



# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires**

### **Chercheur principal**

**Maryse Potvin, U. du Québec à Montréal**

### **Co-chercheur(s)**

Françoise Armand, U. de Montréal  
Chantal Ouellet et Brigitte Voyer, U. du Québec à Montréal  
Marilyn Jean Steinbach et Michèle Vatz, U. de Sherbrooke

### **Agent(s) de recherche**

Jean-Baptiste Leclercq, postdoctorant, Université du Québec à Montréal  
Jacqueline Célemencki, doctorante, Université Mc Gill  
Aline Niyubahwe, doctorante, Université de Sherbrooke  
Simon Houle, agent de recherche, Université du Québec à Montréal

### **Membres du comité aviseur de la recherche et partenaires impliqués**

Daniel Boudrias et Sylvie Roy, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)  
Francyne Fleury et Karine Lemelin, Commission scolaire de Montréal (CSDM)  
Véronique Marin, Commission scolaire Lester B. Pearson (LBPSB)  
Gilbert Tremblay et Pierre Boudreau, Commission scolaire Pointe-de-l'île (CSPI)  
Patrick Guillemette, Commission scolaire régionale de Sherbrooke (CSRS)  
Georges Lemieux, Direction des communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;  
Commission scolaire English Montreal (EMS)

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

U. du Québec à Montréal

### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130938

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## REMERCIEMENTS

Un grand merci aux jeunes qui ont parlé de leur parcours de vie parfois difficile avec nous, aux agents institutionnels qui ont participé à cette recherche, aux étudiants qui ont travaillé fort — et en particulier Jean-Baptiste Leclercq, qui a participé aux analyses et à diverses publications — ainsi qu'à ceux qui ont appuyé cette démarche par des soutiens financiers ou techniques, ou en s'impliquant dans différentes activités scientifiques, de diffusion ou de transfert : plusieurs directeurs et employés de la Direction des communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport depuis 2006 ; Alain Carpentier de la Direction de la recherche et de la statistique (DRSI) du MELS, Rachid At-Said de la CSPI, Vincent Gendreau, de la CSDM et Sylvie Roy de la CSMB pour leur travail statistique; le *Groupe de recherche sur l'immigration, l'équité et la scolarisation* (GRIES) et ses membres et collaborateurs, dont Jacques Ledent et Marie McAndrew, pour leurs analyses statistiques et les échanges fructueux autour de cette recherche; les commissions scolaires et CEA qui ont participé généreusement à cette recherche, et le Fonds québécois de recherche sur la culture et la société (FQRSC) et ses partenaires.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	2
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	3
<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	4
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS</b> .....	7
<b>PARTIE C - MÉTHODOLOGIE</b> .....	12
<b>PARTIE D – RÉSULTATS</b> .....	13
<b>PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE</b> .....	20
<b>CONCLUSION</b> .....	21
<b>PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE</b> .....	22
<b>ANNEXE 1. PROBLÉMATIQUE, ÉTAT DES CONNAISSANCES ET CADRE THÉORIQUE</b> .....	25
1.1 LES JEUNES DE 16-24 ANS EN FGA .....	26
1.2 LES BESOINS ET LES OBSTACLES, SELON LA LITTÉRATURE.....	34
1.3 OBJECTIFS .....	48
1.4 CADRE THÉORIQUE .....	49
1.5 MÉTHODOLOGIE.....	55
<b>ANNEXE 2. RÉSULTATS</b> .....	58
2.1 ANALYSE DES DONNÉES .....	59
2.2 LA CARTOGRAPHIE DES CEA EFFECTUÉE À PARTIR DE LA LITTÉRATURE GRISE .....	59
2.3 PROFILS GÉNÉRAUX DES JEUNES RENCONTRÉS .....	59
2.4 TYPOLOGIE DES TRAJECTOIRES DES JEUNES RENCONTRÉS.....	62
2.4.1 <i>Les trajectoires des jeunes de première génération</i> .....	62
2.4.2 <i>Les trajectoires des jeunes de deuxième génération</i> .....	64
2.4.3 <i>Les trajectoires des jeunes de troisième génération ou plus</i> .....	65
2.5 LES PRATIQUES DÉCLARÉES DES AGENTS INSTITUTIONNELS SUR LES SERVICES, PROCESSUS ET PRATIQUES.....	65
2.5.1 <i>La transition entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes</i> .....	66
2.5.2 <i>Sur les pratiques de 1<sup>er</sup> niveau (accueil, inscription) et de 2<sup>e</sup> niveau (évaluation des acquis, classement)</i> .....	67
2.5.3 <i>Sur les autres services ou le mode de fonctionnement en FGA</i> .....	73
2.6 SYNTHÈSE DES FACTEURS.....	78
2.6.1 <i>Les principaux facteurs situationnels, académiques et culturels</i> .....	78
2.6.2 <i>Les principaux facteurs institutionnels et informationnels</i> .....	80
2.6.3 <i>Les principaux facteurs dispositionnels</i> .....	83
CONCLUSION .....	85
<b>ANNEXE 3. QUATRE TRAJECTOIRES-TYPES DES JEUNES RENCONTRÉS</b> .....	90
<b>ANNEXE 4. TOUS LES TABLEAUX CITÉS</b> .....	95
<b>ANNEXE 5. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE</b> .....	107
<b>ANNEXE 6. CANEVAS D'ENTREVUE</b> .....	118
<b>ANNEXE 7. FORMULAIRES DE CONSENTEMENT</b> .....	145

## PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE <sup>1</sup>

Le système éducatif joue un rôle central dans l'intégration des immigrants et de leurs descendants, et le secteur de la Formation générale des adultes (FGA) est particulièrement interpellé depuis quelques années. Les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration<sup>2</sup> sont en croissance dans les centres d'éducation des adultes (CEA), surtout à Montréal. Ils fréquentent davantage le 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles du secondaire, et les CEA à temps plein (Voyer *et al.*, 2012 : 33). Leurs profils et parcours sont extrêmement variés (Potvin et Leclercq, 2010). Certains fréquentent parfois quelques semaines un CEA pour d'obtenir leur Diplôme d'études secondaires (DES), d'autres y restent plusieurs années, passent d'un CEA à l'autre, reviennent aux études après une interruption ou des allers et retours, ou s'inscrivent en arrivant directement de l'étranger. Mais un grand nombre arrive en FGA en continuité du secteur de la Formation générale des jeunes (FGJ), souvent directement des classes d'accueil et du cheminement particulier, et/ou en situation de « grand retard scolaire »<sup>3</sup>. Ce changement de clientèle entraîne des transformations majeures en FGA, un secteur très différent de celui des jeunes et qui, sous l'impulsion de diverses mesures, dont le Plan d'action *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (MELS, 2009c), doit désormais s'adapter pour participer à l'atteinte d'un taux de diplomation global de 80% chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020.

Si les analyses récentes à grande échelle montrent qu'en dépit de nombreux facteurs de risque, les jeunes issus de l'immigration réussissent bien au secondaire au Québec (McAndrew *et al.*, 2011, 2014 à paraître), la littérature a mis en évidence les répercussions multiples et à long terme de l'immigration sur l'expérience scolaire. Ces jeunes sont souvent victimes d'un stress scolaire en raison de l'écart entre les systèmes scolaires du pays d'origine et du pays d'accueil, de la langue d'enseignement, du passage en classe d'accueil, adaptation scolaire ou classe régulière, et d'un secteur à l'autre, et d'un stress d'acculturation ou d'adaptation psychologique, se caractérisant par un

---

<sup>1</sup> Voir l'annexe 1 pour plus de détails sur la problématique, les objectifs et le cadre théorique.

<sup>2</sup> Les jeunes nés à l'extérieur du Canada sont de 1<sup>ère</sup> génération et les jeunes nés au Canada de parents immigrants sont de 2<sup>ème</sup> génération. Les non-immigrants sont dits de 3<sup>e</sup> génération et plus,

<sup>3</sup> Selon le MEQ (1998 : 32), les élèves immigrants **en situation de grand retard scolaire** à leur arrivée, « accusent **trois ans de retard ou plus** par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ». Ils ont vécu dans un pays en guerre ou un camp de réfugiés, ou ont eu peu accès à l'éducation pour des raisons culturelles, financières ou matérielles.

