

Résumé

Un nombre considérable d'immigrants arrivent, chaque année, dans la grande région de Montréal. Parmi eux, nous retrouvons des jeunes adultes de 16 à 24 ans qui intègrent les centres d'éducation des adultes anglophones, souvent en continuité du secteur des jeunes. Ces apprenants ont souvent des parcours scolaires différents de celui des jeunes Québécois. De nombreuses recherches ont été réalisées sur les élèves issus de l'immigration aux niveaux du primaire et du secondaire, mais les études sur la persévérance et la réussite scolaires à la Formation générale des adultes sont plus rares. Nous nous sommes basée sur deux études de Potvin et Leclercq (2012, 2014), sur les trajectoires scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes, pour formuler une typologie des facteurs de persévérance et de réussite scolaires des adultes émergents issus de l'immigration à la Formation générale des adultes. Nous avons utilisé ces recherches pour élaborer notre guide d'entretien et pour interpréter les données résultant d'entretiens avec 6 élèves de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente ainsi qu'avec 6 intervenants travaillant dans un centre d'éducation des adultes de la grande région de Montréal. Nous avons ensuite analysé les résultats selon une analyse de contenu thématique, pour conclure qu'il y avait chez les jeunes interrogés plusieurs facteurs de persévérance et de réussite scolaires et qu'ils démontraient une grande résilience et une motivation soutenue qui leur permettaient d'atténuer les facteurs de risque nuisant à la réussite scolaire et les incitaient à persévérer à l'éducation des adultes dans le milieu anglophone.

Mots clés : persévérance scolaire, réussite scolaire, immigration récente, résilience scolaire, éducation des adultes, contexte anglophone, adultes émergents.

Abstract

A considerable number of immigrants arrive each year in the greater Montreal area. Among them, we find young adults aged 16 to 24 who integrate Anglophone adult education centers, often in continuity of the youth sector. These learners often have different educational pathways than that of young native Quebecers. Much research has been done on students of immigrant descent at the elementary and secondary levels, but studies on school perseverance and school success at the adult education level are scarcer. We based our research on two studies by Potvin and Leclercq (2012, 2014) on educational trajectories of young adults aged 16 to 24 from immigrant descent in adult education to formulate a typology of factors of school perseverance and success of emerging adults from immigrant descent in adult education. We used this literature review to develop our interview guide and interpret the data resulting from interviews with six students of 16 to 24 who recently immigrated as well as six teachers and professionals working in an adult education center in the greater Montreal area. We analyzed the results through a thematic content analysis to conclude that the youth surveyed showed several signs of school perseverance and success and demonstrated great resilience and a sustained motivation that allowed them to mitigate risk factors affecting academic success and encouraged them to persevere in an adult education center at the English sector.

Key words: school success, school perseverance, recent immigration, school resilience, adult education, anglophone context, emerging adults.

Table des matières

Résumé.....	iii
Table des matières.....	ii
Listes des tableaux.....	1
Listes des figures.....	2
Listes des sigles.....	3
Introduction.....	4
Chapitre 1 : La problématique.....	7
1.1 Les jeunes adultes à la Formation générale des adultes au Québec.....	7
1.2 Les jeunes adultes de 16-24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes au Québec.....	10
1.3 La persévérance et la réussite scolaires à la Formation générale des adultes au Québec	15
1.3.1 Dans la population générale des centres d'éducation des adultes.....	15
1.3.2 Chez les jeunes adultes de 16-24 ans issus de l'immigration.....	16
1.4 Les particularités de l'éducation anglophone au Québec.....	17
1.5 Les problèmes de recherche.....	18
Chapitre 2 : Le cadre théorique.....	20

2.1 Réussite, persévérance, abandon et décrochage scolaires: définitions et le cas de la Formation générale des adultes.	21
2.2 L'immigration et la réussite scolaire	24
2.2.1 Les défis linguistiques	26
2.2.2 L'altérité culturelle	27
2.2.3 Les parcours et cheminements scolaires.....	29
2.2.4 Le parcours migratoire.....	32
2.2.5 Le statut socioéconomique.....	33
2.2.6 Comparaison entre décrocheurs natifs et décrocheurs issus de l'immigration.....	34
2.3 La persévérance des jeunes issus de l'immigration à la FGA : typologies et modèles explicatifs	36
2.4 Les objectifs spécifiques de la recherche	41
Chapitre 3 : Le cadre méthodologique	42
3.1 Une approche qualitative exploratoire.....	42
3.2 Lieu de collecte des données et participants à la recherche.....	43
3.2.1 L'immigration à Laval	44
3.2.2 Présentation des participants : six élèves et sept intervenantes	45
3.3 L'instrument de collecte de données	47
3.3.1 Le questionnaire préliminaire pour les élèves.....	47
3.3.2 Les entretiens semi-dirigés avec les élèves	48
3.3.3 L'entretien de groupe avec des intervenantes scolaires.....	50

3.4 Le traitement et l'analyse des données.....	52
3.5 Les considérations éthiques.....	55
Chapitre 4 : L'analyse et l'interprétation des données.....	57
4.1 La synthèse du corpus de données sur les élèves	58
4.2 Les facteurs liés aux situations de vie	65
4.2.1 La proximité géographique du centre de formation	65
4.2.2 La situation d'emploi de l'élève	66
4.3 Les facteurs liés aux dispositions personnelles	67
4.3.1 La maîtrise de la langue	67
4.3.2 La confiance en soi.....	68
4.3.3 L'âge de l'apprenant	70
4.3.4 Les expériences scolaires.....	70
4.4 Les facteurs liés à l'information sur le système scolaire québécois.....	73
4.5 Les facteurs institutionnels relatifs au centre d'éducation	75
4.6 Les facteurs liés au processus migratoire	78
4.6.1 Le contexte pré-migratoire, conflits et violence.....	78
4.6.2 L'adaptation, l'identité sociale et le choc culturel.....	80
4.6.3 La dynamique relationnelle familiale, le réseau social et la migration	81
4.6.5 Du pays d'origine au Québec : la transition entre les systèmes scolaires.....	85
4.7 Le regard des intervenantes	91
4.7. 1 Le profil des élèves issus de l'immigration récente au centre.....	91

4.7.2 L'apprentissage de la langue, l'expérience scolaire et la motivation.....	93
4.7.3 Le contexte scolaire du centre.....	95
4.8 Discussion : comment les facteurs de risques ou de protection influencent les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente à la FGA	98
4.10 Les limites de la recherche.....	104
Conclusion.....	107
Bibliographie	111

Listes des tableaux

Tableau 1 : Profils des 6 élèves participants

Listes des figures

Figure 1 : Structure de la Formation générale des adultes (MELS, 2014c)

Listes des sigles

CÉA : Centre d'éducation des adultes

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

ELA : English Language Arts (anglais langue maternelle)

FDT : Français de transition

FGA : Formation générale des adultes

MELS : Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

SAF : Soutien à l'apprentissage du français

Introduction

Le taux de décrochage ou d'abandon scolaire au Québec diffère d'une source à l'autre, mais il oscillerait entre 20 et 25 % (Institut de la Statistique du Québec, 2010; MELS, 2014a), dépendamment de ce qu'on entend par l'expression utilisée et par ses balises temporelles (après 5 ans d'études secondaires, après 7 ans d'études secondaires, avant l'âge de 20 ans, etc.). D'après plusieurs auteurs, l'abandon scolaire aurait des conséquences négatives sur plusieurs aspects de la vie des décrocheurs: chômage, délinquance, toxicomanie, etc. (Lemire, 2011; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011; Marcotte, 2012; Potvin et Leclercq, 2012; Villemagne, 2011). Le décrochage scolaire est bien documenté aux niveaux primaire et secondaire, mais les études sur la persévérance et la réussite scolaires au secteur des adultes sont plus rares; nous n'avons donc pas de statistiques précises sur le taux de réussite ou le taux de décrochage scolaire à la Formation générale des adultes. Aussi, les jeunes adultes inscrits à la Formation générale des adultes ont des trajectoires scolaires distinctes et des modes de vie différents des autres élèves inscrits à la formation générale, ce qui les contraint parfois à « décrocher » à nouveau (Marcotte, 2012; Potvin et Leclercq, 2012).

De manière générale, la persévérance scolaire est une préoccupation capitale dans le milieu de l'éducation au Québec. Pour tenter de contrer le décrochage scolaire à l'éducation des adultes, il est primordial d'intervenir sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaires des différents profils d'adultes en formation (Marcotte, 2012; Potvin et Leclercq, 2012; Villemagne, 2011). De plus en plus de jeunes adultes intègrent la Formation générale des adultes, souvent en provenance directement du secteur des jeunes (Marcotte, 2012; Marcotte,

Lachance et Lévesque, 2011; Potvin et Leclercq, 2012), et une partie de l'augmentation de la diplomation du secondaire résulterait d'un meilleur accès à la Formation générale des adultes (Institut de la Statistique du Québec, 2010). Les jeunes adultes issus de l'immigration font de plus en plus partie de ce nouveau visage de l'éducation des adultes (Potvin et Leclercq, 2012). Ces jeunes « adultes émergents » (Arnett, 2000) issus de l'immigration ne forment pas une entité homogène et, ayant été peu étudiés, nous en savons encore très peu sur leur profil d'apprenants. Potvin et Leclercq (2012,2014) ont notamment dressé les parcours-types des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes et ont aussi défini les obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires de ces jeunes. Les obstacles établis par cette recherche nous ont permis de déterminer, en partie, les fondements théoriques de notre recherche, qui s'intéresse aux facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration à la Formation générale des adultes dans un centre d'éducation des adultes anglophones. Nous avons converti les obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires établis par Potvin et Leclercq (2012) en facteurs de persévérance et de réussite scolaires et les avons utilisés comme inspiration pour l'analyse qualitative de contenu thématique des données que nous avons recueillies dans le cadre d'entretiens auprès de 6 élèves issus de l'immigration et d'intervenants d'un centre d'éducation des adultes anglophones de Laval. Nous avons pris en compte la possibilité qu'il aurait pu y avoir des conclusions différentes, puisque les jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration qui intègrent les centres d'éducation des adultes anglophones ont, en principe, des caractéristiques différentes de ceux qui étaient à l'étude dans le cadre de la recherche de Potvin et Leclercq (2012) à la Commission scolaire de Montréal et leur recherche suivante (2014) dans plusieurs commissions scolaires

francophones et anglophones. Nous avons donc voulu établir, dans le cadre de ce travail, les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation général des adultes dans un centre d'éducation des adultes anglophone de la grande région de Montréal.

Dans le premier chapitre, nous avons exposé notre problématique de recherche. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons posé les bases de notre cadre théorique. Par la suite, dans le chapitre troisième, nous avons indiqué les outils de collecte de données et d'analyse qui forment notre cadre méthodologique. Enfin, nous avons analysé nos données d'après les facteurs de persévérance et de réussite scolaires établis préalablement et les avons compilées dans le chapitre 4 de ce travail.

Chapitre 1 : La problématique

La problématique permet de situer la préoccupation du chercheur, de fournir un cadre et un angle de recherche et de convaincre le lecteur de la pertinence de l'objet à l'étude (Bouchard, 2011; Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Dans le domaine de l'éducation des adultes, peu de recherches ont été réalisées sur les jeunes adultes issus de l'immigration, notamment dans les centres d'éducation des adultes anglophones de la grande région de Montréal. Nous nous interrogeons sur l'impact de leur expérience migratoire, sur leur persévérance ainsi que sur leur réussite scolaires. Dans ce premier chapitre, nous élaborerons notre problématique en fonction des sujets suivants : les jeunes adultes, plus particulièrement ceux issus de l'immigration, qui étudient à la Formation générale des adultes au Québec, les facteurs de persévérance et de réussite scolaires de ces jeunes ainsi que les spécificités du milieu scolaire anglophone au Québec.

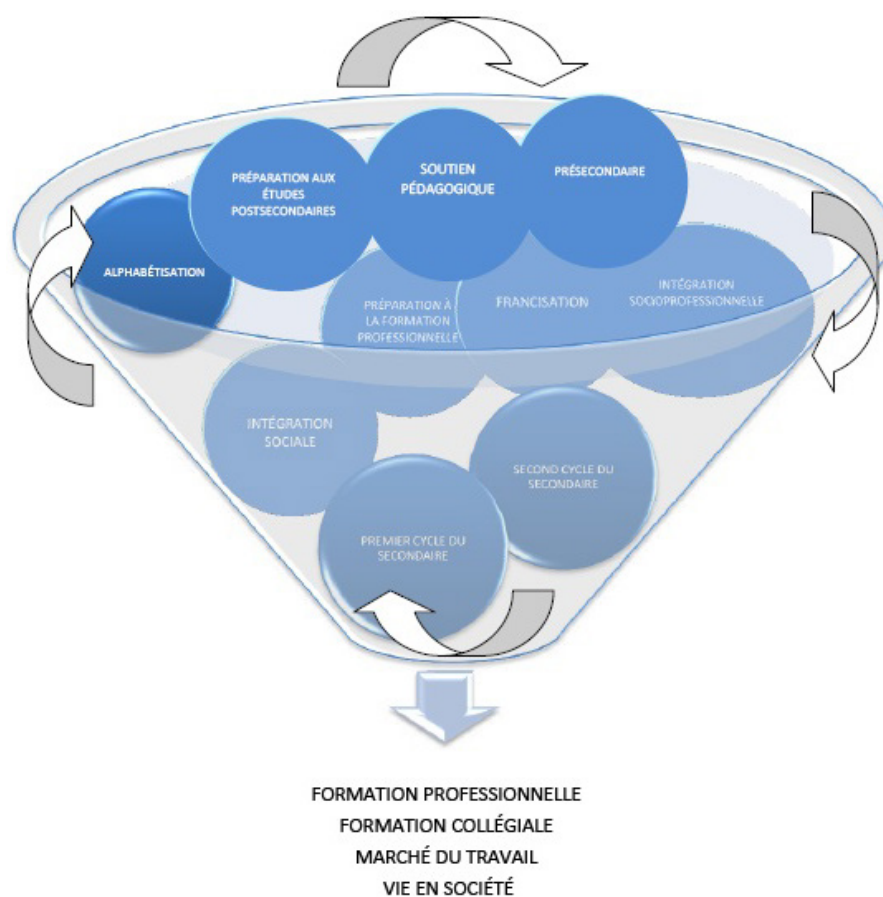
1.1 Les jeunes adultes à la Formation générale des adultes au Québec

En 1994, un régime pédagogique propre à la Formation générale aux adultes est instauré (MELS, 2007b). Les services offerts aux adultes ont pour buts de permettre à l'adulte d'être plus autonome, de favoriser son insertion sociale et professionnelle et son accès au marché du travail, de lui permettre de contribuer au développement (économique, social et culturel) de son milieu et d'avoir une formation reconnue par le Ministère (Gouvernement du Québec, 2014).

Le curriculum de la formation des adultes se distingue de celui de la Formation générale des jeunes, même s'il s'en inspire (MELS, 2005). La structure de la formation générale des adultes

est divisée en 2 parties : la formation de base commune, couvrant les huit premières années de la scolarité (dont les deux premières en alphabétisation), puis la formation de base diversifiée, qui mène à la formation professionnelle (DEP), à un diplôme d'études secondaires (DES), à des études postsecondaires ou au marché du travail (MELS, 2014b).

Figure 1 : Structure de la Formation générale des adultes (MELS, 2014c)



Quelques 200 centres d'éducation des adultes du Québec (MELS, 2007a) offrent aux apprenants de plus de 16 ans (qui ne sont plus assujettis à l'obligation de fréquentation obligatoire de l'école) la chance de terminer leurs études et d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Ces centres sont souvent perçus comme des institutions de seconde chance et « constituent une plaque tournante

pour la diplomation des jeunes adultes raccrocheurs ou persévérants » (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011 :137). Le nombre d'adultes inscrits au secteur des adultes augmente depuis quelques années, et les moins de 24 ans sont majoritaires chez les apprenants des centres d'éducation des adultes (MELS, 2007a). Les jeunes de 16 à 24 ans constituaient 55 % des adultes inscrits à la Formation générale de base dans les commissions scolaires du Québec en 2001-2002, et près de deux tiers de ces jeunes avaient de 16 à 19 ans (MELS, 2005). Initialement axée sur la hausse du niveau de qualification de la population adulte en général, la mission de la FGA converge de plus en plus vers la lutte au décrochage scolaire et la promotion de la diplomation des jeunes (Doray et Bélanger, 2014).

Dans un contexte où de plus en plus d'emplois exigent des qualifications particulières, les adultes sans diplôme se trouvent dans une dépendance économique dont ils peuvent difficilement se sortir. C'est pour cette raison qu'une des préoccupations des États Généraux sur l'Éducation de 1995-1996 était « la valeur et la reconnaissance des diplômes obtenus à l'éducation des adultes » (Greason, 1998). Les États Généraux ont aussi soulevé des préoccupations en rapport avec la clientèle de plus en plus jeune des centres d'éducation des adultes. En effet, comme nous l'avons mentionné, 55 % des adultes qui étudient dans les centres d'éducation des adultes auraient moins de 24 ans (MELS, 2005; Marcotte, 2012). Ces apprenants font partie des « adultes émergents », termes utilisés pour la première fois par Arnett (2000) pour définir ces jeunes adultes (de 18 à 25 ans) qui ne sont plus adolescents, mais qui n'ont pas les responsabilités et les contraintes des adultes. Ces apprenants ont tendance à explorer plusieurs voies dans leurs vies scolaire, professionnelle ou amoureuse, et ils sont moins préoccupés par l'avenir (Arnett, 2000).

Quatre grands profils-types de jeunes de 16 à 24 ans à l'éducation des adultes ont été élaborés par Marcotte (2012) : les jeunes sans problème majeur, le groupe ouvert/résilient, les jeunes victimisés et en détresse, et les jeunes ayant des troubles de comportement et se trouvant sérieusement en détresse. L'élaboration de ces sous-groupes permet de mieux comprendre les profils psychosociaux des jeunes qui intègrent les centres d'éducation des adultes, pour mieux cerner leurs besoins et mieux intervenir. Ainsi, Marcotte (2012) a remarqué que les jeunes des deux premiers sous-groupes, qui forment la majorité de leur échantillon, ne manifestent aucune difficulté majeure et ne diffèrent aucunement des autres adultes émergents inscrits au cégep ou à l'université.

1.2 Les jeunes adultes de 16-24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes au Québec

Potvin et Leclercq (2012) ont, quant à eux, voulu dresser un portrait des parcours scolaire et social des jeunes adultes issus de l'immigration qui terminent leurs études secondaires en Formation générale des adultes à la Commission scolaire de Montréal. Ces auteurs ont opté pour un portrait fondé sur les caractéristiques sociodémographiques ainsi que sur les parcours scolaires. Ils ont ensuite relevé certains obstacles à la persévérance et à la réussite de ces 41 jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA. Nous n'aborderons ici que les caractéristiques et le parcours scolaire de ces apprenants, pour revenir, dans le chapitre consacré au cadre théorique, sur les obstacles et les impacts de certains facteurs systémiques sur leur trajectoire scolaire en Formation générale des adultes.

Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon de 41 jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes de l'étude qualitative de Potvin et Leclercq (2012) révèlent que la majorité des répondants étaient des femmes (70 %), qu'ils étaient plutôt des immigrants de première génération (80 %) et que la plupart avaient plus de 20 ans (67,3 %). La majorité des membres de l'échantillon étaient originaire d'Haïti (56%) et leur langue maternelle était le créole (47 %). En plus d'étudier, 68 % d'entre eux travaillaient; ils étaient en majorité issus d'un milieu défavorisé. Du côté familial, 20 % ont raconté vivre des conflits familiaux, 34 % vivaient dans des familles reconstituées, 22 % avaient des enfants et 17% étaient des femmes monoparentales. En ce qui a trait aux parcours scolaires, Potvin et Leclercq (2012) les analysent selon trois types de trajectoires : celle des jeunes de première génération passés directement de la Formation générale des jeunes à la Formation générale des adultes, celle des jeunes de première génération arrivés directement au secteur des adultes et, enfin, celle des jeunes de deuxième génération.

D'emblée, les chercheurs mettent en évidence le cas des jeunes de première génération qui sont passés directement du secteur des jeunes à la Formation générale des adultes; 70% des jeunes de leur échantillon font partie de ce groupe. Ce sont, pour la plupart, des jeunes qui sont arrivés au Québec depuis moins de 4 ans et qui ont entre 16 et 20 ans. Ces jeunes « estiment avoir été déclassés en Formation générale des jeunes (retard accumulé en moyenne de 3 ans), en raison de la langue et/ou de l'écart entre les systèmes scolaires du pays d'origine et du Québec » (Potvin et Leclercq, 2012 : 85). Les jeunes de ce groupe sont motivés, et leurs parents les encouragent

à persévérer. Cependant, certains d'entre eux auraient eu des difficultés à s'adapter au modèle andragogique de la Formation générale des adultes et auraient décroché. Ces jeunes ont rencontré des difficultés scolaires fréquemment associées au processus migratoire : acquisition-maîtrise de la langue d'enseignement, adaptation au système scolaire, problèmes familiaux, absences de repères socioculturels, baisse du capital social, pauvreté et milieu familial défavorisé.

Par la suite, Potvin et Leclercq (2012) décrivent le parcours-type de jeunes de première génération arrivés directement en Formation générale des adultes. Ces jeunes ont immigré au Québec lorsqu'ils avaient plus de 16 ans et ont été orientés vers la Formation générale des adultes. Ils constituent 10 % des jeunes de leur échantillon, ont 20 ans et plus, et travaillent pendant leurs études. Ils se retrouvent dans des programmes d'alphabétisation, des classes du présecondaire ou du 1^{er} cycle et ont souvent décroché et raccroché en Formation générale des adultes.

Pour terminer, Potvin et Leclercq (2012) distinguent les jeunes de première génération de ceux de deuxième génération, qui présentent très souvent les caractéristiques associées au profil du décrocheur scolaire. Ils ont souvent été dans des classes de cheminement particulier, d'adaptation scolaire ou ils proviennent d'écoles spécialisées. Ces jeunes ont accumulé des retards scolaires et ont des besoins particuliers qui exigent des services complémentaires en orthopédagogie, en psychologie, etc. Certains de ces jeunes ont décroché et raccroché plusieurs fois, à cause de « facteurs personnels, attitudinaux ou psychosociaux (drogues/alcool, problèmes

familiaux, échecs scolaires, tentatives de suicide, grossesses, détresse psychologique) » (Potvin et Leclercq, 2012 : 86). Ces jeunes sont issus, en majorité, de familles originaires d'Haïti (25 %) et d'Amérique du Sud (40 %), et sont moins motivés et moins encouragés par leurs parents que les jeunes issus de première génération. Ces différences de trajectoires démontrent la nécessité d'évaluer différemment les interventions auprès des jeunes adultes émergents en Formation générale des adultes issus de l'immigration, puisque ceux-ci n'ont pas eu le même parcours et, par conséquent, n'ont pas non plus les mêmes besoins.

Les constatations de la première étude de Potvin et Leclercq ont entraîné une seconde étude qualitative (2014) auprès de 184 personnes, dont 80 jeunes adultes issus de l'immigration de première et de deuxième générations, et de jeunes non-immigrants, pour comparer leur parcours et retracer les facteurs influençant leur persévérance et leur réussite scolaires. Cette étude leur a permis d'élaborer, entre autres, 4 parcours-types chez les jeunes de première génération à la Formation générale des adultes.

Le premier parcours, qui est le plus fréquent, est « la trajectoire en accéléré » (20,2 % des jeunes), qu'on peut diviser en deux profils, dont celui des jeunes arrivés au Québec avant l'âge de 10 ans qui terminent leur secondaire à la Formation générale des adultes rapidement et en continuité (9 %), et celui des jeunes arrivés à l'adolescence, qui ont été scolarisés avant la migration et qui parlent français à leur arrivée (11,2 %).

Le deuxième parcours est une « trajectoire ambiguë pour le système scolaire » qui constitue 15 % de son échantillon et qui comprend les jeunes arrivés à l'adolescence qui ont été scolarisés avant leur migration, mais qui ne parlent pas français. Ils proviennent habituellement des classes d'accueil du secondaire et sont référés directement à la Formation générale des adultes s'ils n'ont pas les acquis du secondaire³. Ils sont donc classés en alphabétisation, au présecondaire ou en « français de transition »¹. Ces jeunes se dirigent souvent vers le secteur anglophone de la Formation générale des adultes.

Le troisième parcours est « la trajectoire d'acquisition du français » (12,5%), où l'on retrouve des jeunes de 17 ans et plus qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine, mais qui ne parlent pas français. Ils ont parfois été en classe d'accueil au secondaire et sont placés dans les classes de francisation, de français de transition, au présecondaire ou en alphabétisation au secteur des adultes.

Enfin, le quatrième parcours est « la trajectoire dite chaotique » (11,3%), c'est-à-dire celle des jeunes arrivés à l'adolescence en provenance de pays qui étaient en guerre ou de camps de réfugiés. Ils ont été peu scolarisés avant leur migration et ne maîtrisent pas bien le français (qui

¹ Le programme de FDT s'adresse aux élèves de 16 ans à 20 ans qui ont des difficultés en français et qui ont cessé leur apprentissage au secondaire en FGA. Il s'apparente au programme Intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS), proposé au secteur des jeunes. Il a été mis sur pied dans deux centres d'éducation des adultes de la Commission scolaire de Montréal (Potvin, Lavoie, Larochelle-Audet et Hamel, 2014).

est souvent leur 2^e ou 3^e langue). Ils ont habituellement besoin de soutien psychosocial et de beaucoup de temps pour se scolariser. Leur cheminement n'est pas linéaire.

