) est mobilisée par les acteurs sociaux au sein de leurs expériences scolaires à la FGA à partir de deux moments précis : la décision d'obtenir rapidement leur diplôme d'études secondaires (DES) et l'identification d'un objectif scolaire lié à la poursuite de leur scolarité au niveau collégial. Dans cette section, il sera question d'aborder comment les participants utilisent cette logique afin de suivre un exemple de réussite ou un conseil pour se motiver à compléter leur DES.

L'influence du cercle des pairs

Pour certains des participants, suivre l'exemple du parcours scolaire des amis ou de la fratrie peut se traduire par une stratégie qui vise la réussite à la FGA. Désirée nous explique qu'une de ses connaissances lui avait parlé du fonctionnement à la FGA. Plus précisément, on l'avait informé qu'elle pouvait avancer à son rythme et obtenir son DES plus rapidement : « C'est quelqu'un qui m'en avait parlé. En fait, la personne m'avait dit tu sais que tu peux aller à l'école des adultes et tu peux vraiment aller à ton rythme. Tu peux faire plusieurs niveaux en même temps et terminer plus vite ». Christophe a plutôt suivi l'exemple de sa sœur et d'une amie qui ont effectué un parcours scolaire similaire au sien. Cela l'a motivé à continuer son parcours scolaire à la FGA :

Christophe: Ma sœur aussi avait été aux adultes. Aussi, une de ses amies avait fait le même cheminement que moi. Elle avait décidé de faire ses programmes enrichis aux adultes. Elle m'avait dit que cela avait vraiment bien fonctionné. Donc, pour moi je me suis dit ben ça va être ma chance d'avoir mes crédits pour aller au niveau collégial.

Par ailleurs, Pénélope explique comment les conseils d'un de ces amis qui avait obtenu son DES à la FGA lui a permis de constater qu'avoir un but scolaire lui permettrait de terminer son DES :

Penélope: J'avais une amie. Je voyais qu'elle avait un objectif clair, comme elle savait ce qu'elle voulait faire, ce qu'elle voulait étudier. Elle avait dû étudier à l'école des adultes et elle était allée au collège. Cette amie m'a dit que ça serait bien d'aller voir la conseillère pédagogique pour mieux m'orienter. Alors, j'ai suivi son conseil. [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Dans cette section, il a été possible d'appréhender comment la logique de la stratégie est mobilisée par les acteurs en termes de choix de poursuivre leurs études secondaires à la FGA. En effet, l'exemple des pairs dont le parcours scolaire comprend la FGA a permis à certains étudiants de se diriger vers la FGA. La recension des écrits indique que les élèves qui ont des défis scolaires et de vie décident de faire le passage de la FGJ à la FGA (Potvin et coll.2010; Potvin et Leclercq 2011; Potvin et Leclercq,2014 et Rousseau et collab.2010). Cependant, ma recherche apporte la nuance que ce choix stratégique est parfois influencé par un pair qui a déjà emprunté la voie de la FGA.

L'identification du projet scolaire vers les études collégiales

La majorité de nos participants présente l'identification d'un objectif scolaire comme un moyen stratégique afin d'obtenir leur DES. Cela offre une motivation de continuer leurs études postsecondaires dans un domaine qui les intéresse et qui va engendrer un bénéfice économique à long terme. Dans le cas de Julianne, elle a dû quitter et revenir à plusieurs reprises à la FGA. Entre-temps, elle s'occupait de ses enfants et elle travaillait dans un centre communautaire. Dans ce centre, elle travaillait auprès de la population et elle aimait beaucoup venir en aide aux personnes

dans le besoin. À partir de cette expérience, elle a été en mesure d'identifier un objectif scolaire précis. Elle est retournée à la FGA pour obtenir son DES afin de s'inscrire au collège :

Julianne : Je travaillais dans un centre communautaire [...] Il me manquait juste mon secondaire 5. Mais, j'ai eu beaucoup d'enfants. Le fait d'avoir des enfants, je prenais des congés de maternité et je retournais travailler. Au centre communautaire, il y a toujours des gens qui ont du temps à faire, car ils ont fait des choses avec la police, ou ils ont eu des tickets à payer et pour les payer il doit faire du temps communautaire. J'ai rencontré beaucoup de gens comme ça, et la dernière femme que j'ai rencontrée, elle avait des problèmes avec ces enfants. Elle avait eu des problèmes avec ses parents et elle avait perdu la garde des enfants. J'ai toujours été touché par les gens et j'ai toujours voulu travailler avec les gens. Je ne savais pas trop où m'en aller et je me suis dit c'est là-dedans que je veux aller. Je veux pouvoir faire une différence avec ces gens-là. Alors je me suis inscrite à l'école, je devais avoir mon secondaire 5.

Pour Jérôme, la motivation de terminer son DES venait du fait qu'il avait repéré le domaine professionnel dans lequel il voulait poursuivre ses études collégiales :

Jérôme : [...] Je disais au début en ingénierie, je voulais aller là, mais j'hésitais. C'est sûr, c'est un peu moins motivant. Mais, là quand je savais que j'allais en finance et que j'étais inscrit au collégial, là j'étais vraiment motivé et là je trouve que je travaillais plus vite. J'ai procrastiné moins parce que je voyais le deadline, moi, il faut que j'aille au niveau collégial l'année prochaine et il me reste tant de cahiers.

Au-delà du fait qu'elle avait trouvé son domaine d'étude, Penélope souhaitait aussi améliorer sa situation économique : « Parce que j'ai décidé d'étudier, je voulais avancer, je ne voulais pas vivre de l'aide sociale. Je voulais travailler et étudier [...] » [Traduction libre de l'espagnol vers le français]. Contrairement aux autres participants, Émilie avait déjà un diplôme d'études professionnelles (DEP). Elle a cependant décidé de terminer son DES puisqu'elle voulait continuer sa scolarité au niveau collégial afin d'avoir de meilleures conditions de travail.

Émilie : Je pense à chaque fois que je finissais une année scolaire, ça me venait en tête, est-ce que ça vaut la peine que je continue...est-ce que c'est mieux que j'arrête là et je prends un DEP ou un travail. Je crois que c'est quelque chose quand t'es aux adultes, tu vas toujours te préoccuper. Je crois que c'est en grande partie à cause du cercle qui t'entoure, tu vois tout le monde qui a déjà gradué, tu vois du monde qui travaille. Des fois, ça serait

mieux que j'aille travailler maintenant. Quand j'avais fini mon secondaire quatre, j'ai été faire mon DEP et je suis tombée enceinte à la fin. Après ça, j'avais le choix soit d'aller travailler avec le DEP ou retourner finir ma physique et mon histoire. J'étais vraiment dans une impasse et j'ai décidé pour ma technique parce que j'ai toujours voulu faire mon collégial et travailler.

Au niveau de la logique de la stratégie (Dubet,1994), l'on constate que les acteurs identifient un domaine d'étude au niveau collégial, qui leur permettra de travailler dans une profession qu'ils considèrent adéquate et pertinente en fonction de leurs aspirations, agit comme une stratégie qui vient renforcer la motivation des participants à compléter leur DES. Ainsi, l'acteur choisit son projet scolaire dans une perspective de coût-bénéfice. La littérature scientifique constate qu'un nombre important d'étudiants qui obtiennent leur DES à la FGA effectuent une transition vers les études collégiales (Rousseau, Tétrault, Bergeron et Carignan,2007; Potvin et collab.,2012; Marcotte, Villatte et Lévesque,2014). Mes résultats indiquent que cette transition est liée à l'identification d'un projet scolaire précis au niveau collégial.

Du recul sur le parcours scolaire à la FGA

Dans la logique de la subjectivation (Dubet,1994), l'acteur fait abstraction de la logique de l'intégration et de la stratégie afin d'arriver à une réflexion critique sur le système dans lequel il évolue. À la FGA, les participants ont été en mesure de réfléchir autant sur les aspects négatifs que sur les aspects positifs de leur expérience scolaire. Les participants ont évoqué les points négatifs suivants : notamment le manque de motivation de certains étudiants à la FGA et l'absence d'échéances précises pour accomplir les tâches scolaires. Ils ont tout de même été en mesure d'identifier des points positifs tels que l'aspect autodidacte du travail scolaire et l'autonomie en ce qui a trait à la gestion du temps. La perception envers les services des conseillers pédagogiques

s'est révélée ambiguë, car pour certains elle a permis d'identifier un objectif scolaire, mais d'autres ont formulé une critique suite à leur expérience.

En termes d'inconvénients, pour certains des étudiants le fait de se trouver à la FGA dans une classe plus diversifiée en termes d'âge a créé une atmosphère peu propice à la motivation de l'ensemble des étudiants. À la FGA, Christophe se retrouvait avec une population étudiante plus âgée que lui et il a remarqué que ces personnes fournissaient peu d'effort pour avancer dans leurs cahiers d'études. Ce manque de motivation des autres étudiants, l'a encouragé à terminer plus vite ses cahiers puisqu'il voulait s'éloigner de cette ambiance :

Christophe : Les gens étaient plus vieux. Pour la plupart, ils avaient au moins 22 ans en montant. Mais, on dirait qu'étant donné que c'était des gens qui au secondaire avaient eu beaucoup de difficultés; souvent c'était des gens qui étaient moins motivés parce que dans leur tête, on dirait qu'ils ne voyaient jamais la fin de leur secondaire. Donc, on dirait que le fait qu'ils étaient moins motivés, ils avaient plus tendance à agir en classe façon dérangeante ou en parlant avec les gens à côté, en niaisant, en lançant des effaces ou tout simplement en étant sur leur téléphone à la longueur de journée. Même des fois, on voyait une personne qui venait une fois par semaine au lieu de venir chaque jour.

Pour Jérôme et Penélope, les points négatifs renvoient plutôt au fait qu'il n'existe pas une date limite afin de compléter un module. Pour Jérôme cela se traduit par le regret d'avoir perdu du temps à la FGA :

Jérôme: C'est un peu ironique, mais des fois quand il n'y a pas de deadline, je prends trop mon temps. Donc, je me dis au lieu de faire deux ans, peut-être que j'aurais pu faire un an et demi, je dis ça comme ça, un plus court laps de temps.

Penélope déplore aussi qu'il n'existe pas un repère dans le temps pour terminer un module. Elle explique l'importance d'offrir un espace aux étudiants qui ont des difficultés personnelles afin de mieux les orienter vers l'obtention de leur diplôme :

Penélope: [...] Il manque cette aide à l'école [...], mais la personne arrive à l'école et vas-y c'est ton problème, c'est ta vie, c'est ta responsabilité vas-y! Comme tu as du temps pour terminer le livre, mais si ça te prend trop de temps, ils vont venir te dire, tu prends trop de temps. Mais, il n'y a pas un temps pour terminer un livre [...] [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Parmi les points positifs, les participants ont mentionné que leur passage à la FGA leur a permis d'être dans une situation d'apprentissage face à laquelle ils se devaient d'être plus autodidactes et d'être en mesure d'assumer la responsabilité de devoir gérer leur temps. Jean indique que les points positifs tournent autour de l'acquisition de l'autonomie, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'acquisition de la capacité d'organiser son temps et ses études à la FGA :

Jean : C'est l'autodétermination. Dans le fond, être capable de s'organiser, capable de se concentrer et de mettre le temps nécessaire dans l'étude. Ça m'a pris beaucoup à ce niveau-là. C'est le même cas, quand tu arrives à l'université, c'est de savoir un peu comment t'organiser comment trouver le temps de faire tes études et faire tes travaux. Je pense que ça m'a pris du temps à faire ça.

Pour Jérôme, l'autonomie vient du fait qu'il pouvait travailler dans ces modules à son rythme; il aimait avancer et étudier de manière plus libre:

Jérôme : J'adorais ça encore une fois que ça soit à mon rythme. Ça me permettait de mieux performer si on veut. Je n'avais pas un rush qu'il faut que je le fasse le plus vite possible ou ah! c'est trop lent je m'ennuie. Je suis quelqu'un qui est vraiment autonome. J'aime ça faire les choses à ma façon [...]

L'expérience en lien avec les services offerts par les conseillers pédagogiques a été accueillie de deux manières; soit par une orientation précise sur un programme d'étude collégiale, soit par une orientation qui a été mal reçue parce qu'elle ne reflétait pas les attentes de l'élève. Certains participants ont développé une orientation plus claire sur leur choix de programme. Suite à la consultation avec le conseiller pédagogique. Jérôme avait déjà une idée d'un choix de carrière.

Cependant, lors de sa rencontre avec le conseiller pédagogique, il comprend qu'il percevait ce métier comme un passe-temps et il décide de s'orienter vers un autre domaine :

Jérôme : Je voulais étudier en ingénierie et il me fallait les maths fortes de 5 et sciences fortes de 5. Donc, je faisais ces cours en conséquence, entre-temps j'ai eu mon diplôme d'études secondaires. Puis là, j'y pensais, est-ce que c'est vraiment ce que je veux faire ? J'ai consulté le conseiller pédagogique. Ç'a bien été, je leur ai expliqué en fait pourquoi je voulais faire ce programme. Je suis quelqu'un qui aime ça travailler manuellement. J'aime ça travailler, fabriquer des pièces. Et ils m'ont dit : il est où le problème ? J'ai dit : ben je ne sais pas si ça me rendait heureux de faire ça. Ils m'ont dit : ça peut arriver des fois tu aimes quelque chose, mais tu ne veux pas en faire un métier, tu veux en faire comme un passe-temps. Comme je donne un exemple, fabriquer des choses ça peut-être un modèle à coller, un casse-tête n'importe quoi sinon construire, bricoler sur une voiture. Un passe-temps, sûrement que ça me rendrait malheureux de faire cela à longueur de journée. Donc, je peux garder ces choses-là comme un passe-temps. Mais quelque chose qui ne me dérangerait pas de faire à longueur de journée, aussi j'aime ça les mathématiques. C'est là que j'ai pensé peut-être la finance.

Penélope a consulté le conseiller pédagogique pour obtenir plus d'information sur les programmes collégiaux auxquels elle pourrait s'inscrire. Elle a effectué des tests de personnalité afin de mieux s'orienter. Durant la rencontre, la conseillère lui a mentionné la possibilité de poursuivre dans un programme technique et l'a informée sur la durée et les cours nécessaires afin de satisfaire aux exigences du programme :

Penélope: [...] Je suis allée voir la conseillère de l'école et elle m'a fait des tests de personnalité. C'était pour savoir qui je suis, ce que j'aime et ce que je n'aime pas. Parce que j'aime beaucoup les programmes en santé, mais j'ai peur du sang [...] Alors, elle m'a fait ce test et elle m'a dit ah! Tu es bonne conseillère, bonne amie, tu as de l'empathie, tu as tout. Qu'est-ce que tu en penses de psychoéducatrice! Et moi, j'aime la psychoéducation, alors, je lui dis oui ça peut être ça. Alors, elle m'a dit qu'il existait un programme en psychoéducation au niveau collégial, le nombre d'années et les acquis dont j'avais besoin pour m'inscrire. [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Christophe, quant à lui, a eu une expérience complètement différente à celle de Jérôme et Penélope. Christophe n'a pas cherché l'aide du conseiller pédagogique afin de choisir son programme, car il avait eu connaissance à travers ses amis au FGJ d'expériences moins favorables

en ce qui trait à l'assistance des conseillers pédagogiques pour le choix de carrière. Il a décidé de choisir en fonction de ces propres convictions sans recevoir l'avis des autres :

Christophe : J'ai toujours voulu être dans un domaine de la santé, j'ai vu qu'il me fallait vraiment la chimie donc je suis resté focalisé sur le programme. On dirait que j'avais aussi des amis qui avaient été voir des conseillères et on dirait que mes amis n'ont pas eu une bonne expérience avec les conseillères à l'école régulière. Moi, je me suis dit je vais vraiment pour ce que j'ai en tête et non c'est qu'une conseillère ou une autre personne pourrait penser me conseiller dans le fond. Surtout parce que j'avais eu des amis que leurs conseillères eussent recommandé un programme complètement à l'inverse de ce qu'eux avaient comme idée et non ce qui serait mieux pour le système ou dans l'esprit d'une autre personne.

Émilie trouvait que les conseillers recommandaient souvent des études en formation professionnelle (FP)¹⁴. Elle nous explique que les conseillers de l'école lui ont mentionné à plusieurs reprises de continuer ses études au niveau du DEP. Bien qu'elle ait vécu cela comme un découragement, elle a poursuivi ses études au niveau collégial:

Émilie : Il y a peut-être une chose qui me dérangeait des adultes. Tout au long que j'étais aux adultes tout le monde a essayé de me persuader que je ne pouvais pas faire une étude de collège ou plus haute. Ils essayaient souvent de pousser pour le DEP parce que c'était la façon la plus facile de graduer. Dans le fond, eux leur but c'est que tu pars de là le plus vite possible. À chaque fois que j'étais ok mais je veux faire ça, ils faisaient tous, « bien si tu veux, mais c'est beaucoup de travail » et je suis tête de mule un peu. Moi, je vais le faire quand même.

À travers les récits des participants, il est possible de saisir la logique de subjectivation (Dubet,1994) dans la façon dont ils maîtrisent les situations auxquelles ils sont confrontés et dans la manière de nuancer leur expérience scolaire, c'est-à-dire comment ils sont en mesure de faire ressortir les aspects positifs et négatifs de chacun des aspects de la FGA et d'effectuer une réflexion critique sur comment ils y ont fait preuve de persévérance scolaire.

¹⁴ Les études en formation professionnelle permettent aux étudiants d'obtenir un diplôme d'études professionnel (DEP) aux centres de formations professionnelles.

En conclusion, le cadre conceptuel de Dubet (1994) m'a permis de constater que la logique de l'intégration peut se traduire par l'appartenance à des groupes d'entraide par les pairs dans lesquelles la création d'une identité provient du désir de vouloir suivre l'exemple de leurs amis qui veulent réussir. Cette appartenance est aussi véhiculée par l'entremise des activités parascolaires que ce soit au niveau de la création de l'activité ou de la participation à celle-ci. En ce qui trait à la logique de la stratégie, les participants orientent souvent leur choix de la FGA en se basant sur les expériences des pairs dans une optique stratégique dans laquelle l'enjeu du temps est primordial afin de pouvoir obtenir leur DES le plus rapidement possible. L'autre aspect stratégique soulevé par les participants est celui de l'identification d'un programme précis au niveau des études collégiales qui agit comme un facteur de motivation. Au niveau de la logique de la subjectivation, j'ai été en mesure de comprendre comment les acteurs font abstraction des deux autres logiques (intégration et stratégie) afin de réfléchir sur leur parcours scolaire en tenant compte des avantages et des inconvénients auxquels ils ont été confrontés à ce moment de leur parcours scolaire.

Transition de la FGA vers les études collégiales

La transition correspond au moment de la rupture d'une routine existante à la FGA vers une nouvelle routine collégiale (Zittoun et Petter-Clermont, 2005). Les participants ont présenté cette nouvelle transition selon les éléments suivants : 1) le retour à des cours magistraux, 2) un défi lié à la nouvelle charge de travail scolaire et 3) un accomplissement scolaire. Le moment de transition est vécu de manière positive en partie à cause de la nouvelle routine scolaire.

Désirée a souligné la différence entre l'enseignement de la FGA et les études collégiales en mentionnant une rupture entre le mode d'apprentissage individuel vers le mode d'apprentissage

centré sur les cours magistraux. Elle affirme qu'elle a dû se réadapter, mais que malgré cela elle a trouvé que cette nouvelle expérience scolaire lui était bénéfique :

Désirée : Je n'ai pas vraiment eu de difficulté; la seule différence c'est qu'aux adultes c'est différent. C'est le professeur et l'élève un à un, alors qu'au cégep c'est différent alors il a fallu que je me réadapte à ce système-là. Avancer au rythme de la classe, je n'ai pas trouvé ça difficile, ça s'est fait bien.

Pour Christophe, le moment de la transition de la FGA vers le collégial se traduit par le défi d'une charge de travail plus importante :

Christophe : [...] j'ai commencé (nom de l'institution collégiale), pour moi au début ç'a été quand même difficile étant donné qu'aux adultes c'est beaucoup par nous-mêmes. Au (nom de l'institution collégiale), quand j'ai commencé on dirait que, surtout dans une technique qu'il y a beaucoup de cours et de cours différents. Quand j'ai commencé, j'avais neuf cours donc on dirait qu'il y avait tellement une grosse charge au début que ç'a été beaucoup plus difficile pour ma part.

De plus, le moment de transition correspond à un accomplissement scolaire. En effet, Julianne se sentait fière de s'être rendue à cette nouvelle étape scolaire. Elle explique sa transition collégiale en relation avec son âge et sa vie personnelle :

Julianne: Moi, j'étais tellement heureuse, parce que je savais ce que je voulais faire. Je me rappelle du premier cours que j'ai eu, un cours d'éducation physique. Je regardais le gymnase, les gens, le plafond et je me disais je suis au collégial. C'est comme-si je n'arrivais pas à le croire, l'an passé j'avais 33 ans, avec un bagage de plusieurs enfants. Tu ne peux pas croire que tu t'en vas aux études collégiales. C'était comme loin, mais là d'être assis avec la flamme en dedans de toi, j'étais à ma place j'en mangeais. Même là, j'aime ça avoir des devoirs, travailler, ma situation est vraiment difficile, mais j'aime ça pareil.