sentiment de perdre ses amis, son rôle ou son statut, une peur d'être rejeté, un manque de repères identitaires, une anxiété suscitée par les différences culturelles et un sentiment d'abandon, de frustration ou de dépression (Hill, 2006). Un jeune arrivé à l'adolescence, dans un contexte de réunification familiale après plusieurs années de séparation avec les parents, en retard car maîtrisant peu le français, peut se sentir comme un immigrant involontaire (Ogbu et Simmons, 1998), qui n'a pas choisi d'être au Québec et a été « transposé » par ses parents dans un contexte où les obstacles à sa réussite sont vécus comme une injustice. Il peut être démotivé face à l'école et chercher inconsciemment à échouer pour retourner dans son pays (Suarez-Orosco, Bang et Kim, 2010). À cet égard, la littérature internationale a montré comment certains processus et pratiques institutionnels, en apparence neutres, peuvent désavantager ces élèves ou avoir un effet préjudiciables sur leur parcours, comme l'évaluation et le classement (*tracking*), l'*over-policing* ou l'*under-protecting* – la surévaluation ou sous-évaluation de leurs problèmes et des soutiens offerts (Cochran-Smith, M., 2004 ; Kushnick, 1999). Les élèves sont parfois dirigés vers des classes spéciales à cause de biais culturels ou linguistiques dans les instruments d'évaluation ou lors des jugements professionnels, qui amènent à sous ou surestimer leurs difficultés scolaires (Oller *et al.*, 2000). Au Québec, cet enjeu se pose particulièrement pour les nouveaux arrivants allophones à l'accueil (francisation): Armand et De Koninck (2012) constatent, entre autres, une non-transmission des renseignements sur les antécédents scolaires de l'élève, ses langues maternelles, les résultats des évaluations antérieures d'un ordre d'enseignement ou d'une région à l'autre, une absence de pratiques communes en matière d'évaluation des acquis et de classement et des défis d'identification des élèves en difficulté parmi les jeunes de l'accueil. De même, Borri-Anadon (2013) a montré certains processus d'évaluation de ces élèves par les orthophonistes pouvant avoir des effets préjudiciables : des outils standardisés peu questionnés, utilisés comme critère de validité sans égard à leurs limites psychométriques; une faible utilisation de pratiques différenciées, d'évaluations en langue maternelle et de recours aux interprètes; une faiblesse des ressources de suivi; une perception des intervenants sur le plurilinguisme des élèves comme facteur d'alourdissement des difficultés (plus que l'intégration récente dans le système scolaire) et une faible prise en compte des réalités migratoires dans les « histoires de cas ». Au secteur des adultes, Potter & Ferguson (2003) mentionnent notamment des biais lors des

jugements professionnels, qui amènent à ignorer les besoins des apprenants immigrants, une faible utilisation de pratiques pédagogiques interactives et des procédures de classements affectant notamment, selon Potvin et Leclercq (2010), les jeunes peu francisés en continuité de formation qui poursuivent leur secondaire.

Cependant, les parcours des 16-24 ans issus de l'immigration en FGA sont encore peu documentés au Québec. À la suite d'une première étude exploratoire (Potvin et Leclercq, 2010), la présente recherche a voulu approfondir certains constats, à partir du point de vue de 104 agents institutionnels et de 80 jeunes qui poursuivent leurs études dans l'un des 20 CEA à l'étude dans 6 commissions scolaires. La présente étude visait trois objectifs : 1. Retracer les facteurs significatifs de la trajectoire sociale, migratoire et scolaire de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration ou réfugiés (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations) dans les CEA, que nous avons comparé à des parcours de jeunes non-immigrants (3<sup>e</sup> génération et plus) rencontrés ; 2. Retracer les pratiques institutionnelles à l'égard de ces jeunes, à partir de la littérature grise et du discours des agents institutionnels, en ciblant les dispositifs, services, processus et pratiques d'accueil, de soutien, de classement et d'orientation, les passerelles entre la FGJ et la FGA, de même que les outils de classement et leur administration ; 3. Dresser une typologie des trajectoires en cernant le rôle des différents facteurs. L'étude adapte le modèle de Cross (1981) et Potter et Ferguson (2003) sur les obstacles à l'apprentissage et à la participation des adultes, en intégrant les processus et facteurs « classiques » liés aux expériences migratoires. Nous avons construit un *cadre heuristique* adapté aux réalités de ces jeunes, en catégorisant les obstacles qu'ils rencontrent comme étant *situationnels, académiques et/ou culturels, informationnels, institutionnels* et *dispositionnels* afin de mettre en perspective leurs besoins en fonction de critères d'équité, c'est-à-dire en termes de soutiens, reconnaissance d'acquis, dotation en ressources, accessibilité des services, acceptabilité sociale des apprentissages et adaptabilité des contenus et des pratiques de tous ordres (Tomaševski, 2002). De plus, le concept de trajectoire s'appuie sur l'approche biographique (*life course*) (Crockett, 2002), qui tient compte à la fois des dimensions sociales globales et de la spécificité de chaque trajectoire de vie, de même que de la capacité des acteurs d'agir sur leur propre vie en fonction de leur capital identitaire, humain et social et des contraintes auxquelles ils sont confrontés.

## PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

Nos données qualitatives montrent que le secteur de la FGA accueille des jeunes persévérants issus de l'immigration, ayant des profils et des parcours variés et présentant des besoins différenciés<sup>4</sup>. Plus de la moitié (56%) de notre échantillon « à l'aveugle » avait quitté la FGJ à 15 ou à 16 ans et au moment de l'inscription en FGA, 48,5% étaient arrivés en continuité de la FGJ sans interruption, que ce soit du cheminement particulier, du secteur régulier ou de classes d'accueil. Les autres provenaient directement de l'étranger (23,8%) ou avaient interrompu leurs études (27,7%). Les jeunes avaient en moyenne 19 ans, étaient plus souvent nés à l'étranger (58,8%) (dont plusieurs réfugiés) qu'au Canada (2<sup>e</sup> génération, 25%, non-immigrants, 16,2%), étaient principalement arrivés au Québec entre 16-24 ans et depuis moins de 4 ans, plus souvent d'Haïti ou d'un pays d'Amérique Latine à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île (CSPI), de l'Afrique à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), d'un pays en guerre (Congo, Burundi, Colombie, Afghanistan) à Sherbrooke, et de divers pays au secteur anglais. Près de 51% des jeunes avaient été séparés de leurs parents pendant plusieurs années dans l'attente des papiers d'immigration. Plus de 77% avait effectué leur scolarité en partie ou en totalité au Québec. Parmi eux, 45% avait déjà fréquenté une classe d'accueil et 44% le cheminement particulier (11% les deux). Aucun n'avait été en cheminement particulier au secteur anglais, mais plus du tiers (36%) des jeunes rencontrés dans ce secteur provenait de la FGJ du secteur français, en continuité d'une classe d'accueil. Notre typologie des parcours montre des obstacles et adaptations variés des jeunes selon qu'ils arrivent en FGA directement de l'étranger ou d'une classe d'accueil, de l'adaptation scolaire ou d'une classe régulière du secteur des jeunes, à l'adolescence avec ou sans retard scolaire et maîtrisant ou non le français, ou qu'ils soient nés au Québec ou ayant cessé l'école pendant des années. Le passage en FGA est vécu par certains comme une opportunité de réussir, et par d'autres, comme un passage obligé et imposé, voire un déclassement. Nos données qualitatives sont complémentaires aux analyses statistiques du GRIES (Ledent *et al.*, 2012)<sup>5</sup>, qui révèlent que près de 6 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration qui ont commencé leur secondaire entre 1998 et 2000 et près de 10 % au sein des

---

<sup>4</sup> Voir les résultats plus détaillés, à la partie D et à l'annexe 2, ainsi que les tableaux 15 à 21 et les trajectoires aux annexes 3 et 4.

<sup>5</sup> Analyses menés à partir d'une banque de données administratives du MELS.

groupes originaires des Antilles, de l’Afrique subsaharienne et de l’Amérique Centrale et du Sud persévèrent ou diplôment en FGA neuf ans après l’entrée au secondaire<sup>6</sup>. Ces élèves présentent au moins trois facteurs de risque: avoir accumulé un retard supplémentaire deux ans après l’entrée au secondaire, avoir été identifié comme élève handicapé ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDA) et être arrivé en retard en secondaire 1. Dans une moindre mesure, le fait d’être arrivé au Québec au secondaire est un facteur de risque.