1.3 La persévérance et la réussite scolaires à la Formation générale des adultes au Québec

Les élèves inscrits à la Formation générale des adultes ne forment pas une entité homogène. Certains de ces élèves sont peu scolarisés. Ils sont souvent classés au niveau présecondaire, ce qui peut les démotiver (Villemagne, 2011). Plusieurs ont diverses difficultés d'apprentissage qui ne favorisent pas leur réussite (Lemire, 2010), et quelques-uns ont des responsabilités et des modes de vie incompatibles avec le retour aux études (Staiculescu, 2011). De plus, les élèves inscrits à l'éducation des adultes sont d'âges très variés (16 ans et plus), ils proviennent de milieux socioéconomiques divers et ont différentes origines (Potvin et Leclercq, 2012).

1.3.1 Dans la population générale des centres d'éducation des adultes

Certains facteurs favoriseraient la persévérance et la réussite scolaires des adultes faiblement scolarisés: la confiance en soi; la stabilité émotionnelle; la valorisation du retour aux études et un bon soutien de la part de la famille; un engagement important envers les études et une attitude proactive; l'absence de contraintes financières et familiales (Villemagne, 2011). Leurs rapports difficiles avec l'apprentissage constitueraient également un des facteurs importants qui pousserait les jeunes à abandonner leurs études (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). De plus, beaucoup d'élèves des centres d'éducation des adultes ont des troubles d'apprentissage ou ont reçu des cotes de difficultés EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation) lorsqu'ils se trouvaient au secteur des jeunes (Lemire, 2010; Potvin et Leclercq,

2012). Lemire (2010) identifie 4 types d'obstacles à la persévérance chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage : les obstacles situationnels (le travail, le manque d'argent, etc.), dispositionnels (perception d'eux-mêmes, confiance en eux, motivation, etc.), institutionnels (encadrement, soutien, services complémentaires aux élèves, etc.) et intrinsèques (problèmes de santé mentale, de dépendance, maladie, troubles d'apprentissage, etc.).

1.3.2 Chez les jeunes adultes de 16-24 ans issus de l'immigration

Les jeunes issus de l'immigration à la Formation générale des adultes font face à certains obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires qui peuvent se comparer à ceux qu'affrontent les autres jeunes en Formation générale des adultes. Cependant, d'autres obstacles qu'ils doivent affronter sont spécifiques à leur parcours migratoires, comme les différences entre le système scolaire québécois et celui de leur pays d'origine, et leurs lacunes dans la maîtrise de la langue française, qui font en sorte que ces élèves accumulent un retard qui les démotive et les décourage. D'autres facteurs institutionnels, comme le manque d'informations sur le fonctionnement du secteur adulte et une préparation insuffisante aux tests de classement influencent également la persévérance de ces jeunes (Potvin et Leclercq, 2012). On dirige souvent les jeunes immigrants peu francisés et peu scolarisés au secteur adulte dès 16 ans, même s'il n'y a que très peu d'équivalents des classes d'accueil en Formation générale des adultes (cependant, il existe le programme « Français en transition » dans certains centres d'éducation des adultes francophones pour les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration (Potvin et Leclercq, 2014)) et qu'il y a peu de services adaptés à leurs besoins. De plus, les jeunes immigrants en période d'adaptation ont besoin d'un encadrement spécifique, et l'approche individualisée et andragogique (dans laquelle les élèves travaillent de manière autonome dans

leurs cahiers ou leurs modules dans des classes multi-niveaux, souvent sans cours magistraux) ne permettrait pas cet encadrement et ne serait pas adaptée à ces jeunes (Potvin et Leclercq, 2012). Nous approfondirons le problème des obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes inventoriés par Potvin et Leclercq (2012) dans le chapitre suivant, portant sur le cadre théorique.

1.4 Les particularités de l'éducation anglophone au Québec

Plusieurs auteurs traitent de la différence entre l'enseignement en anglais et l'enseignement en français (Lamarre, 2008; Mc Andrew, 2012). Pour plusieurs raisons culturelles, politiques et institutionnelles, les commissions scolaires anglophones sont différentes de leurs homologues francophones. Le taux de décrochage serait un peu moindre du côté anglophone, selon la Commission de l'éducation en langue anglaise (2011). D'après Lamarre (2008), les statistiques sur les accomplissements de la population étudiante en général sont faciles à trouver dans les données du ministère de l'Éducation, mais on ne peut en dire autant des statistiques du secteur anglophone. Il est donc difficile d'obtenir des données sur le rendement des apprenants du secteur anglophone. De plus, selon la Commission de l'éducation en langue anglaise (2011), les ressources dont disposent les commissions scolaires anglophones (surtout celles en périphérie de Montréal) ne seraient pas suffisantes et, puisqu'elles couvrent de plus gros territoires, il serait difficile pour elles de répondre à la grande variété des besoins de leur population. Ce manque de ressources financières et humaines serait fortement lié à la perte de leur fonction traditionnelle d'intégration des nouveaux arrivants après l'application de la loi 101 (McAndrew, 2002). Dans un rapport publié en 2011, McAndrew, Ledent et Murdoch présentent les résultats d'une recherche sur la réussite des jeunes issus de l'immigration au secondaire au Québec, étude

dans laquelle les auteurs ont choisi de traiter le secteur francophone et le secteur anglophone séparément, puisqu'ils accueillent une population différente. D'après cette recherche quantitative, tout comme au secteur francophone, les élèves de première et de deuxième génération du secteur anglophone détiennent un plus haut taux de diplomation que ceux de troisième génération et des suivantes. De plus, il est intéressant de noter les différences entre les élèves des deux secteurs; les élèves originaires de l'Asie du Sud réussissent nettement mieux au secteur anglophone qu'au secteur francophone, par exemple. Il semblerait néanmoins que la région d'origine des familles aurait moins d'impact au secteur anglophone qu'au secteur francophone (McAndrew et coll., 2011).

1.5 Les problèmes de recherche

Il est important de mentionner que la loi 101 n'empêche pas les jeunes issus de l'immigration de 16 ans et plus (qui ne sont plus assujettis à la Loi sur l'instruction publique) de changer de secteur et de terminer leurs études secondaires dans un centre anglophone d'éducation des adultes, pour de multiples raisons qu'il serait intéressant d'examiner. À notre connaissance, il n'y a pas de recherche ayant été réalisée spécifiquement sur les jeunes adultes issus de l'immigration en centre d'éducation des adultes au secteur anglophone de la grande région montréalaise, alors qu'il serait pertinent de s'intéresser aux parcours scolaires et aux facteurs de persévérance et de réussite scolaires de ces apprenants. De plus, comme nous l'avons évoqué dans la problématique, plusieurs jeunes adultes allophones étudiant au secteur francophone intègrent les centres d'éducation des adultes anglophones lorsqu'ils atteignent l'âge de 16 ans. Cette tendance a été observée par Potvin et Leclercq (2014); plus du tiers de leur échantillon (36 %) de jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration rencontrés dans un centre

anglophone d'éducation des adultes provenait de classes d'accueil du secteur des jeunes du milieu francophone. Par ailleurs, il y a aussi un nombre important de jeunes adultes qui immigreront au Canada et qui s'inscrivent directement à la Formation générale dans un centre d'éducation anglophone des adultes. Tous ces constats, qui sont documentés, démontrent la pertinence d'effectuer une recherche s'intéressant à cette population, en posant la question de recherche suivante :

Quels sont les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente en Formation générale des adultes dans une Commission scolaire anglophone?

Chapitre 2 : Le cadre théorique

Dans le chapitre précédent, nous avons établi que les élèves de 16 à 24 ans issus de l'immigration au Québec sont de plus en plus nombreux à la Formation générale des adultes (Marcotte, 2012), mais que peu d'études portent sur cette population, notamment au secteur anglophone. Dans le chapitre qui suit, nous développerons notre cadre conceptuel en faisant une recension de la documentation en relation avec les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration et les obstacles à leur réussite scolaire. Ce cadre conceptuel servira à mieux comprendre le phénomène étudié, en répertoriant les différentes recherches et théorisations qui s'y rattachent (Gohier, 2011; Mongeau, 2008). Plus précisément, nous définirons les concepts de la persévérance et de la réussite scolaires, nous aborderons les études récentes sur les jeunes adultes à l'Éducation des adultes et sur l'immigration et la réussite scolaire. Nous terminerons en nous penchant sur deux études qui se rapprochent de la nôtre, celles de Potvin (2012) et celle de Leclercq (2014) sur les jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes. Ces auteurs ont, dans un premier temps, dégagé trois parcours-types de ces jeunes. Dans une étude plus exhaustive réalisée par la suite, ils ont établi 4 trajectoires scolaires de la même population. Ils ont également dressé une typologie des obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires auxquels ces jeunes font face. Ce travail de conceptualisation orientera notre recherche sur les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration dans un centre d'éducation des adultes anglophone.

2.1 Réussite, persévérance, abandon et décrochage scolaires: définitions et le cas de la Formation générale des adultes.

La persévérance se définirait comme « le maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné » (Legendre, 2005:1032). La persévérance scolaire peut aussi être le fait de poursuivre ses études en passant à la classe suivante ou dans un autre programme de cycle supérieur (Legendre, 2005), ou la capacité de continuer son projet de formation, pour ensuite améliorer « sa situation professionnelle, personnelle et sociale » (Villemagne, 2011 : 205). Ces trois définitions ont une perspective institutionnelle de la persévérance scolaire; à s'y fier, on pourrait croire que la persévérance scolaire est uniquement le fait de poursuivre ou non une formation dans une institution. Audet (2008) a, pour sa part, une vision plus écosystémique de la persévérance et parle plutôt d'un processus dynamique comprenant plusieurs facteurs et « interactions complexes entre l'apprenant, son environnement et le système éducatif » (Audet, 2008, cité dans Villemagne, 2011:205). On pourrait concevoir la persévérance plutôt comme une succession d'interactions positives entre l'apprenant et son milieu scolaire ou les acteurs de ce milieu. La réussite scolaire, quant à elle, renvoie à la dimension de l'acquisition de connaissances et de compétences sanctionnée par des résultats dans un programme donné (Legendre, 2005).

L'abandon et le décrochage scolaires seraient le fait de ne pas poursuivre ses études jusqu'à l'obtention du diplôme ou du certificat prévu par son programme (Legendre, 2005). On définit également le décrocheur comme « la personne qui quitte en cours d'études, sans terminer le

cycle commencé » ou « l'élève qui quitte l'école avant l'obtention de son diplôme » (Legendre, 2005:351). De plus, l'abandon peut prendre diverses formes : elle peut être volontaire ou non (par exemple, si c'est une décision institutionnelle comme le renvoi), temporaire ou définitive, hâtive ou non (on pourrait même parler d'annulation, dans certains cas) (Staiculescu, 2011). L'abandon et le décrochage scolaires, concepts opposés à la persévérance et à la réussite scolaires, sont souvent employés à tort, puisqu'une définition limitée du décrochage « ne tient pas compte du caractère souvent temporaire de cette interruption et de l'option de seconde chance, accessible et de plus en plus prisée par les jeunes adultes québécois, offerte par les centres d'éducation des adultes » (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011:141). Dans le même ordre d'idées, Potvin et Leclercq (2012) se désolent de l'étiquette « décrocheurs » que certains jeunes adultes se font accoler à cause du seul fait d'étudier dans un centre d'éducation des adultes, puisque plusieurs sont passés directement du secteur des jeunes au secteur des adultes, souvent encouragés par l'administration de leur école secondaire. Ce serait 70 % des jeunes de leur échantillon qui n'auraient jamais décroché. En effet, depuis la fin des années 1980, de plus en plus d'élèves ont pour cheminement scolaire le passage direct vers l'éducation des adultes (Lespérance, 1998; Marcotte, 2012; Potvin et Leclercq, 2012), et les jeunes n'auraient plus le même rapport aux études que les générations précédentes, ce qui influencerait aussi des cheminements scolaires davantage marqués de bifurcations, d'interruptions et de reprises (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014).

Nous ne pouvons donc pas qualifier « d'abandon » ou de « décrochage » le parcours de quelqu'un qui passe, sans interrompre ses études, du secteur des jeunes au secteur des adultes.

Selon Marcotte (2012), 55 % des jeunes qui intègrent les centres d'éducation des adultes ont moins de 24 ans, et la moitié de ces jeunes auraient transité directement du secteur des jeunes au secteur des adultes. Plusieurs raisons poussent les jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés à l'école secondaire à intégrer directement le secteur des adultes: de mauvaises expériences vécues au secondaire, les caractéristiques personnelles des élèves, les avantages qu'ils trouvent à poursuivre leurs études en centre d'éducation des adultes et enfin, la possibilité de choisir (Rousseau et coll., 2010). Ce pouvoir décisionnel sur la trajectoire éducative, une plus grande latitude sur le plan des inscriptions et la flexibilité de la Formation générale des adultes dans son ensemble influenceraient aussi les jeunes à y poursuivre leurs études (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014).

En 1995-1996, 64,8 % des élèves de moins de 20 ans du deuxième cycle inscrits à la Formation générale des adultes ont obtenu un diplôme (Lespérance, 1998). Pour contextualiser ce taux de diplomation, on peut donner comme exemples les cas d'élèves qui, parce qu'ils étaient inscrits dans un programme qui ne menait pas à un diplôme, ne devraient, par conséquent, pas être qualifiés de décrocheurs. Les parcours scolaires et les objectifs des adultes sont très variés, et l'adulte qui entre à l'éducation des adultes ne veut pas nécessairement obtenir un diplôme d'études secondaires; on peut donner, dans ce cas, l'exemple d'élèves qui ne veulent qu'obtenir certains crédits préalables à une autre formation. Plusieurs auteurs nous mettent donc en garde contre l'interprétation abusive des taux de réussite scolaire (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007; Lespérance, 1998). Potvin et Leclercq (2012) vont dans le même sens lorsqu'ils compilent les statistiques d'élèves ayant reçu une cote SAF (élèves ayant eu recours

aux services de francisation) à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Pour l'année 2006-2007, 67,7 % des élèves du secondaire 5 qui étaient arrivés depuis plus de deux ans ont obtenu leur diplôme, alors que, chez ceux qui étaient arrivés depuis moins de deux ans, seulement 20,4 % ont obtenu leur diplôme. Cela ne veut pas dire que ces élèves ne persévèrent pas, mais plutôt qu'ils prennent plus de temps à obtenir leur diplôme d'études secondaires, et que beaucoup d'entre eux terminent leurs études secondaires dans un centre d'éducation des adultes (Potvin et Leclercq, 2012).

2.2 L'immigration et la réussite scolaire

Les recherches sur les élèves issus de l'immigration en Formation générale des adultes étant peu nombreuses, la recension présentée dans cette section porte sur cette clientèle et aussi sur la situation des élèves issus de l'immigration au secondaire. Nous pensons que ce procédé est pertinent, puisqu'il y a des défis communs chez ces élèves, quel que soit le niveau d'études. Par ailleurs, comprendre les défis du cheminement au secondaire permet de mieux appréhender les raisons qui acheminent des élèves à la Formation générale des adultes.

Le Québec est l'une des provinces canadiennes qui accueille le plus de nouveaux arrivants. Ceux-ci s'installent, pour la plupart, dans la grande région de Montréal; 74,9 % des immigrants arrivés entre 2003 et 2012 résideraient dans la région métropolitaine de Montréal (MIDI, 2014). Plusieurs auteurs abordent la question de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (Hrimech et Théorêt, 1997; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Dofouchi, 2008; Lafortune, 2012; McAndrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Admuti-Trache et Ait-Said, 2008; Potvin et Leclercq, 2012), mais tous ne s'entendent pas sur les facteurs qui influencent leur

réussite scolaire. On a souvent abordé les facteurs relatifs à la situation socioéconomique, à l'âge d'arrivée au Québec de l'élève et à sa maîtrise de la langue pour expliquer la persévérance ou l'abandon des élèves issus de l'immigration (Saint-Germain, 1988). Cependant, plusieurs auteurs portent maintenant un regard plus nuancé sur le poids de ces facteurs; sur la question socioéconomique, entre autres, qui est souvent utilisée comme variable classique pour aborder la réussite scolaire. Ce facteur se révèle en général non prédictif au Québec chez les élèves issus de l'immigration, mais les facteurs linguistiques et socioculturels demeurent importants dans la question de la réussite scolaire (McAndrew et coll., 2008). On évoque également la différence entre le système scolaire du pays d'origine et celui du Québec comme hypothèse explicative de la persévérance scolaire (Hrimech et Théorêt, 1997; Potvin et Leclercq, 2012). Ainsi, une approche qui ne prendrait pas en compte les besoins spécifiques de ces jeunes ne contribuerait qu'à perpétuer les inégalités dans le système scolaire québécois.

Les élèves issus de l'immigration comptent pour environ 25 % des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire, mais ils représentent 50 % des élèves qui accusent du retard scolaire (Kanouté et coll., 2008). C'est pour cette raison que de plus en plus d'études se penchent sur la réussite des élèves issus de l'immigration; cependant, les différents auteurs ne s'entendent pas sur les facteurs prédominants dans la persévérance et la réussite scolaires de cette population. Dans la section suivante, nous élaborerons plus en détails les facteurs les plus souvent avancés par les auteurs lorsqu'ils abordent la question de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au primaire et au secondaire, facteurs qui peuvent concerner également les élèves de la Formation générale des adultes.

2.2.1 Les défis linguistiques

D'après le ministère de l'Éducation, les allophones sont plus nombreux que les francophones et les anglophones à connaître une faible diplomation, même si on ne peut considérer les allophones comme un groupe homogène, étant donné la diversité de leurs langues maternelles (MELS, 2005). Les élèves de l'immigration récente sont ceux qui auraient le plus de difficultés scolaires, et cela pourrait s'expliquer par leur faible maîtrise de la langue d'enseignement (Armand, 2005a). Plusieurs chercheurs avancent l'idée, au contraire, que la langue n'a pas l'impact qu'on croit sur le rendement des élèves, et que ce serait davantage un cumul de plusieurs variables qui influencerait leur réussite scolaire. Selon une étude quantitative sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire, même s'ils ont un « profil général moins positif », les élèves de première et de deuxième génération qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou langue d'usage ont plus de chances d'être diplômés que les élèves francophones (Ledent, Murdoch et McAndrew, 2011). Dans la foulée de l'analyse de ces mêmes données, McAndrew et Ledent (2012) invitent à dépasser les constats généraux, car la catégorie allophone est hétérogène. Ils concluent que c'est la diplomation des élèves de première génération qui est plus problématique. Quant aux élèves de deuxième génération, en termes de diplomation, « ils se comportent de façon tout à fait équivalente (et même, dans certains cas, supérieure) aux élèves de troisième génération ou plus. » (McAndrew et Ledent, 2012 : 17).

Les différences de rendement entre les différents groupes linguistiques peuvent aussi être liées à certaines conditions qui prévalent dans les régions d'origine de l'élève (Garnett et Aman, 2011). Les élèves qui courent un plus grand risque de ne pas obtenir leur diplôme, selon Garnett et Aman (2011), sont ceux qui proviennent de pays ayant des infrastructures éducatives peu développées ou les élèves qui n'ont pas acquis les bases de la scolarisation dans leur langue maternelle (parfois pour cause de déplacement, de migration, etc.). McAndrew et Ledent (2012) abondent dans le même sens lorsqu'ils affirment que certains élèves issus de l'immigration réussissent mieux que les élèves de troisième génération ou plus, alors que des élèves provenant d'autres régions (comme l'Amérique centrale ou du Sud, les Antilles et l'Asie du Sud) ont un taux de diplomation nettement inférieur (McAndrew et Ledent, 2012).

2.2.2 L'altérité culturelle

Les différences culturelles entre le pays d'origine et la société d'accueil seraient des facteurs à prendre en compte lorsqu'on aborde les hypothèses explicatives de la persévérance et de la réussite scolaires (McAndrew et coll., 2008). Certains auteurs mentionnent aussi la diversité des valeurs et des stratégies dans l'éducation au sein des familles, et aussi au sein des différentes communautés culturelles (Ledent, Murdoch et McAndrew, 2011).

Le ministère de l'Éducation du Québec donne une définition inclusive de l'école québécoise du XXI^e siècle : « Si [l'école québécoise] doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon des barèmes scolaires, elle doit aussi préparer l'ensemble des jeunes à réussir leur vie et à contribuer à l'essor de la société. » (MELS, 2006) L'école est donc un lieu où le jeune immigrant apprend à se socialiser et à s'intégrer à la société d'accueil. Le milieu scolaire peut aussi devenir

un lieu d'intégration pour la famille immigrante, ce qui pourrait avoir un impact positif sur la réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011a). Cependant, plusieurs chercheurs soulignent l'écart qu'il peut exister entre les énoncés politiques, comme celui du ministère de l'Éducation, et la réalité de la capacité et de la volonté d'intégration de l'école à plusieurs sociétés occidentales. Dans ce sens, Hill (2006) affirme que les structures de l'école occidentale sont fondées sur le « white middle class », ce qui peut augmenter les défis dans le processus d'acculturation des élèves issus de l'immigration.

Dépendamment des raisons de l'immigration et du type d'immigration, l'acculturation peut se réaliser plus facilement ou comporter plus d'obstacles (Kanouté, 2002). L'acculturation est « un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (Kanouté et coll., 2008 :270). Le stress d'acculturation peut aller de la déstabilisation bénigne à la dépression majeure. Dans le cas des jeunes issus de l'immigration, il y a un cumul entre le stress d'acculturation générale à la société et le stress scolaire (Kanouté et coll., 2008).

D'après plusieurs chercheurs (Neto, 1994; Phinney, Horenczyk, Liebkind et Vedder, 2001), le processus d'acculturation et de réaménagement de l'identité culturelle est stratégique et multidimensionnel. Un individu ayant un profil dit « intégré » manifesterait un sentiment d'appartenance fort envers sa culture d'origine, tout en s'identifiant à sa communauté d'accueil. Dans le cas des jeunes, un tel profil serait corrélé positivement à la réussite scolaire (Phinney et coll., 2001). Lorsqu'il y a conflit d'allégeance identitaire, l'individu peut se trouver dans un

contexte de marginalisation dans lequel il ne s'identifie à aucune des cultures. Les personnes qui se sentent marginalisées vivent un plus gros stress d'acculturation (Neto, 1994), et un tel profil serait négativement corrélé à la réussite scolaire.

L'acculturation à une nouvelle société, mais aussi à une nouvelle école, peut être très difficile pour la famille immigrante (Kanouté, 2007; Kanouté et coll., 2008). Celles-ci sont soumises à de fortes pressions de la part du milieu scolaire du pays d'accueil, et leur participation à la vie scolaire des enfants est perçue comme une voie vers l'intégration. Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) recensent plusieurs études qui mettent en relief les malentendus possibles entre le milieu scolaire et la famille immigrante : la question des droits de l'enfant et de l'égalité entre les hommes et les femmes, l'incompréhension de la migration par le milieu scolaire, les différences de philosophies d'enseignement entre le pays d'accueil et le pays d'origine et, enfin, la tendance du milieu scolaire à « culturaliser » les problèmes scolaires des élèves issus de l'immigration.

2.2.3 Les parcours et cheminements scolaires

L'évolution temporelle de l'élève dans le système scolaire est souvent abordée en termes de cheminement ou de parcours. Les documents du ministère de l'Éducation consultés utilisent de façon prépondérante le terme « cheminement ». Selon Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009), une telle utilisation va dans le sens d'une succession linéaire d'étapes prescrites par les instances du système d'éducation. Pour ces auteurs, la notion de parcours est plus complexe, moins linéaire et elle fait références à des décisions et à des facteurs multiples. Cependant, il semble que plusieurs recherches utilisent les deux notions de façon interchangeable.

Le parcours scolaire de l'élève aurait une grande influence sur sa réussite. Des chercheurs soulignent trois facteurs relatifs au parcours scolaire qui toucheraient beaucoup le rendement des élèves issus de l'immigration : le fait de changer d'école suite à l'immigration, d'être arrivé dans le système scolaire québécois à un âge supérieur à celui de son groupe ou de sa classe et le fait d'avoir accumulé des retards supplémentaires après l'entrée au secondaire (Ledent, Murdoch et McAndrew 2011). Garnett et Aman (2011) mettent également l'accent sur l'importance du changement d'école comme facteur de risque d'échec scolaire. D'après Armand (2005a), un des parcours les plus problématiques est celui de l'élève qui arrive dans le système scolaire québécois au niveau secondaire dans une situation de grand retard scolaire. Un élève est considéré comme en grand retard scolaire quand il a trois années ou plus de retard par rapport à la norme québécoise, et les élèves issus de l'immigration en situation de grand retard scolaire sont habituellement âgés de 9 à 16 ans (MELS, 2011). En effet, d'après le ministère de l'Éducation du Québec, plus l'élève arrive tôt dans le système scolaire québécois, plus il a de chances de réussir (MELS, 2008). Par ailleurs, le retard scolaire peut ne pas être très significatif dans certains cas; cela dépend parfois des stratégies de compensations mobilisées par les élèves et par les familles lors de leur arrivée (McAndrew et coll., 2008).