Selon Zittoun et Petter-Clermont (2005) la transition correspond à un événement qui se caractérise par deux moments : une rupture qui se produit à l'abandon d'une ancienne routine et le changement vers une nouvelle routine. Alors que les participants avaient insisté sur la rupture lors de leur passage de la FGJ vers la FGA, notamment au niveau du mode d'enseignement et du choc culturel lié à au nouvel environnement, la transition de la FGA vers le niveau collégial est moins

éprouvée en termes de rupture, car les participants effectuent un retour à un mode d'enseignement magistral face auquel ils ont déjà eu de l'expérience. En effet, la nouvelle routine scolaire au collégial qui comprend un retour au mode d'enseignement magistral est vécue comme un accomplissement personnel et dans une perspective de fierté d'avoir atteint un programme scolaire qui est dirigé vers une future carrière. Selon Thériault (2016), la nécessité de suivre le parcours scolaire des étudiants diplômés du DES à la FGA est nécessaire afin de comprendre s'il existe des enjeux spécifiques pour ces personnes au études collégiales. Ma thèse s'inscrit dans cette direction en s'intéressant davantage sur la poursuite scolaire de ces étudiants dont le parcours scolaire se poursuit au niveau collégial.

Parcours scolaire aux études collégiales (EC)

À ce stade, il a été possible d'établir une meilleure compréhension sur les raisons qui amènent ces étudiants à passer de la FGJ vers la FGA et comment l'identification d'un projet scolaire leur a permis d'effectuer le passage de la FGA vers les études postsecondaires. Ici, il sera question de comprendre pourquoi au niveau collégial les participants préfèrent poursuivre leurs études dans le volet technique plutôt que le volet préuniversitaire.

Mobiliser son réseau scolaire dans une optique de réussite scolaire

Au niveau de la logique d'intégration (Dubet,1994), les participants ont exprimé que leur sentiment d'appartenance aux études collégiales provenait principalement de leur programme technique qui favorisait leur intégration, notamment par la relation entre les pairs et par la relation avec les professeurs qui perdurent pendant près de trois ans. Dans le même ordre d'idée, les

participants montrent un plus grand intérêt envers les activités parascolaires reliées à leurs programmes d'études plutôt qu'aux activités collégiales destinées à l'ensemble de la population étudiante. Un autre aspect intéressant de l'intégration de ces étudiants provient du lien scolaire qui a été maintenu avec les anciens élèves de la FGA. Finalement, le rôle d'adulte au sein de la classe, et ses implications, a été soulevé par les participants plus âgés.

Premièrement, l'appartenance des élèves se développe principalement au sein de leur programme technique. Pour Christophe et Julianne, cette appartenance est véhiculée par le programme technique qui renvoie une image de famille. Cet aspect familial est basé sur deux éléments. Le premier élément provient de la longueur du programme technique, c'est-à-dire d'un parcours scolaire étendu sur trois années. Le deuxième élément se traduit par l'accompagnement de ce parcours par le même groupe d'étudiants et le soutien scolaire des professeurs du programme. Christophe souligne l'importance d'avoir un environnement agréable et des liens étroits entre les autres étudiants de la même technique. Il explique que ceci n'est pas la même expérience que lorsque les étudiants sont inscrits à un programme préuniversitaire, car ils ne vont pas nécessairement se côtoyer dans les mêmes cours :

Christophe : Pour moi, c'est vraiment l'ambiance ici que c'est vraiment le fun. On dirait qu'on a une famille. On a un entourage un peu plus serré que juste qu'un programme préuniversitaire au collégial. Dans lequel, si tu n'as pas beaucoup d'amis avant de commencer; probablement tu ne vas pas en développer des nouveaux. Aussi, si tu as un bon cercle d'amis, ça va toujours rester les mêmes [...] Tandis que dans un DEC comme celui que je fais on dirait qu'il y a quelque chose. Tu arrives à l'école et tu as un plaisir d'être à l'école parce que tu connais un petit peu tout le monde qui t'entoure, tu peux jaser avec eux.

Le fait d'étudier dans un programme de formation technique permet la création de groupes d'entraide par les pairs, ce qui favorise la création de liens étroits et durables pendant la durée du

programme. Christophe et Désirée ont manifesté l'importance d'avoir créé un groupe d'étudiants dans leur programme d'études. Grâce à ce groupe d'entraide, ils ont bénéficié d'un soutien scolaire. Christophe mentionne qu'il s'est entouré de deux personnes qui étaient dans sa technique afin d'étudier, de se motiver et de créer des liens en dehors des classes :

Christophe : Je me suis entouré de deux amis dans la technique; justement qu'on prend le temps d'aller étudier ensemble. Une fois, c'était chez un et une fois c'était chez l'autre. On essayait de bien comprendre la matière et on essayait de se garder motivé. Vu que c'est une technique qui a beaucoup de pratique; tous les vendredis même si c'était un vendredi, c'était le seul moment de la semaine qu'on avait de disponible après l'école. On allait pratiquer, ça faisait en sorte qu'on se gardait à jour tout en restant motivé, aussi des fois on se faisait des soupers.

Dans le cas de Désirée, elle explique qu'au début de sa technique elle a créé des liens forts avec son amie originaire des caraïbes et deux autres amies d'origine québécoise. Ce groupe d'amies lui a permis d'avoir du soutien dans ses travaux d'équipe et d'obtenir de l'aide face à certaines situations :

Désiré : Quand je suis arrivée, je me suis fait une amie qui est d'origine des Caraïbes; j'étais toujours avec elle. Alors, quand il y a quelque chose que je ne comprenais pas je lui demandais et quand il y avait des travaux en équipe on était toujours ensemble. Aussi on est toujours un groupe mixte, c'est moi, la fille des caraïbes et les autres filles québécoises. Quand y a un problème ou un groupe à faire, alors on se dit le prof a dit ci ou ça [...] Maintenant, je suis à ma cinquième session, c'est un peu comme ma dernière session, on est les mêmes personnes du début, on continue ensemble. [...] je peux dire qu'elles m'ont aidé beaucoup parce que s'il y a quelque chose que je ne comprends pas, j'ai des amies qui ont plus compris que moi et elles sont là pour m'expliquer.

Deuxièmement, la relation avec les professeurs au niveau collégial est très importante pour l'ensemble des participants. Cette importance se traduit d'abord par la facilité à communiquer avec le professeur, par la motivation qu'offre le professeur aux étudiants et par le soutien au niveau de la recherche d'emploi. Ainsi, Désirée explique que le plus grand avantage dans les cours de la technique est que le groupe d'étudiants se suit pendant trois ans, ce qui crée une dynamique qui

permet aux professeurs de bien connaître le travail de chaque étudiant. De plus, elle explique que les professeurs sont très disponibles pour les étudiants, notamment par l'entremise du courrier électronique :

Désirée : La technique ce n'est pas comme le préuniversitaire que chaque cours c'est des personnes différentes. Vous n'êtes jamais avec les mêmes personnes. Alors que la technique vous êtes un même groupe pendant les trois ans de cheminement ensemble. Le prof te connaît et sait comment tu travailles, ça aussi c'est un avantage. Avec les professeurs ce n'est pas compliqué. Si tu as une question, il y a le courrier, tu peux envoyer la question au prof ou prendre un rendez-vous et s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas il va faire une rencontre pour t'expliquer.

La relation entre professeur et étudiant peut être perçue par l'étudiant comme une source de motivation. C'est le cas de Jean, il explique qu'en général il avait une relation positive avec ses professeurs, car il était plus mature que les autres étudiants à ce moment-là. Il mentionne aussi que le coordonnateur de son programme le motivait beaucoup et cela traduisait positivement au niveau scolaire :

Jean : Ç'a bien été, j'avais une bonne relation avec les enseignants. J'étais un des plus vieux dans le groupe donc le niveau de maturité était un peu plus différent. Donc, c'était un peu plus facile pour moi d'entrer en interaction avec les profs parce que j'étais un peu conscient de ce que je voulais et plus mature, donc je n'avais pas des difficultés avec les professeurs. À ce moment-là, j'avais un coordonnateur qui était un de mes profs et il me motivait beaucoup au niveau du programme et il voulait qu'on soit les meilleurs du programme et bien formés donc cela a joué dans la balance.

Dans le cas de Juan-José, la relation avec le corps professoral s'est traduite par le soutien offert par un professeur au-delà de l'aspect scolaire afin qu'il puisse obtenir un emploi avant son stage :

Juan-José : Puisque j'avais échoué à un cours, je devais attendre à la prochaine année scolaire pour faire un stage. J'ai parlé au professeur qui s'occupait des stages afin de savoir s'il pouvait m'aider à trouver un emploi malgré le fait que je devais attendre. Il a envoyé mon curriculum à deux endroits. Grâce à son aide, j'ai obtenu un travail [traduction libre de l'espagnol vers le français].

Troisièmement, au niveau de la participation aux activités parascolaires durant les études collégiales, les participants semblent avoir plus d'intérêt envers les activités en lien avec leur programme d'étude car celles-ci sont perçues comme plus bénéfiques sur le plan scolaire et professionnel. En fait, qu'il s'agisse de participer aux conférences organisées par son programme, de faire du bénévolat ou de mettre en pratique les notions du cours, les participants ont été en mesure d'en dégager des bienfaits. Dans le cas de Jérôme, il participe aux conférences en lien avec son métier, car il veut se renseigner sur les possibilités au niveau des carrières universitaires et les ouvertures au niveau du marché de l'emploi :

Jérôme : Avec la technique des fois, il y en avait à l'Agora des professeurs d'université ou sinon des gens en finance qui venaient pour discuter de leur parcours scolaire, de leur job, etc. Ce n'était pas obligatoire, mais moi je voulais y participer et pourquoi, c'est parce que c'est quelque chose que je ne connaissais pas. Je ne sais pas c'est quoi aller à l'université pour la finance, je ne sais pas quel genre de job précisément ils font, leur horaire tout ça. J'étais vraiment juste curieux de voir leur point de vue.

Pour Christophe, il trouve utile de s'impliquer dans des activités hors du collège, car il met en pratique les notions acquises dans la salle de classe au service de la communauté :

Christophe : J'essaie aussi de m'impliquer quand les professeurs le demandent. Justement dans notre programme, souvent on va faire de premiers soins par exemple bal de neige, des organisations. Donc, j'essaie de m'impliquer, car justement je me sens utile ou le fait que je mets en pratique à l'école dans l'action communautaire.

Quatrièmement, les interactions aux études collégiales peuvent être perçues d'un autre point de vue par les étudiants plus âgés. Ces étudiants d'âge adulte expliquent qu'ils n'ont pas éprouvé de difficulté à se créer des groupes de travail et qu'ils veulent démontrer leur maturité en servant d'exemple aux étudiants plus jeunes. Émilie nous explique que son âge ne l'empêche pas de trouver facilement des équipes de travail. De plus, elle mentionne que le fait d'être plus mature lui permet de comprendre les processus scolaires et les professeurs plus facilement qu'en sont

capables les étudiants plus jeunes. Elle mentionne aussi que grâce à sa maturité, l'équipe de soutien de son programme lui fait plus confiance dans les moments où elle doit emprunter de l'équipement :

Émilie : Je pense que malgré mon âge, j'ai quand même trente ans, ça va bien. Quand, j'ai besoin d'être dans une équipe, j'ai zéro problème parce que ma classe sait que j'écoute bien et que je travaille bien. Souvent c'est comme : Hey! Émilie vient dans mon équipe! et moi oui c'est cool! Je pense qu'avec mon âge et mon vécu, je pense que j'ai une maturité que d'autres n'ont pas pour comprendre certaines choses de profs, certains protocoles de l'école. Pourquoi que c'est comme ça, pourquoi que les profs exigent telles choses. Ça fait aussi qu'il y a beaucoup de place de location de matériel. Ben, ils me font plus confiance avec le matériel de l'école, alors ça l'aide.

Pour Jean, l'importance est accordée au fait d'être un modèle pour les étudiants plus jeunes en termes de comportement adéquat en classe et au niveau de l'engagement envers ses travaux scolaires :

Jean : [...] J'avais plus de lien avec ces gens-là non parce que nous avons le même parcours, mais nous avons du vécu parce qu'il y avait de gens qui retournaient du travail vers les études [...] Pour ces gens-là avec des parcours un peu généraux qui passaient du secondaire au collège directement ; pour eux c'était une dynamique complètement différente alors que moi, je viens accomplir quelque chose de sérieux. Ils manquaient de maturité dans les cours à un certain moment alors que moi je voulais vraiment passer à travers le programme et apprendre des choses. [...] Dans le temps de travailler, j'ai fait un peu mon mentor, pas mon mentor, mais je voulais un peu démontrer ma maturité, de montrer un peu l'organisation, de montrer un peu plus la façon d'être en classe, de montrer qu'on est en classe oui on peut parler et jaser, mais quand le prof explique c'est important d'écouter le prof et ne pas regarder au laptop [...] J'avais toujours beaucoup de sollicitation au moment des projets, Il y avait beaucoup de gens qui voulaient faire équipe avec moi à ce niveau-là parce qu'ils savaient que j'avais une certaine maturité et que j'allais aboutir avec le projet qui était demandé

Cinquièmement, un aspect intéressant qui a émergé de cette recherche est le maintien de la relation entre pairs, au niveau collégial, des étudiants qui ont obtenu leur DES à la FGA. Parmi les huit participants, trois d'entre eux ont mentionné l'effet positif de demeurer en contact avec les

étudiants qui ont fréquenté la FGA au même moment qu'eux. Christophe explique qu'il n'a pas continué à fréquenter son groupe d'amis de la FGA puisqu'ils avaient tous poursuivi leurs études à des endroits différents. Or, il y avait une personne de son groupe qui a étudié dans le même collège que lui. Lorsqu'il la croisait dans les corridors, il éprouvait du réconfort lié au fait qu'il n'était pas le seul qui venait de la FGA.

Christophe : Pour ceux qui étaient à l'école aux adultes dans mon groupe en particulier. Il y avait deux personnes du groupe qui ont été à un collège dans le coin de Montréal. Ensuite, il y a une personne du groupe que je croisais souvent justement au collège donc ça faisait du bien de voir quelqu'un de familier et de justement de voir qu'on n'était pas seul qui venait des adultes.

Pour Jérôme, le fait de continuer à fréquenter ses anciens camarades de classe qui provenaient de la FGA pendant ses études collégiales était pour lui une façon de conserver des liens avec des étudiants ayant un vécu semblable à lui. Il était intéressé à connaître davantage les avancements de leur parcours scolaire. Lors de certains cours obligatoires, il a toujours été coéquipier avec un de ses anciens amis de la FGA. Ceci lui a permis de créer un groupe de soutien avec son ami afin d'étudier pour les examens d'anglais :

Jérôme : Oui, j'avais déjà un lien avec ces gens-là. C'est sûr que c'est plus tentant d'aller leur parler, aussi voir leur parcours où ils sont rendus, leur dire où je suis rendu aussi. C'est sûr qu'à travers le temps, on se parle moins, on se voit moins, mais à ce moment-là oui c'était plus fort. J'ai été dans quelques cours de base avec un gars qui venait de la FGA, comme français, éducation physique. J'étais tout le temps avec lui parce que je le connaissais déjà. Ça donnait quelque chose, en partant vu qu'on se connaissait déjà. Je disais ça donne encore plus le goût de se parler, savoir où ce qu'on est rendu, hey ! tu étudies en quoi où tu es rendu. Quand il y avait des projets en équipe, on est plus à l'aise de travailler avec eux. Par exemple, dans les cours d'anglais, moi et lui on n'était pas bon en anglais. La prof était exigeante en partant il fallait parler en anglais avec elle. Je n'étais pas super bon en anglais. C'est avec lui que j'allais à la bibliothèque et on s'aidait, on se relançait. Pour les présentations orales, on se pratiquait.

Aux études collégiales, la logique d'intégration (Dubet,1994) se manifeste principalement par un sentiment d'appartenance envers leur programme technique caractérisé par une bonne relation avec les pairs, les professeurs et un plus grand intérêt aux activités parascolaires spécifiques au programme technique. De plus, certains participants mobilisent la logique de l'intégration dans la continuité de la relation entre les pairs provenant de la FGA et les étudiants adultes profitent de leur maturité afin d'offrir un modèle positif du rôle de l'étudiant dans la salle de classe. Ces avancements correspondent aux retombées des travaux de Lapointe-Therrien et Richard (2021) qui mettent en perspective l'importance accordée à la relation avec les professeurs par les étudiants adultes au niveau collégial; la relation s'avère positive grâce à une maturité qui se traduit par un niveau élevé d'engagement scolaire.

Un projet scolaire axé sur le marché de l'emploi

Aux études collégiales, la logique de la stratégie (Dubet,1994) est mobilisée en fonction du projet scolaire. Dans cette section, je vais d'abord présenter les motifs exprimés par les participants pour justifier le choix d'un programme technique aux études collégiales plutôt que d'avoir opté pour un programme préuniversitaire. Ensuite, je vais exposer les stratégies mobilisées dans les décisions de poursuivre vers les études universitaires.

En premier lieu, les huit participants ont opté pour suivre la voie technique plutôt que la voie préuniversitaire. Les raisons qui justifient ce choix sont la mise à l'écart des programmes préuniversitaires qui sont considérés comme une perte de temps; l'accès rapide au marché de l'emploi et une mobilité sociale ascendante. La voie préuniversitaire est considérée comme une perte de temps, car elle ne permet pas d'obtenir un accès direct à un emploi. Tous les participants,

à l'exception de Jean¹⁵, ont choisi un programme technique directement après l'obtention du DES à la FGA. Ce choix leur permettait d'obtenir un DEC qui offrait un accès direct au marché de l'emploi. La perception que le préuniversitaire est une perte de temps est partagée par Désirée et Christophe qui mentionnent que cette voie n'apporte rien de concret au niveau du marché de l'emploi. Désirée explique qu'elle avait perdu du temps à cause de son cheminement scolaire. C'est pour cette raison qu'elle a considéré la voie technique au lieu du préuniversitaire, car celle-ci lui permettait d'accéder rapidement au marché de l'emploi :

Désirée : Quand j'ai terminé, je me suis dit que j'avais assez perdu de temps. Alors, je n'ai pas choisi un programme préuniversitaire. J'ai choisi une technique qui va me permettre si je termine mon DEC, au moins d'aller directement au marché de l'emploi. Donc, je me suis dit que je n'allais pas perdre mon temps dans un préuniversitaire. J'ai choisi mon programme parmi les techniques. Pour moi, le préuniversitaire c'est pour les gens qui ne savent pas quoi faire alors je ne voulais pas aller au préuniversitaire. Je voulais une technique parce que j'aurais déjà de l'expérience sur quelque chose pour aller travailler après.

Quant à Christophe, il évoque qu'il avait considéré son programme d'étude en fonction du domaine de travail. Tout comme Désirée, le choix d'un préuniversitaire était pour lui une perte de temps comparativement à la technique qui lui offrait une certaine garantie d'emploi :

Christophe : C'était vraiment mon objectif de devenir infirmier et de travailler dans un domaine de la santé. Sinon, plus du fait que je trouvais que de faire un préuniversitaire dans ma tête ça sonnait plus comme une perte de temps à mes yeux comparativement à faire un DEC, où est-ce que tu fais trois ans. Et ensuite, tu sais que tu as un travail et qui est presque garanti. Donc ça, c'est vraiment le fun.

Par ailleurs, le projet scolaire autour de la diplomation au niveau technique offre à certains participants l'accès à une mobilité sociale ascendante. Penélope mentionne qu'elle a observé que

¹⁵ Lors de la FGA, Jean a eu un parcours scolaire linéaire directement de la FGJ aux études collégiales dans un programme préuniversitaire, car son seul intérêt était lié à son équipe sportive. Il a réorienté son parcours scolaire vers la FGA pour obtenir les préalables pour aller à l'université. Par la suite, il a arrêté les études universitaires pour travailler et ensuite retourner aux collégiales au niveau technique.

les conditions de travail de sa mère étaient difficiles. L'opportunité de poursuivre ses études collégiales était une manière d'obtenir un emploi plus valorisant que celui de sa mère :

Penélope : [...] J'ai vu ma mère travailler dur. Elle faisait du ménage, des choses que je ne voudrais pas travailler. Je pense que ça vient de là [...] Ma mère m'a inculqué qu'il faut étudier et elle nous a donné les études toujours, ça et à manger nous n'avons jamais manqué de ça chez moi. Mais, c'est en regardant ma mère faire ces travaux si durs; alors que moi je voulais travailler dans quelque chose qui me passionne et où je pouvais aider. Faire un travail plus confortable pour moi, je ne voulais pas laver, nettoyer et passer la moppe. Je voulais m'améliorer et ne pas passer par la même situation que ma mère [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Les parents d'Émilie n'ont pas mis de pression liée à l'obtention d'un diplôme ni à ses frères ni à elle. Cependant, elle affirme qu'elle sera la première dans sa fratrie à obtenir un diplôme d'études collégiales :

Émilie : Mes parents n'ont jamais forcé moi ou les autres de le faire. Je veux dire c'est si on voulait y aller, ils étaient comme tant mieux. Mais, ils n'ont jamais forcé mes frères ou mes sœurs d'y aller. Moi, je suis la première dans mes frères et sœurs qui vont faire une technique.

En deuxième lieu, certains des participants ont exprimé le désir de poursuivre au niveau universitaire dans une optique de formation continue dans le domaine dans lequel ils désirent travailler. Les autres participants qui au moment de l'entrevue avaient déjà entamé ou terminé l'université suite à l'obtention de leur DEC ont mentionné les considérations stratégiques suivantes : l'accréditation des années scolaires et les avantages du diplôme universitaire au marché de l'emploi.