La recherche a mis en évidence l’importance de prendre en compte les facteurs de risque et parcours de ces jeunes afin d’assurer un meilleur ciblage des interventions. Les agents institutionnels témoignent d’un travail d’adaptation en cours en FGA mais qui se vit dans des conditions précaires, un manque de ressources professionnelles et des logiques systémiques mouvantes. Ils portent un regard lucide sur les défis à relever, autant pour la FGJ que la FGA. Selon eux, la FGA sert de plus en plus de « déversoirs » de jeunes en difficulté des écoles secondaires<sup>7</sup> et comble difficilement les besoins linguistiques et psychopédagogiques des jeunes immigrants, arrivés en cours de scolarité secondaire au Québec, en situation de grand retard scolaire, en processus d’adaptation et peu francisés. Ce sont ces caractéristiques qui témoignent de besoins différents de ceux des autres jeunes, bien que certains de ces besoins se recoupent pour les jeunes issus de l’immigration nés au Québec (de 2<sup>e</sup> génération), ou ayant immigré très jeune. Plusieurs jeunes issus de l’immigration n’ont jamais décroché mais ont été orientés dès 15 ou 16 ans vers la FGA, ou fortement incités à y aller par un intervenant de leur école secondaire alors que les transitions et les arrimages entre la FGJ et la FGA sont quasi-inexistants. Les données statistiques corroborent ce phénomène chez les moins de 20 ans (*Ibid.*), et vont à l’encontre de l’image de « décrocheurs » souvent attribuée par les médias aux jeunes en FGA. Les jeunes rencontrés ont un profil d’apprenants en difficulté ou à risque mais sont résilients au regard des facteurs de risque, dont la situation de grand retard scolaire en raison de facteurs situationnels (expérience migratoire, scolarité chaotique, écarts entre systèmes, faible francisation), informationnels (méconnaissance du système), dispositionnels (arrivée à l’adolescence difficile, démotivation à apprendre le français) et

---

<sup>6</sup> Tableau 7 à l’annexe 4.

<sup>7</sup> C’est ce que constatent statistiquement Doray et Bélanger (2014 à paraître).

institutionnels (tests de classement, services ou soutiens inadaptés). Souvent arrivés au Québec entre 14 et 16 ans, certains bifurquent vers le secteur anglais.

Au regard des besoins des jeunes liées aux barrières qu'ils rencontrent, nos recommandations se fondent sur des critères d'équité, ciblant les soutiens, la reconnaissance des acquis, la *dotation* en ressources, l'*accessibilité* des services, l'*acceptabilité* sociale des apprentissages et l'*adaptabilité* des contenus, des services et des pratiques. D'abord, des choix **ministériels** sont souhaitables afin que les jeunes arrivés au secondaire, en situation de retard scolaire, désignés « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (HDAA) ou peu francisés puissent bénéficier d'une continuité de services et d'accompagnement et de passerelles facilitant la transition entre les 2 secteurs, soit en demeurant dans des établissements relevant du secteur des jeunes avec des services adaptés à leurs besoins de jeunes adultes, soit en injectant davantage de ressources en FGA, dans les services complémentaires, les SARCA et l'adaptation des pratiques, afin de répondre aux besoins des jeunes de 16-24 ans sans négliger ceux des adultes plus âgés. L'accès des jeunes en difficulté, sous-scolarisés et/ou peu francisés à des soutiens financiers et des crédits d'impôts pour poursuivre leur formation secondaire, devrait être envisagé, car ils ne rencontrent pas les conditions d'admissibilité donnant accès à un soutien financier pour études offert par Emploi-Québec. Par ailleurs, la continuité et l'arrimage FGJ-FGA devrait être au cœur d'une réflexion sur l'école publique.