Pour l'élève allophone récemment arrivé et n'ayant pas une maîtrise suffisante du français, la classe d'accueil se situe au cœur de son processus d'intégration scolaire et sociale (Armand, 2005a). Le Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale le prépare à poursuivre sa scolarité dans une classe ordinaire autour de l'acquisition de trois compétences : communiquer oralement en français dans des situations variées; lire et écrire divers textes en français et s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise. Les modèles de services pour ce

programme sont variés : classe d'accueil fermée, intégration partielle et intégration directe en classe ordinaire avec soutien linguistique (MELS, 2011). Leur durée peut varier pour un élève, de quelques mois à deux années (par exemple, pour un élève conjuguant la faible maîtrise du français et des difficultés d'apprentissage) (Armand, 2005a; MELS, 2014d). Les données sur le cheminement scolaire des élèves allophones montrent qu'il existerait un lien entre la durée du séjour dans ce type de programme et l'accumulation de retards scolaires (Benes et Dyotte, 2001). Armand (2005a) soutient que la classe d'accueil semblait constituer une solution pour les premières vagues d'immigration, mais que « son efficacité a été par la suite questionnée quant à l'intégration des populations plus diversifiées, en termes de pays et de langue d'origine, et qui avaient fréquenté des systèmes scolaires dont les pratiques apparaissaient plus éloignées de celles du pays d'origine » (Armand, 2005a : 4). Il n'y a pas de classe d'accueil à la Formation générale des adultes, mais la Commission scolaire de Montréal offre un programme qui s'appelle « Français en transition » dans deux de ses centres depuis 2006, et c'est ce qui se rapprocherait le plus des classes d'accueil du secondaire. Pour les autres commissions scolaires, les élèves se retrouvent dans des classes de francisation ou d'alphabétisation lorsqu'ils ne sont pas prêts à intégrer les classes de français langue seconde (Commission scolaire de Montréal, 2015).

Selon Kanouté et coll. (2008), un accompagnement efficace des jeunes issus de l'immigration dans ce type de programme devrait tenir compte du fait que le curriculum est grandement traversé par les références socioculturelles de la société d'accueil. Par ailleurs, nous pensons qu'il serait utile de se questionner sur les pratiques actuelles d'envoi précoce vers l'éducation des adultes de ces jeunes immigrants qui ne sont pas à un niveau de scolarisation en adéquation

avec leur âge, surtout lorsqu'on considère que le taux de diplômation de ces jeunes augmente considérablement lorsqu'ils disposent de deux ans de plus au secondaire (McAndrew, Ledent et Murdoch, 2011).

2.2.4 Le parcours migratoire

On peut distinguer trois grandes étapes du processus migratoire: le contexte pré-migratoire, la migration et le contexte post-migratoire. Le parcours migratoire rime souvent avec perte de repères et stress d'acculturation (Kanouté, 2002) ayant un impact éventuel sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration (Kanouté et coll, 2008). Parmi les situations pré-migratoires les plus difficiles, il y a celles qui sont marquées par de la violence relative à la guerre et à différents types de conflits, mais il y a également la violence diffuse et souvent liée à une discrimination ou à un ostracisme ciblant des groupes sociaux ou des familles (Kanouté et coll., 2008; Lamothe-Lachaine, 2011). Les familles font tout pour protéger les jeunes du stress des conditions pré et post migratoires, mais certains en sont malgré tout affectés. Le voyage comme tel, depuis le pays d'origine, peut se faire assez rapidement vers le pays d'accueil, comme il peut être pénible et marqué par des transitions plus ou moins longues (Lafortune, 2014), notamment par le passage dans des camps de réfugiés, avec souvent une rupture dans la scolarisation des jeunes (Armand, Rousseau, Lory et Machouf, 2011). Cependant, mêmes si les circonstances qui précèdent la migration peuvent s'avérer difficiles, « tous n'en sont pas pour autant invalidés à plus long terme sur le plan de la mobilité scolaire » (McAndrew et coll., 2008 :15).

À leur arrivée au Québec, les dynamiques d'établissement des familles ont des impacts différents selon certains facteurs intrinsèques ainsi que suivant les conditions d'accueil de la société (Kanouté et Lafortune, 2011b, 2014). Ainsi, en plus des difficultés à se trouver un emploi conforme à leurs qualifications professionnelles, il peut y avoir une certaine restructuration des rôles dans le couple ainsi que dans la famille. Parfois, les enfants se retrouvent avec des responsabilités qui devraient incomber aux parents (phénomène appelé « parentification ») (Lamothe-Lachaine, 2011). L'attente d'un statut peut aussi provoquer un stress et des tensions chez les familles immigrantes, particulièrement dans le cas des familles réfugiées ou en attente de citoyenneté. Ainsi, plusieurs parents d'élèves issus de l'immigration pensent que les enseignants qui ne connaissent pas l'histoire migratoire de l'enfant peuvent ne pas être capables d'intervenir aussi efficacement auprès de leurs enfants (Kanouté et coll., 2008).

2.2.5 Le statut socioéconomique

Selon McAndrew et coll., (2011), les élèves issus de l'immigration ne constituent pas, dans l'ensemble, un groupe à grand risque d'échec scolaire; cependant, un regard différencié sur ce groupe, considérant la région d'origine des élèves, leur connaissance des langues officielles et leur appartenance à une minorité visible, indique qu'il y a des sous-groupes qui sont plus vulnérables. Les élèves vivant dans une famille ayant un statut socioéconomique élevé réussissent mieux que ceux dont le statut socioéconomique est faible (Garnet et Aman, 2011; Ledent, Murdoch et McAndrew, 2011). En revanche, d'après certains auteurs, le statut économique a moins d'impact sur les élèves issus de l'immigration en général, ce qui s'explique par la baisse de ce statut lors de la migration, alors que les parents ont un capital humain souvent élevé (Ben Salah, 2011; Ledent, Murdoch et McAndrew, 2011). Les immigrants récemment

arrivés connaissent un taux de chômage trois fois plus élevé que chez les natifs, ils ont un salaire moyen moins important et sont plus nombreux à faire un travail temporaire ou à temps partiel involontairement (Béji et Pellerin, 2010), ce qui met souvent ces nouveaux arrivants dans une situation précaire et de vulnérabilité. Ainsi, pour Boudarbat et Grenier (2014 : 177), faisant référence au capital humain des immigrants à leur arrivée dans le pays d'accueil, « les immigrants sont surreprésentés parmi les travailleurs pauvres titulaires d'un diplôme universitaire. La protection qu'offre la scolarité contre le risque de faible revenu est donc moins bonne pour les immigrants que pour les natifs ».

Dans certains cas, les familles nouvellement arrivées résideraient dans des quartiers plus défavorisés que celles des élèves nés au Canada (Garnet et Aman, 2011; Kanouté et Lafortune, 2011a). L'école se situe souvent au cœur du projet migratoire des familles immigrantes et de l'intégration de toute la famille. L'éducation des enfants devient ainsi « l'ascenseur social » des parents nouvellement arrivés, qui considèrent l'école comme le moyen de s'en sortir (Ben Salah, 2011; Kanouté et Lafortune, 2011a; Vaatz Laroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Cela est surtout vrai si le parent éprouve de la difficulté à se trouver un emploi. Les statistiques indiquent qu'il y a de gros écarts entre l'intégration socioprofessionnelle des immigrants et celle des natifs. Il ne s'agit pas seulement d'une question économique, mais aussi de la participation active à la vie culturelle, sociale et professionnelle des nouveaux arrivants (Béji et Pellerin, 2010).

2.2.6 Comparaison entre décrocheurs natifs et décrocheurs issus de l'immigration

Il nous a semblé intéressant de parcourir l'une des rares études au Québec, celle de Hrimech et Théorêt (1997), qui ait comparé les décrocheurs du secondaire nés au Canada et les décrocheurs

nés ailleurs, confrontant les motifs invoqués pour expliquer leur décision de quitter l'école, l'attribution de la responsabilité de l'abandon et la satisfaction par rapport au système scolaire chez 403 participants de 32 écoles de huit commissions scolaires du grand Montréal. Ces auteurs en sont venus à la conclusion que les facteurs précurseurs de l'abandon étaient différents chez les jeunes issus de l'immigration. En ce qui a trait aux motifs d'abandon, on peut constater qu'il y a une différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne plusieurs variables :

- Les élèves qui sont nés ailleurs ont mentionné moins souvent l'ennui à l'école comme origine de leur abandon;
- Ces élèves ont mentionné moins souvent l'usage d'une substance comme l'alcool ou la drogue comme motif d'abandon;
- Deux fois moins de jeunes nés à l'étranger ont mentionné l'inimitié envers un enseignant ou la discipline comme motif d'abandon.

De plus, leur vécu scolaire contient aussi des différences significatives :

- La perception de l'effort fourni dans les études est différente dans les deux groupes : 31,4 % des immigrants considèrent qu'ils faisaient des efforts au secondaire contre 12,5 % chez les élèves nés ici;
- Les élèves nés au Canada parlent aussi davantage avec les autres de leur décision d'abandonner (65,1 % contre 49,2 % chez les élèves nés ailleurs);
- Les élèves immigrants sont également plus souvent satisfaits du niveau de scolarité auquel ils sont parvenus, mais paradoxalement ils regrettent davantage d'avoir quitté l'école et ont un plus grand désir de poursuivre leurs études que les élèves nés au Canada.

Enfin, les auteurs ont comparé des variables personnelles comme l'hédonisme, l'image de soi et la responsabilité de l'abandon, pour découvrir que les élèves nés au Canada aiment davantage s'amuser et avoir du plaisir (74 % contre 59,3 %) et qu'ils se perçoivent comme plus curieux, moins responsables et moins ambitieux que les élèves issus de l'immigration. Les élèves issus de l'immigration tiennent leurs parents responsables de leur abandon à 33,3 %, contre seulement 7 % des élèves nés au Canada.

2.3 La persévérance des jeunes issus de l'immigration à la FGA : typologies et modèles explicatifs

Dans cette section, nous reprendrons brièvement les trois trajectoires scolaires types des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration élaborées par Potvin et Leclercq (2012), mais nous nous attarderons surtout sur les obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires que ces auteurs ont présentés, et nous expliquerons comment nous les utiliserons dans notre recherche. Constituant un des seuls portraits de notre population à l'étude (même s'il a été effectué dans un contexte différent, principalement au secteur francophone), la recherche de Potvin et Leclercq, en plus des autres études, définitions et concepts présentés dans notre recension de la documentation sur le sujet, forment la base sur laquelle nous construirons nos outils de collecte et d'analyse des données.

Potvin et Leclercq (2012) traitent d'abord des jeunes de première génération passés directement de la Formation générale des jeunes à la Formation générale des adultes. Ces jeunes ont

rencontré des difficultés scolaires fréquemment associées aux processus migratoires : maîtrise de la langue d'enseignement, adaptation au système scolaire, problèmes familiaux, absence de repères socioculturels, baisse du capital social, pauvreté et milieu défavorisé. Ensuite, Potvin et Leclercq (2012) décrivent le parcours-type de jeunes de première génération, mais qui ont intégré directement la Formation générale des adultes suite à leur immigration. Ces jeunes sont arrivés au Québec lorsqu'ils avaient plus de 16 ans et ont été orientés vers la Formation générale des adultes. On les retrouve particulièrement en alphabétisation et dans des classes du présecondaire ou du 1^{er} cycle. Ils ont déjà connu des phases de décrochage et de rattrapage en Formation générale des adultes. Enfin, Potvin et Leclercq (2012) distinguent les jeunes de première génération de ceux de deuxième génération. Ces derniers présentent souvent les caractéristiques associées au profil du décrocheur scolaire, à cause de facteurs personnels, attitudinaux ou psychosociaux : problèmes de drogue, d'alcool, grossesse, dépression, manque de motivation et mauvais encadrement de la part de leur famille.

Potvin et Leclercq (2014) ont aussi réalisé une deuxième enquête de terrain dans plusieurs commissions scolaires, dont deux commissions scolaires anglophones, et ils ont identifié 4 trajectoires typiques des jeunes de première génération dans leur échantillon (62,5 % des jeunes interviewés). Nous avons déjà exposé ces quatre parcours-types dans notre problématique, mais nous les revoyons ici plus en détails, notamment le parcours le plus intéressant pour nous, celui qui comprend les jeunes qui s'orientent fréquemment vers le secteur anglophone à la Formation générale des adultes.

Dans le premier parcours, celui « en accéléré », se trouvent la majorité des jeunes de ce groupe (20,2 %). Ce sont des jeunes qui, pour la plupart, s'adaptent bien à la Formation générale des adultes et qui n'ont que quelques cours à terminer. Ce sont des jeunes qui parlaient français à leur arrivée et qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Dans les deuxième et troisième groupes (« trajectoire d'acquisition du français » (12,5 %) et « trajectoire chaotique » (11,3 %)), ce sont des jeunes parvenus à l'adolescence, qui ne parlaient pas le français à leur arrivée et qui ont vécu beaucoup de déplacements, qui ont parfois connu la guerre et les camps de réfugiés. Le quatrième groupe, « la trajectoire ambiguë pour le système scolaire », compte 15 % des jeunes interviewés et on y rencontre des jeunes arrivés à l'adolescence. Ces jeunes ne parlent pas le français non plus, mais ils ont été scolarisés avant leur migration. Ils n'ont pas beaucoup de contrôle sur leur trajectoire éducative; ils sont souvent passés par des classes d'accueil et sont en alphabétisation ou au présecondaire à l'éducation des adultes ayant été déclassés lors des tests de classement. De plus, ce sont des jeunes qui n'apprécient pas forcément l'approche andragogique de l'éducation des adultes. Bien que des jeunes de tous ces parcours puissent se retrouver à l'éducation des adultes en anglais, le dernier parcours nous intéresse particulièrement, puisqu'il s'agit de jeunes qui, à cause de certaines difficultés rencontrées dans le milieu francophone, s'orientent fréquemment vers le secteur anglophone. Ces différences de trajectoires démontrent la nécessité de cibler différemment les interventions auprès des jeunes adultes émergents issus de l'immigration en Formation générale des adultes, puisqu'ils n'ont pas tous eu le même parcours et, par conséquent, ils n'ont pas non plus les mêmes besoins.

En plus des profils-types déjà mentionnés, l'étude de Potvin et Leclercq (2012) dégage 4 types d'obstacles rencontrés autant par les adultes du groupe majoritaire que par les adultes issus de l'immigration. Ces obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires à la Formation générale des adultes sont ainsi catégorisés :

- Les obstacles liés aux situations de vie;
- Les obstacles liés aux dispositions personnelles;
- Les obstacles liés à l'information;
- Les obstacles liés aux institutions;

Potvin et Leclercq (2012) ont dégagé certains obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires qui sont liés directement au processus migratoire et qui sont donc plus particuliers aux jeunes adultes issus de l'immigration. Au lieu de poursuivre notre conceptualisation sous forme d'obstacles, nous la diviserons en facteurs de persévérance et de réussite scolaires, tout en tenant compte des autres études recensées dans le cadre conceptuel. Ce choix est fondé sur des considérations pragmatiques, puisque nous considérons que les élèves que nous allons interviewer dans un centre d'éducation des adultes allaient être considérés comme « persévérants », puisqu'ils poursuivent leurs études dans un centre d'éducation des adultes, donc qu'il serait plus pertinent de se concentrer sur les facteurs qui les incitent à persévérer et à réussir dans ce contexte que sur les obstacles. De plus, ce choix permet d'élargir notre cadre d'analyse aux effets de divers contextes (les situations de vie, par exemple) et aussi à des effets facilitants. Nous croyons donc que nous rejoignons ainsi, modestement, l'idée suggérée par plusieurs auteurs d'adopter le plus possible un regard systémique lorsque nous analysons des

parcours complexes. Ainsi nous pouvons dégager cinq grands facteurs de persévérance et de réussite scolaires (adaptés de Potvin et Leclercq (2012) :

- Les facteurs liés aux situations de vie : les conditions matérielles, les conditions et le contexte de travail, la proximité avec le centre de formation, les devoirs familiaux, etc.
- Les facteurs liés aux dispositions personnelles : la maîtrise de la langue, le rapport à la lecture et à l'écriture, les expériences scolaires, la perception de soi et l'âge de l'apprenant et sa perception de l'école.
- Les facteurs liés à l'information : l'information sur les formations, les repères culturels, la connaissance du système scolaire québécois, etc.
- Les facteurs liés aux institutions : le contexte d'apprentissage (andragogique et individualisé), les mesures de soutien à l'école, l'encadrement, etc.
- Les facteurs liés au processus migratoire : la famille et les amis, le sentiment d'appartenance, l'identité sociale, le choc culturel, l'apprentissage de la langue, le rendement scolaire, le déclassement, etc.

L'élaboration de cette typologie de base nous a influencée tout au long de notre recherche; de la conception de notre guide d'entretien pour les entretiens individuels et du focus group, avec les intervenants du centre, jusqu'à l'analyse thématique des données recueillies, tout en gardant à l'esprit les objectifs de la recherche, que nous établirons dans la section qui suit.

2.4 Les objectifs spécifiques de la recherche

Les études que nous avons mentionnées, et surtout l'étude de Potvin et Leclercq (2012) sur les trajectoires scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes, nous permettent d'établir des liens entre les différents concepts de notre recherche et de formuler une typologie des facteurs de persévérance et de réussite scolaires des adultes émergents issus de l'immigration à la Formation générale des adultes, que nous avons utilisée pour élaborer notre guide d'entretien et pour interpréter les données recueillies, en accord avec les objectifs spécifiques de notre recherche.

- Objectif général : Croiser les regards des jeunes adultes immigrants en Formation générale des adultes et de divers intervenants, afin de mieux comprendre leur parcours scolaire.
- Objectif 1 : Dresser un profil sociodémographique assez complet pour pouvoir comprendre les parcours migratoire et scolaire de chaque élève;
- Objectif 2 : Décrire le parcours migratoire individuel et/ou familial de chaque élève;
- Objectif 3 : Décrire, pour chaque élève, le parcours scolaire qui a abouti à la Formation générale des adultes en milieu scolaire anglophone;
- Objectif 4 : Décrire le contexte d'étude à la Formation générale des adultes de chaque élève;
- Objectif 5 : Déterminer dans quelle mesure le profil sociodémographique, les parcours migratoire et scolaire et le contexte d'étude en Formation générale des adultes influencent la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

Chapitre 3 : Le cadre méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu connaître les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration dans une Commission scolaire anglophone de la grande région de Montréal. Nous nous sommes basée sur les obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration inventoriés par Potvin et Leclercq (2012), que nous avons adaptés et qui sont mentionnés dans notre section « cadre conceptuel ». Dans le chapitre qui suit, nous nous pencherons sur l'approche qualitative exploratoire de notre recherche, sur nos méthodes de collecte de données, sur les participants, sur le contexte de notre recherche et de notre méthode d'analyse des données, et nous fournirons des considérations éthiques sur notre recherche.

3.1 Une approche qualitative exploratoire

Dans une posture épistémologique se situant à l'opposé du positivisme, posture dans laquelle nous tentons de trouver la vérité, notre recherche qualitative adopte une posture interprétative, dans laquelle nous essayons de comprendre un phénomène ou une certaine réalité (Paillé et Mucchielli, 2005). La recherche qualitative vise ainsi à comprendre en profondeur le sens que le participant de la recherche attribue à son expérience (Savoie-Zajc, 2011). La recherche que nous avons menée est exploratoire, dans le sens où nous désirions en connaître davantage sur une population peu étudiée. La recherche exploratoire sert à clarifier un phénomène qui a été plus ou moins défini. Elle viserait à combler un vide (Van der Maren, 1995). Dans ce cas-ci, le vide est constitué par le manque de recherches sur les jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente au secteur anglophone. Nous avons procédé à une recherche descriptive,

c'est-à-dire que nous voulions connaître le profil de ces jeunes adultes, mais aussi à une recherche explicative, puisque nous désirions également connaître leurs facteurs de persévérance et de réussite scolaires à travers leur regard et croiser leurs regards avec ceux des intervenantes du centre d'éducation des adultes.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons établi le portrait de 6 jeunes adultes de 18 à 22 ans issus de l'immigration récente dans une Commission scolaire anglophone, afin de connaître les facteurs de persévérance et de réussite scolaires de ces adultes émergents. Nous voulions également déterminer comment leur parcours migratoire affectait la persévérance et la réussite scolaires de ces jeunes adultes.

3.2 Lieu de collecte des données et participants à la recherche

Les participants à cette recherche proviennent d'un centre d'éducation des adultes anglophone de la grande région de Montréal, où ils ont été choisis en fonction de certains critères. Le centre en question est situé à Laval, sur la Rive Nord de Montréal. De plus en plus d'immigrants s'installent à Laval et dans d'autres villes de la Rive Nord de Montréal à leur arrivée au Québec. Nous avons choisi ce centre puisque la majorité des élèves qui le fréquentent sont issus de l'immigration. Cependant, les élèves de ce centre ne viennent pas tous de Laval, puisqu'il n'y a aucune restriction quant au lieu de résidence lors de l'inscription; ils viennent aussi de Montréal et de plusieurs autres villes de la Rive Nord, puisque c'est le seul centre d'éducation des adultes qui dessert la communauté anglophone de la Rive Nord de Montréal. On y offre des cours de formation générale en anglais, de francisation et de littératie en anglais. En 2009-2010, 1038

étudiants s'y sont inscrits, soit une augmentation de 54 % par rapport aux deux dernières années (Commission scolaire Sir Wilfrid Laurier, 2010).

D'après la direction du centre, de plus en plus d'élèves qui s'inscrivent à la Formation générale des adultes dans ce centre d'éducation des adultes anglophone ont de 16 à 19 ans. Ce groupe d'âge aurait été le plus important lors des inscriptions de septembre 2015 (290 élèves de 16 à 19 ans, comparativement à 236 chez les 20 ans et plus). Cependant, nous n'avons aucune statistique quant à leur origine ethnoculturelle. Puisque nous n'avons pas pu avoir accès à plus de statistiques relatives à ce critère et que nous avons fait le choix d'une étude exploratoire, notre échantillon en a été un de convenance. Les participants à cette recherche ont été sollicités sur une base volontaire. Nous avons visé les adultes émergents, dont l'âge varie entre 16 et 25 ans selon plusieurs études (Arnett, 2000; Marcotte, 2012, Moulin, 2012), et nos 6 élèves interviewés avaient de 18 à 22 ans. Nos participants devaient être « issus de l'immigration récente », au sens de Statistiques Canada (2008). Il s'agit donc d'individus qui ne sont pas nés au Canada, qui ne sont pas des citoyens canadiens de naissance et qui sont établis au Canada depuis moins de cinq ans.

3.2.1 L'immigration à Laval

Tous les élèves interviewés habitent et fréquentent l'école à Laval, une banlieue située au nord de Montréal. Des milliers d'immigrants s'établissent à Laval chaque année et, en 2011, près de 25 % de la population de cette ville était immigrante. Parmi eux, environ 141 000 seraient des immigrants récents (arrivés au Canada depuis moins de 5 ans) (Direction régionale de santé publique, 2014). La majorité des immigrants, tout comme les immigrants récents, habitent le

secteur de Chomedey (Direction régionale de la santé publique, 2014); le secteur de Chomedey est également celui où le plus de gens ont déclaré ne connaître ni le français ni l'anglais lors du recensement de 2011, et où le revenu par ménage est dans les plus faibles de Laval (Statistiques Canada, 2011).

3.2.2 Présentation des participants : six élèves et sept intervenantes

Après quelques contraintes, que nous exposerons dans les limites de notre étude, et un processus ardu mais persévérant de recrutement, nous avons obtenu la participation de six élèves. Les élèves qui ont été choisis pour notre étude avaient entre 18 et 22 ans et étaient arrivés au Québec depuis moins de 5 ans (à l'exception de Ranveer², qui est au Québec depuis 9 ans). Les participants habitent à Laval (secteurs Chomedey, Laval-des-Rapides, Saint-François ou Fabreville) et ils étudient tous à la Formation générale des adultes dans un centre d'éducation anglophone de la grande région de Montréal. Le tableau synthèse suivant présente brièvement les participants de notre recherche (leur âge, leur pays d'origine, leur langue maternelle, leur date d'arrivée au Québec, le motif de leur migration, leur parcours scolaire au Québec et leur contexte d'étude à la Formation générale des adultes).

² Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des participants de l'étude, un pseudonyme a été attribué à chacun.

Tableau 1 : Profils des participants élèves

	Vanessa	Javier	Sonia	Soraya	Aïcha	Ranveer
Age	20	22	18	20	20	20
Sexe	F	M	F	F	F	M
Pays d'origine	Grèce	Colombie	Rwanda	Afghanistan	Afghanistan	Inde
Langue maternelle	Grec	espagnol	kinyarwanda	Dari (perse)	Dari (perse)	punjabi
Date d'arrivée au Québec	2013	2012	2012	2011	2011	2006
Motif de la migration	Crise économique	Pour faire des études supérieures/ meilleur futur pour les enfants	Meilleur futur pour les enfants	Difficultés au Pakistan pour les Afghans et meilleur futur pour les enfants	Guerre, violence et peur en Afghanistan, désir d'un meilleur environnement pour les enfants	Meilleur futur pour les enfants, plus de possibilités pour la famille
Trajectoire scolaire au Québec	Francisation dans un CEA francophone	Accueil (1 an)	Accueil (1 an)	Accueil (1 an) et ensuite niveau 4 de francisation dans un CEA francophone	Accueil (1 an à Sherbrooke)	Primaire (accueil 2 ans), secondaire francophone (classes PR)
Contexte d'étude à la FGA	Anglais (sec 2), Français (sec.4), équivalences pour mathématiques	A son DES de la Colombie mais veut faire des mathématiques avancées et sciences pour le cégep	Anglais (sec. 4), Français (sec. 4), mathématiques (sec. 4) Est au centre depuis environ 2 ans	Français (sec. 4), anglais (sec. 2) et mathématiques présecondaires	Anglais (sec. 1), Français (sec. 5) et mathématiques (sec. 2). Est au centre depuis environ 2 ans.	Vient d'obtenir son DES en juin 2015 après plusieurs années (environ 4 ans au centre) et veut faire des cours de mathématiques avancées et des sciences pour aller au cégep

Nous avons également réalisé une interview de groupe auprès de sept intervenantes du centre. Ce focus group était constitué de 4 enseignantes (de mathématiques, d'anglais, de sciences sociales et de français langue seconde, qui avaient entre 2 et 33 ans d'expérience au secteur des adultes), de la directrice du centre, de la conseillère en orientation (qui rencontre les élèves à leur arrivée au centre pour discuter de leur parcours scolaire et de leur buts académiques et

professionnels) et de la travailleuse sociale (qui accompagne les élèves dans plusieurs situations difficiles pouvant être liées à leur immigration, à leur difficultés d'intégration ou à leur parcours migratoire).