Les participants, qui au moment de l'entrevue n'avaient pas encore obtenu leur DEC et souhaitaient poursuivre leurs études au premier cycle universitaire, expliquent que leur motivation est plutôt de nature scolaire, c'est-à-dire qu'ils veulent approfondir leurs connaissances dans leur

domaine d'étude. Ils mentionnent que leur objectif principal est un accès direct au marché de l'emploi suite à l'obtention du diplôme collégial. À travers un bon emploi, ils souhaitent obtenir un support économique qui leur permettra de s'inscrire à l'université. Désirée considère poursuivre des études universitaires, car elle souhaite avoir une spécialisation dans son domaine de travail. Elle a réfléchi à un plan qui comprend l'acquisition d'un poste permanent dans son travail actuel afin de disposer d'un apport financier pour ses études :

Désirée : Après mon diplôme, je compte aller à l'université. Vu que je travaille au gouvernement comme étudiante, je vais sûrement avoir un poste permanent après mes études. Mon plan, c'est de terminer le collège et s'ils m'offrent un poste permanent; c'est de prendre une pause après l'école. Je travaille et je ramasse l'argent qu'il faut pour après aller à l'université et ça, c'est cher et c'est moi qui paie. Je veux me spécialiser en comptabilité vu que je travaille en comptabilité, mais si j'ai le poste je vais travailler à temps plein et je vais aller aux études à temps partiel. J'ai deux options, soit je laisse l'école pendant un bout ou soit je vais travailler et je vais à l'école à temps partiel.

Pour Émilie, l'aspect d'accorder la priorité au travail est aussi mis de l'avant puisqu'elle souhaite continuer sa scolarité à temps partiel. La poursuite de ses études au-delà du collégial est principalement pour continuer à en apprendre davantage sur son métier :

Émilie : [...] je vais me trouver un emploi et j'aimerais ça me trouver un emploi qui me permettrait de faire justement mes études à temps partiel pour avoir un BAC. Mais, le BAC ça ne serait pas, je n'irais pas tout de suite après à le faire à temps plein là. C'est comme, j'irais travailler, je me trouverais un bon emploi, espérons. Et de là, de faire genre un cours par session et graduellement le faire, mais ça serait vraiment pour le plaisir d'apprendre plus sur mon domaine.

Dans le cas de Christophe, il songe à la possibilité d'obtenir un diplôme universitaire dans l'objectif d'avoir plus de possibilités d'emploi au sein de son domaine d'étude :

Christophe: [...] C'est sûr que j'adorerais continuer pour pouvoir aussi avoir un autre emploi [...] donc ça serait d'avoir un plan B, s'il arrive quelque chose [...] J'avais vu développement international parce que j'avais eu un cours au collégial d'aide humanitaire et développement international que j'avais beaucoup aimé. Ça m'avait vraiment intéressé, j'avais aussi lu en droit. Pour ce qui est du droit, j'avais pensé en droit avec les infirmiers

donc ce qui est syndicat ou poursuite. Donc, ça serait de rester dans le domaine, mais de faire autre chose que d'être à l'hôpital.

Pour les deux participants qui ont choisi de s'inscrire à l'université, leur décision a été motivée par les stratégies suivantes : 1) la perception que le diplôme universitaire offre de meilleurs débouchés d'emploi et 2) l'accréditation des années scolaires au niveau de la technique qui réduit la durée du programme de premier cycle. Jean explique que bien qu'il a obtenu un emploi grâce à son DEC, ce diplôme ne lui permet pas d'accéder à de meilleures conditions d'emploi :

Jean : Le collégial a été une expérience très enrichissante, car c'est ça qui m'a motivé à faire mes études par la suite (à l'université). J'ai voulu tomber au marché du travail par la suite quand j'ai terminé mon DEC. Je gagne bien ma vie en travaillant, mais de nos jours un DEC ce n'est pas tant pertinent, c'est bien oui, mais ce n'est pas tant pertinent au niveau des emplois que tu rencontres.

Pour sa part, Penélope mentionne que l'accréditation de ses cours au niveau technique a fait en sorte qu'elle a obtenu son baccalauréat en deux ans au lieu de quatre ans et que cela a contribué à sa décision de poursuivre au baccalauréat :

Penélope : après ma technique, je voulais travailler. Mais mon conjoint et mon cercle d'amis m'ont encouragé à continuer mes études. Alors, je me suis rendu compte que mon collègue avait un accord avec l'université. Au lieu de faire un Bac en quatre ans, je pouvais le faire en deux ans. Alors j'ai aussi considéré pour la courte durée qui devenait économique [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

À partir du cadre théorique de Dubet (1994), j'ai été en mesure de constater qu'à travers le discours des participants que la logique de la stratégie est dirigée vers un projet scolaire qui favorise l'atteinte rapide du marché de l'emploi. Mes résultats indiquent que ce projet scolaire centré sur la diplomation technique au collégial est une voie utilisée par tous les participants. Ainsi, ma thèse converge avec les travaux qui démontrent que les étudiants effectuent des choix scolaires

qui sont orientés vers l'accessibilité du marché de l'emploi (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017 et Longo et coll.2019). Pour deux de mes participants, cette stratégie mène à une mobilité sociale ascendante qui leur permet de s'affranchir de l'impact de leur origine sociale sur leur potentiel scolaire (Willis,1981 traduit par Hoepffner,2011). Pour ceux qui avaient terminé les études collégiales, la logique de la stratégie (Dubet,1994) se transforme en un désir de continuer à se former dans leur domaine professionnel et un souhait d'améliorer leur situation économique future grâce à une continuité de leur parcours au niveau universitaire.

Réflexion sur les défis aux études collégiales

À ce stade, il sera question de présenter comment les participants mobilisent la logique de la subjectivation (Dubet,1994) au sein de leur expérience scolaire au niveau collégial. L'objectif est d'exposer comment l'étudiant met une distance entre la logique de l'intégration et la logique de la stratégie afin de réfléchir sur son expérience scolaire au sein des études collégiales. Certains des participants ont manifesté un mécontentement face au niveau des difficultés des cours de base. D'autres ont mentionné les points positifs et les points négatifs de la fréquentation des centres d'aide et des outils de soutien scolaire. La plupart des participants ont réfléchi à leur parcours scolaire et ils ont souligné que l'existence des préjugés sur la FGA est regrettable, car il s'agit d'un cheminement scolaire nécessaire pour permettre la réussite éducative des individus qui ont un parcours scolaire et de vie qui comprend des éléments non alignés sur le modèle normatif du parcours scolaire linéaire.

Les participants ont exprimé une critique relative au cours de base obligatoires. Plus particulièrement, ils ont remis en question les cours de français et les cours de philosophie tout en

soulignant qu'ils avaient apprécié davantage les cours spécifiques à la technique. Christophe explique que sa difficulté préexistante dans les cours de français lui a créé un défi supplémentaire pour réussir ces cours au collégial:

Christophe : Le seul problème que j'ai eu c'est au niveau du français, mais sinon, ça vraiment bien été. J'aime vraiment mes cours, vu que j'aime les cours et je suis plus poussé à étudier les soirs et les fins de semaine. Le seul problème, c'est vraiment avec le français, mais à part, je ne crois pas qu'il y ait eu un lien avec l'enseignement aux adultes et la difficulté de français. Je pense juste que j'ai toujours trainé un peu ce problème de français. Arrivé au niveau collégial, j'ai comme frappé un petit peu le mur de cette problématique.

Dans le cas de Désirée, elle éprouve un découragement en lien avec les cours de philosophie et de français qui peuvent être difficiles et elle mentionne que cela provoque des abandons parmi les étudiants :

Désirée : Oui, le pour c'était d'avoir le diplôme et le contre c'était d'être découragée par quelque chose et laisser tomber. J'ai connu beaucoup de gens qui ont laissé tomber à cause de cours qui ne sont pas faciles comme le français et la philo. Ce sont des cours qui peuvent avoir beaucoup d'impact sur ton cheminement. Alors, si tu coules beaucoup de cours tu vas avoir un retard dans ton cheminement. Si tu coules trois fois le même cours on te met dehors alors c'est tous des trucs qui peuvent influencer ton cheminement, te décourager et laisser tomber.

En revanche, elle porte un regard plus nuancé sur son expérience du centre d'aide en français, car, à son avis, celui-ci devrait apporter un soutien plus élaboré aux étudiants :

Désirée : Le centre d'aide en français au niveau collégial ne fournit pas une aide suffisante. Malheureusement, le soutien offert est uniquement lié aux fautes d'orthographe. J'ai demandé de l'aide pour le contenu et l'organisation des idées principales et secondaires pour un texte dans un examen. Le professeur qui travaillait au centre d'aide a souligné qu'il ne pouvait pas m'aider pour le contenu des cours, mais uniquement pour les fautes. Cela n'est pas utile, car les étudiants qui éprouvent des difficultés dans les cours de français ont aussi besoin de soutien pour la structure et l'organisation de leurs idées.

Une des difficultés scolaires de Désirée est liée au cours de philosophie. Elle mentionne qu'au premier cours de philosophie, elle a remarqué qu'elle avait une certaine difficulté.

Désirée: Je n'aime pas la philosophie, je ne suis pas très bonne. Déjà, le premier cours de philosophie 101, j'ai vu que c'était difficile pour moi. Je ne peux pas me permettre de ne pas passer le cours et là je vais aller chercher de l'aide pour pouvoir réussir le cours. Ils ont un centre d'aide pour les cours de philosophie, alors j'allais au centre d'aide avec d'autres de mes amis qui ne comprenaient pas comme moi. Je pense qu'on allait une fois par semaine et le professeur nous aidait et nous expliquait mieux.

Pour cette raison, elle a pris la décision de demander du soutien au centre d'aide en philosophie ce qui lui a permis de mieux comprendre la matière et de réussir ce cours. Par ailleurs, les difficultés scolaires sont souvent mitigées chez les étudiants grâce aux centres de soutien scolaire tels que le centre d'aide, le service en adaptation scolaire et le soutien des professeurs. Ils sont conscients qu'ils éprouvent des difficultés scolaires dans des cours spécifiques. Ainsi, ils ont utilisé les services de soutien d'aide pédagogique mis en place par leur institution collégiale. Ils nous expliquent les raisons qui les ont menés à chercher cette aide et les rebondissements positifs liés à ce soutien scolaire. Émilie explique qu'à son collège, il existe un service de soutien pédagogique offert à toute la population étudiante avec ou sans preuve médicale. Elle mentionne qu'à certaines occasions le professeur peut suggérer cette aide à un étudiant, mais dans son cas elle y est allée de façon autonome, car elle a une difficulté au niveau de la compréhension de lecture :

Émilie: J'ai mon dossier avec le service de soutien en adaptation scolaire que justement c'est vraiment une bonne aide. Même si tu as un dossier avec un médecin ou non, ils sont là pour t'écouter, pour t'aider. Vraiment pour n'importe qui a gradué des adultes ou du secondaire avec certaines difficultés. Le (nom du collège) sont conscients de ça. Ils sont là ces possibilités et il y a vraiment l'équipe qui est là pour t'aider [...] En fait, mon soutien d'aide c'est pour le français et la philosophie. C'est là où est-ce que j'ai plus de difficulté, c'est pour ça que j'ai cette aide-là. Dans le fond, ils m'ont donné accès à des logiciels de lexique qui m'aident à la lecture. Ils ont demandé à mes enseignants de me donner plus de temps pour mes lectures ou sinon de peut-être m'expliquer la lecture avant l'examen parce que sans m'en rendre compte, moi je vais changer des mots.

Une fois que ces étudiants au parcours scolaire atypique se retrouvent au niveau collégial, ils font face à une perception ambivalente concernant leur passage à la FGA. Dans la logique de la subjectivation (Dubet,1994), l'acteur se met dans une posture critique envers leur expérience scolaire en faisant la distinction entre les logiques de stratégie et d'intégration pour obtenir une réflexion sur leur parcours atypiques. Ils nuancent ainsi les points positifs et les points négatifs ainsi que l'impact qu'ils représentent pour eux au niveau scolaire maintenant qu'ils ont atteint les études collégiales. Cette réflexion se présente dans l'expérience des participants de façon négative lorsque ceux-ci ressentent une gêne, un sentiment d'infériorité et une stigmatisation face à leur parcours scolaire. Alors que l'aspect positif revient à la fierté qui provient du recul qu'ils sont en mesure d'avoir sur leur parcours scolaire. Malgré tous les obstacles, ils considèrent leur parcours comme valide, car ils ont réussi à obtenir le même diplôme que ceux qui ont effectué un parcours typique.

Christophe et Jérôme ont eu l'impression de vivre un sentiment d'exclusion durant leur passage aux études collégiales de la part des autres étudiants lorsqu'ils ont mentionné avoir fréquenté la FGA. Christophe affirme qu'au départ il ne mentionnait pas le nom de l'école de la FGA par peur d'être regardé différemment par les autres. Il explique que la mauvaise perception des autres étudiants peut être due au manque de maturité. En effet, il affirme que maintenant qu'il approche la fin de ses études collégiales lorsqu'il mentionne son passage à la FGA, il n'y a plus de réactions négatives :

Christophe : [...] Étant donné qu'au début, j'avais un petit malaise de le dire. Au lieu de dire que je venais de l'école des adultes, j'ai nommé mon école secondaire d'avant les adultes justement par peur de la réaction des gens à ce moment-là. Maintenant, je réalise qu'autant que j'en parle, on dirait que les gens n'en font pas vraiment de cas non plus. Au début, j'ai remarqué justement quand je le disais le regard des gens qui faisait : OK il vient des adultes, on dirait qu'il y avait un jugement. On dirait qu'avec le fait que peut-être que les gens ont eu un coup de maturité leur regard envers les adultes a changé. On dirait que leurs perceptions ont changé. Maintenant, je le dis et on dirait que c'est OK. Il n'y a pas de

problème d'être aux adultes et on dirait que dans leur tête ça n'a pas eu aucun changement. Maintenant, j'ai un peu moins de malaise à le dire.

De plus, il mentionne qu'auparavant il ne se sentait pas fier de parler de son parcours scolaire puisque cela lui procurait un sentiment d'infériorité. Aujourd'hui, il a compris que malgré les perceptions négatives en lien avec son parcours scolaire, celui-ci lui a permis de s'inscrire à un programme de son choix. Il expose les perceptions négatives face à la FGA comme une entrave à la réussite des personnes qui veulent compléter leur DES :

Christophe: Aujourd'hui, je pense que vraiment il n'y a aucune différence pour moi. À l'époque quand j'en parlais à mes amis, on dirait qu'eux, ils me voyaient un peu plus bas. Moi aussi, on dirait que dans ma tête je me sentais un peu bas et pas exactement égal à eux avec mon diplôme des adultes. J'avais l'impression que les gens voyaient ce diplôme comment étant un diplôme moins bon ou que toutes les personnes pensaient que je n'allais pas pouvoir être accepté dans le programme dû à ce diplôme. Mais, en fait j'ai été accepté dans le programme que je voulais sans problème. Honnêtement, je trouve ça malheureux cela peut freiner les gens d'aller aux adultes parce que c'est sûr que ça doit en freiner quelques-uns. En plus, je trouve que la formation aux adultes et le groupe que j'ai suivi cela a été vraiment bénéfique et on en est tous sortis très contents et satisfaits dû au fait qu'on a réussi. Maintenant, on a été capable d'aller dans le programme qu'on voulait avec notre diplôme.

Dans le cas de Jérôme, il ressent aussi le même sentiment d'infériorité comparativement aux autres étudiants qui ont terminé leur DES dans une école secondaire de la FGJ. Il explique qu'à certains moments, il ne mentionnait pas qu'il avait été à la FGA dans l'objectif d'avoir son DES, mais seulement pour avoir des préalables afin d'éviter les préjugés :

Jérôme : C'est sûr que des fois, il y en a qui se vantent. Moi, je viens de l'école (nom de l'école secondaire). Tu sais des polyvalentes qu'il faut avoir de bonnes notes pour y aller. C'est des gens qui se vantaient un peu, c'est sûr il y en a tout le temps. Donc, tu te sens un peu : bien moi j'arrive des adultes. Je me suis senti, comme j'arrive des adultes je ne suis pas si bon que ça, non au contraire je suis bon je l'ai faite, j'ai le diplôme, je n'ai peut-être pas les notes les plus hautes, mais ça ne dérange pas j'ai réussi. Pour moi c'était ça l'important parce qu'encore une fois je suis orgueilleux, mais je l'ai dit j'ai été aux adultes. Me connaissant si c'est arrivé ce sujet, c'est sûr que j'ai dit : j'ai été aux adultes pour faire

des préalables. Et non de dire, je devais aller aux adultes parce que je n'avais pas eu mon diplôme.

Au contraire, Émilie n'a pas senti de préjugés lorsqu'elle a mentionné son parcours scolaire et son parcours de vie en classe. Elle raconte que certaines personnes de sa classe avaient elles aussi été à la FGA, mais seulement pour compléter les préalables. Elle souligne l'importance d'avoir cette option de modalité d'études secondaires pour les personnes adultes sans tenir compte des préjugés :

Émilie: Du coup, ils demandent le nom de notre école secondaire. Qu'est-ce que j'ai dit c'est au secondaire j'étais à (nom de l'école secondaire à la FGJ). Ils ont fait OK, ensuite je fais (nom de l'école aux adultes). Et ils étaient comme OK. En tout cas, je leur ai dit j'ai aussi 30 ans et j'ai trois enfants. Ils ont tout fait comme (face de surprise). Mais, comme il n'y a personne qui a jugé de quoi que ce soit, la plupart étaient comme oui c'est good. Aussi, il y en avait quelques-uns dans la classe qui venaient de l'école aux adultes, c'est juste qu'ils étaient là seulement pour finir les mathématiques ou seulement pour finir d'autres matières. Honnêtement, s'il y avait eu un préjugé, moi je ne l'ai pas vu et s'il y en a eu, ils sont naïfs et ils ne comprennent pas à quel point c'est important et c'est quand même bien d'avoir ça chez nous.

Au niveau de la logique de la subjectivation (Dubet,1994), les participants ont nuancé leurs expériences scolaires au niveau collégial en mettant de l'avant un regard mitigé entre les défis des cours de base et le soutien scolaire offert par l'institution collégiale. De plus, certains participants ont été en mesure d'effectuer une introspection de leur parcours scolaire comprenant la FGA. Selon Dubet (1996), il est possible d'observer un sentiment de mépris lorsque l'étudiant ne s'inscrit pas dans un parcours scolaire normatif. Certains des participants de cette étude ont exprimé avoir évité d'évoquer leur parcours scolaire à la FGA pour ne pas faire face au regard négatif des autres étudiants. Malgré cela, ils ont développé une image positive du passage à la FGA, en concluant que leur passage à la FGA a été utile à leur autonomie et à leur persévérance scolaire. Ainsi, malgré

leur parcours scolaire atypique, les participants parviennent à légitimer leur confiance dans la certification scolaire provenant de la FGA (Martuccelli,2006).

Pour conclure sur les logiques d'actions au niveau des études collégiales, les participants ont mobilisé la logique d'intégration (Dubet,1994) par un fort niveau d'attachement à leur programme technique notamment grâce à la création d'un réseau social entre pairs afin de créer une situation de soutien mutuel. Le corps professoral de la formation technique a été en mesure d'établir une relation de confiance qui a contribué au sentiment d'appartenance au programme. Les participants ont tout de même gardé un sentiment d'appartenance en lien avec leur passage à la FGA comme le démontrent les exemples de collaboration entre les anciens élèves de la FGA qui se sont réunis pour effectuer des travaux d'équipe dans le cadre de leurs études collégiales. En ce qui concerne la logique de la stratégie, j'ai été en mesure de comprendre que le choix de la voie technique plutôt que la voie préuniversitaire est liée à un désir de rattraper le temps perdu au niveau scolaire et par l'attrait de l'accès direct à l'emploi. Au niveau de la logique de subjectivation, j'ai identifié deux types de réflexions provenant des participants au moment des études collégiales. En premier lieu, les participants mettent en place des stratégies pour surmonter les difficultés liées aux cours généraux tels que le français et la philosophie en utilisant les ressources mises à leur disposition par l'institution collégiale. En deuxième lieu, ils reconnaissent l'importance de l'existence d'un cheminement scolaire tel que la FGA pour permettre la réussite scolaire des élèves présentant un parcours atypique.