3.3 L'instrument de collecte de données

Pour avoir un portrait global de la réalité des élèves ciblés par notre étude, nous avons choisi trois méthodes de collecte de données : le questionnaire préliminaire, l'entretien individuel et le focus group avec les enseignants et les intervenants. Chaque méthode possède des avantages et des limites et le fait d'en utiliser plusieurs favorise la validité des données et accentue le caractère holistique de l'étude de chaque cas d'élève (Boutin, 2008; Poupart, 2012; Yin, 2009).

3.3.1 Le questionnaire préliminaire pour les élèves

Les questionnaires sont très utilisés pour connaître une population en général (Van Campenhoudt et Quivy, 2006). Avant de réaliser les entretiens semi-dirigés, nous voulions faire remplir un court questionnaire préliminaire écrit à nos participants, afin d'avoir accès aux représentations initiales qu'ils se faisaient des facteurs qui favoriseraient leur persévérance et leur réussite scolaires, mais surtout pour obtenir des renseignements personnels généraux. Cependant, compte tenu des difficultés à trouver du temps pour rencontrer les élèves, nous avons parfois donné le questionnaire préliminaire aux élèves la journée même de l'entretien et nous l'avons même parfois rempli avec eux. Le questionnaire nous a permis de recueillir plusieurs informations factuelles qui se dispersent souvent dans le dédale des entretiens et qui demandent ainsi du temps pour être repérées et synthétisées. Sans se substituer à l'entretien, le questionnaire s'est concentré sur les renseignements démographiques comme leur âge, leur pays d'origine et

leur date d'arrivée au Canada (puisque nous ne voulions interviewer que de jeunes adultes issus de l'immigration récente), sur leur lieu de résidence ainsi que sur leur situation familiale. Nous leur avons aussi demandé de nous expliquer où ils en étaient rendus dans leur parcours scolaire à l'éducation des adultes (cours terminés, cours qu'il restait à faire, etc.). Nous croyions que ces réponses au questionnaire préliminaire nous permettraient de filtrer encore plus les participants d'après les critères de notre étude. Lorsqu'un des participants nous a révélé être ici depuis 9 ans, donc qu'il n'entrait pas dans notre critère de l'immigration récente, nous avons décidé de le garder quand même, puisqu'il a affirmé être arrivé au Québec à l'âge de 11 ans. Nous avons considéré qu'à cet âge, il était apte à se souvenir de son parcours migratoire et qu'il pouvait nous éclairer sur ses défis spécifiques comme son arrivée au primaire, son classement au secondaire, etc. De la même manière, nous avons gardé dans notre étude une élève qui est née au Québec, mais qui est repartie en Grèce à 3 ans, puisqu'elle est revenue ici sans parler français, sans repères culturels et sans diplôme d'études secondaires. En bref, le questionnaire nous a servi d'aperçu du profil de notre échantillon avant de passer aux entretiens semi-dirigés ; il a également servi au focus group que nos participants ont inspiré (Van Campenhoudt et Quivy, 2006).

3.3.2 Les entretiens semi-dirigés avec les élèves

Après avoir recueilli des renseignements préliminaires sur les participants grâce à la méthode du questionnaire, nous avons procédé aux entretiens semi-dirigés orientés autour de différents thèmes basés, dans le fond et la forme, sur la recension faite pour notre cadre conceptuel et sur les guides d'entretiens de Potvin et Leclercq (2012). Nous voulions recueillir le témoignage des participants sur leur réalité en tant que jeunes adultes issus de l'immigration récente à la

Formation générale des adultes. Afin de cerner de manière précise ce que le participant voulait dire, la majorité des questions étaient ouvertes. L'entretien semi-dirigé permet de poser au participant des questions qu'on a préalablement préparées, tout en lui laissant le plus de latitude possible (Poupart, 2012; Van Campenhoudt et Quivy, 2006). Nous avons rencontré ces jeunes dans une salle de classe à l'heure du midi ou en après-midi, lorsqu'ils n'avaient pas de cours. Nous leur avons demandé s'ils se sentaient à l'aise et recommandé de nous arrêter à tout moment s'ils ne voulaient pas répondre à une question ou s'ils voulaient cesser l'entretien. Nous leur avons préalablement fait signer le formulaire de consentement après leur avoir expliqué verbalement les conséquences de leur participation.

Les thèmes sur lesquels nous nous sommes basée pour adapter le guide d'entretien de Potvin et Leclercq (2012) et pour analyser les données recueillies sont les différents facteurs de persévérance et de réussite scolaires abordés dans notre chapitre sur le cadre théorique : facteurs liés aux situations de vie, facteurs liés aux dispositions personnelles, facteurs liés à l'information, facteurs liés aux institutions, facteurs liés au processus migratoire et à l'apprentissage de la langue d'enseignement. Nous nous sommes inspirée du guide d'entretien que Potvin et Leclercq (2012) ont élaboré pour leur étude qualitative sur les obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration à la Formation générale des adultes (voir Annexe 1). Nous l'avons sensiblement modifié pour qu'il soit adapté à notre contexte d'étude, l'éducation des adultes en anglais, en y ajoutant des questions en relation avec notre contexte particulier (par exemple : leur rapport entre langue anglaise et

langue française, leurs possibles difficultés au secteur francophone, leur choix d'étudier en anglais, leur changement pour le secteur anglophone, etc.).

Les questions que nous voulions poser aux élèves lors des entretiens semi-dirigés étaient des questions ouvertes et permettaient une élaboration de la part des participants. Nous voulions que ce soit un entretien dans lequel nous pourrions recueillir le récit de vie des participants, méthode qui « renvoie à une approche globale de l'adulte » (Desmarais et Simon, 2007). Cette vision est importante, dans la perspective où nous voulions avoir la perception des élèves sur les facteurs qui influencent leur persévérance scolaire. Nous avons laissé le choix aux élèves de réaliser l'entretien en anglais ou en français. Les difficultés des participants dans ces deux langues ont cependant rendu difficile le déroulement des entretiens et ont fait que ceux-ci ont été plus courts que ce qui était prévu (entre 23 minutes et 35 minutes, au lieu de 60 à 90 minutes).

Malgré le nombre limité de participants, leur profil nous a confrontée à plusieurs défis éthiques en recherche, ce qui a été à la fois ardu et formateur pour nous. Lors d'entretiens, il faut être conscient du fait que les participants qui se sentent en position de vulnérabilité vont peut-être vouloir cacher certaines choses à l'intervieweur (tabous, peurs, honte, etc.) (Cléret, 2012; Poupart, 2012), et nous avons choisi de ne pas pousser certains sujets sur lesquels les apprenants ne voulaient pas parler.

3.3.3 L'entretien de groupe avec des intervenantes scolaires

L'usage de l'entretien de groupe occupe une place de plus en plus importante dans le domaine de la recherche qualitative (Baribeau et Germain, 2010), notamment dans le cadre de recherches

dans lesquelles on se concentre sur les représentations sociales des acteurs d'un phénomène donné. Le focus group avec les enseignants et les professionnels de l'éducation qui côtoient quotidiennement les participants de la recherche a donc été utilisé comme méthode complémentaire, afin de mieux connaître les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans à l'éducation des adultes. L'entretien de groupe d'une durée de 1 heure 8 minutes a permis d'enrichir les données qualitatives recueillies lors des entretiens individuels avec les élèves, de connaître le point de vue d'autres acteurs du milieu sur les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des élèves issus de l'immigration récente et de définir les mesures déjà mises en place par le centre pour accueillir les élèves issus de l'immigration et assurer leur réussite.

Nous avons formé un groupe de sept participants, nombre idéal pour maintenir une discussion dynamique (Touré, 2010). Dans ce focus-group, nous avons inclus quatre enseignantes (qui enseignent des matières différentes et qui ont entre 2 et 33 ans d'expérience au secteur des adultes), la conseillère en orientation (qui est en contact quotidien avec les élèves et qui aborde, entre autres, les raisons de leur arrivée au secteur des adultes, les buts, les objectifs et les aspirations des élèves avec eux lors de leur inscription), la travailleuse sociale (qui travaille avec les élèves sur plusieurs aspects de leur vie : académique, personnel, professionnel, administratif, etc.) et, enfin, la directrice du centre d'éducation des adultes. Le guide d'entretien que nous avons utilisé auprès des intervenantes n'a été élaboré qu'après avoir constaté ce qui se dégagait des entretiens avec les élèves, puisque nous voulions enrichir ou clarifier ce qui avait été dit lors des rencontres individuelles avec les apprenants, pour mieux analyser les facteurs de

persévérance et de réussite scolaires de ces élèves. Les intervenantes ont pu apporter des précisions sur les parcours scolaires-types des jeunes issus de l'immigration, sur les difficultés souvent rencontrées par ces jeunes, mais aussi sur ce que les participantes elles-mêmes croyaient être les facteurs de risque ou de protection quant à la persévérance et à la réussite scolaires de ces élèves. Nous leur avons préalablement fait parvenir le guide d'animation de l'entretien de groupe pour qu'elles puissent y réfléchir avant la rencontre, considérant qu'elles seraient 7 personnes autour d'une table, et que nous ne disposions que d'une heure trente pour les rencontrer.

Une des difficultés de l'animation du focus group était que les participantes avaient parfois de la difficulté à se concentrer sur les jeunes élèves issus de l'immigration récente lorsqu'elles commentaient les questions; il leur arrivait en effet d'élaborer sur d'autres élèves étrangers à l'étude et il a fallu les recentrer souvent sur la population ciblée. Le focus group s'est déroulé en anglais, mais nous avons spécifié que les enseignantes qui le désiraient pouvaient répondre en français si elles le voulaient. La travailleuse sociale nous a fourni par la suite par courriel une liste des services auxquels ces élèves peuvent avoir accès.

3.4 Le traitement et l'analyse des données

Ce qui transforme un simple entretien en un matériau de recherche pertinent est l'analyse que le chercheur fait des données de son corpus (Poupart, 2012). Dans ce processus, qui s'étend de l'enregistrement de l'entretien à l'analyse à proprement parler, il y a des étapes intermédiaires qui mènent à la construction du corpus. Il faut d'abord transcrire en verbatim les entretiens, ce

que nous avons fait dans la langue de chaque entretien; nous n'avons pas traduit les entretiens en français, puisque nous voulions conserver l'essence de ce que les élèves voulaient dire.

Une fois les transcriptions terminées et les verbatim obtenus sous forme de documents numériques en format Word, nous avons procédé à leur traitement. Nous avons effectué une relecture et réalisé une première annotation manuelle des verbatim, pour repérer l'information pertinente du surplus ou du « bruit », comme le désigne Van der Maren (2003). Nous avons transféré cette information dans un tableau Excel, avec les données de chacun des verbatim, qui comprenait les renseignements suivants sur chacun des 6 élèves participant à l'étude : âge, sexe, nombre d'années au Québec, niveaux à la FGA, but professionnel ou scolaire, passage en classe d'accueil ou en francisation, emploi pendant les études, raisons de la migration, passage par un autre pays avant d'arriver au Canada, locuteur du français ou de l'anglais à l'arrivée, motivations mentionnées par l'élève/facteurs de persévérance scolaire et difficultés d'adaptation ou problèmes scolaires connus. Notre corpus est ainsi constitué à la fois de ces tableaux synthétiques et des verbatim complets. Nous avons ensuite commencé l'analyse des données du corpus.

La place de la recension théorique, dans cette analyse, a été déterminée d'après une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu thématique pour examiner nos données. Par cette méthode, on résume et on traite un corpus en faisant appel à des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2005). Le but de cette analyse est de relever tous les thèmes pertinents en rapport avec la question et les

objectifs de recherche pour trouver le sens du texte et le faire « parler » (Paillé et Muchielli, 2005). Nous avons analysé nos données gravitant autour des facteurs de persévérance et de réussite scolaires adaptés des obstacles à la persévérance et à la réussite scolaires de Potvin et Leclercq (2012) : facteurs liés aux dispositions personnelles, facteurs liés à l'information, facteurs liés aux institutions et facteurs liés au processus migratoire. Toutefois, nous avons aussi été attentive aux nouveaux thèmes non anticipés par la recension théorique (Savoie Zajc, 2011).

Nous avons analysé les cas des élèves individuellement et, ensuite, nous avons procédé à une analyse inter-cas (Yin, 2009) et à une analyse comparative de ce que les élèves ont affirmé avec ce qui a été mentionné par les participantes lors du focus-group. L'analyse de contenu permet une grande rigueur méthodologique, tout en conservant l'aspect créateur de la recherche (Van Campenhoudt et Quivy, 2006), ce qui nous laisse plus de liberté dans le contexte exploratoire de cette recherche. Plusieurs logiciels sont organisés d'après cette logique d'analyse de contenu thématique (Paillé et Muchielli, 2005), mais pour diverses raisons, dont le nombre limité d'entretiens, nous avons décidé de réaliser une analyse « manuelle ».

Nous avons ensuite effectué une première analyse de nos verbatims provenant des entretiens avec les élèves, à l'aide des 5 facteurs de persévérance et de réussite scolaires issus du cadre conceptuel, en ajoutant deux thèmes, la résilience et la motivation, qui sont ressortis explicitement des entretiens et qui n'étaient pas aussi perceptibles dans les facteurs de Potvin et Leclercq (2012). Aussi, tout en conservant les indicateurs de certains facteurs, nous avons senti la nécessité d'en catégoriser certains autrement. Par exemple, le sens qui se dégage des réponses

des participants nous a amenée à classer la famille et les amis, non pas seulement dans le processus migratoire, mais également dans les situations de vie. Dans notre analyse, nous avons aussi ajouté un thème relatif à la transition du secteur francophone au secteur anglophone et lui avons octroyé une grande visibilité sous forme de section. Cet aspect aurait pu se retrouver dans la section des facteurs liés aux institutions (contexte d'apprentissage), mais nous croyions qu'il méritait une section à part, puisqu'il démontre la difficulté du secteur francophone (de la francisation, des classes d'accueil, etc.) à retenir ces étudiants qui ne sont pas toujours plus compétents en anglais qu'en français, mais qui choisissent tout de même l'éducation des adultes en anglais.

Nous avons ensuite annoté le verbatim du focus group d'après la même logique de traitement et d'analyse. Au début, nous nous questionnions pour savoir s'il était nécessaire d'analyser les perceptions des enseignants selon les facteurs de persévérance et de réussite scolaires, mais nous avons plutôt opté pour des thématiques différentes, qui nous ont semblé plus logiques et qui sont ressorties plus explicitement du verbatim du focus group : le profil que les intervenantes ont établi des élèves de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente au centre, l'apprentissage des langues, l'expérience scolaire, le contexte scolaire du centre et la motivation de ces élèves à persévérer et à réussir à la FGA.

3.5 Les considérations éthiques

Afin de répondre aux exigences de l'éthique de la recherche, nous avons fait signer, lors du recrutement, un formulaire de consentement aux participants de la recherche. Il est important que ce consentement soit libre, donc donné de manière volontaire et « dénué de toute influence

indue ou de coercition » (Hobeila, 2011 :49). Le consentement des participants doit aussi être éclairé, c'est pourquoi notre formulaire de consentement contenait l'information suivante, vulgarisée pour nous assurer que les participants la comprendraient : le titre de la recherche, ses objectifs, la durée de l'étude, ce qu'elle implique pour les participants, les avantages et les inconvénients de la recherche, etc. (Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche, 2013, Hobeila, 2011). Le formulaire de consentement était disponible en anglais et en français. Il était légèrement différent pour les participants aux entretiens que pour ceux qui prenaient part au focus group (voir Annexe 2 pour une copie du formulaire de consentement).

Les participants avaient aussi la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment, sans devoir justifier leur choix. (Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche, 2013). De plus, nous avons mentionné aux participants que les données recueillies resteraient confidentielles, et que nous allions nous assurer qu'aucune information qui pourrait permettre de les identifier ne serait publiée. D'autres réflexions éthiques sur le déroulement du terrain seront abordées dans la partie relative aux limites de notre étude.

Chapitre 4 : L'analyse et l'interprétation des données

Le but de la recherche étant de répondre à notre question de départ (Van Campenhoudt et Quivy, 2011) et de satisfaire aux objectifs prédéterminés au chapitre 2, nous avons donc analysé nos données en gardant cette question à l'esprit : « Quels sont les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente en Formation générale des adultes dans une commission scolaire anglophone? ». Nous nous étions donnée comme premier objectif de dresser le profil sociodémographique des élèves interviewés pour éclairer la compréhension de leur parcours migratoires et scolaires, ce que nous avons fait dans la première section, dans laquelle nous traiterons de chaque élève et présenterons son profil sociodémographique. En considérant nos objectifs 2, 3 et 4, nous avons aussi intégré dans ce profil des élèves une courte description de leur parcours migratoire individuel ou familial, une description de leur trajectoire scolaire qui a abouti à la Formation générale des adultes dans une commission scolaire anglophone et un portrait de leur contexte d'étude à l'éducation des adultes (où ils en sont, les cours qu'ils suivent, en structuré ou en individualisé, etc.). Par la suite, nous avons analysé dans quelle mesure le profil sociodémographique, les parcours migratoire et scolaire et le contexte d'étude à la Formation générale des adultes influencent la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Le chapitre qui suit sera donc divisé d'après les facteurs de persévérance et de réussite scolaires, que nous avons adaptés de Potvin et Leclercq (2012), qui ont guidé nos entretiens, en y ajoutant 3 éléments importants qui se sont ajoutés à notre analyse : la résilience, la motivation et l'importance du changement dans le passage entre le secteur francophone et le secteur anglophone). Comme nous allons le voir plus tard, plusieurs de ces facteurs peuvent constituer des facteurs de risque comme ils peuvent être des facteurs de

protection. Nous avons également remarqué que plusieurs facteurs pouvant être considérés comme des facteurs de risque pour les jeunes adultes étudiant dans un centre d'éducation des adultes en général ne le sont pas nécessairement pour les jeunes adultes issus de l'immigration que nous avons interviewés. Pour terminer, nous avons aussi compris le regard des enseignants dans ces facteurs de persévérance et de réussite scolaires ainsi qu'une discussion sur nos observations et sur l'impact de ces facteurs sur la réussite et la persévérance scolaires des jeunes issus de l'immigration récente à l'éducation des adultes dans une commission scolaire anglophone.

4.1 La synthèse du corpus de données sur les élèves³

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 3, les participants à notre étude sont âgés de 18 à 22 ans, ils habitent Laval (Chomedey, Fabreville, Laval-des-Rapides et Saint-François) et sont tous issus de l'immigration. À partir des 6 entretiens, nous avons composé un tableau synthétique du profil des participants présenté au chapitre précédent, tableau complété par les brefs résumés qui suivent sur le parcours général de chaque élève.

Entretien 1 – Vanessa

Vanessa est originaire de la Grèce, et sa langue maternelle est le grec. Elle ne parlait pas français à son arrivée, mais disait pouvoir « communiquer » en anglais. Elle a 20 ans et elle est la cadette de la famille; elle a un frère plus âgé qu'elle. Elle habite seule avec son

³ Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des participants à l'étude, un pseudonyme a été attribué à chacun.

père. Elle est née au Québec, plus précisément à Montréal, mais pour des raisons familiales, elle est repartie en Grèce à l'âge de 3 ans. Elle est revenue en 2013, à cause de la crise économique qui frappe actuellement la Grèce. Elle est arrivée à 18 ans et est donc passée directement à l'éducation des adultes au secteur francophone, mais puisqu'elle se sentait plus à l'aise en anglais, elle a choisi de poursuivre ensuite ses études en anglais. Elle voudrait obtenir son diplôme d'études secondaires et peut-être poursuivre des études professionnelles comme esthéticienne. Ce qui la motive à poursuivre ses études à l'éducation des adultes, c'est qu'elle désire terminer son secondaire 5 pour « pouvoir avoir un bon emploi ». D'après elle, son père ne l'encourage pas vraiment à continuer ses études. De plus, elle a peur de ne pas être capable de se trouver un bon emploi si elle ne parle pas parfaitement français; c'est une grande source d'angoisse pour elle. Elle est actuellement en anglais au secondaire 2 et en français au secondaire 4, elle a obtenu des équivalences pour les cours de mathématiques qu'elle a terminés en Grèce. Elle ne travaille pas pendant ses études.

Entretien 2 – Javier

Javier est colombien, et sa langue maternelle est l'espagnol. Il a 22 ans et a une sœur cadette qui habite encore en Colombie avec leur père. Javier et sa famille sont arrivés au Québec en 2001, alors qu'il avait 8 ans, mais ils sont repartis 3 ans plus tard, à cause du divorce de ses parents et des faibles chances d'emploi pour son père. Il a passé 8 ans en Colombie et a terminé ses études secondaires dans une école privée; il a obtenu son diplôme, pour lequel il a fait faire des équivalences au MIDI. Il est à la FGA pour

terminer ses cours de mathématiques avancées et de physique, afin de pouvoir entrer au cégep. Il veut devenir pilote de l'air. Lors de son premier passage au Québec, il a passé un an en classe d'accueil et parlait donc français et anglais à son retour, en 2011, mais explique avoir eu de la difficulté avec le français au début. Il s'est trouvé un emploi 2 mois seulement après son arrivée et avoue que c'était beaucoup plus facile, puisqu'il connaissait la langue et la façon de fonctionner au Québec, ayant passé beaucoup de temps ici, en vacances avec sa mère, qui vivait encore au Québec. Ses parents se sont séparés, et c'est pour cela que son père et les enfants sont repartis vivre en Colombie; il croit aussi que le fait que son père ne se soit jamais trouvé de travail équivalent à celui qu'il pratiquait en Colombie est une des raisons de leur retour. D'après lui, ses parents ont immigré ici pour que leurs enfants aient un meilleur avenir, malgré les sacrifices que cela entraînait pour les parents. Les motivations scolaires dont il a parlé constituent des motivations intrinsèques, mais il explique qu'il a tout de même besoin d'« un coup de main » extérieur pour agir. Il se dit très motivé à terminer ses études et affirme qu'il faut vraiment « qu'il ait de la misère à bouger pour ne pas venir à l'école ».

Entretien 3 – Sonia

Sonia est née au Rwanda, et sa langue maternelle est le kinyarwanda, langue qu'elle parle avec son frère et sa mère. Elle est âgée de 18 ans et est arrivée au Québec en 2012 pour y rejoindre sa mère, qu'elle n'avait pas vue depuis 7 ans. Elle ne connaît pas son père. Sonia allait à l'école dans un pensionnat, en Ouganda, où elle étudiait en anglais. Elle ne parlait pas français à son arrivée au Québec. Elle habite avec sa mère, son frère,

son beau-père et ses demi-frères, avec qui elle parle français et anglais. Sonia a été classée en anglais au secondaire 2, malgré ses études en anglais, ce qui ne l'a pas découragée en soi, puisqu'elle croit que c'était normal, étant donné qu'elle n'a pas fréquenté l'école pendant plusieurs mois à son arrivée au Québec. Elle est au centre depuis environ 2 ans et est maintenant en anglais, en français et en mathématiques au secondaire 4. Elle voudrait aller au cégep et à l'université, mais elle ne sait pas encore dans quel domaine étudier. Elle voudrait se trouver un travail, mais trouve la recherche d'emploi très difficile. Elle n'est pas certaine de la raison pour laquelle son frère et elle sont venus au Québec, mais elle croit que c'est parce que sa mère voulait leur offrir un meilleur avenir et la possibilité de travailler partout dans le monde avec un diplôme canadien. Sonia est très motivée à terminer ses études, mais elle dit ne pas avoir de soutien moral de la part de sa mère quant à son éducation. Elle explique que sa mère est trop occupée avec ses propres études pour se soucier des études de sa fille et qu'elle étudie donc pour elle-même seulement (motivation intrinsèque). Elle a trouvé son adaptation au Canada très difficile, surtout la première année; la langue, la différence entre les systèmes scolaires et la difficulté pour se trouver un travail ont été mentionnés. De plus, elle aurait préféré immigrer dans une province où l'on parle anglais, puisque le français lui pose beaucoup de problèmes. Elle trouve aussi difficile l'isolement et la façon de vivre de la société québécoise (« Les gens ne sortent pas de chez eux, c'est bizarre. »). Sonia est très engagée au centre : elle a participé au spectacle de talent et prend part à un organisme communautaire affilié au centre qui vient en aide aux gens du Kenya.