Tableau 5 : Sommaire de l'expérience scolaire durant les parcours scolaires (FGJ, FGA et EC)

Les logiques d'action (Dubet, 1994)	Formation générale des jeunes (FGJ)	Formation générale des adultes (FGA)	Études collégiales (ÉC)
Intégration L'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérer alors comme un système d'intégration. (Communauté)	Sentiment d'exclusion : → Lié à l'adaptation scolaire (stigmatisation) → Lié à une situation personnelle (grossesse) Sentiment d'inclusion : → Appartenance à une équipe sportive	Relation de soutien avec les enseignants : → Les participants ont souligné les avantages du travail un à un avec les enseignants pour l'apprentissage. Relation de soutien avec les travailleurs sociaux : → Les participants ont souligné avoir reçu de nombreux encouragements à la persévérance scolaire à la FGA. Relation de soutien entre les pairs : → Certains participants ont créé des liens d'amitié motivés par un désir de réussite commun, et ce malgré les différences de parcours de vie. La perception liée à la participation aux activités parascolaires : → Besoin d'échapper à la routine scolaire, création d'un esprit de groupe. → Préfère mettre l'accent sur l'avancement des études bien qu'ils aient une perception positive de ces activités.	Sentiment d'appartenance fort au programme technique qui résulte de 3 facteurs : → Relation à long terme entre les pairs qui favorisent la création d'un esprit de groupe et un réseau de soutien, → Relation à long terme avec les professeurs du programme qui font preuve d'une grande disponibilité et d'une meilleure compréhension envers les élèves, → Plus grand intérêt pour les activités parascolaires en lien avec le programme au lieu des activités générales liées à l'institution collégiale. Malgré que les jeunes mères ont souligné que durant le DEC cette implication n'est plus possible étant donné la charge de travail et la conciliation avec la famille. Continuité de la relation de soutien scolaire entre les pairs de la FGA par l'entremise de travail d'équipe dans les cours généraux et du maintien de liens amicaux. Influence positive à titre d'adulte dans la salle de classe en agissant comme modèle pour les étudiants plus jeunes.
Stratégie L'acteur tente de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors « comme » un marché.	Prendre la décision de continuer leur scolarité à la FGA afin d'obtenir le DES. : En réaction à la stagnation scolaire liée au CPC caractérisé par : → Un manque d'information scolaire (avancement); En réaction à une expérience d'exclusion provenant d'un événement de la vie personnelle : → Une expérience violente qui a de répercussion sur le parcours scolaire → Une grossesse à un jeune âge. En réaction avec le besoin d'obtenir des préalables et/ou le diplôme DES.	Stratégie de s'inspirer d'un pair (modèle de réussite pour soutenir leur motivation) ayant complété son DES à la FGA. Stratégie d'identification d'un objectif scolaire clair dans un domaine postsecondaire précis comme source de motivation : → L'objectif scolaire va engendrer un bénéfice économique futur.	Critères de décision liés à la stratégie de s'orienter vers un programme technique : → La mise à l'écart des programmes préuniversitaires considérés comme une perte de temps, → L'accès rapide et direct au marché de l'emploi, → Une mobilité sociale ascendante par rapport à leurs parents ou leurs fratries. Critères de décision liés à la stratégie de s'inscrire à l'université : → L'accréditation des années scolaires au niveau de la technique qui sont réduites du programme du premier cycle, → La perception qu'un diplôme universitaire offre de meilleurs débouchés d'emploi.

Subjectivation L'acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination. (Culture)	Les circonstances du classement dans le CPC sont perçues comme inadéquates et non représentatives des attentes de l'élève : → Déclassement scolaire suite à un processus d'immigration; → Surpeuplement des écoles secondaires; → Soutien pédagogique inadéquat à la FGJ. Le CPC est vécu comme une perte de temps, car il ne permet pas l'atteinte des objectifs scolaire tels que le DES et la poursuite aux études collégiales.	Réflexions critiques sur la FGA en analysant rétrospectivement les aspects positifs et négatifs : Aspects positifs : → Développement d'une capacité d'apprentissage en format autodidacte. → Les conseillers pédagogiques permettent de clarifier un objectif scolaire plus précis. → Apprentissage de l'autonomie et de la gestion du temps. Aspects négatifs : → Manque de motivation et de discipline de certains étudiants → Absence d'échéances scolaires. → Tendance des conseillers pédagogiques à orienter les étudiants vers le DEP plutôt que des DEC. Réflexion sur des événements de vie qui ont eu des répercussions sur leur parcours scolaire : Grossesse en bas âge et subir de la violence.	Réflexions critique sur la formation collégiale en analysant rétrospectivement les aspects positifs et négatifs : Aspects positifs : → Soutien adéquat par l'entremise des services de soutien d'aide et du corps professoral Aspects négatifs : → Difficultés en lien aux cours de français et de philosophie. Réaction face aux perceptions des autres sur leurs parcours à la FGA : Aspects positifs : → Réflexion des participants sur l'importance de la FGA comme cheminement scolaire pour les élèves qui ne suivent pas le parcours scolaire typique. Aspects négatifs : → Sentiment d'exclusion lié au jugement des autres qui s'estompe lorsque les autres étudiants atteignent un plus haut niveau de maturité.
---	--	--	--

Réussite éducative aux études collégiales du point de vue des étudiants

Le concept de la réussite éducative correspond à une conception plus large de la réussite scolaire qui comprend l'accès à l'éducation, la mobilité sociale, une expérience positive à la scolarité et un développement harmonieux de la personne (Mc Andrew et collab.2015). Je mobilise ce concept puisqu'il inclut l'expérience des élèves sans se limiter uniquement à la performance scolaire. Ainsi, il me permet d'avoir une vision plus globale de la réflexion des participants par rapport à l'ensemble de leur parcours scolaire et de leurs parcours de vie. Dans cette section, je documente comment les participants définissent la réussite éducative en lien avec 1) l'accès à l'éducation dans le pays d'accueil, 2) l'expérience positive qui amène une meilleure estime de soi, 3) le sentiment de fierté lié à un accomplissement scolaire et 4) les attentes familiales qui orientent le choix scolaire et qui construisent la perception de la réussite éducative.

Pour Désirée, la réussite éducative est l'ensemble de son parcours scolaire et son parcours de vie dans son pays d'accueil. Elle voit dans son parcours scolaire une manière de dépasser les contraintes liées à la stigmatisation de son parcours scolaire. Elle constate que son parcours de vie, qui comprend un changement de pays, lui permet de saisir les opportunités scolaires offertes par son pays d'accueil :

Désirée : Je me dis que j'ai de la chance. La chance d'aller à l'école, d'avoir l'opportunité d'aller plus loin. Ce n'est pas parce qu'il y a certaines personnes qui ne croient pas à toi, parce que tu es dans l'adaptation scolaire que tu ne vas pas aller loin dans la vie. Ou bien parce que tu es aux adultes, tu ne vas pas aller loin dans la vie. Je me défais de tout ça et je dis non. Je suis capable. Aussi, tu es dans un pays où tu as beaucoup d'opportunités. J'essaie toujours de me surpasser pour aller plus loin, de ne pas me limiter à un niveau.

Par ailleurs, le parcours scolaire qui comprend la FGA est bénéfique pour Émilie puisqu'elle en vient à la conclusion que ce parcours lui a permis d'acquérir les connaissances de base et une meilleure estime de soi :

Émilie: Je pense que l'école des adultes a fait de moi qui je suis maintenant. Cela m'a beaucoup aidée dans mon estime personnelle. Aux adultes, j'ai acquis mon secondaire donc toute la connaissance que j'ai eue et cela a beaucoup aidé. Par exemple, aux adultes quand tu es en secondaire trois en français, ils donnent trois choix de livres que tu peux faire. Moi, j'ai choisi les poèmes et la prof m'avait demandé : c'était quoi mon but plus tard? Je lui ai dit que je voulais avoir un DEC, une technique. Elle m'a préparée justement pour les analyses des poèmes pour les cours de français au collège. Cela s'est bien passé pour moi parce que j'avais déjà vu ça en un pour un. C'est juste un des exemples, c'est qu'aux adultes quand tu dis c'est quoi ton plan et que l'école des adultes l'accepte, ils vont vraiment te préparer.

De surcroît, pour Jérôme la réussite scolaire représente un accomplissement personnel et une fierté liée à sa réussite éducative malgré ses difficultés au niveau scolaire. La réussite scolaire se traduit par le dépassement de soi et le désir d'avoir une mobilité sociale au niveau du travail afin d'atteindre des objectifs qui sont à la fois personnels, scolaires et économiques :

Jérôme : Au début, c'était un accomplissement personnel. J'ai toujours eu de la misère à l'école et en partant avec mon parcours, je me suis dit peut-être que je ne ferais pas grand-chose de bon dans ma vie. C'est plate à dire, mais je me disais que j'allais avoir des petits métiers peu payants et ça allait me rendre malheureux. Je voulais vraiment avoir un diplôme par satisfaction personnelle. [...] Une fois que j'ai eu fini, que j'ai eu mon diplôme collégial là wow ! [...] Je vois encore une fois je suis capable et c'est tellement motivant ; j'étais vraiment heureux.

Pour ce qui est de l'influence des attentes de la famille sur la réussite éducative, les participants doivent composer avec celles-ci par rapport aux études. Plus précisément, ils tentent de faire face aux trois différents types d'attentes familiales : 1) la pertinence culturelle de l'obtention d'un diplôme, 2) le désir d'avoir un diplôme équivalent à celui de ses parents, 3) les répercussions négatives du manque de soutien parental.

La vision de la réussite éducative de Désirée est complexe ; il s'agit d'une combinaison de sa volonté de réussir, d'une obligation liée au projet migratoire de ses parents et de la pertinence culturelle de l'éducation de son pays d'origine. Elle explique l'importance de progresser au niveau scolaire pour avoir de meilleures opportunités d'emploi et elle souligne qu'il ne faut pas manquer la chance qu'offre le pays d'accueil :

Désirée : C'est très important parce que déjà s'ils sont venus ici c'est pour que j'ai une vie meilleure qu'eux. Aller plus loin à l'école c'est leur objectif à eux, c'est très important pour eux. C'est obligé, je n'ai même pas le choix, c'est comme ça dans notre culture il faut aller à l'école, il faut être quelqu'un dans la vie. Cela n'est pas bien vu si tu n'es pas à l'école. Selon mes parents, aller à l'école nous permet d'aller plus loin, d'être quelqu'un. Tandis que quand tu n'as pas de diplôme ce n'est pas évident de te trouver un bon emploi. Pour moi, c'est très important, ce n'est pas juste important pour ma famille, mais c'est important pour moi de terminer l'école. Dans la vie, c'est important d'être instruit. Si tu ne connais rien, les gens ils vont facilement te faire marcher. En fait, ce n'est pas bon pour toi, tu vas toujours être en arrière, tu vas toujours être bas. Si tu t'instruis, tu vas être plus ouvert à l'information et tu vas pouvoir aller plus loin.

Les parents de Christophe l'ont toujours motivé à poursuivre ses études afin qu'il puisse avoir un emploi correspondant à son programme. De plus, il mentionne l'importance pour sa mère qu'il ait accès au même cheminement scolaire qu'elle, ce qui comprend le passage universitaire :

Christophe : Mes parents trouvaient cela important que je continue les études. Surtout ils trouvent cela important que j'aie un diplôme avec lequel je vais pouvoir faire un travail. Ils sont vraiment contents du cheminement que j'ai fait. En particulier ma mère, elle aimerait que j'aille à l'université étant donné qu'elle a un diplôme universitaire et qu'elle aimerait ça que je fasse partie un petit peu de ce cheminement-là. Pour eux, c'est super important parce que dans leur tête si je n'avais pas continué après le secondaire, je n'aurais pas eu un emploi très rassurant pour la suite.

Également, Jean mentionne que ses parents l'ont toujours guidé et soutenu dans ses choix scolaires. Tout comme Christophe, la réussite éducative se traduit par le désir de rendre fière ses parents par l'atteinte du même niveau scolaire qu'eux :

Jean : C'est très important d'avoir un diplôme. Ils ne m'ont pas mis de pression, mais ils m'ont toujours dirigé vers ce but-là. Dans le fond, ils m'ont toujours dit si tu veux travailler dans ce domaine-là, il faut que tu fasses ces études-là et le choix de carrière. Ils ont essayé de me montrer un peu l'importance des études, les éléments importants et les bons côtés d'avoir un diplôme. C'est cela qu'ils m'ont inculqué à ce niveau-là. Mes parents les deux ont fait des bacs universitaires, mon père a fait une maîtrise donc le défi d'arriver au même niveau qu'eux aussi joue dans la balance. Dans le fond, mes parents ont toujours été fiers de ce qu'ils avaient accompli. Alors, je veux accomplir quelque chose de similaire et d'avoir un diplôme qui me motive. Je veux leur montrer que je suis capable de le faire, que je veux les rendre fière et je veux qu'ils soient fiers.

Contrairement aux autres participants, Julianne a subi des répercussions négatives liées au manque de soutien parental au niveau de l'éducation, mais aussi suite à un événement négatif dans sa vie pour lequel ses parents ne lui ont pas fourni l'aide nécessaire, ce qui a eu des conséquences dans son parcours scolaire. Malgré cette situation difficile, elle a su faire preuve de persévérance scolaire :

Julianne : Mes parents ont toujours dit que c'était important d'avoir un bon travail. Par contre, ils ont toujours dit que c'était important, mais ils ont eu beaucoup d'enfants et ils se sont fatigués. Donc de dire que c'est important et d'aider tes enfants à avoir des buts, ce n'est pas la même chose. Je te donne un enseignement, mais je ne t'aide pas à l'atteindre. Mes parents étaient fatigués, ils n'étaient pas présents mentalement, donc on a toutes trainé de la patte, pas parce qu'eux autres ne voulaient pas. Mais parce qu'ils n'étaient pas présents. [...] Je me disais je n'arriverais pas, je n'ai pas l'énergie ou quoi que ce soit. En plus, mon bagage d'adolescence qui a trainé en arrière de moi, mes parents n'ont jamais pris au sérieux ce qui m'était arrivé. Mes parents c'est les premiers à avoir dit que c'était de ma faute. Il y a des situations qui ont faites, tu avais juste à ne pas être dans cette situation-là, tu n'aurais pas dû. Ils n'ont jamais fait comme Julianne, on va aller avec toi on va trouver de l'aide. Mes parents n'ont jamais fait ça, ça été vraiment c'est ta faute et débrouille-toi [...] J'ai toujours trainé cette partie de moi là en arrière et j'ai quand même réussi à avancer, c'était dur, mais j'ai quand même avancé et je suis devenue cette femme-là sans nécessairement avoir eu l'aide de mes parents à ce niveau-là.

En somme, par le biais de récits des participants il a été possible de cerner le sens qu'ils attribuent à la réussite éducative (MC Andrew et collab.2015) Ces chercheurs montrent que la réussite éducative se définit par l'accès à l'éducation, la mobilité sociale, une expérience positive à la scolarité et un développement harmonieux de la personne. Les participants de cette recherche définissent une des composantes de la réussite éducative comme la capacité de remplir certaines attentes familiales dont l'accomplissement devient une forme d'expérience positive et de développement personnel. Par ailleurs, la revue de littérature permet de situer que les attentes parentales ont un rôle direct ou indirect dans la réussite éducative (Baril et Bourdon,2014 et Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian,2017). Ainsi, les participants ont expliqué se sentir obligés de réussir à l'école face à une certaine pression culturelle et parentale ; mais ils ont aussi souligné que l'avancement scolaire se traduit comme une fierté de suivre le chemin des parents.

L'influence des événements du parcours de vie sur le parcours scolaire à la FGA

Dans cette section, il sera question de mobiliser le concept du parcours de vie comme biographie individuelle afin de saisir l'expérience scolaire des participants à travers les différents événements de la vie qui se manifestent dans une perspective négative et/ou positive qui perdure au niveau de leur parcours scolaire (Sapin et collab.2007 et Cavalli,2007, cité dans de Montigny Gauthier et de Montigny,2014, p.6). J'aborderai aussi le concept du parcours scolaire selon l'approche théorique de la variabilité, la fluidité et la réversibilité des parcours scolaires pour saisir la multiplicité des situations (Doray, Picard, Trottier et Groleau,2009) afin de donner une voix aux participants. Parmi nos huit participants, trois d'entre eux ont été confrontés à des événements personnels qui ont eu une influence négative sur le passage à la FGA. En effet, ceux-ci ont engendré un manque de stabilité causant des abandons et des retours aux études à la FGA. Parmi les facteurs mentionnés par ces participantes, l'on retrouve l'arrivée d'une grossesse à un jeune âge et les répercussions liées à des expériences négatives telles que la violence physique et/ou psychologique.

À l'âge de 19 ans, Émilie est devenue enceinte de son premier enfant. Ceci a bouleversé son passage à la FGA, puisqu'elle se retrouvait dans un va-et-vient entre ses études et ses responsabilités comme mère :

Émilie : J'ai eu des pauses pendant l'école des adultes où je n'ai pas étudié pendant quelques années. De 16 ans à je dirais 19 ans, je n'avais pas la maturité. J'étais juste tout le temps frustré. Donc, ça n'allait pas très bien. À 19 ans, c'est là que je m'étais vraiment dit comme ok fais-le. Ensuite, j'ai eu mes trois enfants donc ça a pris un peu du temps. Dans le fond, j'ai arrêté, je suis retournée, j'ai arrêté et je suis retournée. En 2019, il me manquait ma physique et mon histoire donc je suis retournée. Ensuite, je me suis inscrite dans le programme collégial.

Penélope est aussi devenue enceinte à un jeune âge. En plus de concilier son temps d'étude et de famille, elle devait faire face à de la violence conjugale, ce qui a eu comme répercussions des périodes d'absences prolongées durant ses études :

Penélope: Jusqu'à l'an et demi de mon enfant, il y a eu beaucoup de changements à ma vie personnelle. Alors, des fois j'appelais parce que j'étais malade, parce que mon enfant était malade ou j'arrêtais d'aller pour un temps. Mais, ils ne m'ont jamais expulsée. Il y avait un suivi, ils m'appelaient pour me demander pourquoi je n'y allais pas. Qu'est-ce qui se passe avec moi? La travailleuse sociale prenait soin de moi. Elle voulait toujours m'aider.

En prenant du recul sur sa situation personnelle et scolaire à la FGA, Penélope mentionne que la violence conjugale a eu des répercussions au niveau de sa motivation. Elle explique qu'elle a dû régler ces obstacles dans sa vie personnelle afin de pouvoir poursuivre son parcours scolaire à la FGA :

Penélope : [...] Je me sentais perdue, je voyais que mes amies avaient avancé et pas moi. Toutes avaient été diplômées et pas moi. J'étais maman [silence] si avant, je devais travailler le double avec mon bébé, je devais travailler triple pour avancer. Oui, il faut se motiver, mais la motivation était mauvaise. Rien me motivait, je ne savais pas ce que je faisais et ce que j'allais faire [...] Je vivais la violence conjugale, la violence psychologique et la violence économique. J'étais trop jeune alors, je pense que c'était régler cette partie de ma vie et m'éloigner de cette personne pour que je trouve un sens à ma vie. Je pense que c'était ma situation émotionnelle qui ne me laissait pas avancer. C'était la souffrance, tout ce que je gardais et que je ne disais à personne [...] [Traduction libre de l'espagnol vers le français].

Dans le cas de Julianne, elle explique que des événements violents ont eu des répercussions sur son estime de soi, ce qui l'a empêchée de trouver un sens à sa vie personnelle et scolaire. En réfléchissant sur ces événements négatifs, elle est arrivée à la conclusion que c'est grâce à la naissance de ses enfants qu'elle a pu trouver un sens à sa vie et la motivation de poursuivre sa scolarité :

Julianne : [...] Là maintenant, je suis capable de le faire, c'est un peu à l'école et beaucoup à la maison. Mais c'est ça qui m'a fait traîner de la patte, ce que je vivais à l'adolescence [...] je ne voulais pas arrêter l'école, je voulais avancer, mais j'avais cette charge-là, je n'étais pas capable de m'en débarrasser. L'estime de moi, je ne me voyais pas bonne, je me ne voyais pas capable. Je voulais aller plus loin, mais je n'avais pas de but. Je ne savais pas où m'aligner, je ne savais pas ce que je voulais faire. Quand, je suis tombée enceinte de mon premier, c'est ça qui a sauvé ma vie dans le sens que je ne m'en allais pas dans les bonnes choses. Ma vision de la vie commençait à être embrouillée à cause de ce que je traînais derrière moi et de devenir maman à 18 ans. Cela a fait que je vis pour quelqu'un. Donc, là je devais passer par-dessus mes problèmes, j'ai un enfant une personne qui m'aime tous les jours de ma vie, ça veut dire que là, il faut que je m'aime aussi pour être capable de lui donner [...]

En conclusion, j'ai voulu mettre en lumière ces événements de la vie tels qu'une grossesse à un jeune âge et les violences physique et psychologiques afin d'illustrer comment ils peuvent générer des interruptions aux études. Selon les recherches de Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) et Marcotte, Vilatte et Lévesque (2014), les femmes à la FGA sont plus susceptibles de vivre des violences que les hommes. Ces formes de violences peuvent être de caractère physique et sexuel et ont des répercussions négatives dans leur parcours scolaire. Ceci engendre des décrochages et des raccrochages lors de leur passage à la FGA. D'après mes résultats, il est possible de constater que les participantes ont fait preuve de résilience et de persévérance scolaire malgré leurs situations personnelles plus complexes. En offrant un espace à ces participantes afin de verbaliser leur parcours de vie sous la forme de biographie, il est possible de percevoir comment ces événements de la vie peuvent influencer la variabilité des parcours scolaires.

Chapitre V: Discussion et conclusions

Synthèse des résultats

À ce stade, il convient de faire un rappel de la question de recherche ainsi que des sous-questions afin de mieux orienter la discussion sur les résultats de cette recherche : Comment les étudiants qui ont obtenu le DES à la formation générale des adultes font l'expérience des études collégiales? Afin d'avoir une compréhension globale de l'expérience scolaire aux études collégiales, il faut s'intéresser aux sous-questions suivantes : 1) Qu'est-ce que l'intégration aux études collégiales du point de vue de ces étudiants? 2) Quelles sont les stratégies mises en place par ces collégiens? et 3) Quelles sont les réflexions de ces étudiants face à leur parcours scolaire? L'objectif principal de cette question de recherche visait à établir une compréhension axée sur l'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration, mais suite à des difficultés de recrutement, j'ai effectué un élargissement de la population étudiée et acquis une compréhension plus globale du parcours scolaire. Cela m'a permis d'établir un portrait des circonstances des parcours scolaires et de vie qui ont mené ces étudiants hétérogènes vers la FGA et d'établir comment ils font face aux différentes institutions et aux transitions entre celles-ci. Ainsi, j'ai exploré les éléments du parcours scolaire et du parcours de vie en suivant les récits des participants; l'objectif était de mettre en lumière les éléments qui ont mené ces étudiants à terminer leur diplôme d'études secondaires à la formation générale des adultes. Ensuite, il s'agissait de comprendre les motivations de ces étudiants à poursuivre leurs études au niveau collégial. Finalement, cela m'a permis de mettre en lumière l'expérience scolaire en tenant compte de leur parcours de vie et leur parcours scolaire.

En premier lieu, les récits des participants sur leur parcours scolaire m'ont permis de comprendre que ces étudiants avaient été confrontés à des situations scolaires ou des situations de la vie qui les avaient conduits à continuer leurs études secondaires à la FGA. Mes résultats m'ont permis d'identifier trois situations qui surviennent au niveau du parcours scolaire : 1) un classement dans le cheminement particulier, plus précisément dans une classe d'adaptation scolaire pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (ÉDAA); 2) un besoin de préalables au niveau secondaire afin d'obtenir le DES; et 3) un désir d'améliorer les notes pour accès à des programmes spécifiques au niveau collégial. Pour ce qui est des situations de la vie qui affectent le parcours scolaire des étudiants, celles-ci peuvent être l'arrivée d'une grossesse ou encore le fait d'être victime de violence. L'arrivée d'une grossesse au courant des études secondaires peut créer chez l'étudiante un sentiment d'exclusion qui l'amène à terminer le DES à la FGA. Les actes de violence subis peuvent créer une détresse et celle-ci peut avoir un impact sur leur trajectoire en les dirigeant vers la FGA et en créant une situation qui favorise les alternances entre décrochage et raccrochage. Une fois que ces étudiants établissent les circonstances scolaires et de vie qui les ont amenés à la FGA, il est possible de comprendre leur transition scolaire de la FGJ vers de la FGA. Cette transition scolaire se vit généralement comme une rupture entre la routine scolaire à la FGJ et la routine scolaire à la FGA. À ce moment, ces étudiants font face à une forme d'apprentissage individualisé qui confronte l'étudiant à une autonomie scolaire à laquelle il n'avait pas été exposé à la FGJ. Il est possible d'observer une rupture au niveau de la routine scolaire, ces étudiants vont profiter des avantages liés à cette nouvelle approche d'apprentissage individuel, notamment en acquérant de l'autonomie et en obtenant une meilleure compréhension de la matière. Évidemment, les étudiants qui font le passage

de la FGJ vers la FGA font preuve de persévérance scolaire. Par la suite, l'identification d'un projet scolaire précis au niveau collégial est une source de motivation pour terminer leur DES.

En deuxième lieu, le moment de transition de la FGA vers le collège ne se vit pas en tant que rupture, mais plutôt comme une motivation liée à l'opportunité de pouvoir étudier dans le domaine technique de leur choix. Cependant, il faut aussi mentionner que ces étudiants doivent s'ajuster à la nouvelle routine scolaire. Une fois rendus aux études collégiales, les étudiants mobilisent les trois logiques d'action (Dubet,1994) en fonction de leur nouvelle réalité scolaire :

- 1) la logique de l'intégration se développe par une appartenance scolaire plus grande envers leur programme technique plutôt qu'à l'institution collégiale;
- 2) la logique de la stratégie est véhiculée à partir du projet scolaire; et
- 3) la logique de la subjectivation fait référence à une réflexion sur leur parcours scolaire de la FGJ jusqu'aux études collégiales.

D'abord au niveau de l'intégration, ces étudiants construisent un réseau social au collégial dans une optique de réussite scolaire; ce réseau comprend la relation entre pairs et entre les professeurs. Au sein de la relation entre les pairs, il se construit une relation d'entraide entre les étudiants du même programme technique et une continuité du soutien entre les pairs provenant de la FGA. Pour ce qui est de la relation avec le professeur, elle se manifeste grâce à la durée du programme technique qui permet aux professeurs d'avoir une meilleure connaissance des étudiants; ceci est vécu comme un avantage en termes de réussite, de motivation et de l'appui à la recherche d'emploi pour certains étudiants.

Au niveau de la stratégie, ces étudiants ont pris la voie technique plutôt que la voie préuniversitaire. À travers leurs récits, il est possible d'interpréter quatre aspects qui m'ont permis de comprendre ce choix du programme technique au collégial :

- 1) l'influence parentale,
- 2) combler

le temps perdu, 3) l'accès rapide au marché de l'emploi; et 4) étudier un domaine jugé intéressant. Le premier aspect concerne l'importance de l'éducation accordée au sein de leur famille. Les résultats de cette recherche proposent que l'influence scolaire passe avant tout par l'encouragement des parents, plus précisément par celui de la mère. En effet, les étudiants accordent une grande importance à la fierté de leur mère en ce qui concerne leur propre réussite éducative. De plus, la mobilité sociale en comparaison du niveau scolaire des parents est mise de l'avant par les participants. Ils souhaitent atteindre une diplomation égale ou supérieure à celle de leurs parents. Pour ce qui est de la perception du temps perdu, la plupart des étudiants vont se diriger vers un programme technique car ils cherchent à combler un retard scolaire qui est perçu comme un « temps perdu ». Cet aspect temporel du retard scolaire fait référence aux différentes circonstances du parcours scolaire, telles que le déclassement scolaire ou l'identification d'ÉDAA. En conséquence, les étudiants optent pour une voie technique qui leur permettra de regagner ce temps perdu. Par ailleurs, la possibilité d'avoir un accès rapide au marché de l'emploi est aussi une motivation de s'orienter vers un programme technique plutôt que la voie préuniversitaire.

En ce qui trait à la logique de la subjectivation, celle-ci est présente dans les récits des participants lorsqu'ils effectuent une réflexion critique sur les différents événements vécus au niveau de leurs études collégiales. Parmi ces événements, il y a trois aspects importants qui ont été abordés : 1) le soutien scolaire, 2) les acquis à la FGA et 3) la perception d'avoir un diplôme à la FGA. Premièrement, l'expérience en lien avec le soutien scolaire offert au niveau collégial peut varier d'un étudiant à l'autre. Il y a des étudiants qui ont une expérience globalement positive, alors que d'autres étudiants peuvent porter un regard plus critique envers ce type de soutien scolaire. Par exemple, les étudiants expriment une insatisfaction en lien avec ce service offert en

mentionnant qu'ils devraient donner plus d'outils de réussite aux étudiants en fonction de leurs besoins. Deuxièmement, ils sont en mesure d'exposer comment les compétences acquises au niveau de la FGA, telles que l'autonomie est utile aux études collégiales. Troisièmement, les étudiants reviennent sur la perception négative liée à l'obtention du diplôme secondaire à la FGA car ils ressentaient une gêne ou une peur d'être perçus comme différents par les autres étudiants bien que cette perception s'estompât avec le temps et la maturité des étudiants. Finalement, ils mentionnent l'utilité d'avoir eu la possibilité de terminer leur DES à la FGA et l'importance de faire la promotion de la FGA afin que d'autres personnes puissent profiter de cette même opportunité.

Discussion

Je discuterai maintenant des enjeux soulevés dans la littérature scientifique en ce qui a trait à la FGJ, la FGA et les études collégiales avec les résultats de cette recherche. J'aborderai les enjeux suivants : les parcours scolaires des élèves EDAA, le mode d'apprentissage et le soutien scolaire, les élèves issus de l'immigration, la population de 16 à 24 ans, l'influence parentale, le choix scolaire aux études collégiales et les défis des adultes au niveau collégial. Cette discussion me permettra de confirmer et nuancer les résultats de ma recherche tout en soulignant les nouvelles retombées qui n'avaient pas précédemment été identifiées dans la littérature scientifique.

Le parcours scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) dans la FGJ et la FGA

Les résultats de Rousseau et Collab. (2010) permettent de comprendre que l'expérience scolaire des étudiants EHDA est négative au niveau de la FGJ pour ces deux raisons. Le premier aspect est d'origine scolaire, il réfère au manque de discipline à la classe d'adaptation scolaire ce qui provoque un manque de concentration et une atmosphère non favorable à l'avancement scolaire. Le deuxième aspect renvoie à la dimension relationnelle dans laquelle les élèves ont un rapport distant avec l'enseignant et conflictuelle avec les autres élèves. Les résultats de ma recherche soutiennent les deux aspects avancés par Rousseau et Collab. (2010). En effet, les participants dont le parcours scolaire inclut le cheminement avec difficulté d'adaptation et d'apprentissage (DAA) ont souligné l'aspect négatif de l'omniprésence de la gestion de la discipline au détriment de l'avancement scolaire et le manque de respect entre les élèves. Mes résultats ont permis de nuancer certains points avancés par Rousseau et Collab. (2010). Notamment, le manque d'avancement scolaire est réitéré par les participants qui dénoncent le manque de bulletins scolaires traduisant l'avancement académique tels que des notes et une identification claire du niveau scolaire. De plus, dans le cas de mes participants le manque de respect des autres élèves provenaient tout particulièrement des élèves non-EHDA, ce qui engendrait un sentiment d'exclusion et une honte de mentionner leur statut d'élèves DAA.

Ensuite, les études précédentes avaient illustré que les élèves EHDA s'orientent souvent à la FGA avec l'objectif d'acquérir leur DES et/ou des préalables afin de continuer leurs études et ainsi améliorer leur accès au marché de l'emploi (Rousseau et Collab.2007; Rousseau,2009; Rousseau et Collab.2010). Mes résultats confirment les constats de ces études. Toutefois, il m'a été possible de constater un élément supplémentaire lié à la perception de la perte de temps que

représente le cheminement particulier continu, car celui-ci ne permet pas d'atteindre des objectifs tels que l'atteinte du DES et la poursuite aux études collégiales.

Le mode d'apprentissage et le soutien scolaire à la FGA

Les études de Rousseau et Collab. 2010 exposent qu'une fois que ces élèves EHDA continuent leurs études secondaires à la FGA, ils développent une perception positive de leur apprentissage. De plus, la littérature présente certaines nuances telles que le mécontentement des élèves issus de l'immigration concernant les cours de nature non magistrale et le peu d'activités parascolaires (Potvin et Collab.2012). Mes résultats s'orientent dans le même angle de réflexion de Rousseau et collab. 2010, bien que je n'aie pas obtenu les mêmes résultats que Potvin et Collab. (2012) ont avancé. En effet, mes participants, qui rappelons-le sont hétérogènes en ce qui trait aux parcours de vie et parcours scolaire, ont tous apprécié le mode d'apprentissage à la FGA. L'ensemble de mes participants ne voit pas l'enseignement individuel d'un œil négatif puisqu'ils ont été en mesure d'identifier les avantages de ce mode d'apprentissage. À titre d'exemple, ils considèrent qu'avoir un contact un à un avec l'enseignant leur permet d'avoir une meilleure compréhension de la matière et ils ont aimé être plus autonomes et développer un aspect d'apprentissage plus autodidacte. Il convient aussi de mentionner qu'il y a deux éléments négatifs à ce qui trait au mode d'enseignement qui ont été identifiés dans cette recherche. Tout d'abord, j'ai été en mesure de comprendre que certains participants n'ont pas apprécié l'absence d'échéances scolaires, car ceci pouvait influencer leur motivation. Ensuite, certains étudiants ont aussi été confronté à une population hétérogène qui ne suivait pas les mêmes objectifs scolaires, ce qui engendrait une perception négative de la FGA. Pour ce qui est des activités parascolaires, elles ont été perçues comme étant bénéfiques pour certains participants, car elles leur permettent

de sortir de la routine scolaire. De plus, les recherches soulignent que la FGA joue un rôle central dans l'expérience de ces étudiants plus vulnérables en favorisant la persévérance (Rousseau et collab.2010 et Marcotte, Cloutier et Fortin,2014). À partir de mes résultats de recherche, je confirme que les étudiants qui ont obtenu leur DES à la FGA et qui ont poursuivi leurs études au niveau collégial ont manifesté avoir reçu un soutien qui a favorisé leur persévérance scolaire. Notamment, les travailleurs sociaux jouent un rôle clé en offrant une écoute active lorsque certains des étudiants font face à des réalités difficiles hors des études. Cependant, bien que la FGA offre un soutien d'intégration scolaire pour ces élèves, les étudiants accordent une grande importance au soutien entre les pairs qu'ils identifient comme un facteur favorisant l'intégration et la persévérance scolaire.

Les élèves issus de l'immigration dans la FGJ et la FGA

Plusieurs recherches arrivent à établir les enjeux qui contribuent au passage de la FGJ vers la FGA sans interruption pour les élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération. Ces enjeux sont le fait d'être en classe d'accueil, avoir subi un déclassement scolaire, avoir obtenu un classement au cheminement particulier et avoir traversé une adversité au niveau de la vie personnelle (Rousseau et collab.,2009; Potvin et collab.2010; Potvin et Leclercq,2011; Potvin et Leclercq,2014; Mc Andrew et collab.,2015 et Tremblay,2015). Mes résultats sont en mesure d'appuyer ces avancements de leurs recherches, car mes participants issus de l'immigration ont fait face à un déclassement scolaire qui a fait en sorte qu'ils ont choisi de terminer leurs études secondaires à la FGA. Par contre, il convient de noter que ces défis scolaires ne sont pas exclusivement subis par les élèves issus de l'immigration, car parmi mes participants d'origine québécoise, certains ont souligné ces mêmes défis scolaires. Pour mes participants issus de

l'immigration, la classe d'accueil n'a pas été un défi scolaire en soi. Le défi scolaire principal qui a été soulevé par ces élèves est le déclassement scolaire dans un classement au cheminement particulier ou dans un niveau scolaire jugé trop bas. Potvin et collab. (2012), soutiennent que les élèves de deuxième génération issus de l'immigration peuvent rencontrer des adversités dans leur vie personnelle qui ont un effet sur leur parcours scolaire. Ainsi, mes résultats me permettent de nuancer cette affirmation. Les adversités observées peuvent être égales dans toutes les catégories : élèves issus de première génération, élèves issus de deuxième génération et élèves d'origine québécoise.

La population de 16 à 24 ans à la FGA

Au niveau de la population étudiante âgée de 16 ans et plus à la FGA, plusieurs recherches exposent qu'il existe bien une tendance dans laquelle une part des élèves ayant des défis scolaires ou de vie font le passage de la FGJ vers la FGA dans le but d'obtenir le DES et/ou des préalables (Potvin et collab.2010; Potvin et Leclercq,2011; Potvin et Leclercq,2014 et Rousseau et collab. 2010). Mes résultats appuient ces avancements puisque la grande majorité des mes participants a effectué la transition de la FGJ vers la FGA sans interruption scolaire à cause des défis scolaires ou des défis de la vie. De plus, les recherches avancent que l'objectif des élèves provenant de la FGJ est de poursuivre leurs études secondaires à la FGA afin d'atteindre leur diplôme d'études secondaires (Potvin et collab.,2010 et Rousseau et collab.,2010). En fonction de mes résultats, je peux confirmer ces avancées avec une nuance au niveau de l'objectif scolaire. En effet, ma recherche démontre que le choix de poursuivre les études secondaires à la FGA provient d'un événement déclencheur survenu à la FGJ qui se traduit par un défi scolaire ou un défi de la vie. Ainsi, la transition à la FGA ne peut pas s'expliquer seulement en se basant sur le critère de

souhaiter avoir le DES, mais plutôt comme une transition afin d'améliorer leur chance de pouvoir continuer leur parcours scolaire au-delà des études secondaires. Mes participants avaient pour objectif scolaire d'obtenir leur DES, non pas comme une finalité, mais comme une composante obligatoire de leur projet scolaire au niveau postsecondaire. C'est pendant leur séjour à la FGA qu'ils ont été en mesure d'identifier le programme au niveau collégial qu'ils voulaient poursuivre, ce qui a contribué à leur motivation de compléter leurs études secondaires.

Le parcours de vie peut avoir une influence sur le parcours scolaire (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010; Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014; Potvin et Collab., 2012 et Baril et Bourdon, 2014). Mes résultats permettent de confirmer ces avancements puisque à partir du récit de vie de mes participants, j'ai constaté que des événements tels qu'être victime de violence ou l'arrivée d'une grossesse peuvent influencer la trajectoire du parcours scolaire. Selon l'étude de Marcotte, Vilatte et Lévesque (2014), au sein de la population étudiante à la FGA, ce sont les femmes qui sont le plus à risque de subir de la violence. Ainsi, les traumatismes engendrés par ces actes de violence (psychologique, physique et sexuelle) sont des éléments qui nuisent à l'avancement scolaire de ces jeunes femmes qui se retrouvent dans des situations entre le décrochage et le raccrochage à la FGA. Mes résultats appuient ces retombées, vu que deux de mes participants ont subi de la violence au courant de leur scolarité et ces événements ont eu un impact négatif sur leur avancement scolaire à la FGA.

L'influence parentale vecteur de persévérance scolaire

Les attentes parentales jouent un rôle significatif dans la persévérance scolaire, car elles influent de façon directe ou indirecte sur les objectifs scolaires (Baril et Bourdon, 2014 et Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian, 2017). Mes résultats confirment les résultats précédents étant donné que mes participants accordent de l'importance aux attentes parentales en termes de poursuite éducative. Cette influence a été relevée lorsque le projet scolaire de l'étudiants issus de l'immigration est lié au projet migratoire des parents. De plus, la valeur accordée à l'éducation par la famille peut jouer un rôle important dans les choix scolaires. Ces choix peuvent être au niveau d'un gain de capital culturel par le biais du diplôme scolaire et/ou au niveau d'atteindre des meilleures conditions d'emploi (Kamanzi, 2021; Roy, 2015; Magnan, Grenier et Darchinian, 2015). Mes résultats exposent eux aussi que l'importance que la famille accorde à l'éducation influence le choix scolaire. D'une part, il y a les étudiants pour qui l'éducation est une valeur très importante au sein de leur famille; dans ce cas, ils perçoivent leur scolarité comme un passage obligatoire. D'autre part, il y a les étudiants pour qui la réussite éducative est mobilisée afin que leurs parents aient une source de fierté et pour qui l'influence parentale se manifeste par une motivation à atteindre le même niveau scolaire que leurs parents.

Le choix scolaire aux études collégiales

En ce qui a trait aux services d'orientation scolaire, plusieurs recherches qui affirment que les étudiants issus de l'immigration reçoivent un soutien qui ne fournit pas assez de ressources et de renseignements sur le fonctionnement du système d'éducation québécois. Cette situation peut engendrer des choix scolaires vers des programmes moins prestigieux, car ces étudiants n'avaient pas connaissance des exigences requises pour accéder aux programmes plus prestigieux (Magnan,

Pilote, Grenier et Darchinian,2017 et Magnan, Pilote, Collins et Kamanzi,2019). Mes résultats ne me permettent pas de confirmer ou d'infirmer ces constants concernant l'orientation scolaire. Par contre, je suis en mesure d'avancer certaines nuances relatives à cette question. D'une part, certains de mes participants d'origine québécoise ont mentionné une tendance des conseillers pédagogiques à la FGA d'orienter les étudiants vers les diplômes d'études professionnelles plutôt que des DEC. D'autre part, certains des participants, qu'ils soient d'origine québécoise ou issus de l'immigration, ont mentionné avoir eu une expérience positive avec les conseillers pédagogiques puisque ceux-ci ont permis de clarifier un objectif scolaire en lien avec leur perspective professionnelle. Par ailleurs, certaines recherches permettent de comprendre que les étudiants font un choix scolaire orienté vers l'accessibilité du marché de l'emploi (Magnan, Pilote, Grenier et Darchinian,2017 et Longo et collab.,2019). Je suis en mesure de valider cet avancement à partir de mes résultats car mes participants se sont tous orientés vers la voie technique au niveau collégial car celle-ci leur offrait une possibilité d'atteindre le marché de l'emploi à court terme. De plus, la plupart d'entre eux mentionnent que le choix n'est pas seulement lié à l'aspect économique, mais aussi à l'intérêt d'acquérir des connaissances dans un domaine spécifique sans fermer les portes à la poursuite scolaire au niveau universitaire.

Les défis des adultes aux études collégiales

Selon Lapointe-Therrien et Richard (2021), les jeunes adultes aux études collégiales font face à une réalité complexe dans laquelle ils doivent remplir plusieurs obligations entre la famille, le travail et les études. Les résultats de ma recherche avancent les mêmes constats puisque les participants rencontrent la même réalité complexe où ils doivent concilier la famille et les études.

La relation avec les professeurs est positive, car les étudiants adultes démontrent une maturité et un engagement à l'apprentissage, une volonté de ne pas perdre de temps et une grande motivation (Lapointe-Therrien et Richard,2021). Les résultats de cette recherche s'orientent dans la même réflexion. J'ai constaté que la relation professeur et étudiant est positive sous plusieurs angles car les étudiants ont mentionné le soutien pédagogique des professeurs comme une source de motivation à bien effectuer leurs études collégiales, ainsi qu'un soutien plus large au niveau de la recherche d'un emploi. Par ailleurs, la relation avec les étudiants plus jeunes est perçue comme négative dans le sens qu'ils ont de la difficulté à coordonner les plages horaires lors d'un travail en équipe et ils tentent de travailler plus pour avoir une meilleure note (Lapointe-Therrien et Richard,2021). Les résultats de ma recherche exposent cette même difficulté avec des nuances. Bien que mes participants aient trouvé difficile de concilier l'horaire des travaux d'équipe, ceux-ci ont avancé qu'ils étaient souvent sollicités par les plus jeunes afin d'effectuer des travaux d'équipe et cela parce qu'ils présentent une plus grande maturité. De plus, ils avaient acquis le statut de modèle à suivre auprès des plus jeunes afin de leur montrer la discipline et le bon fonctionnement en classe.