Entretien 4 – Soraya

Soraya a 20 ans et elle est née en Afghanistan, mais elle a vécu la majeure partie de sa vie au Pakistan. Elle est arrivée au Canada en 2011. Sa langue maternelle est le dari et elle ne parlait ni français ni anglais à son arrivée ici. Sa famille a quitté son pays d'origine pour fuir la guerre et a quitté le Pakistan, parce que « ce n'était pas facile pour les Afghans » et pour que les enfants bénéficient d'un meilleur avenir. Elle est la cadette d'une famille de 10 enfants, dont plusieurs habitaient déjà au Canada lors de son arrivée. Elle a été en classe d'accueil pendant 1 an dans une école secondaire de Montréal, puis quand elle est arrivée à Laval, on lui a recommandé de s'inscrire dans un centre d'éducation pour adultes francophone de son quartier. Soraya ne savait pas qu'elle pouvait s'inscrire en anglais, ce qu'elle aurait fait, puisque pour elle, c'est plus facile qu'en français. Elle a donc fait de la francisation jusqu'au niveau 4 dans un centre d'éducation des adultes francophone et croit qu'elle a dû recommencer les mathématiques du présecondaire parce qu'elle n'en avait pas fait depuis 3 ans, s'étant concentrée sur le français. Malgré tout, elle pense que ce n'est pas grave, puisqu'ici, elle aura un diplôme beaucoup plus valorisé qu'au Pakistan, ce qui lui permettra « d'avoir un meilleur futur ». Soraya aimerait aller à l'université pour être travailleuse sociale ou travailler dans une banque, mais ne sait pas si elle pourra continuer jusque-là; d'après elle, cela dépend de ses capacités à l'école. Pour l'instant, elle a fait son cours de français langue seconde du secondaire 4, mais ne l'a pas réussi; elle désire maintenant se concentrer sur les mathématiques, pour lesquelles elle est en présecondaire, et sur

l'anglais, pour lequel elle est au secondaire 2. Elle travaille la fin de semaine dans le restaurant de son frère. Elle trouve que son âge et sa situation au Canada lui permettent d'avoir les conditions idéales pour étudier et elle apprécie le fait que ses parents la poussent dans ses études et s'y intéressent quotidiennement.

Entretien 5 – Aïcha

Aïcha a 20 ans et elle est originaire de l'Afghanistan. Elle a migré souvent dans sa jeunesse, à cause de la guerre, pour finalement se retrouver dans la capitale de son pays, où elle a commencé à aller à l'école à l'âge de 9 ans, malgré le danger que cela représentait à cause du régime des Talibans. Sa langue maternelle est le dari, mais elle parle aussi l'urdu, l'anglais et le français. Elle a vécu 2 ans au Pakistan, avant d'immigrer au Canada, en 2011, mais elle n'a pas pu terminer ses études secondaires avant de partir. Sa famille a fui la guerre en Afghanistan et a immigré au Canada pour avoir un meilleur environnement pour ses enfants et un meilleur avenir pour eux. Elle est l'aînée d'une famille de 7 enfants. Aïcha a été en classe d'accueil pendant 1 an à Sherbrooke, période très difficile pour sa famille, parce que ses membres ne parlaient ni français, ni anglais à leur arrivée au Québec. Aïcha veut être journaliste, mais elle ne s'est pas renseignée sur les études qu'elle doit réaliser pour y arriver. Elle est en anglais du secondaire 1, en mathématiques du secondaire 2 et en français langue seconde du secondaire 5. Elle est au centre depuis 2 ans. Elle a toujours aimé l'école et nous a confié que ses sources de motivation étaient ses parents qui la soutiennent, ses enseignants et la volonté d'avoir un bon travail et un meilleur avenir. Les difficultés qu'elle a mentionné avoir éprouvées à

son arrivée au Canada sont la langue, surtout le français, qui était très difficile pour elle, et le fait de ne pas parler la langue lorsque la famille a dû se trouver un logement ou un travail.

Entretien 6 – Ranveer

Ranveer est né en Inde et a immigré au Canada en 2006 avec sa famille. Il a trois frères et sœurs. Son père était déjà au Canada et voulait un meilleur avenir pour ses enfants. Ranveer a 20 ans et il vient de terminer ses cours, en juin 2015, pour obtenir son DES, mais il veut continuer en mathématiques avancées et en sciences, avant de s'inscrire au cégep. Il veut aller au cégep et à l'université en administration pour, un jour, gérer son propre restaurant. Depuis son arrivée au Québec, il a fait plus d'un an dans des classes d'accueil à Montréal, ensuite à Laval, et lors de son arrivée au secondaire, il a été classé comme élève en difficulté et intégré à une classe PR (classes où les jeunes ont atteint l'âge d'aller au secondaire, mais n'ont pas encore les acquis du primaire), où il n'avait pas l'impression d'avancer. Il a suivi les traces de son frère, qui a choisi de terminer ses études au secteur des adultes en anglais et, tout en travaillant, il a obtenu son DES, en juin 2015, après environ 3 ans au centre. Ses motivations sont, d'après lui, de rester positif, d'avoir l'esprit ouvert et de toujours garder son but en tête, pour y arriver. Ses parents l'encouragent beaucoup à étudier, puisqu'eux, ils n'ont pas eu la chance d'avoir un bon salaire et de bonnes conditions de travail. Ranveer apprécie beaucoup l'aspect andragogique de l'éducation des adultes, où l'on peut avancer à son propre rythme; il trouve cela motivant. Il croit que c'est plus motivant quand on se trouve en secondaire 4

ou 5, puisqu'avant, on est « paresseux » et on ne voit pas le but. Il aime quand ses amis d'origine indienne l'aident à s'améliorer en français et croit que les Québécois ne peuvent le comprendre et le ridiculisent quand il se trompe. Ces insultes, le racisme, l'incompréhension face à sa religion et le fait de ne pas avoir su parler la langue à son arrivée font partie des difficultés d'intégration mentionnées par Ranveer.

4.2 Les facteurs liés aux situations de vie

Les facteurs liés aux situations de vie sont les facteurs qui sont plutôt d'ordre individuel, avec parfois des connotations sociales, et qui concernent les situations de vie de la personne, comme les facteurs financiers, l'occupation, le nombre d'emplois occupés, les conditions matérielles, les conditions et le contexte de travail, la proximité avec le centre de formation, les devoirs familiaux, etc. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous avons remarqué que plusieurs facteurs peuvent être à la fois des facteurs de risque comme ils peuvent constituer des facteurs de protection pour certains élèves.

4.2.1 La proximité géographique du centre de formation

Sur les 6 participants, 5 élèves doivent prendre au moins 2 autobus pour se rendre à l'école, et cela leur demande plus d'une heure. Les élèves interviewés considèrent tous que le centre est situé loin de leur maison et ils trouvent cela difficile, mais ils sont résilients et ne pensent pas que c'est une raison suffisante pour manquer l'école. Un seul élève a une voiture et il explique que ce serait trop difficile pour lui en autobus, car il devrait prendre 2 ou 3 autobus. Plusieurs études démontrent que pour les étudiants adultes, le fait d'habiter à une distance considérable de l'établissement d'enseignement constitue un facteur de risque d'abandon scolaire (Sauvé,

Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006). Cependant, comme nous l'avons mentionné, les participants de notre étude qui habitent à plus d'une heure en transports en commun du centre de formation ne voient pas cela comme une raison pour ne pas venir à l'école. Une élève d'Afghanistan a même répondu à la question sur la difficulté ou la complexité de devoir prendre 3 autobus pour venir à l'école chaque jour comme suit : « Non, parce que j'ai habité en Afghanistan, ici tout est vraiment facile, tout! J'ai vraiment passé des journées difficiles, alors maintenant, tout est facile ici, tout est bien! » (Entretien 5).

4.2.2 La situation d'emploi de l'élève

Le travail est un élément important de la vie des participants; 5 des jeunes ont dit travailler pendant leurs études. Plusieurs recherches démontrent que travailler pendant les études peut être bénéfique pour les jeunes, comme il peut, au contraire, entraîner le décrochage scolaire. Les études récentes mentionnent que le nombre d'heures travaillées, mais aussi les contraintes relationnelles et physiques liées à l'horaire et à l'organisation du travail peuvent avoir un impact négatif sur la persévérance scolaire des jeunes qui concilient travail et études (CTREQ, nd). Un des participants à notre étude, Ranveer, a deux emplois dans le domaine de la restauration et il a toujours beaucoup travaillé pendant ses études. Il croit que c'est en gérant bien son temps qu'on y arrive. De plus, Sauvé et coll., (2006) mentionnent le fait que le facteur de risque advient lorsque l'adulte met la priorité sur son travail plutôt que sur ses études. Soraya et Aicha ont toutes deux mentionné que les études constituaient leur priorité et qu'elles ne travaillaient donc que les fins de semaine dans le restaurant du frère de l'une d'elles. Un des participants à l'étude, Javier, ne voulait pas rapporter qu'il travaillait au départ (puisqu'il recevait des prestations d'Emploi-Québec), mais il a ensuite avoué travailler pendant ses études; il affirme qu'il fait

attention que le travail n'empiète pas sur ses études, en choisissant son horaire de travail en fonction de ses cours : « [...] je m'arrange pour que mon travail soit le soir ou, disons que je ne suis pas à l'école, c'est pas ben grave, parce que c'est pas comme si c'était le prof qui m'expliquait quelque chose; si j'ai besoin de travailler le matin, je vais étudier le soir par moi-même, mais d'habitude, j'essaye de garder mon horaire et de venir à tous les jours. » (Entretien 2). Les autres participantes, Sonia et Vanessa, sont actuellement sans emploi. Vanessa ne veut pas travailler pendant ses études, mais elle a manifesté une certaine peur de ne pas pouvoir se trouver un emploi après ses études si elle ne parle pas suffisamment bien français. Pour sa part, Sonia est aujourd'hui à la recherche d'un emploi, mais trouve cela difficile, à cause de la barrière de la langue.

4.3 Les facteurs liés aux dispositions personnelles

Les facteurs liés aux dispositions personnelles sont des facteurs en relation avec le participant et les caractéristiques propres à cet individu, comme sa maîtrise de la langue, son rapport à la lecture et à l'écriture, ses expériences scolaires, sa perception de lui-même, l'âge de l'apprenant et sa perception de l'école.

4.3.1 La maîtrise de la langue

À notre avis, certains indicateurs comme la maîtrise de la langue peuvent être associés aux facteurs liés aux dispositions personnelles, mais aussi à ceux relatifs au parcours migratoire. Nous voyons ressortir plusieurs points, dans les entretiens, qui sont en lien avec la relation entre la maîtrise de la langue d'enseignement et la persévérance et la réussite scolaires. En effet, selon Armand (2005a), le fait d'avoir été exposé à la langue d'enseignement antérieurement pourrait

faciliter la réussite scolaire : c'est le cas de Sonia et de Javier. Ce dernier affirme que puisqu'il connaissait les langues française et anglaise à son arrivée, il était beaucoup plus facile pour lui de s'intégrer et plus particulièrement de fonctionner à l'école (Entretien 2). À l'inverse, ceux qui ne connaissaient pas le français ont trouvé cela très difficile autant, pour leur intégration que pour leur réussite scolaire : « Oui je viens de loin, je ne parle pas votre langue, c'est très difficile. » (Entretien 6). La majorité des élèves interviewés ne connaissaient ni le français, ni l'anglais (ou très peu) à leur arrivée, tout comme le reste de leur famille, qui ont souvent eu, en partie pour cette raison, des difficultés à trouver un logement, du travail, etc.

Il est également important de mentionner que, contrairement aux élèves issus de l'immigration qui étudient dans un centre d'éducation des adultes francophone, les élèves interviewés doivent, non seulement maîtriser l'anglais, puisque c'est la langue d'enseignement du centre, pour pouvoir intégrer les cours de langue maternelle (English Language Arts) dans lesquels la grammaire de la langue n'est pas enseignée de façon prescriptive, et les autres cours, où la matière est donnée en anglais, mais ils doivent aussi maîtriser le français pour pouvoir s'intégrer à la société d'accueil dans laquelle ils vivent et travaillent. Ils se trouvent donc dans un impératif où ils doivent apprendre deux langues secondes de façon simultanée pour pouvoir réussir et persévérer dans un Centre d'éducation des adultes anglophone dans un contexte majoritairement francophone.

4.3.2 La confiance en soi

Nous avons remarqué que la maîtrise de la langue était également liée à la confiance en soi des élèves interviewés. Un des apprenants nous a clairement indiqué qu'à l'école francophone,

puisqu'il ne maîtrisait pas suffisamment la langue française, il ne se sentait pas en confiance, mais que cela a changé quand il a commencé à étudier dans un centre d'éducation des adultes anglophone : « À l'école, j'étais trop gêné de parler, j'étais toujours gêné dans ma vie, mais quand je suis venu ici et que je parlais anglais, *I had confidence, you know, now I can speak.* » (Entretien 6). Il a aussi mentionné que depuis qu'il a appris le français sur son lieu de travail, il se sent plus en confiance (« Ouais, là, je peux parler et je parle mieux français qu'avant. » (Entretien 6)). Une autre étudiante a ajouté qu'elle avait toujours peur de faire rire d'elle lorsqu'elle parlait anglais, avant d'étudier dans un centre d'éducation des adultes anglophone, puisqu'elle ne le maîtrisait pas bien : « *Before that, my English was very weak, I couldn't make sentences, but now when I came here, I can communicate. Before I was shy when I had to speak, I thought everybody would laugh at me, because I couldn't speak.* » (Entretien 4).

Les apprenants trouvent que la langue française est difficile à apprendre, et plusieurs ont peur de ne pas pouvoir se trouver un emploi ou de faire rire d'eux s'ils ne la maîtrisent pas (Entretien 1, 3). En revanche, ils ont tous mentionné que l'anglais était plus facile et qu'ils étaient plus à l'aise dans un centre d'éducation des adultes anglophone : « *English is easier for me.* » (Entretien 1) Même, Soraya, une étudiante qui ne parlait presque pas anglais à son arrivée au centre, se sentait plus à l'aise en anglais qu'en français après plus d'un an en classe d'accueil et en francisation. Elle disait que tous les employeurs pour qui elle a postulé lui demandaient si elle parlait anglais. Elle a donc considéré ce point en s'inscrivant dans un centre d'éducation des adultes anglophone.

4.3.3 L'âge de l'apprenant

L'âge de l'apprenant est également un facteur mentionné par les participants, puisque certains d'entre eux ont parlé de l'âge idéal pour se trouver aux études. Ils considèrent que le fait d'être encore jeunes a un impact positif sur leur motivation et leur persévérance (certains ont comparé leur âge à celui de leurs frères et sœurs plus vieux ou plus jeunes). Soraya se dit la seule de la famille qui est dans un bon âge pour poursuivre des études, puisque ses frères et sœurs plus âgés n'ont pas eu sa chance de pouvoir poursuivre des études secondaires ici. Aicha, elle, se compare à ses frères et sœurs plus jeunes qui ont commencé beaucoup plus tôt dans le système d'éducation du Québec, mais aussi qui ont commencé à parler français beaucoup plus jeunes; elle considère qu'ils sont avantagés par leur âge. Ranveer a aussi parlé de sa sœur, qui à 24 ans se sentait trop vieille pour reprendre ses études secondaires, mais au contraire il trouve qu'au Québec, 25 ans, c'est jeune et qu'elle peut facilement retourner aux études à cet âge : « On habite au Québec, et 24 ans, c'est rien [...] un jour, elle va pouvoir travailler et aider son mari. » (Entretien 6).

4.3.4 Les expériences scolaires

Comme l'aspect linguistique, le parcours scolaire et les expériences scolaires peuvent être associés autant au parcours migratoire qu'aux dispositions personnelles, et nous les traiterons alors dans deux sections de façon distincte. Dans cette section, nous aborderons les cours qu'ils ont faits au centre et préalablement à leur arrivée au centre.

La plupart des élèves interviewés ont commencé au centre en anglais et en mathématiques de base commune (secondaire 1 et 2) ou même du niveau présecondaire, sauf un, qui avait déjà un

DES de la Colombie et qui ne s'est inscrit au centre que pour suivre des cours de mathématiques et de physique prérequis pour le cégep. La majorité des jeunes ont commencé à étudier au centre il y a plus d'un an et passent beaucoup de temps en anglais et en mathématiques de base. De plus, certains de nos participants, entre autres Aicha, Soraya et Vanessa, ne peuvent faire de cours à option ou de mathématiques tout de suite, parce qu'elles ne sont pas assez fortes en anglais. La maîtrise de la langue vient donc jouer un rôle dans leur avancement scolaire. Ils doivent commencer par les cours de langues et parfaire leur connaissance de la langue anglaise avant tout; ils ne peuvent intégrer le cours d'histoire avant d'avoir au moins le niveau du secondaire 4 en anglais, et les enseignants de mathématiques demandent au moins un secondaire 2 pour pouvoir s'inscrire à leurs cours.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, certains élèves passent par l'anglais de base avant de pouvoir intégrer les cours d'anglais régulier, puisqu'ils n'ont pas la base nécessaire en anglais oral ou en grammaire pour pouvoir intégrer les cours du secondaire. D'autres passent presque une année en francisation, puisqu'ils n'ont souvent pas non plus la base en français, même si les cours de francisation au centre d'éducation des adultes ne sont pas nécessairement adaptés à cette clientèle, mais plutôt à une clientèle de travailleurs qui veulent intégrer le marché du travail. De plus, un des élèves interviewés, Javier, avait fait un diplôme d'études professionnelles avant de revenir au centre pour terminer des cours de mathématiques avancées pour pouvoir s'inscrire au cégep. Deux élèves avaient aussi fait des équivalences pour faire reconnaître leur diplôme d'études secondaires ou une partie (Javier a demandé des équivalences pour son DES, et Vanessa a fait reconnaître ses cours de mathématiques), tandis que d'autres

élèves sont comme Aicha, qui dit de pas avoir pu faire reconnaître ses études secondaires du Pakistan et avoir dû tout recommencer. Soraya mentionne aussi que si elle était restée au Pakistan, elle serait déjà à l'université; mais encore une fois, nous avons remarqué une énorme résilience dans sa réaction, puisqu'elle croit que tout ça est pour le mieux, car, d'après elle, les cours dispensés là-bas ne sont bons qu'au Pakistan : « *These courses are good only for those country. It's not good here. Because if you are in a country like Canada, the studies are very good; it is even good to go to another country and also because English is an international language. You can go wherever you want to work.* » (Entretien 4)

Potvin et Leclercq (2012) mentionnent qu'il est plus difficile pour un jeune qui a décroché ou qui n'aimait pas l'école de persévérer dans ses études. Trois des jeunes de notre étude ont mentionné avoir cessé l'école pendant quelques temps, mais ils n'ont pas précisé le nombre de mois. Toutefois, ils n'ont pas mentionné l'avoir fait par manque d'intérêt pour l'école ou avoir trouvé cela plus difficile de persévérer après leur « pause d'études ». Un des jeunes, Ranveer, a même affirmé que travailler et ne pas aller à l'école le « rendait paresseux »; c'est pour cela qu'il a décidé de revenir aux études à la Formation générale des adultes. Un autre participant a, quant à lui, attendu quelques mois avant de s'inscrire à la Formation générale des jeunes en arrivant au Québec; Javier ne s'est pas inscrit à l'éducation des adultes en septembre comme il l'entendait, mais il a plutôt continué à travailler. Cependant, il mentionne que ce n'était pas une question d'argent ou autre, mais seulement à cause d'un manque de motivation pour effectuer les démarches nécessaires. Quant Sonia, après ses études au secteur des jeunes, elle « est restée chez elle à ne rien faire »; elle décrit cette période comme une période de dépression et

d'isolement pendant laquelle « elle ne faisait que regarder la télévision ». Elle était donc très heureuse de recommencer l'école chez les adultes et se dit très motivée par ses études. Ainsi, nous ne voyons pas, dans ce que les élèves interviewés ont répondu, qu'il était plus difficile pour ceux qui ont pris une pause d'études de recommencer, même qu'ils semblaient alors plus motivés et plus concentrés à persévérer.

4.4 Les facteurs liés à l'information sur le système scolaire québécois

Dans les facteurs liés à l'information, nous répertorierions l'information sur les formations et la connaissance du système scolaire québécois.

Deux élèves, un qui avait déjà obtenu son DES et l'autre qui suivait des cours de mathématiques avancées (entretiens 2 et 6), se représentaient très concrètement ce qu'ils voulaient faire après leurs études secondaires et le cheminement nécessaire pour y parvenir. Ils ont énuméré clairement les études qu'ils voulaient réaliser et savaient les cours prérequis qu'ils avaient besoin de suivre et ce qu'ils devaient faire pour s'inscrire au cégep, alors que les autres élèves interviewés ne savaient pas ce qu'ils voulaient faire plus tard ou n'y avaient pas vraiment pensé. Ils ont tous mentionné vouloir obtenir leur diplôme d'études secondaires pour avoir un avenir meilleur, mais pas en ayant en tête un objectif académique ou professionnel spécifique : « *I'm not sure what I need.* » (Entretien 4). Chez la plupart, l'éducation est perçue comme une des facettes de leur projet migratoire familial, dans lequel l'école permettrait de s'en sortir et d'avoir une vie meilleure. On le voit dans les commentaires de Soraya, qui affirme que sa famille fonde beaucoup d'espoirs sur elle et sur son éducation, et même si cela peut parfois mettre de la

pression, elle pense que c'est de « la bonne pression » (Entretien 4). Pour la famille immigrante, le rapport à la scolarisation est souvent imprégné d'un désir de mobilité sociale, et le « nous familial est tricoté serré chez certains immigrants et investi de rêves et de projets collectifs » (Kanouté et coll., 2008).

À leur arrivée au Québec, les nouveaux arrivants ne sont pas toujours au courant des subtilités du système scolaire québécois, comme en témoigne l'histoire de Soraya (Entretien 4), qui ne savait pas qu'elle pouvait aller à l'école en anglais après l'âge de 16 ans, puisque la Loi sur l'instruction publique ne s'applique pas à l'éducation des adultes. Elle sent qu'elle a perdu du temps à cause de cela et aurait aimé être mieux informée. Vanessa (Entretien 1) a aussi tenté de s'inscrire à l'éducation des jeunes à son arrivée à l'âge de 18 ans, mais elle a tout de suite été redirigée vers un centre d'éducation des adultes francophone de son quartier. En revanche, Sonia affirme que sa mère l'avait prévenue des lois de la province de Québec en rapport avec la langue d'enseignement : « *I wanted to go to English school without going through "classes d'accueil", but you need to have someone from the family that studied in English here so that I could go to English school here.* » (Entretien 3).

Plusieurs apprenants ont mentionné leur désir d'intégrer l'école en anglais dès leur arrivée, compte tenu de leur plus grande connaissance de cette langue. Ils sentent qu'ils ont perdu du temps, mais ils acceptent les raisons pour lesquelles leurs parents ont décidé de migrer et les conséquences de cette migration (retard scolaire, apprentissage d'une nouvelle langue, sacrifices, etc.). Toutefois, une apprenante mentionne qu'elle aurait préféré que ses parents

choisissent une province anglophone plutôt que le Québec : « *I accept it, but not in Quebec because we are just going backwards. Because we have to get used to the education here. If we had gone to Ontario, it would have been a better idea. But here it's not adding anything, it's adding when you're good in French. If you don't know the language, it's hard for us to communicate.* » (Entretien 3)).

4.5 Les facteurs institutionnels relatifs au centre d'éducation

Les facteurs institutionnels comprennent le contexte d'apprentissage (andragogique et individualisé) et les mesures de soutien aux élèves (l'encadrement et les méthodes de classement).

Potvin et Leclercq (2012) affirment que l'aspect andragogique de l'éducation des adultes peut nuire à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves issus de l'immigration, puisqu'ils auraient besoin de plus d'encadrement, ce que l'approche individualisée et andragogique ne permettrait pas. L'apprentissage individuel a été mentionné surtout par les élèves qui se trouvaient déjà en formation de base diversifiée (secondaire 3 et plus) ou qui avait déjà obtenu leur DES (Javier [Entretien 2] et Ranveer [Entretien 6])). Lors de nos entretiens, les élèves qui l'ont mentionné ont plutôt abordé les côtés positifs de l'apprentissage individualisé, dans lequel ils travaillent de façon autonome dans leur cahier et où ils peuvent obtenir un soutien plus personnalisé de la part de l'enseignant. Ranveer l'explique ainsi : « Parce que tu vas étudier dans le livre, tu sais que l'examen va être sur le livre et tu vas pas comme étudier toute l'année, pis enfin, quand tu vas faire l'examen, l'examen va être sur ce que tu as fait depuis le début de l'année, parce que tu te souviens plus de ce que tu as fait avant. » (Entretien 6). Il explique aussi

qu'il est plus facile de se motiver dans un contexte individualisé dans lequel on fonctionne « par livre », puisqu'on peut se motiver en comptant le nombre de livres qu'il nous reste pour terminer un niveau et passer au suivant. Ranveer croit que si les gens sont motivés, ils peuvent passer rapidement à travers les livres et les examens, comparativement aux cours structurés de niveaux 1 et 2, dans lesquels le but est encore loin et où les élèves « pensent que c'est pas grave, on est seulement en secondaire 2, on n'a pas à se forcer » (Entretien 6). Les autres apprenants n'ont pas encore de cours « en individualisé » ou très peu, mais certains ont mentionné qu'ils avaient hâte d'intégrer ces cours pour avancer à leur propre rythme.

Du côté du soutien et des services aux élèves, il est vrai qu'on envoie souvent dès 16 ans les jeunes immigrants peu francisés et peu scolarisés au secteur des adultes, où l'on constate un manque criant de services en orthophonie, en francisation, en soutien psychologique, etc. (Potvin et Leclercq, 2012), comparativement à ce qui se passe au secteur des jeunes, où ils pourraient bénéficier de services plus adaptés à leurs besoins. Le personnel du centre où les jeunes interviewés étudient trouvent qu'il est encore plus difficile pour ces jeunes d'obtenir des services en anglais ou dans leur langue d'origine, étant donné la localisation du centre (Laval). Cependant, depuis quelques années, de plus en plus de services sont mis à leur disposition pour les aider aux niveaux académique, psychologique, etc., d'autant plus que le fait que ces élèves évoluent dans un petit centre permet aussi un meilleur encadrement, puisqu'il y aurait plus d'encadrement et que le personnel y connaîtrait davantage les élèves; il serait donc moins facile d'être oublié par le système, selon les participantes du focus-group.

Les élèves interviewés ont tous mentionné connaître sommairement les services offerts par le centre ou à tout le moins savoir vers qui se diriger pour y avoir accès. Par ailleurs, plusieurs ont mentionné ne pas sentir le besoin d'utiliser ces services, notamment les services sociopsychologiques. Ainsi, certains disent préférer se confier à leur entourage plutôt qu'à des professionnels. Ranveer résume cette réserve: « Je ne suis pas assez confiant, mais je peux faire confiance à mon ami de ma vie, au lieu de faire confiance à quelqu'un que je ne connais pas, mais ça dépend de chaque personne... » (Entretien 6). Par ailleurs, les élèves interviewés ont tous affirmé avoir confiance en leurs enseignants. Soraya les compare même à des parents: « *Because teachers are like our parents and teachers, whatever they say, it's always in our best interest. What the teachers say it is for our future.* » (Entretien 4).

Du côté des méthodes de classement, les élèves affirment les trouver justes et équitables. La plupart du temps, les tests de classement sont effectués dans une salle d'examen ou sous la forme d'un entretien avec un enseignant quelques jours après leur inscription au centre. Nous leur avons demandé s'ils se sentaient à l'aise avec la manière dont les tests de classement étaient réalisés. Vanessa nous a expliqué les avoir trouvés difficiles et elle a affirmé qu'elle aurait aimé être mieux préparée. Elle résume cela en mentionnant qu'elle comprend que les jeunes immigrants doivent reprendre certains cours ou certains niveaux, et que cela s'explique par leur faible maîtrise de la langue : « *It's because of the language, it's not because I'm not a good student.* » (Entretien 2). Ils ont donc démontré une capacité à départir leurs difficultés en langues de leurs capacités académiques, ce qui démontre une confiance en eux et une grande résilience. Plusieurs ont même utilisé les termes « j'ai accepté » lorsque nous leur avons demandé comment

ils se sentaient face aux résultats de leurs tests de classement. Il n'en demeure pas moins que ces élèves n'étaient pas préparés à passer un examen, qu'ils ne savaient pas ce dont l'examen allait traiter et ne connaissaient pas les fondements du système scolaire québécois lorsqu'ils ont passé leurs tests de classement. Nous croyons donc qu'une meilleure préparation aux tests influencerait le classement des élèves et ainsi la persévérance de ces élèves à la Formation générale des adultes, comme l'ont démontré Potvin et Leclercq (2012).

4.6 Les facteurs liés au processus migratoire

D'après nous, tous les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration récente peuvent être liés de près ou de loin au processus migratoire, mais nous avons quand même choisi de regrouper dans cette section certains facteurs qui nous semblent plus marqués par ce processus : la dynamique relationnelle en rapport avec la famille et les amis lors de la migration, le sentiment d'appartenance, l'identité sociale, le choc culturel, l'apprentissage de la langue, le rendement scolaire, le déclassement, etc.

4.6.1 Le contexte pré-migratoire, conflits et violence

Selon Kanouté et coll. (2008), les situations pré-migratoires les plus difficiles sont celles qui sont liées à la violence, comme la guerre ou les conflits, mais aussi celles qui sont associées à une violence plus diffuse, comme la discrimination ou l'ostracisme. Les élèves interviewés qui provenaient de l'Afghanistan (Soraya et Aicha) ont toutes les deux mentionné la guerre et la violence dans leur pays comme raisons migratoires, mais aussi l'ostracisme envers les Afghans et leur statut de réfugiés au Pakistan, comme obstacles à l'intégration dans ce pays. De plus, ils ont mentionné des voyages migratoires pénibles et marqués par des transitions et des ruptures

de scolarisation (Lafortune, 2014). Trois des élèves interviewés ont mentionné la mobilité dans leur région d'origine, avant d'immigrer au Québec. Soraya s'est beaucoup déplacée avec sa famille dans son pays d'origine pour fuir la guerre en Afghanistan et elle est aussi passée par le Pakistan, avant de s'établir au Québec. Aïcha, qui est aussi née en Afghanistan, n'a jamais vraiment connu son pays d'origine, à cause de la guerre. Elle a grandi au Pakistan, avant de s'installer ici. Sonia, qui vient du Rwanda, a vécu dans un pensionnat en Ouganda avec son frère pendant que sa mère s'établissait au Québec. Même au Québec, les déplacements ont continué chez la plupart des répondants : 4 élèves sur les 6 interviewés sont arrivés à Montréal avant de s'établir à Laval, quelquefois en passant par d'autres régions. Une des élèves est également arrivée à Sherbrooke, avant de s'établir à Laval : « [on était à Sherbrooke] à cause des lois d'immigration au Québec, mais il n'y avait pas de travail [...] c'est pour ça que mon père a décidé de venir à Laval » (Entretien 5).

D'après plusieurs auteurs (Ledent, Murdoch et McAndrew, 2011; MELS, 2008), plus les élèves arrivent tard dans le système scolaire québécois et plus ils manifestent un grand retard scolaire lors de leur arrivée, moins ils ont de chance de réussir. Armand (2005b) abonde dans le même sens et explique que malgré une grande résilience, ces élèves « sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'adaptation au milieu scolaire à la fois pour des raisons psychologiques qui affectent leur motivation et leur capacité de concentration (expériences antérieures traumatisantes) et pour des raisons scolaires (méthodes de travail différentes de celles de l'école québécoise) » (Armand, 2005b : 442). Elle mentionne que ces élèves n'ont souvent pas pu fréquenter l'école, à cause de la guerre, des tensions politiques ou parce que la fréquentation

scolaire n'était pas encouragée ou possible pour ces jeunes. Elle cite en exemple les jeunes venus d'Afghanistan, d'Haïti, du Pakistan, de l'Inde, de la Bosnie-Herzégovine ou de la Somalie.

Les entretiens auprès de nos participants n'ont pas révélé de risques de décrochage, malgré leur arrivée tardive dans le système scolaire québécois, la différence entre le système scolaire de leur pays d'origine et celui du Québec et les situations de violence. Nous pensons que leur grande résilience et leur grande motivation à terminer leurs études secondaires sont à l'origine de leur persévérance scolaire.

4.6.2 L'adaptation, l'identité sociale et le choc culturel

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la violence que vivent les élèves issus de l'immigration peut également être psychologique, puisque certains élèves ont mentionné avoir vécu du rejet et de l'ostracisme dans leur pays d'origine ou dans un pays par lequel ils sont passés avant de venir au Canada, mais certains ont aussi affirmé avoir vécu du racisme et de l'intolérance lors de leur arrivée au Canada. Ranveer a, quant à lui, mentionné qu'il se sentait chez lui au Canada, et qu'on vivait une bonne vie ici (« *If you follow the rules, it's a very good country to stay in* ») (Entretien 6)), mais que certains québécois natifs l'ont souvent malmené verbalement, parce qu'il ne parlait pas bien la langue ou à cause de sa religion. Il avoue avoir une plus grande facilité à interagir avec des jeunes de sa communauté d'origine qu'avec de jeunes natifs. Ce sentiment d'appartenance à sa communauté d'origine a été mentionné par d'autres élèves, qui considèrent être capables d'interagir avec les jeunes québécois natifs sans toutefois être « amis » avec eux : « *Actually all of my friends are from Afghanistan [...] others from Africa or whatever, they are just my classmates, we talk a bit but that's it, I never really*

talk to Canadian people. » (Entretien 4). Malgré cela, une autre élève a indiqué la facilité avec laquelle on peut se faire des amis de toutes les nationalités à l'école et la nécessité de le faire dans ce contexte : « Ici quand je vais à l'école il faut se faire beaucoup d'amis comme africains, arabes, etc. » (Entretien 5).

En revanche, tous les élèves ont mentionné être bien au Canada et ne pas vouloir rentrer dans leur pays d'origine. Cependant, lors de l'entretien avec Sonia, nous avons senti une nostalgie manifeste de son pays d'origine; elle a soutenu s'ennuyer de son pays et de ses amis, en plus de ne pas se sentir chez elle dans son quartier, qu'elle qualifie de bizarre (« *It's weird.* »); elle a aussi déclaré avoir préféré emménager dans une province anglophone plutôt qu'au Québec. Les autres élèves ont manifesté un sentiment de bien-être, de sécurité et d'appartenance au Québec ou au Canada (« *I feel safe here* » (Entretien 1), « Tout est plus facile ici » (Entretien 5), « La maison, c'est ici. » (Entretien 5). Ce sentiment de bien-être était accompagné d'une impression de « retour à la maison » chez Javier, puisqu'il avait déjà vécu au Québec étant plus jeune, avant son retour en Colombie, ponctué de visites durant ses vacances pour rencontrer sa mère. Il a ajouté que le fait de parler le français et de connaître des amis au Québec a facilité son intégration. C'était sa propre décision de revenir ici après ses études secondaires en Colombie, pour réaliser des études supérieures et travailler.

4.6.3 La dynamique relationnelle familiale, le réseau social et la migration

Nous voulons maintenant aborder le fait que les relations familiales sont mises à l'épreuve lors du processus migratoire, à travers les séparations, ruptures, décalages et malentendus. Deux des jeunes rencontrés sont ici avec un de leurs deux parents : Javier est ici avec sa mère, tandis que

son père est resté en Colombie, et Vanessa est ici avec son père, alors qu'elle n'a pas vu sa mère, qui est restée en Grèce, depuis son arrivée au Québec il y a 2 ans. Sonia a aussi mentionné avoir été séparée de sa mère, qui était venue au Canada 7 ans avant elle; elle était donc seule avec son frère dans un pensionnat, recevant la visite de sa famille élargie à quelques reprises (« *I sometimes had visits but it was my aunties and my uncles, it's not the same as your parents.* » (Entretien 3)). Le père de Ranveer est aussi arrivé au Canada quelques années avant le reste de la famille. Ces deux dernières séparations de longue durée d'avec un parent étaient également accompagnées d'une perte d'intimité et de connaissance entre parents et enfants. Le témoignage de Ranveer illustre un malentendu qui découle d'une longue séparation : il explique que son père croyait qu'il portait toujours le turban en Inde et il aurait inscrit que ses enfants le portaient dans les papiers d'immigration; ainsi Ranveer déclare qu'il a dû porter le turban pendant quelques temps à son arrivée au Canada (« mais c'est parce que j'ai pas vu beaucoup mon père, et lui, il pensait que je le portais » (Entretien 6)). Sonia signale aussi qu'elle a dû réapprendre à connaître sa mère à son arrivée au Canada et rebâtir une nouvelle relation avec elle (« *Yeah, it's been 7 years and I was too young and now she thinks that I'm that old person that was 13 years old at the time.* » (Entretien 3)). Une autre élève a aussi indiqué que plusieurs de ses frères et sœurs plus âgés qu'elle étaient déjà au Canada lorsqu'elle est arrivée ici avec ses parents et un de ses frères, ce qui les a beaucoup aidés à leur arrivée. Cependant, en parlant de ces séparations, les élèves n'ont pas semblé leur attribuer une conséquence négative sur leur persévérance scolaire, ce qui est peut être révélateur d'une certaine résilience de leur part.

Au-delà des épreuves que le processus migratoire lui fait subir, la famille est un tuteur de résilience pour la plupart des jeunes que nous avons rencontrés. L'importance de la famille a été évoquée par plusieurs élèves interviewés, autant dans la vie de tous les jours que dans leur réussite scolaire. Gagnon et Brunel (2005) soulignent l'importance de posséder des ressources externes précieuses comme des amis, de la famille soutenant ou même des membres du personnel scolaire compétents comme facteurs de persévérance scolaire. Soraya a mentionné à plusieurs reprises l'engagement de ses parents envers ses études et leur importance dans sa vie: « *Yes, they always push me to do better [...] it is just me in all of their kids who is here in a very good age to finish my studies [...] and everything they tell me is 'just focus on your studies, don't think about anything else'.* » (Entretien 4).

Comme nous l'avons indiqué dans notre chapitre sur le cadre théorique, l'école se situe souvent au cœur du projet migratoire des familles immigrantes et de l'intégration de toute la famille, c'est pourquoi l'éducation des enfants devient « l'ascenseur social » des parents nouvellement arrivés, qui considèrent l'école comme le moyen de s'en sortir (Ben Salah, 2011; Kanouté et Lafortune, 2011a; Vaatz Laroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Ranveer a mentionné que ses parents l'encourageaient à l'école et qu'ils voudraient qu'il ait des meilleures conditions de travail qu'eux, après ses études. Aicha aussi rapporte un grand engagement de la part de ses parents envers ses activités scolaires : « Mes parents m'encouragent beaucoup, pour eux, c'est important [...] Ils me disent : « Comment ça va à l'école?, tu vas-tu finir ton français? Tu es dans quel cours d'anglais? As-tu fini tes maths? [...] Mon père aimerait que je devienne 'nurse'. » (Entretien 5). Quant à Javier, il a rapporté l'influence positive et le soutien de sa petite

amie dans ses études (« Ça m'a beaucoup aidé que ma blonde me dise 'Va chercher ça, va t'inscrire là-bas', et elle m'a dit qu'il y avait des prérequis au cégep. » (Entretien 2)).

En revanche, deux élèves ont mentionné que leurs parents n'étaient pas assez présents ou qu'ils ne leur accordaient pas le soutien qu'ils souhaitaient dans leurs études. Par exemple, Vanessa déclare que son père ne l'encourage pas à terminer ses études secondaires: « *Actually it is my decision to come back to school because I think we have to finish high school. It was my decision. Actually my dad told me: 'Yeah you have to continue' but actually he does not really care.* » (Entretien 1). Sonia aussi a fait mention de ce manque de soutien et, comme Vanessa, elle l'a également lié à cette motivation intrinsèque qui la pousse à continuer ses études; elle dit que sa mère est trop occupée par ses propres études pour s'occuper de celles de ses enfants et que, par conséquent, elle doit tout gérer elle-même (« *My mom is not involved in my studies right now, she is busy with other things [...] I motivate myself, If I want to study, I study, even with my mom and brother, nobody motivates me.* » (entretien 3)).

En plus de la famille, l'existence d'un réseau social facilite l'intégration et la persévérance scolaires. Le soutien de gens déjà installés ici a été mentionné par certains apprenants comme primordial à l'intégration de leur famille, qu'il s'agisse des voisins, des connaissances, des amis ou des membres de la famille qui ont pu les aider à se loger, à se trouver un travail ou simplement à servir de traducteurs et d'interprètes. Javier a évoqué une famille que son père connaissait qui les a beaucoup aidés à leur arrivée : « On est arrivé chez une famille que mon père connaissait, pis on 's'est relationné' avec d'autres familles; ça fait un lien tous ensemble. [...] Pour le

logement, la famille où on est arrivé, ils ont aidé mes parents à trouver un logement vite et après, on est resté là. » (Entretien 2). De son côté, Aicha a parlé d'un voisin afghan à Sherbrooke qui a beaucoup aidé ses parents, puisqu'ils ne parlaient ni français ni anglais à leur arrivée, c'était donc très difficile pour le logement et la recherche d'emploi.

Un autre élément souligné par les élèves est le soutien de leurs amis, qu'ils soient ou non de la même origine ethnoculturelle. Une élève, Vanessa, a rapporté que ce qui lui permettait de se sentir en confiance pour parler de sa vie était le fait de se trouver avec des gens ayant vécu le même genre de situation que la sienne. Elle ajoute aussi que ses amis qui vivent toujours en Grèce sont ceux qui la motivent le plus à terminer ses études secondaires. Javier rappelle également qu'il a été plus facile pour lui de se recréer un cercle d'amis, puisqu'il avait déjà habité ici et qu'il avait gardé contact avec certains amis pendant son long séjour en Colombie. (« Je suis quand même retourné facilement, je suis retourné voir mes amis tout de suite. » (Entretien 2).

4.6.5 Du pays d'origine au Québec : la transition entre les systèmes scolaires

La maîtrise et l'apprentissage de la langue d'enseignement ont été mentionnés à plusieurs reprises par les élèves lors des entretiens. Plusieurs ont souligné le fait qu'après avoir appris la langue, tout a été beaucoup plus facile pour eux et leur famille : « Maintenant, on a appris la langue, et c'est facile. » (Entretien 6). Nous sommes ainsi convaincue de son importance pour le parcours migratoire ainsi que pour l'intégration des élèves. C'est pourquoi nous y revenons ici, même si nous avons déjà abordé ce sujet au chapitre 4.3.1, dans les « dispositions personnelles ». Tous les participants de la recherche sont passés par la francisation à l'éducation

des adultes et/ou par l'accueil au secteur des jeunes, pour apprendre le français, et ils ont tous signalé les grandes difficultés associées à l'apprentissage de la langue française. Comme tous les élèves avec qui nous nous sommes entretenue, Aicha ne parlait pas français à son arrivée. Elle a été en classe d'accueil à Montréal pendant un an, mais elle n'a pas pu continuer au secteur des jeunes, et lorsqu'elle a déménagé à Laval, elle a dû se rediriger vers l'éducation des adultes en français. Comme elle n'était pas assez forte pour intégrer les cours de français langue maternelle, elle a commencé en francisation. Elle a ensuite décidé de changer pour un centre anglophone, où elle pensait avancer plus rapidement, puisqu'elle se sentait « plus à l'aise » dans la langue anglaise. D'après McAndrew et coll. (2008), le fait de ne pas être francophone et de toujours avoir recours à des services d'aide en français au secondaire expliquerait de façon éloquente les difficultés rencontrées chez les élèves issus de l'immigration. La majorité des élèves ont mentionné les difficultés de commencer à la base l'apprentissage d'une langue, que plusieurs ont qualifié de très « difficile » (surtout lorsqu'on la compare à l'anglais). Les élèves d'immigration récente sont ceux qui présenteraient le plus de difficultés scolaires, et cela pourrait s'expliquer par leur faible maîtrise de la langue d'enseignement (Armand, 2005a). Armand (2005a) signale aussi que si la classe d'accueil semblait la solution aux premières vagues d'immigration au Québec, elle serait moins pertinente pour l'intégration de populations plus diversifiées, à cause des langues, des pays d'origine et des systèmes scolaires très éloignés de la réalité du pays d'accueil. Plusieurs chercheurs ont, par ailleurs, maintenu que l'impact de la langue sur le rendement scolaire n'est pas aussi important qu'on aurait pu le penser à partir des témoignages des élèves issus de l'immigration; cependant, d'après les élèves interviewés et

les participants du focus-group, les difficultés avec la langue d'enseignement serait en réalité ce qui empêcherait les élèves de progresser.

Un élément indiqué par quelques élèves pour expliquer certaines difficultés d'adaptation a été la différence entre le système scolaire québécois et celui de leur pays d'origine : « *In Greece, they prepare us more for tests [...] Here it's like go and read and no explanation and that bothers me* » (Entretien 1) ou « *The level is higher here.* » (Entretien 3). Certains ont trouvé que malgré les différences, il a été facile de s'intégrer à l'école québécoise, surtout les élèves qui avaient vécu des expériences scolaires difficiles dans leur pays : « La différence scolaire entre ici et là-bas, il y a pas de chaises, pas de chauffage, pas de crayons, on n'est pas capable de prendre le crayon pendant les examens, à cause du froid. [...] Quand je suis arrivée ici, je me suis dit c'est plus facile pour étudier, toutes les choses, on les a. Mais là-bas, non. » (Entretien 5). Plusieurs auteurs ont mentionné la différence entre le système scolaire du pays d'origine et celui du Québec comme facteurs de persévérance et de réussite scolaires (Hrimech et Théorêt, 1998; Garnett et Aman, 2011). Selon Garnett et Aman (2011), les élèves qui présentent un plus grand risque de ne pas obtenir leur diplôme sont ceux qui proviennent de pays qui n'ont pas encore développé leurs infrastructures éducatives et où les élèves n'ont pas acquis les bases de leur langue maternelle, comme c'est le cas pour les élèves interviewés qui proviennent de l'Afghanistan.

Aussi, plusieurs des élèves interviewés expliquent que le fait d'être nés ailleurs et d'être arrivés plus tard dans le système scolaire québécois, sans connaître la langue d'enseignement ou la

langue de la société d'accueil, les a retardés dans leur cheminement, et que tout aurait été plus simple s'ils étaient nés ici. Ranveer s'est ainsi comparé avec ses cousins nés au Canada. Il rapporte comment son parcours a été parsemé d'embûches, comparativement à eux, qui « sont nés ici, ils sont allés à la garderie ici et ils ont commencé de A jusqu'à Z, pas comme moi » (Entretien 6). Dans le même ordre d'idées, Aicha se compare à ses frères et sœurs plus jeunes, qui sont arrivés lorsqu'ils étaient « petits » et pour qui c'est plus facile, d'après elle : « Ils ont commencé à la maternelle et ils connaissent bien le français. » (Entretien 5).

Pour terminer, nous trouvons pertinent d'aborder ici les enjeux de la mobilité du secteur francophone vers le secteur anglophone des jeunes que nous avons rencontrés. Cinq élèves sur les six interviewés ont mentionné des difficultés au secteur francophone et le désir de changer pour le secteur anglophone, où ils se sentaient plus à l'aise. Le sixième participant est arrivé ici à l'âge du primaire, il a indiqué avoir fait une année en classe d'accueil, puis être passé en classe régulière sans problème; cependant, à son retour au Québec plusieurs années plus tard, malgré une bonne maîtrise du français oral, il a décidé d'intégrer un centre d'éducation des adultes anglophone, puisqu'il se sentait plus à l'aise avec la langue. Pour les autres participants, les difficultés rencontrées au secteur francophone sont toutes liées à l'apprentissage du français. Ranveer résume comme suit : « J'ai appris le français pendant 6 ans, mais ça n'a pas marché. » (Entretien 6). Soraya trouve aussi qu'il est beaucoup plus facile pour elle de progresser dans un centre d'éducation des adultes anglophone: « *I went to 'accueil' in Montreal, but I didn't finish my French [...] After that we moved to Laval, and in Laval, I went to [centre d'éducation des adultes, situé à Laval] and French is hard for me, so I came here in English. English for me is*

better than French. And I came here to finish my studies in English because there is only one subject here in French, it's French second language. » (Entretien 4). Même Aïcha, une élève qui n'avait aucune connaissance de l'anglais, a décidé de s'inscrire dans un centre d'éducation anglophone pour poursuivre ses études secondaires en anglais, surtout pour pouvoir travailler : « parce que quand je vais chercher le travail, il me demande si je parle anglais ou non. J'ai dit 'non' et c'est vraiment un point important. La première chose qu'ils disent : 'parlez anglais, parlez les deux langues.' Je connais français un peu, mais je suis pas capable de parler anglais. » (Entretien 5).

À leur arrivée au secteur anglophone, tous les élèves interviewés (sauf Javier qui avait déjà son DES et qui venait pour des cours de mathématiques avancées) ont dû passer des tests de classement qui les ont, pour la plupart, déclassés en secondaire 1 ou 2 (ou au niveau « Basic English » ou présecondaire, pour certains) en anglais et en mathématiques. Ces élèves ont quand même persisté au secteur anglophone. Il y a donc lieu de se questionner sur les raisons pour lesquelles les élèves ont quitté le secteur francophone après y être restés, pour la plupart, pendant plus d'un an, et aussi sur les difficultés des classes d'accueil et de la francisation au secteur adulte à retenir ces élèves issus de l'immigration récente. Potvin et Leclercq (2014) ont aussi observé que 36 % des jeunes qu'ils ont interviewés au secteur anglophone provenaient du secteur francophone. Cette tendance n'est donc pas isolée chez les jeunes interviewés lors de notre recherche.

Tous les élèves interviewés ont répondu par l'affirmative à la question qui demandait si c'était important que les enseignants et les intervenants du centre connaissent leur histoire migratoire. Kanouté et coll., (2008) mentionnent également l'importance de comprendre la dynamique du parcours migratoire pour mieux accompagner l'élève dans son cheminement scolaire. Les élèves ont mentionné que connaître leur histoire permettait aux enseignants de pouvoir mieux les connaître et ainsi mieux les guider : « S'ils connaissent mon histoire, *they can feel me.* » (Entretien 5).

Les interviewés ont aussi mentionné l'importance de la relation enseignant-élève chez les élèves immigrants qui ne parlent pas la langue : « *I was always dependant on the teacher, because when you don't speak any of the languages, there is only one person who should know you and your struggles and it is your teacher because you cannot face other students, parce que tu peux pas parler français avec eux, mais avec le prof, si le prof te comprend, elle va toujours te comprendre et, tu sais : 'Ah ! la prof me comprend !', on s'en fout des élèves, c'est tout.* » (Entretien 6). Une étude de Desrosiers, Japel, Singh et Tétreault (2012) sur l'évolution de la relation enseignante-élève tout au long du primaire indique qu'au début de la scolarisation, la majorité des enseignantes et des élèves font une évaluation positive de leur relation, mais cela tend à changer avec l'âge de l'enfant, ce qui est attribuable à l'évolution des besoins affectifs et des capacités cognitives de l'enfant ainsi qu'à l'évolution du rôle de l'enseignante. Les chercheurs expliquent que plus l'élève vieillit, plus ses expériences scolaires s'amplifient et qu'il devient davantage critique envers son enseignant. Cette recherche démontre l'importance d'une relation positive entre l'enseignant et l'élève pour favoriser sa réussite scolaire, qui, selon

nous, serait aussi importante à l'éducation des adultes avec des élèves issus de l'immigration. Aicha a également comparé la relation enseignant-élève du Pakistan et du Canada, et elle explique qu'au Pakistan, les élèves sont battus s'ils n'écoutent pas, mais qu'ici, les enseignants sont plus doux et compréhensifs.