Les nouvelles retombées de cette recherche

Les avancements de cette recherche concernent la poursuite scolaire au niveau collégial des étudiants qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires à la FGA. Étant donné que la poursuite éducative des étudiants de la FGA est un sujet de recherche émergent, je n'ai pas été en mesure d'effectuer des constats qui m'auraient permis de confirmer ou nuancer les résultats suivants : 1) Les éléments de la transition de la FGA vers les études collégiales, 2) L'intégration scolaire à travers le programme technique, 3) Le soutien entre le pairs du même programme

technique, 4) La solidarité entre les pairs provenant de la FGA aux études collégiales, 5) Les difficultés concernant les cours de base, 6) Le regard mitigé des centres de soutien scolaire aux études collégiales; et 7) Une réflexion sur leur parcours scolaire et l'importance de la FGA. Chacun de ces nouveaux éléments pourraient constituer des pistes de recherche pour de futures études.

Conclusion

En somme, cette thèse avait pour objectif de répondre à la question de recherche suivante : Comment les étudiants qui ont obtenu le DES à la formation générale des adultes font l'expérience des études collégiales? Pour ce faire, il a été nécessaire d'aborder cette question avec une approche globale qui incluait les parcours scolaires de la FGJ, de la FGA et du niveau collégiale afin de rendre compte de l'influence des différents moments de la scolarisation sur l'expérience scolaire. En termes de résultats à la FGJ, j'ai été en mesure d'établir que certains éléments du parcours scolaire et du parcours de vie qui amènent les élèves de la FGJ vers la FGA sont un classement au cheminement particulier continu (CPC), un besoin de préalables et un événement qui vient modifier la vie de l'élève. À la FGA, l'expérience scolaire se caractérise principalement par l'identification d'un projet scolaire au niveau collégial qui représente une source de motivation à terminer le DES. L'expérience scolaire au niveau collégial se construit avec un fort lien d'appartenance au programme technique et une perspective d'accès rapide au marché de l'emploi. La contribution principale de ma thèse de maîtrise à la sociologie de l'éducation est de créer des connaissances sur le sujet peu exploré de la persévérance scolaire au-delà de la formation générale des adultes. L'application de la théorie de Dubet sur l'expérience aux parcours scolaires d'élèves qui ont passé par la FGA me permet d'entrer en dialogue avec les sociologues de l'éducation québécoise, en mettant de l'avant la notion de persévérance et de réussite éducative. Mes

participants ont des parcours atypiques, certains ont rencontré des défis importants, mais ils estiment tout de même avoir réussi sur le plan scolaire. Comprendre leurs parcours en lien avec leur définition de la réussite scolaire offre un regard nuancé sur la persévérance scolaire. Les retombées de cette recherche me permettent de suggérer des pistes de recherches futures. Premièrement, il serait pertinent d'étudier d'avantage l'expérience scolaire au niveau collégial des étudiants provenant de la FGA en ayant un regard plus précis sur la conciliation étude, famille et travail afin que les institutions collégiales aient une meilleure connaissance de la réalité de cette population. Deuxièmement, il serait bénéfique de recueillir les témoignages des étudiants collégiaux qui ont complété leur DES à la FGA pour le partager avec les élèves actuellement à la FGA dans l'objectif de leur offrir des modèles de persévérance scolaire.

Bibliographie

BANQUE DE DONNÉES DES STATISTIQUES OFFICIELES SUR LE QUÉBEC (2021). «Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2020-2021p, Québec », [en ligne]. [[Banque de données des statistiques officielles \(gouv.qc.ca\)](https://banquedonneesstatistiques.gouv.qc.ca/)]

BANQUE DE DONNÉES DES STATISTIQUES OFFICIELLES SUR LE QUÉBEC (2021). « Définitions, MEQ, Tableau 1 », [en ligne]. [[Definition MEQ tableau1.pdf \(gouv.qc.ca\)](https://banquedonneesstatistiques.gouv.qc.ca/definition-meq-tableau1.pdf)]

BAJARD, Flora (2013). « Enquêter en milieu familial. Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? », Genèses, vol. 90, no. 1, p. 7-24.

BARRÈRE, Anne., et SEMBEL, Nicolas (1998) « Sociologie de l'éducation », Édition Nathan, Paris.

BARIL, David., et BOURDON, Sylvain (2014). « J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes », Enfances, Familles, Générations, 20, p.148–167.

BERGIER, Bertrand., et FRANCEQUIN, Ginette (2011). « La revanche scolaire : Des élèves multi redoublants devenus superdiplômés », ERES.

BERTUCCI, Marie-Madeleine (2012). « Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs », Cahiers internationaux de sociolinguistique, vol. 2, no. 1, p. 85-102.

BLAIS, Mireille., et MARTINEAU, Stéphane (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *RecherchesQualitatives*,26. no,2, p. 1-18

BOILY, Daniel., et BUSSIÈRES MCNICOLL, Fannie (2022, 21 février). « Abandons massifs à la formation des adultes : « Qu'est-ce qui va leur arriver? » », *Radio-Canada*, [En linge] [[Radio-Canada.ca](https://radio-canada.ca/) | Information, radio, télé, sports, art]

BOUDON, Raymond, selon ASSOGBA, Yao (1999). « *La sociologie de Raymond Boudon: Essai de synthèse et application de l'individualisme méthodologique* », Édition numérique réalisée le 28 mai 2013 à Chicoutimi, Ville de Saguenay.

BOURDIE, Pierre. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». In: *Revue française de sociologie*, 7-3. Les changements en France. p. 325-347.

BOURDIEU, Pierre., et PASSERON Jean-Claude. (1970). « La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement », les éditions de Minuit, Paris.

BROCHU, Édith., et MOFFET, Jean-Denis (2010). « Regards renouvelés sur la transition entre le Secondaire et le Collégial », Conseil supérieur de l'éducation

CUMMING-POTVIN, Wendy., LESSARD, Claude et MC ANDREW Marie (1994). « L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face aux discours officiels ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 679–696.

DE MONTIGNY GAUTHIER, Pascale., et DE MONTIGNY, Francine (2014). « Théorie du parcours de vie ». Cahier de recherche numéro, 6.

DORAY, Pierre., et SIMONEAU, Félix, B (2019). Chapitre I : « Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes », dans THÉRIALT, Marie., et DOUCET, Manon (2019) « L'adulte en formation... pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis », Presses de l'Université du Québec.

DORAY, Pierre., et collab. (2009). « Les parcours éducatifs et scolaires: quelques balises conceptuelles ». No,44, ISSN 1704-8451 Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

DUBET, François (1991). « Les Lycéens ». Édition du seuil, Paris.

- DUBET, François (2007). Chapitre III : « Les élèves, l'école et l'institution » dans « Expérience sociologique », Éditions La Découverte, Paris.
- DUBET, François., et MARTUCELLI, Danilo (1996) « À l'école, sociologie de l'expérience scolaire », Éditions du seuil, Paris.
- DUBET, François., et MARTUCELLI, Danilo (1996) « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école ». In: Revue française de sociologie, 37-4. pp. 511-535.
- DUBET, François., et WIEVIORKA, Michel (2016) « L'intervention sociologique. » *Lien social et Politiques*, numéro 75, p. 38–45. <https://doi.org/10.7202/1036289ar>
- DURKHEIM, Émile (1968). « Éducation et Sociologie », Édition électronique, Paris: Les Presses universitaires de France, Première édition: 1922. Collection « Le sociologue ».
- EDUCALOI (2022). « La charte de la langue française », Droits et sociétés [<https://educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise/>]
- FORTIN, Marie-Fabienne., et GAGNON, Johanne. (2016) « Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives », 3^e édition, Chenelière éducation,
- GAUDREAULT, Michaël., et NORMANDEAU, Sarah-Kim avec la collaboration de JEAN-VENTUROLI, Hélène., et ST-AMOUR, Jason (2018). « Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière », Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière, 133 pages
- GAUDET, Stéphanie., et ROBERT Dominique (2018). « L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique », Ottawa, Les presses de l'université d'Ottawa
- GIRARD, Marie-Josée., et collab (2015). « Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée », *Spécificités*, numéro 8, p. 10-20.

GOODLEY, Dan (2014). «Dis/ability Studies: Theorising Disablism and Ableism», 1st edition., Routledge, Taylor & Francis Group.

INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (ICEA) (2021). « Évolution de la participation des adultes à l'éducation formelle, Des constats en lien avec quatre secteurs de l'éducation formelle », [en ligne], [[Évolution de la participation des adultes à l'éducation formelle | ICEA](#)]

INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA) (2022). « Élection 2022 : Relancer l'éducation des adultes (2022) », [en ligne] [[Élection 2022 : Relancer l'éducation des adultes \(2022\) — Indicateurs EA \(icea.qc.ca\)](#)]

INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (ICEA) (2022). « Diplomation à l'âge de 20 ans, état de la situation », [en ligne], [[INDICATEUR 1 — Indicateurs EA \(icea.qc.ca\)](#)]

INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (ICEA) (2022). « Les adultes en formation générale des adultes, état de la situation », [en ligne], [[INDICATEUR 9 — Indicateurs EA \(icea.qc.ca\)](#)]

JOCAS, Jo-Anni (2013). « Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : Le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi » (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi, Canada., [en ligne], [[https:// constellation.uqac.ca/2739/1/030428563.pdf](https://constellation.uqac.ca/2739/1/030428563.pdf)]

JULIEN, Mélanie., et GOSSELIN, Lynda (2015). « Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante : entre avantages et risques pour les femmes », Recherches féministes, 28 (1), 169–189. <https://doi.org/10.7202/1031058ar>

KALUBI, Jean-Claude et collab. (2015). Tableau V : «Effectif scolaire en formation générale des jeunes et effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDA)», Dans Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2003-2013) : Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation, [Rapport de recherche], p.35, [en ligne], [[fc rapport recherche ehdaa version-2.pdf \(fondationchagnon.org\)](#)]

- KALUBI, Jean-Claude et collab. (2015). Tableau X : « Taux les plus élèves par Commissions scolaires (ÉHDAA) » , Dans Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2003-2013) : Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation, [Rapport de recherche],p.41, [en ligne], [[.fc rapport recherche ehdaa version-2.pdf \(fondationchagnon.org\)](https://www.fondationchagnon.org/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf)]
- KAMANZI, Pierre Canisius (2021). « La résilience dans le parcours scolaire des jeunes noirs d'origine africaine et caribéenne au Québec 1. », Canadian journal of education, vol. 44, no. 1, Canadian Society for the Study of Education, p. 32–63
- LAMOUREUX, Sylvie A (2005). « Transition scolaire et changements identitaires. » *Francophonies d'Amérique*, numéro 20, automne, p. 111–121.
<https://doi.org/10.7202/1005340ar>
- LONGO, Maria Eugenia, et collab. (2019). « Les Rapports a La Vie Professionnelle et L'intervention En Orientation : Une Clé de Compréhension Des Parcours Des Jeunes. », Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, vol. 53, no. 2, Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 2019, p. 99–.
- LAPOINTE-THERRIEN, Isabelle et RICHARD, Éric (2021). « Les étudiants adultes au collégial: les comprendre pour mieux les soutenir », Pédagogie collégiale vol. 35, no 1, automne 2021, [En ligne], [[Les étudiants adultes au collégial : Les comprendre pour mieux les soutenir \(educ.info\)](https://www.education.qc.ca/formation/etudiants_adultes/les_comprendre_pour_mieux_les_soutenir)]
- LAPOINTE-THERRIEN, Isabelle et RICHARD, Éric (2018). « Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière », recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques. Campus Notre-Dame-de-Foy
- LAROSE, Christine (1992). « Jalons de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec », La revue Cité éducative [en ligne], [<https://www.ageefep.qc.ca/pdf/reflex/jalons.pdf>]

MARC AURÈLE, « Pensées », Livres I-VI, traduit du grec et annoté par Émile Bréhier, 1962, p.93, Éditions Gallimard

MAGNAN, Marie-Odile ; GRENIER, Véronique et DARCHINIAN, Fahimeh (2015). « Stratégies d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes de l'immigration à Montréal : Motifs de choix des institutions postsecondaires anglophones et francophones ». *Canadian Journal of Sociology (Online)*, 40(4), 501-525.

MAGNAN, Marie-Odile ; PILOTE, Annie ; GRENIER, Véronique et DARCHINIAN, Fahimeh (2017), « Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 34-53

MAGNAN, Marie-Odile; PILOTE, Annie; COLLINS, Tya et KAMANZI, Pierre Canisius (2019). « Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec » . *Diversité urbaine* 19, (2019) : 93–114

MARCOTTE, Julie; VILLATTE, Aude et LÉVESQUE, Geneviève (2014). « La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie ». *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253–285.

MARCOTTE, Julie; CLOUTIER, Richard et FORTIN, Laurier (2010). » Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires ». Rapport de recherche inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, [En ligne], [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_marcottej_rapport-2010_prs-16-24-ans-secteur-adulte-secondaire.pdf]

MARTUCCELLI, Danilo (2006) Chapitre I : « L'empreinte scolaire » Dans *Forgé par l'épreuve, L'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris, 37-73

MC ANDREW, Marie et collab. (2015). « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration, dix ans de recherche et d'intervention au Québec », Bibliothèque et Archives nationales au Québec, les presses de l'Université de Montréal,

MC ANDREW, Marie et collab. (2015). « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration, dix ans de recherche et d'intervention au Québec », Bibliothèque et Archives nationales au Québec, les presses de l'Université de Montréal, p.61

MERCIER, Jean-Pierre et LONGO, Maria Eugenia (2017) « Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez de jeunes mères de retour en formation ». *Recherches féministes*, volume 30, number 2, 2017, p. 157–174.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA SCIENCE (2015). « L'enquête sur les conditions de vie des étudiantes et des étudiants de la formation professionnelle du secondaire, du collégial et de l'université » [En ligne] [[9-Xhpzf7BzMG4Y6FMOTvew.pdf \(banq.qc.ca\)](#)]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2020). « Nombre d'étudiants inscrits au collégial selon le type de formation et la classe », [Document du Ministère de l'Éducation supérieur], [En ligne], [[Nombre d'étudiants inscrits au collégial, selon le type de formation et la classe \(gouv.qc.ca\)](#)]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). « Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université », [Rapport gouvernemental], [En ligne], [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/brochure_cheminement_scol.pdf]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2021). « Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes » [Rapport gouvernemental], [En ligne], [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2018-2019.pdf]

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA FRANCISATION ET DE L'INTÉGRATION (2021). Tableau 6 : « Population immigrante admise au Québec de 2009 à 2018 et présence en 2020 selon la catégorie, le sexe et le groupe d'âge lors de l'admission, Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018 Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, Gouvernement du Québec », [Rapport gouvernementale]. [En ligne], [[Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019 \(quebec.ca\)](#)]

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA FRANCISATION ET DE L'INTÉGRATION (2021). Tableau 10 : « Population immigrante admise au Québec de 2009 à 2018 et présente en 2020 selon la région de résidence, par période d'immigration, Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018 Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration », Gouvernement du Québec, [Rapport gouvernementale] , [En ligne], [[Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019 \(quebec.ca\)](https://www.quebec.ca/publications/fr/dossiers/STA_ImmigrDiversite_Politique.pdf)]

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA FRANCISATION ET DE L'INTÉGRATION (2021). Tableau 12 : « Population immigrante admise au Québec de 2009 à 2018 et présente en 2020, selon les MRC de résidence, par période d'immigration, Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018 Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration », Gouvernement du Québec, [Rapport gouvernementale] , [En ligne], [[Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019 \(quebec.ca\)](https://www.quebec.ca/publications/fr/dossiers/STA_ImmigrDiversite_Politique.pdf)]

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA FRANCISATION ET DE L'INTÉGRATION (2021). Tableau 20 a : «Caractéristiques des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018 et résidant dans la région administrative de l'Outaouais en janvier 2020, par période d'admission, Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2009 à 2018 Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration » , Gouvernement du Québec, [Rapport gouvernementale] , [En ligne], [[Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019 \(quebec.ca\)](https://www.quebec.ca/publications/fr/dossiers/STA_ImmigrDiversite_Politique.pdf)]

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION (2015). Tableau 2 : « Population immigrée selon le lieu de résidence, régions métropolitaines de recensement du Québec 1991, 2001 et 2011 » dans « Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec » (p.10) [Rapport du Ministère de l'IM], [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/STA_ImmigrDiversite_Politique.pdf]

NADEAU-COSSETTE, Anaïs (2012). L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants: Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work p.*

PAILLÉ, Pierre et MUCCHIELLI, Alex (2016). « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales ». Paris: Armand Colin.

- PICARD, France, KAMANZI, Pierre Canisius et LAROSE, Julie (2013). « Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes ». *Lien social et Politiques*, (70), 81–99. <https://doi.org/10.7202/1021157ar>
- POTVIN, Maryse (2009). « Les jeunes de 16-24 issus de l’immigration à l’éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaire ». U. du Québec à Montréal.
- POTVIN, Maryse et collab. (2012). « Les jeunes 16-24 ans issus de l’immigration en formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études », [Rapport de recherche], Centre d’études éthiques des universités montréalaises (CEETUM) [<https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2015/05/Capsule-Potvin-et-Leclercq-2012.pdf>]
- POTVIN, Maryse et collab. (2013). « L’expérience scolaire d’élèves issus de l’immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. » *Revue des sciences de l’éducation*, volume 39, numéro 3, p. 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- POTVIN, Maryse et LECLERCQ, Jean-Baptiste et collab. (2011). « Trajectoires sociales et scolaires des jeunes de 16-24 ans issus de l’immigration en formation générale aux adultes et analyse de projets de « persévérance scolaire » », [Rapport de recherche], Canadian Issues, 35-41.
- POTVIN, Maryse et LECLERCQ, Jean-Baptiste (2014). « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l’immigration en formation générale des adultes ». *Revue des sciences de l’éducation*, 40(2), 309–349.
- ROUSSEAU, Nadia et collab. (2010). « L’éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l’école... et la vie, Éducation et francophonie », vol.38, no.1, Association canadienne d’éducation de langue française, pp.154-77
- ROUSSEAU, Nadia; TÉTREAULT, Karen; BERGERON, Geneviève et CARIGNAN, Marylène (2007). « Schématisation Des Trajectoires Scolaires Des Jeunes: Vers Une Meilleure Compréhension de La Situation », *Éducation et Francophonie* 35, no. 1, 76–94. <https://doi.org/10.7202/1077956ar>.

ROUSEAU, Nadia; DUMONT, Michelle; SAMSON, Ghislain et MYRE-BISAILLON, Julie (2009). Chapitre I : « j'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! », Dans Rousseau, Nadia (20) Enjeux et défis associés à la qualification la quête d'un premier diplôme d'études secondaires Presses de l'Université du Québec.

ROY, Jacques (2015). « Les Cégépiens et La Réussite Scolaire: Un Point de Vue Sociologique ». Presses de l'Université Laval

SAULNIER, Marie. (2022. 18 février). « À quand un convoi pour l'éducation? », LaPresse, [En ligne], [https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-02-18/a-quand-un-convoi-pour-l-education.php]

THÉRIAULT, M. (2016). « Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes », Formation et profession, 24(3), p. 32-45

THÉRIAULT, Marie (2019). Chapitre 2 : « Les apprenants de la formation générale des adultes en transition au cégep Ethnographie, sciences de l'éducation et coconstruction en recherche » dans L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis. Presses de l'Université du Québec, 35-58, 2019.

TREMBLAY, Philippe (2012). « L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 35, numéro 2, p. 39–68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>

TREMBLAY, Philippe (2015). « Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire », *Canadian journal of éducation*, vol.38, no, 3, *Canadian Society for the study of Education*, pp.1-29.

TREMBLAY, Philippe (2017). « Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire », *Canadian journal of éducation*, vol.40, no, 2, *Canadian Society for the study of Education*, pp.1-29.

VIGNEAULT, Stéphane. (2022) « Pour un réseau scolaire commun, levez la main pour un meilleur système d'éducation ». École ensemble. [En ligne], [[Plan-réseau-commun_2022_FR_web_ecole_ensemble.pdf \(nationbuilder.com\)](#)]

VERONIS, Luisa et RAY, Brian (2014). Chapitre 7 : « Parcours de vie à la frontière : stratégies d'établissement des familles immigrantes », Dans La frontière au quotidien : expériences des minorités à Ottawa-Gatineau. Les Presses de l'Université d'Ottawa. P.153-166

VERONIS, Luisa. (2014) Chapitre 6 : « Défis et opportunités pour les nouveaux arrivants à Ottawa-Gatineau, ville bilingue et transfrontalière », Dans La frontière au quotidien : expériences des minorités à Ottawa-Gatineau. Les Presses de l'Université d'Ottawa. P. 129-152

VIEUX-FORT, Karine; PILOTE, Annie et Magnan, Marie-Odile (2020). « Choisir un cégep anglophone au Québec : l'expérience de jeunes francophones ». Éducation et francophonie, 48(1), 122–143. <https://doi.org/10.7202/1070103ar>

VOYER, Brigitte, POTVIN, Maryse et BOURDON, Sylvain (2014). « Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191–213. <https://doi.org/10.7202/1028419ar>

WILLIS, Paul. (1981). « L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers », traduit de l'anglais par Hoepffner Bernard (2011). Agone,

ZITTOUN, Tania et PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (2001) « Contributions à une psychologie de la transition », communication présentée au Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau, 5 octobre 2001

Annexes

Annexe I : Certificat d'éthique à l'interne

Université d'Ottawa Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche		University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity	
21/05/2020			
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL			
Numéro du dossier / Ethics File Number		S-04-19-2830	
Titre du projet / Project Title		L'expérience scolaire des jeunes étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales en Outaouais de 2010 à aujourd'hui.	
Type de projet / Project Type		Thèse de maîtrise / Master's thesis	
Statut du projet / Project Status		Renouvelé / Renewed	
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)		21/05/2020	
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)		12/06/2021	
Équipe de recherche / Research Team			
Chercheur / Researcher	Affiliation	Rôle	
Yira Alexandra DURAN ALVAREZ	Département de sociologie et d'anthropologie / Department of Sociology and Anthropology	Chercheur Principal / Principal Investigator	
Mireille McLAUGHLIN	Département de sociologie et d'anthropologie / Department of Sociology and Anthropology	Superviseur / Supervisor	
Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments			
550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada			
550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada			
613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca			
www.recherche.uottawa.ca/deontologie www.recherche.uottawa.ca/ethics			

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est soumise aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Ethics COORDINATOR

Coordonnateur de l'éthique / Ethics Coordinator

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'Énoncé de politique des *Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est soumise aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Marc Alain BONENFANT

Coordonnateur de l'éthique / Ethics Coordinator

Pour/For Barbara GRAVES Présidente(s) du/Chair of the Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

Annexe II : Certificat d'éthique à l'externe

Gatineau, le 26 février 2020
(PAR COURRIEL)

Yira Alexandra Duran Alvarez
étudiante
Université d'Ottawa

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche
Projet : CER-2020-YADA
Titre du projet de recherche : L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration durant les études collégiales dans la région Gatineau-Ottawa.

Madame,

Au courant de la semaine du 21 février 2020, le Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED] a évalué votre projet de recherche. Suite à son analyse, nous sommes heureux de vous informer que l'émission de la certification éthique pour votre projet a été approuvée à l'unanimité.

Votre certificat éthique est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Votre approbation éthique pourra être renouvelée par le Comité d'éthique de la recherche en fournissant le « Rapport de suivi continu » requis en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'établissement.

Il importe de rappeler que toute recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue et cette responsabilité relève des chercheurs eux-mêmes. Toute modification au protocole de recherche devra être soumise au Comité d'éthique pour validation avant la mise en œuvre des modifications.

Pour la suite de vos travaux, nous vous invitons à entrer en contact avec la responsable du Bureau de la recherche, [REDACTED].

Veuillez agréer, Madame Duran Alvarez, l'expression de nos sentiments distingués.

[REDACTED]

Pour le comité d'éthique en recherche

Annexe III : Formulaire de consentement

Université d'Ottawa University of Ottawa	
Titre du projet : L'expérience scolaire des jeunes étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales en Outaouais de 2010 à aujourd'hui Nom de la chercheuse : Yira Alexandra Durán Álvarez Département de sociologie et d'anthropologie Coordonnées : Courriel : [REDACTED] Numéro de téléphone : [REDACTED] Nom de la superviseure : Mireille McLaughlin Département de sociologie et d'anthropologie Coordonnées : Courriel : [REDACTED] Numéro de téléphone : [REDACTED] Invitation à participer: La présente est une invitation à participer à la recherche nommée ci haut qui est menée par Yira Alexandra Durán Álvarez dans le cadre d'un projet de thèse de maîtrise. But de l'étude: Le but de l'étude est de comprendre l'expérience scolaire des jeunes étudiants issus de l'immigration dont le parcours académique comprend la fréquentation à la formation générale aux adultes et à la formation collégiale. Participation: À titre de participant, je vais recevoir une explication de ce formulaire de consentement et du projet de thèse de maîtrise d'une durée d'environ 15 minutes ; suivi d'une entrevue d'une durée d'environ une heure et demi dans un lieu de mon choix. Durant l'entrevue, je vais devoir répondre à des questions liées à mon expérience scolaire. Une fois l'entrevue complétée, je vais devoir remplir un court formulaire sur mes données sociodémographiques. De plus, à titre de participant, j'aurais l'opportunité de valider la transcription de cette entrevue, pour ce faire, je dois le mentionner à la chercheuse. Risques: À titre de participant, je comprends que puisque ma participation à cette recherche concerne mes informations personnelles, il est possible que le fait de parler d'expériences douloureuses peut créer des malaises psychologiques ou émotionnelles. À titre de participant, j'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout se fait en vue de minimiser ces risques, notamment je peux arrêter cette entrevue à tout moment si j'en ressens le besoin. De plus, je vais disposer d'une liste d'organismes qui me sera fourni et expliquée par la chercheuse avant de débiter l'entrevue. Bienfaits: À titre de participant, j'ai l'opportunité d'avoir un espace d'échange sur mon expérience scolaire et de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation des jeunes immigrants.	Faculté des sciences sociales École d'études sociologiques et anthropologiques Faculty of Social Sciences School of Sociological and Anthropological Studies sciencesociales.uOttawa.ca socialsciences.uOttawa.ca 120 Université / University (10005) 10^e étage / 10th floor Ottawa ON K1N 6N5 Canada  uOttawa

Confidentialité et anonymat: À titre de participant, j'ai l'assurance que l'information que je partage restera strictement confidentielle et que le contenu ne soit utilisé que pour les fins de cette étude et selon le respect de la confidentialité. La confidentialité sera protégée en utilisant des pseudonymes et les écoles fréquentées ne seront pas nommées par leur nom. Les enregistrements et les transcriptions seront conservés sous clé et seront détruits quinze ans après la fin de la recherche.

L'anonymat est garanti par l'utilisation de pseudonyme et en évitant de nommer les écoles fréquentées par les participants.

Conservation des données: Les données recueillies grâce au cellulaire de la chercheuse seront transférées sur une clé USB et effacées du téléphone cellulaire de façon sécuritaire. Les clés USB et les données socio-démographiques seront conservées sous clé et détruites quinze ans après la recherche. Les seules personnes qui auront accès aux données recueillies sont la chercheuse et les trois membres du comité de thèse qui sont des professeurs de l'Université d'Ottawa.

Compensation: Au début de l'entrevue, je vais recevoir une carte-cadeau Second Cup de 10\$ à titre de remerciement. Si à titre de participant, je décide de me retirer de l'étude, la carte-cadeau me sera tout de même remise.

Participation volontaire: À titre de participant, je participe volontairement à cette recherche et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites dans les plus brefs délais suivant votre retrait.

Acceptation: J'accepte de participer à cette recherche menée par Yira Alexandra Durán Álvarez du Département de sociologie d'anthropologie, laquelle recherche est supervisée par Mireille McLaughlin.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse ou sa superviseuse.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie que je peux conserver et une copie pour la chercheuse.

Signature du participant: (Signature)

Date: (Date)

Signature de la chercheuse: (Signature)

Date: (Date)

Annexe IV : Questionnaire sociodémographique

Questionnaire sociodémographique

Date : _____

Heure de l'entrevue : _____

Identification générale du participant (e) :

Nom¹⁶ : _____

Âge : _____ ans.

Sexe : F : ____ H : ____ Autre : ____ Ne désire pas répondre à cette question : ____.

Lieu de naissance : _____

Date d'arrivée au Canada : _____ (Si applicable)

Situation civile :

Célibataire : ____

Marié(e) : ____

Union de fait : ____

Séparé(e) : ____

Veuve / Veuf : ____

Information sur l'éducation et le revenu:

Éducation : (Cochez le plus haut niveau d'éducation que vous avez complété)

Niveau secondaire : ____

Niveau collégiale : ____

Niveau universitaire (Certificat et/ou Baccalauréat) : ____

Niveau post-universitaire (2eme ou 3eme cycle): ____

¹⁶ Si vous voulez, vous pouvez inscrire un autre nom pour garder l'anonymat.

Niveau d'éducation des parents :

Mère :

Niveau secondaire : ____

Niveau collégiale : ____

Niveau universitaire (Certificat et/ou Baccalauréat) : ____

Niveau post-universitaire (2eme ou 3eme cycle) : ____

Ne sais pas – ne désire pas répondre : ____

Père :

Niveau secondaire : ____

Niveau collégiale : ____

Niveau universitaire (Certificat et/ou Baccalauréat) : ____

Niveau post-universitaire (2eme ou 3eme cycle) : ____

Ne sais pas – ne désire pas répondre : ____

Revenu annuel : Veuillez sélectionner la tranche de revenu qui correspond le mieux à votre situation actuelle.

Moins de 20 000	
30 000 à 40 000	
40 000 à 50 000	
50 000 à 60 000	
60 000 à 70 000	
70 000 à 80 000	
80 000 à 90 000	
90 000 à 100 000	
100 000 et plus	

Annexe V : Évolution de l’affiche de recrutement

Première affiche de recrutement- Version pour Facebook

 **Alexandra Durán Álvarez**
8 juillet 2019 · 🌐

Invitation à participer à une recherche sur :

L'expérience scolaire des jeunes étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales à Gatineau-Ottawa de 2010 à aujourd'hui

Je suis présentement candidate à la maîtrise en sociologie à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de ma thèse, mon objectif est de mieux comprendre le cheminement scolaire des jeunes issus de l'immigration dans la région Gatineau-Ottawa.

Je cherche des personnes qui seraient intéressé(e)s à partager leurs expériences scolaires de façon anonyme. Veuillez noter que les participants seront retenus suivant le principe du premier venu premier servi.

Si vous êtes :

- Âgé(e)s entre 18 et 29 ans;
- Immigrant de première ou de deuxième génération;
- Votre parcours scolaire comprend la formation générale aux adultes ainsi que la formation collégiale au niveau générale ou technique.

La participation à cette étude comprend :

- La réception et la lecture d'un formulaire de consentement par courriel
- Une rencontre pour discuter de votre expérience scolaire (Une durée d'environ une heure et trente minutes).

Si vous désirez participer, s'il vous plaît n'hésitez pas à me contacter en privé :

Alexandra Duran Alvarez
Candidate à la maîtrise en sociologie
Département de sociologie et anthropologie
Université d'Ottawa


Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa (ID de la demande REG-2830)

Deuxième affiche de recrutement - Version pour Facebook



Alexandra Durán Álvarez
15 juillet 2019 · 🌐

...

Bonjour à toutes et à tous !

Je suis présentement à la recherche de participants afin de compléter mon projet de thèse.

Si vous faites partie de la population recherchée :

- Âgé(e)s entre 18 et 29 ans;
- Immigrant de première ou de deuxième génération;
- Votre parcours scolaire comprend la formation générale aux adultes ainsi que la formation collégiale au niveau générale ou technique.

S'il vous plaît, n'hésitez pas à participer et à partager cette publication avec vos connaissances qui pourraient être intéressées.

Merci à l'avance,
Alexandra

Première affiche de recrutement- Version pour les babillards



uOttawa
Faculté des sciences sociales
Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et
anthropologiques / School of
Sociological and
Anthropological Studies

Invitation à participer à une recherche sur :

L'expérience scolaire des jeunes étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales en Outaouais de 2010 à aujourd'hui

Je suis présentement candidate à la maîtrise en sociologie à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de ma thèse, mon objectif est de mieux comprendre le cheminement scolaire des jeunes issus de l'immigration dans la région de l'Outaouais.

Je cherche des personnes qui seraient intéressé(e)s à partager leurs expériences scolaires de façon anonyme. **Veuillez noter que les participants seront retenus suivant le principe du premier venu premier servi.**

Si vous êtes :

- ❖ Âgé(e)s entre 18 et 29 ans
- ❖ Immigrant de première ou de deuxième génération
- ❖ Votre parcours scolaire comprend la formation générale aux adultes ainsi que la formation collégiale au niveau générale ou technique.

La participation à cette étude comprend :

- ❖ La réception et la lecture d'un formulaire de consentement par courriel.
 - ❖ Une rencontre dans le lieu de votre choix en deux étapes :
 - En premier lieu, vous expliquer le formulaire de consentement et le but de ma recherche (Une durée de quinze minutes).
 - En deuxième lieu, une conversation autour de votre expérience scolaire. (Une durée d'environ une heure et trente minutes).

Pour plus d'information à propos de cette recherche ou si vous désirez participer, s'il vous plaît n'hésitez pas à me contacter :

Yira Alexandra Duran Alvarez
Candidate à la maîtrise en sociologie
Département de sociologie et anthropologie
Université d'Ottawa



Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa ()

Deuxième affiche de recrutement- Version pour les babillards



Faculté des sciences sociales | Faculty of Social Sciences

École d'études sociologiques et anthropologiques |
School of Sociological and Anthropological Studies

Invitation à participer à une recherche sur :

L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales à Gatineau-Ottawa

Dans le cadre de ma thèse à la maîtrise en sociologie, mon objectif est de mieux comprendre le cheminement scolaire des étudiants issus de l'immigration dans la région Gatineau-Ottawa.

Je cherche des personnes qui souhaitent partager leurs expériences scolaires de façon anonyme. Veuillez noter que les participants seront retenus en fonction du principe du premier venu premier servi.

Critères de participation:

- ❖ Âgé(e) entre 18 et 35 ans;
- ❖ Né (e) au Canada de parents d'origine étrangère ou être arrivé (e) au Canada pendant votre parcours scolaire;
- ❖ Votre parcours scolaire comprend les deux éléments suivants :
 - ❖ Avoir étudié (e) au **centre d'éducation aux adultes** ([Gatineau secteur francophone](#));
 - ❖ Avoir étudié (e) au **niveau collégial** (général ou technique). ([Gatineau/Ottawa](#))

La participation à cette étude comprend :

- ❖ Une rencontre d'environ 2h00; dans le lieu de votre choix en deux étapes:
 - ❖ Une explication du formulaire de consentement et du but de ma recherche;
 - ❖ Une conversation autour de votre expérience scolaire

Si vous désirez participer ou pour plus d'information à propos de cette recherche,
Prière de me contacter :

Alexandra Duran Alvarez
Candidate à la maîtrise en sociologie
École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa

Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa

(ID de la demande REG-2830)

Première affiche de recrutement- Version électronique-1

S'il vous plaît faire circuler

Bonjour,

L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales à Gatineau-Ottawa

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le cheminement scolaire des étudiants issus de l'immigration dans leurs études collégiales à Gatineau/Ottawa.

Critères de participation:

- Âgé(e) entre 18 et 35 ans;
- Né (e) au Canada de parents d'origine étrangère ou être arrivé (e) au Canada pendant votre parcours scolaire;
- Votre parcours scolaire comprend les deux éléments suivants:
 - Avoir étudié (e) au **centre d'éducation aux adultes** (Gatineau secteur francophone);
 - Avoir étudié (e) **au niveau collégial** (général ou technique). (Gatineau/Ottawa).

La participation dans cette recherche comprend une rencontre afin de discuter de votre cheminement scolaire.

Si vous êtes intéressé à participer ou pour obtenir plus d'information; veuillez communiquer avec moi.

Alexandra Duran
Candidate à la maîtrise en sociologie
École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa

Please distribute

Hello,

The Academic Experience of Immigrant Students during College in Gatineau-Ottawa.

Research Goal: to better understand the education trajectory of on college-level immigrants' students in the Gatineau/Ottawa region.

Participation Criteria:

- Between the ages of 18 and 35;
- Born in Canada from immigrant parents or if you arrived in Canada during your schooling.
- Your education trajectory includes the two following criteria:
 - Have studied in adults' high school (In Gatineau French sector);
 - Have studied at the college-level (general or technical studies) (Gatineau-Ottawa)

Yira Alexandra Duran Alvarez

Your participation in this study includes a meeting to discuss your education trajectory.

If you are interested to participate or want more information, please contact me:

Alexandra Duran
Master candidate in sociology
School of Sociological and Anthropological Studies
University of Ottawa

Deuxième affiche de recrutement- Version électronique- 2

Annonce de recrutement : étude sur le cheminement scolaire

S'il vous plaît faire circuler

L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration dans les études collégiales à Gatineau

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le cheminement scolaire des étudiants issus de l'immigration dans leurs études collégiales à Gatineau.

Critères de participation:

- Âgé(e) entre 18 et 35 ans;
- Né (e) au Canada de parents d'origine étrangère ou être arrivé (e) au Canada pendant votre parcours scolaire;
- Votre parcours scolaire comprend les deux éléments suivants :
 - Avoir étudié (e) au **centre d'éducation aux adultes** (Gatineau secteur francophone);
 - Être présentement aux études ou avoir étudié (e) **au niveau collégial** (général ou technique). (Gatineau).

La participation dans cette recherche comprend **une rencontre virtuelle d'une durée approximative de 1h30** afin de discuter de votre cheminement scolaire (**La rencontre s'effectuera à la fin de cette session (à la fin du mois de juin/début juillet) selon vos disponibilités**).

Si vous êtes intéressé à participer ou pour obtenir plus d'information; veuillez communiquer avec moi.

Alexandra Duran
Candidate à la maîtrise en sociologie
École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa

Troisième affiche de recrutement- Version électronique- 3

Annonce de recrutement : étude sur le cheminement scolaire

**L'expérience collégiale des étudiants provenant
de la formation générale des adultes**

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le parcours scolaire des étudiants provenant de la formation générale des adultes dans leurs études collégiales à Gatineau.

Critères de participation:

- Âgé(e) de 18 à 35 ans;
- Votre parcours scolaire comprend les deux éléments suivants :
 - Avoir étudié (e) au **centre de formation générale des adultes** (secteur francophone au Québec);
 - Être actuellement aux études **au niveau collégial** (général ou technique). (Gatineau).

La participation anonyme dans cette recherche comprend **une rencontre virtuelle ou en personne d'une durée approximative de 1h30** afin de discuter de votre parcours scolaire. Afin de vous remercier de votre participation; **une carte cadeau de 10 dollars** vous sera remise.

Pour participer; veuillez communiquer avec :

Alexandra Duran
Candidate à la maîtrise en sociologie
École d'études sociologiques et anthropologiques
Université d'Ottawa

Annexe VI : Évolution du guide d'entretien

Le guide d'entretien- Version 1

Axe du projet d'étude

Question d'ouverture : Racontez-moi votre parcours scolaire.

Quels sont vos objectifs académiques?

Quel est votre projet après l'obtention de votre diplôme collégial?

Quelles sont vos motivations à poursuivre vos études collégiales?

Pourquoi avez-vous choisi ce programme?

Axe de l'intégration

Question d'ouverture : Quel est votre sentiment d'appartenance face au Cégep?

Parlez-moi des relations avec vos pairs d'origine Québécoise?

Parlez-moi des relations avec vos pairs de la même origine que vous?

Parlez-moi des relations avec vos pairs immigrants?

Comment décrierez-vous la relation professeurs-élèves en générale?

Comment décrierez-vous la relation professeurs-élèves immigrants?

Axe stratégique

Question d'ouverture : Que représente pour vous la réussite scolaire?

Quel moyen utilisez-vous pour réussir au collégial?

Quel sont pour vous les bénéfices de continuer vos études au niveau collégiale?

Comment décrierez-vous les coûts et les conséquences de continuer vos études au niveau collégiale?

Axe de l'authenticité

Question d'ouverture : Comment décrierez-vous votre engagement envers votre projet d'étude?

Existe-t-il des obstacles à l'expression de votre identité au collégial?

Constatez-vous des différences ou des ressemblances entre le système d'éducation québécois et celui de votre pays d'origine?

Quelle est l'importance des études postsecondaire au sein de votre famille et de votre culture?

Le guide d'entretien- Version 2

L'axe du projet d'étude :

Question d'ouverture : Racontez-moi ton parcours scolaire.

Questions de relance :

Quels sont tes objectifs académiques?

Raconte-moi ton expérience à l'école secondaire aux adultes?

Est-ce que tu peux me dire ce que tu as le plus aimé à l'école aux adultes ? Peux-tu me donner des exemples.

Est-ce que tu peux me dire ce que tu as le moins aimé à l'école aux adultes ? Peux-tu me donner des exemples

Raconte-moi ton expérience aux collégiales?

Est-ce que tu peux me dire ce que tu as le plus aimé durant tes études collégiales? Donnez-moi des exemples.

Est-ce que tu peux me dire ce que tu as le moins aimé durant tes études collégiales ? Donnez-moi des exemples

Est-ce que tu as rencontré un conseiller pédagogique ? Si oui, est-ce que tu pourrais me parler de cette expérience? Si non, qu'est-ce qui selon toi explique que tu n'as pas effectué de rencontre?

Quel est ton projet après l'obtention de ton diplôme collégiale?

Quelles ont été vos motivations à poursuivre des études collégiales?

Pourquoi as-tu choisi ce programme?

As-tu considéré d'autres programmes ?

L'axe de l'intégration :

Question d'ouverture : Quel est ton sentiment d'appartenance face au collègue?

Questions de relance :

Parle-moi de ton cercle d'amis durant les études collégiales?

Parle-moi de ta vie sociale durant les études collégiales?

Est-ce que tu as gardé une relation d'amitié avec des élèves que tu as côtoyé à l'école aux adultes?

Parle-moi des relations avec les pairs d'origine Québécoise?

Parle-moi des relations avec les pairs de la même origine que vous?

Parle-moi des relations avec les pairs immigrants?

Comment décrirais-tu la relation professeurs-élèves en générale?

Comment décrirais-tu la relation professeurs-élèves immigrants?

As-tu participé aux activités parascolaires ? si oui, quels ont été les effets et est-ce que cela t'a motivé dans tes études?

L'axe de la stratégie :

Question d'ouverture : Que représente pour toi la réussite scolaire?

Questions de relance :

Quel moyen utilises-tu pour réussir au collégial?

Est-ce qu'il existe des limites ou des contraintes qui ont ajouté des difficultés en lien avec ta réussite?

Est-ce qu'il existe des facteurs (programmes, situation personnelle, personnes, professeurs, amis etc.) qui ont contribué positivement à ta réussite scolaire?