4.7 Le regard des intervenantes

Dans cette section, nous nous pencherons sur les perceptions des participantes du focus group, sur les jeunes adultes issus de l'immigration récente à la FGA et le portrait qu'ils en font, sur le contexte d'étude du centre où les données ont été collectées, sur l'expérience scolaire des élèves interviewés, sur leurs motivations et les facteurs de risque et de protection de leur persévérance et de leur réussite scolaires.

4.7.1 Le profil des élèves issus de l'immigration récente au centre

Les enseignantes, la directrice et les professionnelles décrivent les élèves issus de l'immigration récente au centre comme très reconnaissants de la chance qu'ils ont d'être à l'école (surtout les filles); elles considèrent que ces élèves ont une solide éthique de travail, qu'ils sont sérieux et qu'ils apprécient la valeur de l'éducation.

Plusieurs participantes du focus-group ont parlé des élèves afghans lorsqu'elles ont fourni des exemples pour étayer leurs arguments. Cela est probablement lié au fait que les élèves afghans, bien que ne formant pas la majorité des élèves du centre, y représentent une bonne partie des jeunes élèves issus de l'immigration récente. Peut-être que la visibilité de ce groupe, dans la

perception des enseignantes, est liée au fait qu'elles assimilent la plupart de leurs besoins à ceux des jeunes ayant des besoins particuliers.

Les participantes du focus group ont également indiqué que certains de ces élèves somnolent en classe ou arrivent en retard, parce qu'ils ont sans doute des responsabilités relatives à leur statut de jeunes adultes : d'après elles, ils semblent avoir des responsabilités supplémentaires sans doute liées à leur statut de jeunes issus de l'immigration : ils accompagnent les parents lors de rendez-vous, en jouant les médiateurs, ils sont interprètes et traducteurs, ils s'occupent de leurs enfants ou de leurs frères et sœurs, le matin, avant de venir à l'école (surtout les femmes) et ils travaillent pour subvenir à leurs propres besoins. D'après la travailleuse sociale, il n'est pas rare de voir ces élèves venir chercher de l'information, de l'aide et des services pour leur parents, qui, souvent ne peuvent parler ni français, ni anglais. Comme Kanouté et Lafortune (2011a) l'ont expliqué, l'école peut ainsi devenir un lieu d'intégration pour toute la famille, puisque, par le biais de l'élève, ses parents et sa fratrie reçoivent des services. Les participantes du focus-group ont remarqué que les jeunes issus de l'immigration récente ont souvent des responsabilités normalement attribuées aux adultes ou aux parents. La parentification a été définie comme « un modèle interactionnel familial dans lequel les enfants et les adolescents sont affectés ou assument des rôles et des responsabilités normalement du domaine des adultes. » (Walsh, Shulman, Bar-On et Tsur, 2006 : 321). Ce phénomène de parentification est sans doute à mettre en relation avec la conscience que les jeunes ont des sacrifices consentis par leurs parents pour leur assurer un meilleur avenir.

4.7.2 L'apprentissage de la langue, l'expérience scolaire et la motivation

Plusieurs participants du focus-group ont mentionné le grand nombre d'élèves issus de l'immigration passant par le secteur francophone et les classes d'accueil qui trouvent le français difficile et qui croient que l'anglais serait plus facile; ces élèves sont souvent confrontés à une réalité différente lorsqu'ils réalisent que leur anglais n'est pas à la hauteur pour un cours de langue maternelle ou pour des cours de mathématiques, par exemple. Ainsi, certains qui ont l'anglais comme deuxième ou troisième langue se trouvent intégrés dans des cours d'ELA (English Language Arts) pour les locuteurs natifs de l'anglais, cours dans lesquels la grammaire n'est pas enseignée de manière prescriptive. Cette intégration devient une expérience difficile pour ceux et celles qui n'ont pas une maîtrise suffisante de l'anglais. Selon les participantes du focus-group, la désillusion qui s'ensuit constitue un facteur de risque de décrochage. Les élèves qu'on réussit à convaincre de participer à des classes de « basic English » (cours de littératie et d'anglais de base qui sont offerts comme cours d'éducation populaire au centre depuis 2012) réussiraient beaucoup mieux à intégrer les classes d'anglais ou de mathématiques, selon les participantes du focus-group. Cependant, nous n'avons pas ressenti cette désillusion dans le discours des élèves que nous avons interviewés.

Les participantes du focus-group ont abordé, au-delà la question de la maîtrise de l'anglais, celle plus vaste des préalables. Les élèves issus de l'immigration seraient parfois surmotivés et portés à vouloir aller trop rapidement, à brûler des étapes. Ils voudraient souvent avoir un horaire complet, avec des mathématiques, du français langue seconde et de l'anglais de base, ce qui est trop, d'après certaines participantes du focus group, qui croient que ces élèves devraient se

concentrer sur l'anglais en premier. Selon les enseignantes, puisque les tests de classement ont été conçus pour des élèves de langue maternelle, ils n'évaluent pas l'expression et la compréhension orales, et lorsque ces tests sont passés à des immigrants récents, ceux-ci réussissent trop facilement à se faufiler dans des classes trop élevées pour leur niveau. Il est ensuite très difficile de leur faire reprendre les cours de base dont ils auraient besoin.

L'enseignante de mathématiques et ses collègues interviewés croient aussi que les élèves qui arrivent en classe de mathématiques ne sont pas prêts, pour plusieurs raisons, dont leur faible connaissance de la langue, dans un contexte où les nouveaux programmes nécessitent une très bonne maîtrise de la lecture, et aussi parce que les mathématiques ne sont pas enseignées de la même manière universellement, puisqu'ici, les cours de mathématiques comportent une grande composante de littératie au sein de la numératie. Pour cette enseignante de mathématiques, il est inconcevable qu'un élève qui n'a pas au moins un niveau du secondaire 2 en anglais puisse intégrer une classe de mathématiques. Ses collègues de français et d'anglais ont aussi mentionné les difficultés des élèves qui doivent apprendre les rudiments de deux langues à la fois dans un contexte souvent individualisé ou semi-individualisé qui laisse peu de place à la production et à l'expression orales.

Une enseignante a expliqué que, d'après elle, plusieurs de ces élèves semblaient fonctionner selon une « pensée magique », en ayant une vision romancée de l'éducation au Québec, selon laquelle tout le monde peut devenir médecin ou avocat, mais sans avoir à fournir d'effort supplémentaire. Elle a indiqué que plusieurs ont dû redescendre sur terre (« reality check »)

quand ils ont constaté ce qu'ils devaient faire comme études pour devenir médecin. Les autres participantes du focus group ont mentionné l'importance d'aider ces jeunes à savoir ce qu'ils doivent faire pour réussir et aussi à comprendre ce qu'ils doivent accomplir comme études pour atteindre leurs buts professionnels. La conseillère en orientation, quant à elle, croit qu'ils sont justement très consciencieux par rapport à leur plan d'études postsecondaires et surtout qu'ils ne tiennent pas leur éducation pour acquise.

Quand on a demandé aux participantes du focus-group ce qui motivait les jeunes adultes issus de l'immigration récente à réussir leurs études secondaires, elles ont donné les mêmes réponses que les jeunes adultes que nous avons rencontrés : avoir un meilleur avenir et trouver un bon emploi. Elles ont aussi parlé de l'importance de l'éducation pour ces jeunes et de leur appréciation du Canada ainsi que des chances que ce pays pouvait leur offrir. Les enseignantes sont conscientes que les élèves qui ont vécu une expérience migratoire ont une approche différente face à leur scolarité et qu'il est important de les questionner sur cette expérience et d'en connaître davantage sur leur histoire. Plusieurs participantes du focus group ont souligné la grande fierté que ces élèves avaient à raconter cette histoire et leur grande résilience face aux épreuves qu'ils ont vécues.

4.7.3 Le contexte scolaire du centre

Comme nous l'avons mentionné dans le focus-group, plusieurs nouveaux arrivants sont maintenant attirés par le secteur anglophone, mais le centre n'est pas situé dans un quartier où les élèves immigrants peuvent obtenir facilement du soutien venant de leur communauté ou

d'organismes venant en aide aux personnes immigrantes. Il faut donc faire des demandes auprès des autorités de la ville de Laval et réclamer des services pour ces gens qui y ont droit.

La taille réduite des effectifs du centre, l'espace et le budget restreints ne lui permettent pas de présenter une offre de cours diversifiée. Ainsi, ne sont pas donnés certains cours dont les élèves auraient besoin: cours d'anglais de secondaires 3 à 5 structurés, par exemple. En écho au cours de langue maternelle en anglais, certains élèves auraient pu bénéficier d'un cours équivalent en classe d'accueil ou de francisation du secteur francophone, ce qui les aurait préparés à intégrer des cours en langue anglaise. Malheureusement, encore une fois, il est impossible pour le centre de dispenser un tel cours, sauf pour ce qui est du cours de français, dans lequel nous intégrons les élèves du présecondaire ou du secondaire 1 ou 2 aux classes de francisation, pour leur donner une base, avant qu'ils intègrent les classes individualisées.

Les différences entre les cours individualisés et structurés et l'impact de la structure andragogique sur la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration ont été abordées pendant l'entretien du focus group. Les enseignantes du focus group ont également mentionné que les cours en individualisé sont adaptés aux élèves qui ont déjà le bagage scolaire ou les bases pour fonctionner dans une classe dans laquelle ils doivent travailler de façon autonome. Elles s'entendent pour dire que les élèves qui intègrent le centre dans des classes de niveau inférieur (présecondaire, secondaires 1 et 2) bénéficient de cours structurés, puisqu'ils ont besoin de plus d'encadrement et qu'ils n'ont peut-être pas encore les acquis nécessaires pour travailler et apprendre de manière autonome. Les enseignantes de langues ont mentionné que pour les cours

de français et d'anglais, les cours structurés sont plus adéquats et encouragent davantage l'échange et la production orale, même si certains élèves plus forts sont capables d'avancer rapidement dans une classe individualisée. De plus, les élèves qui arrivent d'un autre pays ou du secteur des jeunes n'ont souvent eu, comme seule expérience scolaire, que des cours en structuré et peuvent trouver difficile l'adaptation au modèle andragogique, comme l'ont laissé entendre Potvin et Leclercq (2012). Les enseignantes ont terminé en mentionnant le fait que l'idée d'avoir plus d'encadrement ne voulait pas nécessairement dire un cours structuré, mais peut-être une autre manière de concevoir les cours individualisés (suivi plus serré, cours en ligne, capsule magistrale, etc.).

Le côté négatif des cours structurés est l'horaire non flexible pour les étudiants qui travaillent ou qui ont d'autres responsabilités; la flexibilité serait donc le plus gros avantage des cours individualisés. Cependant, les participantes du focus-group ont réitéré, à plusieurs reprises, la difficulté pour certains élèves issus de l'immigration, qui sont souvent peu scolarisés, à s'adapter à la méthode andragogique, qui consiste souvent à travailler seul dans son livre et à poser des questions à l'enseignant, si nécessaire, et cela pendant 6 heures par jour, parfois! Voilà où l'enseignant et son approche font toute la différence, d'après les participantes du focus group, puisque c'est à l'enseignant de varier son cours, d'y intégrer des capsules structurées et d'effectuer un suivi serré de l'élève. La participante du focus group ayant le plus d'expérience (33 ans d'enseignement au secteur des adultes) a, cependant, mis en garde ses collègues, en leur rappelant que le modèle andragogique, les cours individualisés et la flexibilité qui en ressort font partie de l'essence de l'éducation des adultes et qu'ils doivent continuer d'exister.

Malgré les responsabilités supplémentaires des jeunes adultes issus de l'immigration mentionnées par les participantes du focus group, l'absentéisme et les retards chroniques ne constituent pas un problème récurrent chez cette population. Cependant, la travailleuse sociale rappelle la flexibilité de l'éducation des adultes quant aux horaires (les élèves qui travaillent la nuit peuvent commencer plus tard, par exemple) et signale qu'elle reçoit de plus en plus d'élèves issus de l'immigration dès leurs 16 ans, puisque lorsqu'ils arrivent à l'éducation des adultes, « ils n'ont plus à entrer dans le moule et à être à l'école 5 jours par semaine », ce qui leur permet d'endosser plus de responsabilités à la maison et d'être moins anxieux grâce à cette flexibilité.

Selon les autres participantes du focus group, la petitesse du centre n'a pas que des côtés négatifs : elle favoriserait une certaine convivialité entre les élèves (ils sont souvent dans les mêmes classes, ont les mêmes cercles d'amis et les mêmes activités) et une proximité favorable à l'accompagnement des élèves par les enseignants (un enseignant peut être à la fois leur enseignant de mathématiques, de sciences et de français, par exemple). Il arrive régulièrement qu'un élève ait plus de 20 heures de cours avec le même enseignant, ce qui les rapproche et permet une meilleure communication.

4.8 Discussion : comment les facteurs de risques ou de protection influencent les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente à la FGA

Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs facteurs qui auraient pu être considérés comme des facteurs de risques chez certaines populations ne semblaient pas l'être

chez les jeunes que nous avons rencontrés. Dans ce chapitre, nous l'avons illustré avec les exemples de la proximité avec le centre, du déclassement ou du soutien familial. Cela dit, il est certain que nous ne pouvons prendre un facteur de risques seul, puisqu'il existe un effet de cumul des facteurs de risques et des facteurs de protection; la présence d'un seul facteur de risques ne permet pas d'appréhender une possibilité de décrochage scolaire, mais il faudrait plutôt la présence simultanée de plusieurs facteurs de risques (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). De plus, les facteurs de risques et les facteurs de protection n'étant pas immuables, on a remarqué que ce qui pouvait constituer un facteur de risques au secteur des jeunes, quelques années plus tôt, ne l'était plus au secteur des adultes; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard (2004) croient, en effet, qu'un facteur de risques peut devenir un facteur de protection ou vice versa, selon l'âge de l'enfant ou son environnement.

Au terme de cette recherche, nous avons remarqué qu'en plus des facteurs de persévérance et de réussite scolaires mentionnés dans les sections précédentes, quelques éléments supplémentaires sont ressortis de notre analyse; nous allons les détailler dans cette dernière section. Nous expliquerons donc le profil d'intégration que les élèves ont démontré, l'importance de la maîtrise des deux langues (l'anglais et le français), le transfert entre le secteur francophone et le secteur anglophone, le contexte andragogique, le rythme d'apprentissage de ces élèves et, pour terminer, l'importance de la résilience et de la motivation chez ces élèves.

Nous avons d'abord constaté que les élèves interviewés avaient tous un profil « intégré », c'est-à-dire qu'ils semblaient avoir conservé un sentiment d'appartenance à leur culture d'origine,

tout en s'identifiant à leur communauté d'accueil. Selon Neto (1994), un élève se trouvant, à l'inverse du profil intégré, dans un contexte de marginalisation, rencontrerait plus de difficultés scolaires. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les élèves interviewés ont, quant à eux, tous rapporté bien s'intégrer à leur nouvelle communauté, tout en conservant un lien avec leur culture d'origine. Nous avons cependant remarqué que les élèves semblaient entrer en contact plus difficilement avec les jeunes québécois de naissance.

De plus, nous avons remarqué une divergence entre le discours des intervenantes du centre, des chercheurs et celui des élèves interviewés sur l'impact du contexte d'étude sur la persévérance et la réussite scolaire de ces élèves. En effet, les intervenantes du centre ont mentionné que les élèves issus de l'immigration récente avaient plus de difficulté à s'adapter aux méthodes andragogiques qui demandaient une plus grande autonomie et qui nécessitaient un bagage éducatif que les élèves n'avaient sans doute pas à leur arrivée au centre. Elles ont parlé des difficultés à travailler de façon autonome sans les indications de l'enseignant dans des classes multi-niveaux souvent bondées et où il est plus difficile d'avoir l'attention de l'enseignant. Potvin et Leclercq (2012) ont aussi indiqué que les jeunes adultes issus de l'immigration en période d'adaptation avaient besoin de plus d'encadrement spécifique, et que l'approche andragogique selon laquelle l'élève apprend dans un contexte individualisé n'était pas adaptée à leur besoins. Néanmoins, les élèves interviewés sur leur préférence entre les cours structurés et les cours individualisés nous ont indiqué préférer les cours individualisés, où il était possible d'aller à son rythme et où ils sentaient qu'ils avançaient plus rapidement que lorsqu'ils devaient suivre des cours magistraux.

Lors de nos entretiens, nous avons également remarqué les difficultés auxquelles ont été confrontés les élèves interviewés à leur arrivée en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française. Plusieurs auteurs mentionnent les défis linguistiques chez les élèves issus de l'immigration (Armand, 2005; Ledent, Murdoch et McAndrew, 2011; McAndrew et coll., 2008; Potvin et Leclercq, 2012;2014). En revanche, les élèves issus de l'immigration récente interviewés ont non seulement à jongler avec l'apprentissage du français pour réussir à s'intégrer à leur communauté d'accueil, dans laquelle la langue française prédomine, mais ils doivent aussi maîtriser suffisamment la langue anglaise pour pouvoir intégrer tous les cours donnés en anglais au centre. Cela leur demande une maîtrise importante de la langue anglaise ainsi qu'une maîtrise du français leur permettant de pouvoir travailler et communiquer dans leur nouvelle société d'accueil. Cela leur pose donc un double défi linguistique quand ils choisissent quand même de poursuivre leurs études en anglais.

Cette dernière constatation nous a emmenée à nous questionner sur le choix des élèves issus de l'immigration de poursuivre leurs études au secteur anglophone après plusieurs années en classe d'accueil et/ou de francisation, ce qui est le cas de la majorité des élèves interviewés lors de notre recherche. Potvin et Leclercq (2014) et Potvin, Lavoie, Laroche-Audet, Hamel (2014) signalent aussi que le secteur francophone et les programmes comme « Français en transition » n'arrivent pas vraiment à retenir les jeunes adultes issus de l'immigration récente, qui se tournent fréquemment vers le secteur anglophone pour terminer leurs études secondaires. Comme nous l'avons mentionné précédemment, certains de ces jeunes doivent parfois

recommencer dans des classes de littératie en anglais (Basic English), puisqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour intégrer un cours de langue maternelle en anglais. Malgré cela, ils persistent et continuent à penser que c'est beaucoup plus facile pour eux en anglais.

Pour terminer, la résilience et la motivation des jeunes sont apparues, tout au long de notre recherche, comme les facteurs qui lient tous les autres facteurs ensemble et qui minimisent les effets des facteurs de risques qui auraient pu avoir un impact négatif sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration récente qui ont été interviewés. La motivation et la résilience sont deux concepts très difficiles à mesurer, parce qu'on doit se fier aux perceptions personnelles du participant.

D'après Gagnon et Brunel (2005 : 308), « La motivation se pose comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance. » Pour ces auteurs, être motivé intrinsèquement et rechercher son autonomie favorisent la réussite scolaire.

Nous définissons également ici la résilience comme la capacité d'un individu à d'adapter à un environnement (social, scolaire, professionnel, etc.), malgré des conditions défavorables (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Cette résilience peut être associée au cumul de plusieurs facteurs de protection (familiaux, personnels, institutionnels, etc.).

Certains facteurs de risques, surtout ceux associés à l'apprentissage de la langue, semblaient affecter ces jeunes lorsqu'ils étaient au secteur des jeunes ou au secteur francophone, mais il semble que depuis qu'ils sont à l'éducation des adultes au secteur anglophone, ils avancent de manière plus assurée (« lentement mais sûrement »). Lors du focus group, plusieurs enseignantes et intervenantes du centre ont mentionné qu'il s'agissait d'élèves qui étaient au centre à long terme et qu'ils avançaient moins rapidement que les autres élèves, mais qu'ils avaient une très grande motivation à réussir et à terminer leurs études, afin d'avoir un meilleur avenir. Cette grande motivation est accompagnée d'une résilience et de la conscience de l'importance de leur éducation. D'après les élèves interviewés, leur parcours a été parsemé d'embûches et a été retardé, mais ils n'ont pas de doute sur leur réussite scolaire et leur volonté de continuer leurs études. Nous croyons que, pour nos participants, le fait d'être résilients face à certains facteurs de risques et d'être motivés à atteindre leur but leur a permis de mieux s'adapter à leur milieu social et scolaire, de persévérer dans leurs études, et c'est ce qui leur permettrait éventuellement de réussir.

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre 2 sur le cadre théorique, plusieurs auteurs mettent en garde contre l'interprétation abusive des statistiques sur le taux de réussite scolaire (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007; Lespérance, 1998; Potvin et Leclercq, 2012). Plus précisément, pour le secteur des adultes, Potvin et Leclercq, le démontraient avec l'exemple des élèves ayant reçu une cote SAF (élèves ayant eu recours à des services de francisation) à leur arrivée dans le système scolaire québécois; les auteurs expliquent que ceux qui étaient arrivés dans le système scolaire québécois depuis moins de 2 ans ont obtenu leur

diplôme à 20,4 %, comparativement à 67.7 % chez ceux qui étaient arrivés depuis plus de 5 ans. Cette statistique pourrait porter à croire que ce sont des élèves qui ne persévèrent pas ou qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires, alors que ce serait plutôt que cela leur prendrait plus de temps à obtenir leur diplôme, et que plusieurs de ces élèves du secondaire termineraient leurs études en centre d'éducation des adultes sans toutefois abandonner (Potvin et Leclercq, 2012).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les facteurs qui auraient pu être considérés comme des facteurs de risques pour certains jeunes adultes qui étudient dans les centres d'éducation des adultes du Québec ne l'étaient pas nécessairement pour les jeunes adultes issus de l'immigration récente que nous avons interviewés lors de notre étude. Nous considérons que leur résilience et leur motivation sont les deux facteurs qui permettaient d'atténuer les effets négatifs de certains facteurs de risques de décrochage scolaire et de les encourager à persévérer dans leurs études secondaires.

4.10 Les limites de la recherche

Le critère de l'immigration récente avait été établi puisque nous croyions qu'il aurait été plus facile pour les participants de se rappeler leur parcours migratoire et éventuellement leur expérience en francisation ou en classe d'accueil au secondaire. Nous espérons qu'un processus persévérant d'invitation à participer et de relance nous permettrait d'avoir de 5 à 10 cas diversifiés quant à l'origine ethnoculturelle, le pays de naissance, le sexe, le profil socioéconomique, etc. Cependant, les entretiens ont eu lieu au mois de mai et de juin, à la fin de l'année scolaire, lorsque moins de cours sont donnés et moins d'élèves sont présents ou même

inscrits aux cours, soit parce qu'ils trouvent un emploi d'été ou qu'ils finissent un cours ou un livre et ne désirent pas en commencer un nouveau, etc.

La chercheuse est enseignante de français langue seconde dans cet établissement, d'où le dernier critère de recrutement qui était de favoriser les élèves ne l'ayant pas eu comme enseignante pour influencer le moins possible leurs réponses, mais compte tenu du nombre limité d'élèves inscrits ou présents au centre à cette période de l'année, du fait qu'il n'y ait que deux enseignantes de français langue seconde et des autres critères de sélection des participants, nous avons dû prendre aussi des élèves auxquels la chercheuse avait déjà enseigné auparavant. Toutefois, nous croyons qu'il est intéressant au point de vue des entretiens que les élèves aient pu se sentir en confiance avec quelqu'un qu'ils connaissaient et à qui ils ont été habitués de se confier.

Nous avons également remarqué que pour la moitié des élèves (entretiens 1-4-5), il était très difficile de comprendre les questions posées et d'élaborer sur les sujets discutés. Nous avons laissé le choix aux élèves de faire l'entretien en anglais ou en français, mais nous croyons qu'un interprète aurait permis de vraiment pouvoir connaître la perspective de ces jeunes sur certains sujets. Nous pensons que le fait que la majorité des élèves ne maîtrisaient pas la langue lors de l'entretien a constitué une des plus grosses limites de notre collecte des données. Les entretiens ont, du même coup, duré beaucoup moins longtemps que ce que nous avons initialement prévu (entre 23 minutes et 35 minutes, au lieu de 60 à 90 minutes), et plusieurs réponses des élèves étaient souvent un « oui » ou un « non » peu clair, suite à une longue question explicative de la part de la chercheuse. Les élèves demandaient souvent de reformuler la question, et la

chercheuse finissait par poser une question fermée (« est-ce que »...) ou donner des exemples, ce qui ne permettait pas de savoir si l'élève avait réellement compris la question (On peut le voir, par exemple, lorsqu'il répondait « oui », « non », « peut-être » ou « ça dépend »).

Nous avons également eu un problème technique lors d'un entretien lorsque l'enregistrement n'a pas fonctionné et que l'élève n'a pas pu revenir pour un autre entretien, faute de temps; nous avons donc dû reprendre sur le champ un enregistrement de 12 minutes (sur les 35 minutes initiales) avec les questions et les réponses que nous trouvions importantes, pour avoir un enregistrement avec cet élève.