Est-ce qu'il y a des expériences vécues durant l'école aux adultes qui ont été utile aux études collégiales?

Quel sont pour toi les bénéfices de continuer tes études au niveau collégiale?

Comment décrirais-tu les coûts et les conséquences de continuer tes études au niveau collégiale?

As-tu travaillé durant tes études collégiales? Si oui, selon toi quels ont été les impacts au niveau de tes études?

L'axe de l'authenticité :

Question d'ouverture : Comment décrirais-tu l'influence des études collégiales dans ta vie?

Questions de relances :

En quoi tes études collégiales te seront-elles utiles?

Existe-t-il des obstacles à l'expression de ta personnalité ou de ta culture au collégial?

As-tu eu l'impression d'être différent des autres étudiants? Si oui, en quoi?

Est-ce que tu observes des différences ou des ressemblances entre le système d'éducation québécois et celui de ton pays d'origine?

Quelle est l'importance des études postsecondaire au sein de ta famille et de ta culture?

Question de fermeture : Si tu aurais l'opportunité de parler aux personnes qui ont vécu un parcours similaire au tien et qui sont présentement à l'école aux adultes. Quels conseils aimerais-tu leur donner?

Est-ce qu'il y a d'autres sujets que nous n'avons pas abordé et que tu aimerais discuter? Ou bien des sujets sur lesquels tu aimerais revenir?

Annexe VII : Présentation des participants

Participant	ÉIDIF1 ¹⁷
Nom (fictif)	Penélope
Âge	29 ans
Lieu de naissance	Amérique du Sud
Âge d'arrivée au Canada	14 ans
Parcours scolaire	Elle a commencé sa scolarité dans une école secondaire de la ville de Gatineau dès son arrivée au Canada. Elle a fait un an de francisation (classe d'accueil). Ensuite, elle a fait un examen de classement afin d'aller dans les classes régulières. Dans certaines matières, elle avait des cours au niveau secondaire en 4 ^{ième} année et dans d'autres elle avait des cours de 2 ^{ième} année. Pour ces dernières, elle avait un soutien complémentaire des professeurs. À 18 ans, elle est tombée enceinte. L'école régulière lui offre la possibilité de continuer ses études au secondaire régulier, mais elle décide d'aller terminer son secondaire à la formation générale des adultes. Elle a obtenu son diplôme technique dans un collège de la région. Elle a obtenu son diplôme baccalauréat dans une université de la région.
Prise de contact	Référé par une connaissance suite à la publication de l'annonce de l'affiche de recrutement sur la plateforme : Facebook
Entrevue	Elle s'est déroulée à l'été 2020 en personne.

¹⁷ ÉIDI (Étudiant issus de l'immigration).

Participant	EIDIF2
Nom (fictif)	Désirée
Âge	20 ans
Âge d'arrivée au Canada	13 ans
Lieu de naissance	Afrique
Parcours scolaire	Lors de son arrivée au Québec, elle a effectué un test auprès d'un orthopédagogue. Suite au résultat de ce test académique, elle a été classée à une classe d'adaptation scolaire dans une école secondaire à Gatineau. Elle avait 13 ans à ce moment et dans son pays d'origine elle fréquentait l'école secondaire en 2^{ième} ou 3^{ième} année du secondaire. Ici, sa scolarité équivalait à la 1^{ère} année du secondaire, mais dans le niveau de l'adaptation scolaire. Elle a été pendant deux ans dans la classe d'adaptation scolaire. À l'âge de 16, elle a décidé de quitter l'école secondaire régulière pour se diriger vers la FGA afin d'obtenir son diplôme secondaire. Quand elle est arrivée à la FGA, elle s'est rendue compte qu'elle avait passé deux ans dans la classe d'adaptation scolaire sans aucun avancement. Ensuite, elle a effectué son secondaire au complet à la FGA en un an. Elle s'est inscrite à un programme technique dans un collège. Elle a obtenu son diplôme DEC en 2020.
Prise de contact	Référé par une connaissance suite à la publication de l'annonce de l'affiche de recrutement sur la plateforme : Facebook
Entrevue	En personne au mois d'août 2019

Participant	ÉDOQF3 ¹⁸
Nom (fictif)	Émilie
Âge	32 ans
Pays de naissance	Canada
Parcours scolaire	Elle a commencé le secondaire au niveau régulier à une école secondaire de la ville de Gatineau. Par la suite, elle a été changée dans une autre école secondaire de la même région étant donné un manque de place, mais elle s'est retrouvée dans la classe CPC (Cheminements particuliers de formation de type continu). Avec l'aide de son enseignante d'anglais, elle a pu terminer les cours d'anglais au niveau régulier. À l'âge de 15 ans, elle est partie continuer ses études secondaires à la formation générale des adultes. Elle a passé un examen de classement où elle a dû refaire ses études du niveau primaire jusqu'au secondaire. Entre l'âge de 16 à 30 ans, il y eu des moments d'inconstances au niveau éducatif dû entre autres à la formation d'une famille. Elle a récemment terminé ses études secondaires et elle est présentement aux études au niveau technique dans un collège de la région.
Prise de contact	Par l'entremise de l'envoi électronique de l'affiche de recrutement au sein d'une institution collégiale de la région
Entrevue	Elle s'est déroulée à l'automne 2020 via Microsoft Team.

¹⁸ EDOQ (Étudiant d'origine Québécois).

Participant	ÉDOQF4
Nom (fictif)	Julianne
Âge	34 ans
Pays de naissance	Canada
Parcours scolaire	Julianne n'avait pas des difficultés au niveau scolaire, mais elle a vécu un évènement lorsqu'elle était jeune qui l'amène à quitter l'école lorsqu'elle était adolescente. Avant de reprendre sa scolarité en main, elle a formé une famille et elle a acquis une expérience d'emploi au niveau communautaire. Elle voulait obtenir une meilleure formation pour venir en aide aux personnes de sa communauté donc elle a décidé de retourner à l'école des adultes pour compléter son diplôme d'études secondaire. Par la suite, elle s'est inscrite à un programme au niveau technique où elle étudie actuellement.
Prise de contact	Par l'entremise de l'envoi électronique de l'affiche de recrutement au sein d'une institution collégiale de la région.
Entrevue	En personne au mois de septembre 2020

Participant	ÉIDIH5
Nom (fictif)	Jean
Âge	30 ans
Pays de naissance	Canada
Lieu d'origine des parents	Caraïbes
Parcours scolaire	Il a eu un parcours scolaire typique du primaire au collégiale. Il a commencé à étudier au niveau collégial tout de suite après l'obtention de son diplôme d'études secondaire. Il faisait partie d'une équipe sportive au niveau collégiale. Cependant, il a eu des mauvais résultats académiques et suite à cela il a été retiré de l'équipe sportive. Il n'avait plus de motivation pour poursuivre le programme au niveau collégial. Il décide de s'inscrire à la formation générale des adultes avec le but d'obtenir les préalables pour s'inscrire à un programme universitaire. Il s'inscrit au programme universitaire souhaité mais il a abandonné après la première année pour aller au marché de l'emploi. Suite à un retour aux études, il obtient un diplôme technique dans un collège de la région. Présentement, après des années de travail, il est de retour aux études au niveau universitaire.
Prise de contact	Par l'entremise du réseau au travail
Entrevue	Elle s'est déroulée à l'automne 2019 en personne.

Participant	ÉDOQH6
Nom (fictif)	Christophe
Âge	22 ans
Pays de naissance	Canada
Parcours scolaire	Il suivait ses cours dans une école secondaire de la ville de Gatineau dans un programme avec une concentration. Il a décidé à 18 ans de quitter l'école secondaire régulière vers la formation générale des adultes pour aller terminer sa 5 ^{ième} année du secondaire ainsi qu'obtenir ses préalables. Il a pris cette décision car il voulait augmenter ses notes pour pouvoir être admis dans un programme spécifique au niveau collégial. Il est présentement à sa dernière scolaire dans un programme technique au collégial.
Prise de contact	Par l'entremise de l'envoi électronique de l'affiche de recrutement au sein d'une institution collégiale de la région
Entrevue	Elle s'est déroulée à l'automne 2020 via Microsoft Team.

Participant	EIDIH7
Nom (fictif)	Juan José
Âge	33 ans
Âge d'arrivée au Canada	17 ans
Lieu de naissance	Amérique du Sud
Parcours scolaire	Avant de quitter son pays, il était dans sa dernière année du secondaire mais elle n'a pas été complétée. Une fois arrivé au Québec, il a été inscrit dans une école secondaire régulière. Il apprenait le français le matin; et l'après-midi il assistait à des classes régulières tel que l'histoire, l'anglais et la mathématique. Il a été retiré de l'école secondaire régulière car il avait atteint l'âge de 18 ans. Il est allé à l'école des adultes, mais il n'a pas aimé l'approche d'apprentissage un par un. Il a quitté le Québec pour aller dans une autre province du Canada afin de terminer son secondaire dans une école secondaire régulière. Il est retourné quelques mois plus tard au Québec. À ce moment, il décide de s'inscrire à une formation professionnelle ou il a obtenu un diplôme professionnel. Il voulait continuer sa scolarité au niveau collégiale, mais sans diplôme secondaire reconnu au Québec; il n'y avait pas de possibilité donc il décide de faire des examens pour obtenir son diplôme secondaire dans son pays d'origine. Il obtient son diplôme dans son pays d'origine et fait les validations pour s'inscrire à l'armée, mais il a échoué à plusieurs reprises les examens en mathématique. Ensuite, il est retourné à l'école des adultes, mais il s'est retiré une autre fois. Il s'inscrit et se désinscrit à plusieurs reprises aux études collégiales. Il se désinscrit pour des problèmes personnelles et académiques. Il a consacré un long moment à travailler, mais il perd son emploi et il se retrouve dans une crise financière et une séparation. Il est retourné dans son pays où il se remarie. Il revient au Québec avec sa nouvelle femme. Et à son retour, il décide de s'inscrire à une formation continue au niveau collégiale. Il a obtenu son diplôme en 2020.
Prise de contacte	Par l'entremise de l'envoi électronique de l'affiche de recrutement au sein d'une institution collégiale de la région
Entrevue	En personne au mois de février 2020.

Participant	ÉDOQH8
Nom (fictif)	Jérôme
Âge	30 ans
Pays de naissance	Canada
Parcours scolaire	À sa dernière année de primaire, il a reçu un diagnostic de déficit de l'attention. Quand, il arrive à sa première année au secondaire, ses parents demandent du soutien éducatif, mais il ne le reçoit pas. Il a échoué sa première année au secondaire. Pour cette raison, il se fait inscrire dans la classe d'adaptation pour la prochaine année scolaire. Il a fréquenté la classe d'adaptation pendant une semaine, mais il a constaté que c'était une perte de temps. Sa famille, lui a trouvé une école secondaire pour les jeunes dont le mode d'apprentissage correspondait à celui d'école secondaire du secteur des adultes. Il a fait une partie de son secondaire dans cette école situé dans une autre ville. Il décide de retourner à Gatineau et il s'inscrit dans une école secondaire régulière différente de la première qu'il avait fréquenté. Il allait mieux avec ses notes et son déficit d'attention. Étant donné qu'il a atteint à l'âge de 18 ans, il se fait transférer à l'école des adultes. Il a obtenu son diplôme au niveau collégial. Ensuite, il a fait quelques cours à l'université, mais il s'est désisté par manque de temps car il a un travail à temps plein.
Prise de contacte	Référer par une connaissance suite à la publication de l'annonce de l'affiche de recrutement sur la plateforme : Facebook
Entrevue	En personne en septembre 2020.

Annexes VII : Adaptation et réussite scolaire en temps de pandémie

La pandémie en lien avec le virus Covid-19 a engendré des répercussions au niveau de l'adaptation scolaire. Trois participants ont présenté une expérience d'étude en temps de pandémie, soit la fin de session de l'hiver 2020 et le début de session de l'automne 2020. Émilie et Julianne sont alors au commencement de leur programme technique au collégial alors que Christophe est à la fin de sa scolarité collégiale. Ils ont partagé les défis supplémentaires en lien avec le changement des classes présentielles vers des classes virtuelles, le manque de socialisation, des difficultés au niveau de la concentration et de la gestion des aspects familiaux dans un contexte d'étude en mode virtuel.

Dans le cas de Christophe, il est possible de constater qu'il a réussi à s'adapter face à cette nouvelle forme d'apprentissage en mode virtuel. En effet, il mentionne que le fait d'avoir été à la FGA lui a permis d'acquérir une certaine autonomie au niveau du travail scolaire. Cette autonomie lui a permis d'apprendre de façon individuelle. Il exprime que durant la fin de la session d'hiver 2020 la charge de travail était trop lourde. Une autre difficulté mentionnée est le manque de socialisation en dehors de la classe qui a été reprise au début de la session d'automne sous le format de classes hybrides :

Christophe : Au début, on dirait que les professeurs ont donné une charge de travail un peu plus importante étant donné qu'ils disaient qu'on avait plus de temps vu qu'on était à la maison donc ça, je trouvais ça quand même un peu compliqué. Mais pour ma part avec les adultes étant donné que c'était individuel. On dirait qu'en étant à la maison et qu'on apprend individuellement ça s'est fait quand même bien. Au début, c'était vraiment à la maison au complet, mais pour la session qui commence présentement on a une façon hybride donc on va à l'école et on fait aussi à la maison et ça c'est beaucoup plus agréable comparativement à rester à la maison et à rester derrière un écran durant toute la journée avec les zooms et les projets qui sont à remettre et les examens et tout. On dirait qu'au début de la pandémie c'était beaucoup difficile avec le manque de contact social avec les professeurs ou les autres collègues que c'était difficile d'un milieu où on a beaucoup d'interaction avec les professeurs qu'on arrive à l'école et on est capable de se dire de blagues entre amis parce qu'on arrive en avance puis la du jour au lendemain on a plus cette

même interaction-là et qu'on est pris derrière un écran pis qu'on reste encabanée entre quatre murs à la maison c'est très difficile, mais présentement avec le mode hybride on a quand même pour ma part le meilleur de deux mondes.

Pour ce qui est d'Émilie, son expérience face à cette nouvelle réalité scolaire est vécue sous forme de défi. Étant donné son trouble d'attention, elle a plus de difficulté à étudier à la maison car cet environnement présente plus de distractions. De plus, elle mentionne que la réalisation des travaux d'équipe en ligne est plus difficile car elle éprouve plus de difficulté à expliquer ces idées puisqu'elle a un apprentissage sous forme visuelle :

Émilie : Là je trouve ça vraiment difficile parce qu'avec mon trouble d'attention, c'est déjà difficile pour moi de me concentrer en classe, là que je suis dans mes choses à moi j'ai juste trop de tentations. J'ai tellement de tentations autour de moi. Pour les travaux d'équipe, j'aime ça voir les personnes, être à côté de la personne pour faire le design de qu'est-ce que je vois. Pour le design c'est plus facile quand la personne est à côté de moi que de devoir lui expliquer et lui montrer ma fiche en même temps. C'est un peu plus chaotique, mais ça se fait. Écoute les profs sont patients, pis je pense que c'est chaotique pour tout le monde à ce moment, mais tout le monde essaie, tout le monde font de leur mieux.

Dans le cas de Julianne, elle affirme que cette nouvelle réalité scolaire l'affecte au niveau de la concentration et du manque d'espace propice pour effectuer ses études, car elle est à sa maison avec ses enfants et son mari. Elle mentionne aussi que cette situation ne lui permet pas d'obtenir les mêmes résultats académiques que dans une situation normale:

Julianne : La seule chose que j'ai trouvé difficile avec le covid est de rester à la maison, je capotais, parce que c'était tous les enfants à la maison. Mon mari aussi a arrêté et j'avais toute la famille, mon mari m'avait fait un petit bureau, mais les enfants rentraient là, je n'avais pas, la possibilité de participer dans les conférences. Il y avait trop de bruit. Je ne pouvais pas répondre aux profs, car il allait entendre crier. J'ai tous réussi mes cours, il y a juste un cours que, c'est histoire de musique [...] Pi là j'ai pu mettre la note impossible à finir, car je devais écouter de la musique, quel genre de musique que c'est, c'est quoi il mange en hiver, Tsé sur 3 ou 4 sortes, mais je ne pouvais pas faire l'analyse avec tout le bruit, je n'avais pas de concentration, pas de possibilité de bien écouter. J'ai dit cela ne marchera pas je ne peux pas le faire, elle m'a dit fait juste écrire un message à telle personne

tu vas être correct tu n'auras pas d'échec. Mais ça c'est bien fini pour ça, tous les autres cours je les ai bien réussis. J'étais bien contente, si tu passais tu avais 75, si tu pochais tu avais échec, alors mes notes comme 85 étaient plus hautes que la note qu'ils me donnaient. Tu passes ou tu ne passes pas, tout le monde passait c'est tout le monde à 75. Là je me retrouve dans une situation où même si je dis ok je vais me donner, c'est non non ma belle tu as des enfants à t'occuper, je me retrouve dans une situation où je ne risque pas d'avoir les notes que je pourrais avoir normalement.

La conciliation entre la famille et les études pendant la pandémie covid-19 pour une personne qui a en charge des enfants consiste à faire face à plusieurs événements en lien avec l'organisation de sa journée familiale et scolaire. Premièrement, Julianne et Émilie ont partagé les défis en lien avec la gestion du temps entre études et famille durant la pandémie. Émilie explique l'incompréhension de certains professeurs face à la charge de travail qui est distribuée dans ses cours et le fait qu'elle doit s'occuper de trois enfants. De plus, elle mentionne aussi la difficulté lorsqu'elle doit s'absenter de la classe présentielle, car son enfant est malade. Par contre, la période de classes virtuelles durant la pandémie lui a permis de mieux gérer son temps. Elle affirme aussi que le fait d'être un adulte l'aide à mieux s'organiser en fonction de ses responsabilités entre étudiante et mère de famille et de trouver du soutien auprès de ses collègues de classes :

Émilie : Je te dirais que le fait que j'ai trois enfants, les enseignants des fois ils oublient que pour moi, faire des travaux extra c'est difficile ou de rester après les cours c'est difficile. Maintenant tout est à distance, mais les deux sessions passées si mon fils avait la gastro, je devais rester chez moi. Pour ces choses-là c'était un peu plus difficile, mais le fait que je suis plus mature, je suis capable de faire mon horaire, mes études, d'écrire avec les personnes de ma classe pour avoir leurs notes de cours et tout ça.

La garderie où vont les enfants de Julianne est présentement en grève. Cette situation de grève jumelée aux classes virtuelles à cause de la pandémie Covid-19 font en sorte qu'elle doit lâcher prise sur la perfection de ses notes. Elle explique ce qu'elle a dû faire pour réagir à ces

situations, c'est-à-dire de faire passer ses enfants en premier au détriment de son désir d'exceller au niveau académique :

Julianne : Les notes que je peux aller chercher ça va me représenter, mais ça ne me représente pas, tu comprends tu que le temps que je peux mettre dans mes études ça ne me représente pas, ce n'est pas la même chose que si mes enfants étaient à la garderie comme supposée. Mes études sont comme désolé ça va prendre un temps avant d'avoir des notes qui te correspondent. Là on est à deux semaines, si ça continue ça va faire dure, j'arrive à le faire, mais je pédale en sale, il faut que je lâche prise sur le fait d'avoir de bonnes notes, d'aller chercher l'excellence. Je n'ai pas le temps d'aller chercher un 100% c'est juste pratiquement impossible, il faut que j'accepte que je puisse réussir sans exceller, pas parce que je ne suis pas bonne, mais parce que je n'ai pas la situation qui me permet de le faire. Il faut que je sois bien avec moi avec ça, présentement c'est là-dessus que je travaille. Si je vais contre ça je m'épuise, je me dis si au moins je peux avoir 70 et dire que j'ai tout donné par rapport au temps que j'avais, bien je l'ai gagné mon 70 et je devrais être fière. C'est clair que je devrais être meilleure, je sais que je suis capable, mais en ce moment ça ne marche pas trop. Quand j'ai des affaires à faire, les enfants doivent passer en premier. Écoute j'ai fait le choix avant les études, ça fait partie de la game ; je passe mes enfants avant moi et ce qui me reste je l'utilise. La situation qui fait que les enfants n'ont pas de garderie ça me fait juste piller sur mon orgueil et me dire ça fait partie de la vie et à travers ça tu vas grandir, tu vas être capable d'aller au-delà de ce que tu pensais. Parce que moi tu m'avais dit il y a un mois tu vas avoir tes enfants avec toi, je t'aurais dit c'est impossible de faire mes études, et là je le fais et je suis quand même capable d'avancer. Donc, je réalise que je suis encore plus capable, que ce que j'ai pu penser, que je suis encore plus forte, c'est juste de montrer les choses de la vie à quel point un être humain est capable de se surpasser même quand il pense que c'est impossible.

La COVID-19 a changé les habitudes scolaires des participants. La transition du mode d'enseignement présentiel vers le virtuel a entraîné des conséquences telles que le manque de socialisation, la difficulté à gérer ses troubles d'attention et des défis supplémentaires pour les participantes qui devaient s'occuper de leur famille à la maison tout en continuant d'étudier. De façon globale, les participants ont mentionné que les défis scolaires passés et la capacité d'apprentissage autonome développé lors de leur passage à la FGA se sont avérés des éléments clés pour surmonter les obstacles de l'enseignement virtuel.

Annexe VIII : Lien de l'article publié à partir des données de cette thèse

Duran Alvarez, Yira Alexandra. "L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration." *Hommes & migrations*, vol. 1336, no. 1, 2022, pp. 25–31, <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.13559>.

([Consultez ici](#))