Conclusion

Notre recherche a abordé la persévérance et la réussite scolaires chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes, en tenant de répondre à la question suivante :

Quels sont les facteurs de persévérance et réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente en Formation générale des adultes dans une Commission scolaire anglophone?

Nous avons utilisé les outils de collecte de données suivants : le questionnaire préliminaire, pour en connaître davantage sur les jeunes adultes de 16 à 24 ans qui composaient notre échantillon, l'entretien individuel avec nos six participants et le focus group avec le personnel qui travaille au centre d'éducation des adultes. Les données recueillies ont ensuite été examinées d'après une analyse de contenu thématique, à l'aide des catégories et des thèmes fondés sur les facteurs de persévérance et de réussite scolaires élaborés dans le chapitre sur le cadre théorique.

Nous pensons que nous avons réussi à atteindre nos objectifs de recherche, qui étaient de :

- Dresser un profil sociodémographique assez complet pour pouvoir comprendre les parcours migratoires et les trajectoires scolaires de chaque élève que nous avons interviewé;
- Décrire le parcours migratoire individuel et/ou familial de chaque élève interviewé;
- Décrire, pour chaque élève interviewé, la trajectoire scolaire qui a fait en sorte qu'il a abouti à la Formation générale des adultes en milieu scolaire anglophone;

- Décrire le contexte d'étude à la Formation générale des adultes de chaque élève interviewé;
- Analyser dans quelle mesure le profil sociodémographique, le parcours migratoire, la trajectoire scolaire et le contexte d'étude en Formation générale des adultes influencent la persévérance et la réussite scolaires des élèves interviewés.

Nous avons analysé les différentes réponses des élèves entre eux, mais nous avons aussi croisé leurs regards avec celui des intervenantes du centre interviewées lors du focus group. À la lumière de l'analyse de ces données, nous avons conclu que les jeunes élèves issus de l'immigration récente qui ont été interviewés démontraient une grande résilience et une motivation soutenue, ce qui leur a permis d'atténuer les facteurs de risques nuisant à leur persévérance et à leur réussite scolaires. Nous avons également conclu que malgré les déclassements et les embûches, ces élèves ont malgré tout persévéré à l'éducation des adultes au secteur anglophone, où ils disent trouver cela plus facile. Cela nous emmène à nous interroger sur les raisons de leur transfert du secteur francophone au secteur anglophone après plusieurs années en classe d'accueil ou en francisation, pour la plupart de ces jeunes. Nous croyons que cette problématique pourrait être abordée dans une recherche ultérieure.

Les pistes d'interventions

Quelques pistes de recherche visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes adultes issus de l'immigration récente à la Formation générale des adultes en anglais ont émergé des entretiens avec les élèves, de la discussion avec les intervenantes du centre lors de l'entretien

du focus group et de notre lecture de la recension de la documentation scientifique (Potvin et Leclercq, 2014; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2012; Villemagne, 2011).

Au niveau des centres, il est primordial de :

- Mettre en place des stratégies et des mécanismes d'accueil et de classement axés davantage sur la réalité des jeunes adultes issus de l'immigration récente et de mieux expliquer les évaluations et les tests de classement, avant de les prescrire aux nouveaux élèves;
- Assurer une prise en compte plus systématique des réalités migratoires, familiales, scolaires, identitaires et sociales (Potvin et Leclercq, 2014);
- Informer les jeunes sur les pratiques du secteur des adultes, sur les différentes formations et sur le système scolaire québécois;
- Guider les nouveaux arrivants dans les nouvelles méthodes d'apprentissage et le nouveau contexte scolaire (andragogique et individualisé; horaires différents de ceux du secteur des jeunes; travail plus autonome, etc.);
- Introduire des programmes de tutorat ou de mentorat (entre pairs ou avec des enseignants attitrés);
- Instaurer un plan de succès scolaire pour les élèves issus de l'immigration récente (surtout ceux qui intègrent les cours du niveau de base commune ou du présecondaire) dès leur arrivée, afin de s'assurer qu'ils ne tombent pas dans les mailles du système et procurer un suivi serré à ces élèves tout au long de leur cheminement scolaire;

- Adopter une approche plus systémique de l'adulte en formation (Villemagne, 2011); c'est-à-dire tenir compte de l'histoire de l'élève lors de son accompagnement vers le succès scolaire;
- Créer une relation importante entre le personnel enseignant et les élèves issus de l'immigration récente.

Au niveau du Ministère de l'Éducation, il faudrait :

- Mieux accorder les programmes entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes, ou à tout le moins faire en sorte qu'il y ait une meilleure communication entre les deux secteurs, afin de faciliter l'intégration de ces jeunes à la FGA;
- Instituer des formations mieux adaptées à cette nouvelle population grandissante à l'éducation des adultes.
- Injecter des ressources dans la Formation générale des adultes (services complémentaires, services psychosociaux, SARCA, etc.) ou garder les jeunes issus de l'immigration dans des établissements du secteur des jeunes, avec des services adaptés à leurs besoins de jeunes adultes (comme des centres pour les jeunes adultes mieux adaptés à leurs besoins, comme cela se fait dans certaines commissions scolaires (Marie-Victorin)).

Bibliographie

- Armand, F. (2005a). Les élèves immigrants nouvellement arrivés à l'école québécoise, *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2005b). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.) *Familles d'origine immigrante au Québec: enjeux sociaux, de santé et d'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal .
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec: le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 65(4), 562-583.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal.
- Benes, M-F et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeu*, 125, 146-158.

- Ben Salah, H (2011). Les carrières scolaires au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique: entre aspirations et réalisations. *Canadian Issues* (Winter 2011), 57-62.
- Bouarbat, B. et Grenier G. (2014). L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec. *Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*.
- Bouchard, Y. (2011). La problématique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation: étapes et perspectives (3^e éd) Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique*.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. (Nouv. éd. , rev. et corr.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche, (2013). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/>.
- Commission de l'éducation en langue anglaise (2011). *Pour la réussite scolaire dans les écoles anglophones du Québec: répercussions sur les politiques et les pratiques*. Repéré à http://mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/MELS_MemoireMinistre2011_FR.pdf.
- Commission scolaire de Montréal (2005). *Français de transition*. Repéré à <http://csdm.ca/education-adultes/programmes/francais-de-transition/>.
- Commission scolaire Sir Wilfrid Laurier (2010). *Convention de gestion et de réussite scolaire et éducative et plan de perfectionnement CDC Vimont et CDC Lachute (secteur de la formation générale)*. Repéré à

<http://bilingualtraining.ca/vm/newvisual/attachments/924/Media/Conventiondegestion20102011.pdf>

CTREQ, nd. *Savoir concilier études et travail*. Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec. Repéré à <http://www.perseverancescolaire.com/wp-content/uploads/2013/05/CTREQ-Conciliation-%C3%A9tudes-travail-Doc-6-pages-08-104-WEB.pdf>.

Desmarais, D., et Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet: enjeux de production de connaissance et de formation. *Recherches qualitatives*, Hors-Série (3), 350-370.

Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P.R.P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive; ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. Je suis, je serai. *Institut de la Statistique du Québec*, 6(2).

Direction régionale de la santé publique. (2014). La population immigrante à Laval: Le portrait socioéconomique témoigne d'importantes inégalités. *Sélections Santé Laval*. 11(3).

Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 215-251.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Greason V. (1998) Adult Education. Dans G.R. Selman (dir.), *The foundations of adult education in Canada*. (2^e éd, p. 83-102.). Toronto: Thompson Educational Pub.

- Gagnon, C et Brunel, M-L., (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie*, 10(2), 305-330.
- Garnett, B. et Aman, C. (2011). Variations in the graduation rates and educational pathways of english language learners in metro Vancouver. *Canadian Issues* (Winter 2011), 49-56.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation: étapes et perspectives (3^e éd)*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Gouvernement du Québec (2014). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*.
Repéré à:
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R9.htm.
- Hobeila, S. (2011) L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation: étapes et perspectives (3^e éd.)* Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire: une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* (22), 268-282.
- Hill, N. (2006). Disantangling ethnicity, socioeconomic status and parenting: Interactions, influences and meaning. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1 (1): 114-124.
- Institut de la statistique du Québec (2010). *Conditions de vie: Portrait social du Québec* Repéré à:
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf>.

- Kanouté, F. (2002) Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1): 171-190.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 7(143), 64-74.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011a). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011b). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques d'établissement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation: étapes et perspectives (3^e éd, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique*.
- Lafortune, G. (2014). Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (Ed.). *L'intégration des familles québécoises d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Lamarre, P. (2008). English education in Quebec: issues and challenges. Dans R.Y. Bourhis. (dir.). *The vitality of English-speaking community of Quebec: from community decline to revival*. Montréal: CEETUM/Université de Montréal.
- Lamothe-Lachaine, A. (2011). Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Ledent, J., Murdoch, J. et McAndrew, M. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. *Canadian Issues* (Winter 2011), 15-22.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire de l'éducation (3e Éd). *Montréal: Guérin*.
- Lemire, V. (2011). Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes. Mémoire de Maîtrise, Université de Montréal.
- Lespérance, A. (1998). Le cheminement et la persévérance scolaires au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 43-74.
- Marcotte, J. (2012). Breaking down the forgotten half: exploratory profiles of youths in Quebec's adult education centers. *Educational Researcher*, 41(6), 191-200.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 135-157.

- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16 à 24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec: enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2), 253-285.
- McAndrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique - Hors série*. Automne, 2002.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Admuti-Trache, M., et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- McAndrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française: une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12 (1), 7-25.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire: Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2006). *Un programme de formation pour le XXI^e siècle* Repéré à:
http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: MELS.

- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2007a). *De l'école vers le marché du travail: Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail - Rapport d'étude*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2007b). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2008). *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration: cohorte 1994-1995 des élèves du secondaire*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2011). *Intégration linguistique, scolaire et sociale: Paliers pour l'évaluation du français-enseignement secondaire*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2014a). *Diplomation et qualification par Commission scolaire - Édition 2014*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2014b). *Un curriculum renouvelé à l'intention des adultes*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2014c). *Services et programmes d'études: Formation générale des adultes 2014-2015 - Document administratif*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation et des Loisirs du Québec (2014d). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Immigration et de la diversité et de l'Inclusion (2014). *Présence en 2014 des Immigrants admis au Québec de 2003 à 2012*. Québec: MIDI.

- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte: de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec. *Sociologies*.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans, côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Phinney, J., Hrenczyk, G., Liebkind, K. et Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Potvin, M., Lavoie, J., Larochelle-Audet, J. et Hamel, C. Les jeunes immigrants de 16 à 24 ans au Québec et le programme de Français en transition en formation générale des adultes à la Commission scolaire de Montréal. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. 26(3), 51-74.
- Potvin, M., et Leclercq, J.-B. (2012). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*. Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles (CMQ-IM).
- Potvin, M., et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2), 309-349.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme About journalism Sobre jornalismo*, 1(1).

- Rousseau, N., Théberge, N., Berbevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M et coll. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie!, *Éducation et francophonie*, 38(1)154-177.
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J, Fontanie, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3). 783-805.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation:étapes et perspectives*(3^e éd). Québec: Éducation du Renouveau Pédagogique.
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Statistiques Canada (2008). Portrait des immigrants au Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/2008018/findings-resultats/portrait-fra.htm>.
- Statistiques Canada (2011). Sommaire par ex-municipalités Laval; Recensement 2011. Repéré à <http://www.laval.ca/Documents/Pages/Fr/A-propos/cartes-statistiques-et-profil-socioeconomique/statistiques-et-profil-socioeconomique/recensement-laval-2011.pdf>.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups: fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R.(2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris: Dunod.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz Laroussi, M, Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 201-217.
- Walsh, S., Shulman, S., Bar-on, Z. et Tsur, A. (2006). The role of parentification and family climate in adaptation among immigrants adolescents in Israel. *Journal of research on adolescence*, 16(2), 321-350.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. (2^e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. (4^e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Annexe 1 Guide d'entretien – élèves

Canevas d'entretiens pour les jeunes immigrants 16-24 ans en FGA

La trajectoire sociale

L'environnement social

- À quel âge es-tu arrivé au Québec?
- Depuis combien de temps es-tu ici?
- Où es-tu né (e)?
- As-tu trouvé l'adaptation facile ou difficile, en général, pour toi ou pour ta famille? Comment ça s'est passé au début (travail, logement, voisinage, amis, etc.)?
- À ton arrivée, parlais-tu le français? L'anglais? Et tes parents?
- Quelle langue parlez-vous à la maison?
- Comment vois-tu le projet migratoire de tes parents (raisons du départ, rêves, difficultés rencontrées, frustrations, sentiment d'échec, nostalgie, mythe du retour, etc.) ?
- Retournez-vous dans votre pays d'origine (famille là-bas) à l'occasion?
- Te sens-tu plus d'affinités avec la communauté de ton pays d'origine ou avec les autres québécois?
- Dans quel genre de famille as-tu vécu (reconstituée, séparée, monoparentale, élargie, etc.)?
- As-tu vécu dans un milieu plutôt favorisé ou défavorisé ? Ville ou campagne ?
- Toute la famille est-elle arrivée au Québec en même temps?
- Où êtes-vous arrivés en premier? (Montréal ou ailleurs?)

Les relations avec les parents et la famille

- Avec qui habites-tu ?
- Tes parents habitent-ils au Québec?
- Que font tes parents?
- Vos relations sont-elles bonnes ? Pourquoi ?
- As-tu des frères, des sœurs, des grands-parents, etc. ? Sont-ils ici ? Sont-ils nés ici ou ailleurs?
- Comment tes parents voient-ils les études en général? L'école québécoise en particulier ?
T'ont-ils encouragé à poursuivre tes études ? Suivent-ils tes progrès ?
- Tes parents connaissent-ils l'école ? Tes enseignants ? Ton engagement ?
- Quelles sont leurs attentes face à tes études ou ton avenir ?
- Quelles sont tes tâches et tes responsabilités à la maison?
- As-tu des enfants? À quel âge as-tu eu tes enfants?
- Es-tu marié (e) ou en couple?
- Si oui, à quel âge t'es-tu marié (e)? Comment est ta relation avec ta belle-famille?
- Financièrement, est-ce difficile de venir à l'école?

L'avenir :

- Désires-tu poursuivre tes études? En quoi?
- Tes parents ont-ils l'intention de rentrer au pays ou sont-ils installés ici définitivement? Et toi?
Où et comment vois-tu ton avenir?
- Travailles-tu? Dans quoi?
- Aimes-tu ton travail?
- Est-ce que c'est difficile de concilier les études et le travail ?

- Est-ce le travail que tu veux faire plus tard ?
- Quels sont tes projets professionnels, d'avenir ?

La trajectoire scolaire

Le déroulement de la scolarité

- Comment vois-tu ton parcours à l'école depuis ton arrivée au Québec?
- En quelle année étais-tu à ton arrivée au Québec? Quel âge avais-tu?
- En quelle année l'école t'a-t-elle classé? As-tu perdu des années de scolarité par rapport à ton pays d'origine? Combien? Pourquoi, d'après toi?
- Comment ça s'est passé à ton arrivée?
- Es-tu arrivé (e) directement à l'éducation des adultes ou es-tu passé (e) par le secteur des jeunes?
- Si oui, pourquoi as-tu opté pour le secteur anglophone?
- À ton arrivée, étais-tu au secteur francophone?
- Si oui, pourquoi as-tu changé pour le secteur anglophone?
- Comment compares-tu les deux secteurs?
- As-tu été classé (e) au même niveau dans les deux secteurs?
- Quels sont les classements que tu as connus au secteur des jeunes (si applicable) ? EHDAA, grand retard scolaire (de combien d'années?), autres?
- Comment expliques-tu ces classements?
- As-tu été dans une classe d'accueil (francisation)? Comment ça s'est passé?
- Pendant combien de temps?

- Comment s'est passé ton passage en classe régulière ou « ordinaire »? Étais-tu prêt à intégrer une classe régulière? As-tu eu du soutien? Si oui, de qui ou comment?
- Dans quel service/programme étais-tu au secteur des adultes?
- Combien de tests de classement/de diagnostic as-tu effectués depuis ton arrivée au Québec? Dans quelles conditions les tests ont-ils été passés (dès le premier jour, sans préparation, après 3 mois au Québec, 6 mois, etc.)?
- Qui faisait passer les tests de classement (enseignants, intervenants)?
- As-tu fréquenté l'école dans ton pays d'origine ou dans le pays où tu habitais avant d'arriver au Québec? Vois-tu des différences avec l'école d'ici? Sur quoi exactement?
- Comment était l'enseignement dans ton pays (cours magistraux? tradition écrite ou orale?, etc.)?
- Dans quel type d'école étais-tu (ex. publique, privée ou autres)?
- Par qui as-tu été orienté vers ce Centre d'éducation des adultes?
- Comment vois-tu la FGA? Est-ce différent du secteur des jeunes? Pourquoi?
- As-tu déjà redoublé une classe? Arrêté tes études?
- Pourquoi as-tu décidé de revenir (ou de rester) aux études?
- As-tu connu des problèmes (famille, argent, etc.) qui ont affecté tes études?
- Quelles sont les matières les plus difficiles ou les plus faciles pour toi?
- Comment ça se passe cette année jusqu'à maintenant?
- Préfères-tu les classes structurées, magistrales ou individualisées?

L'attitude face à l'école et la motivation du jeune

- Pourquoi viens-tu à l'école?
- Es-tu fier de dire que tu fréquentes cette école? Qu'aimes-tu (ou non) à cette école?
- Qu'est-ce qui te motive le plus? Qu'est-ce qui affecte (a affecté) ta motivation face à tes études (par exemple, fonctionnement en FGA, problèmes familiaux, travail, langue, etc.)?
- As-tu eu des échecs dans le passé ou récemment? En quoi? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui t'a amené à persévérer (famille, enfants, travail, etc.)?
- Quelles sont les matières qui t'intéressent le plus? Le moins?
- As-tu été engagé dans les activités du centre? Si non, pourquoi? Si oui, quelles sont tes activités préférées?
- Les activités proposées par le centre conviennent-elles aux jeunes de 16-24 ans?
- À quel moment as-tu été particulièrement fier de toi ou de ton travail?
- Tes notes ont-elles augmenté ou diminué?
- As-tu manqué des cours? Pourquoi? Es-tu souvent en retard?
- Habites-tu près du centre? (Combien de temps cela te prend-t-il pour venir à l'école?)
- Est-ce difficile pour toi de venir à l'école tous les jours? Pourquoi?
- Que penses-tu de la politique d'absence du centre?

Les relations avec les enseignants

- Quelles ont été tes relations avec les enseignants depuis ton arrivée au Québec? (Relations de confiance, de reconnaissance, de respect, bon pédagogue, etc.)
- As-tu eu des difficultés avec certains enseignants? Pourquoi?
- Penses-tu que les enseignants croient en toi et en ta réussite?

- Les enseignants sont-ils ou ont-ils été justes envers toi?
- Comprends-tu bien pendant les cours?
- Te sens-tu interpellé(e) par ce qui est enseigné à l'école?
- Veulent-ils savoir d'où tu viens? Te sens-tu valorisé ou dévalorisé?
- Te pose-t-on des questions sur ton parcours migratoire?

Les relations avec les autres acteurs de l'école

- À part les enseignants, connais-tu le personnel de l'école? As-tu des contacts avec eux?
- Sais-tu qui organise les activités : persévérance, orientation professionnelle, etc.?
- Si tu as un problème, à qui vas-tu en parler au centre ? As-tu du soutien de la part du personnel?

Les relations avec les pairs

- As-tu des amis dans ce centre? Pourquoi sont-ce tes amis : confiance, soutien, mode, etc.?
- Sont-ils de toutes les origines?
- Te sens-tu plus d'affinités avec les membres de certains groupes (par exemple, les 16-19 ans, les Afghans, etc.)? Pourquoi?
- Comment cela se passe-t-il dans les classes? Dans les activités parascolaires? Dans le quartier?

Le climat scolaire

- Comment tu définirais le climat du CEA? Les relations entre étudiants?
- Y a-t-il des conflits entre étudiants? Du harcèlement, du taxage, des menaces, etc.?
- Y a-t-il des choses qui se passent au centre qui t'inquiètent? Dans le quartier?

*Guide d'entretien inspiré de Potvin et Leclercq (2012).

Annexe 2 Guide d'entretien – intervenants

Canevas d'entretien pour le focus group avec les intervenants du centre d'éducation des adultes (Traduit, puisque le focus group s'est tenu en anglais)

À déterminer selon les entretiens avec les élèves, mais voici quelques questions incontournables.

- Quelles sont les politiques d'absences au centre? What is the center policy in regards to absences?
- Pensez-vous que ces politiques influencent positivement la persévérance et la réussite scolaires de ces jeunes*? Do you think that these policies have a positive influence on these student`s perseverance and success?
- Y a-t-il des activités parascolaires au centre? Les activités parascolaires du centre sont-elles appropriées pour les jeunes? Are there extra-curricular activities in the center? Are they appropriate for the youth?
- Que pensez-vous des tests de classement qu'on fait passer aux élèves? Sont-ils équitables? Croyez-vous que le fait de ne pas maîtriser la langue d'enseignement leur permet quand même de répondre adéquatement au test? What do you think of the placement tests that we give to students? Are they fair and equitable? Do you think that not mastering English does not allow them to answer the tests properly?

- Êtes-vous intéressé(e) par le parcours migratoire de vos élèves? Leur posez-vous des questions sur leur histoire? Are you interested in your students' migratory path ? Do you ask them questions about their story?
- Croyez-vous que l'augmentation des cours en individualisé influence positivement la persévérance et la réussite scolaires de ces élèves? Do you think that having more individualized classes has a positive influence on school perseverance and success of these students?
- Que pensez-vous des conditions de l'accès aux programmes de financement d'Emploi Québec? What is your opinion on the conditions that the students have to follow to be on Emploi-Québec's programs?
- Pensez-vous que ces élèves sont à leur place dans un CÉA ou qu'ils auraient mieux réussi au secteur des jeunes? Do you think that these students are better off in adult education or would it have been better for them to continue in the youth sector?
- Que pensez-vous de la transition entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes? What do you think of the transition between both sectors?
- Quels services offrons-nous à ces jeunes? What services can we offer these students?

@Rachita, 2015

Annexe 3 Formulaire d'information et de consentement des participants

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

**Les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans
issus de l'immigration récente à la Formation générale des adultes dans un centre
d'éducation des adultes anglophone**

Chercheuse principale: Alexandra Rachita, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie
et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Fasal Kanouté, professeur titulaire, Département de psychopédagogie et
d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Je vous invite à participer à la recherche nommée ci-dessus. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que la personne avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Ce formulaire de consentement peut contenir des termes que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout terme ou tout renseignement qui n'est pas clair.

Le **but** de ce projet est de comprendre comment le profil sociodémographique, la trajectoire scolaire et le parcours migratoire influencent la persévérance et la réussite scolaires des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente.

En quoi consiste votre participation au projet?

Dans le cadre de ce projet de recherche, je vous invite à me rencontrer pour **une (1) interview individuelle de 90 minutes**, à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Cette interview portera sur votre situation de vie, votre parcours scolaire, votre parcours migratoire, votre situation académique actuelle et sur votre relation avec l'école. L'interview sera enregistrée en audio, afin de faciliter sa transcription.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies? Y a-t-il une entente de confidentialité entre participants?

J'analyserai l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront fournies, afin de tenter de définir quels facteurs influencent la persévérance et la réussite scolaire des jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente et comment adapter les formations à leurs besoins. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Plusieurs mesures sont prises pour assurer la confidentialité des données en cours d'étude et lors des publications, tout comme à la fin du projet. En cours d'étude, la manipulation des données se fera sur un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe. Les enregistrements audio et les transcriptions seront conservés sous clé, et seules la chercheuse et son directeur en prendront connaissance. Les enregistrements ne seront jamais diffusés et seront détruits après sept ans. À la fin du projet, les transcriptions seront conservées, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

En tant que participant à la recherche, si vous êtes intéressé, vous serez avisé en priorité de la disponibilité des résultats à l'adresse courriel que vous nous laisserez à la fin de ce formulaire et vous aurez un accès privilégié aux rapports de recherche. Les résultats de la recherche seront rendus publics par des articles et des communications dans des congrès, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

Est-il obligatoire de participer?

Non. Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou à plusieurs questions. Vous pouvez aussi, à tout moment, décider que vous voulez cesser l'interview complètement, et même après l'interview, me

demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données (ne permettant pas de vous identifier) sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

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

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Cependant, il se peut que le fait de raconter votre expérience suscite chez vous des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions, et même mettre fin à l'interview. De plus, s'il y a lieu, la chercheuse pourra vous référer à une personne-ressource ou vous remettre les coordonnées de différentes ressources qui pourraient vous aider.

Vous ne serez pas payé pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre et à mieux servir les élèves de 16 à 24 ans issus de l'immigration récente à l'éducation des adultes.

Que faire si vous avez des questions concernant le projet?

Pour toute question ou remarque relative à cette recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez vous adresser à moi, **Alexandra Rachita**, candidate à la maîtrise et chercheuse, Faculté des sciences de l'éducation – Départements de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.

Téléphone : [REDACTED] Courriel : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Consentement

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir à ma participation ou à mon refus de participer.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et demander à obtenir des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'interview soit enregistrée : Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse courriel à laquelle je désire recevoir un résumé des résultats de la recherche

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu dans le présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____

Nom: _____ Prénom : _____

*Formulaire tiré du site Internet du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, 2013