Plusieurs pistes pour **les Commissions scolaires et les CEA** se dégagent, dont la prise en compte des réalités migratoires, familiales, scolaires, identitaires et sociales des jeunes adultes réfugiés ou issus de l'immigration, dans l'évaluation des dossiers et des acquis, notamment de ceux arrivés tard au secondaire, passant en continuité de la FGJ à la FGA, difficile à évaluer et à placer en raison d'une faible littératie ou d'instruments de classement peu adaptés. Afin de mieux répondre aux besoins de ceux qui ont un profil de risque, il importerait donc de mettre en place des mécanismes d'accueil visant à repérer ces apprenants dès leur inscription. De même, certaines pratiques (ex. prise de présence), programmes de formation ou soutiens financiers devraient être plus flexibles et accessibles, et liés aux réalités de ces apprenants plutôt qu'aux règles de financement. Par ailleurs, les CEA devraient désormais travailler de concert ou avec les écoles secondaires du même territoire administratif afin de construire des passerelles facilitant la

transition et l'accompagnement des jeunes de la FGJ à la FGA, et l'adaptation des services de formation, notamment en francisation (sur le modèle du « Français de transition » à la CSDM)<sup>8</sup>. Une meilleure articulation des programmes et des services entre la FGJ et la FGA serait souhaitable. De plus, les critères et pratiques en matière de reconnaissance des acquis des jeunes immigrants (et le peu d'articulation entre les processus au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), au MELS et dans les commissions scolaires), et les instruments de classement standardisés devraient être revus en profondeur dans certaines commissions scolaires et CEA afin de s'assurer de leur validité en fonction des parcours, profils et besoins d'élèves sous-scolaires, non-francisés, jeunes et ne connaissant pas le Québec. Certains de ces processus pénalisent une partie des jeunes issus de l'immigration. Les nouveaux arrivants, réfugiés ou en difficulté ont besoin de certains supports, accompagnements et services (surtout complémentaires) tout au long de leur formation. Enfin, davantage d'approches pédagogiques interactives, participatives et coopératives, de tutorat et « co-coaching » entre pairs, ainsi que des activités formatives visant l'acquisition de connaissances sur le Québec et de méthodes d'apprentissage pour les jeunes en processus d'adaptation seraient pertinentes. La formation des enseignants (et du personnel spécialisé) apparaît centrale puisque l'intervention éducative doit être pertinente en fonction des réalités sociales et culturelles des apprenants, tenant compte de l'expérience individuelle de l'adulte, qui interfère dans le processus d'apprentissage. Certains jeunes issus de l'immigration doivent être particulièrement informés sur les processus et pratiques du système scolaire, encouragés et soutenus à travers des attentes élevées et des défis, des rétroactions positives et fréquentes, des attitudes positives du personnel scolaire, des évaluations et des classements justes et bien expliqués, des buts explicites et atteignables, des savoirs significatifs et pertinents, liés ou fondés sur leurs acquis, connaissances ou repères culturels, le désapprentissage de certaines méthodes, connaissances ou compétences et l'acquisition de nouvelles compétences transférables, pour devenir autonome et capable d'agir (*empowerment*) dans un nouveau contexte.

---

<sup>8</sup> Ce programme a été conçu afin d'offrir aux jeunes en francisation de 16-18 ans un enseignement explicite et organisé du système de la langue en fonction des disciplines du programme du secondaire (donc abordant toutes les matières). Les connaissances sur le monde, sur la société et sur le système scolaire québécois ont servi de contexte d'apprentissage et de pratique des habiletés langagières (lire, écrire et communiquer à l'oral), afin de permettre à ces élèves de poursuivre leur formation en FGA et d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP).

Les retombées de cette recherche touchent donc le renouvellement des pratiques et des instruments, l'élaboration de politiques ou programmes, et la constitution d'une base de données et d'une « typologie » utiles pour la formation initiale ou continue. Toutefois, il est impératif de centrer l'attention des chercheurs et des décideurs sur : 1) la qualité et l'accessibilité des données administratives, quantitatives et qualitatives en FGA, pour assurer des suivis (*monitoring*) plus précis des parcours des apprenants (tests effectués, services reçus, etc.) ; 2) la préparation des milieux pour améliorer ou adapter les services de formation, complémentaires, d'accueil et d'accompagnement, et les outils d'évaluation afin de répondre aux besoins différenciés des apprenants; 3) le partage des pratiques innovantes et pertinentes et de projets d'accompagnement. L'attention ne doit plus être uniquement sur le décrochage, l'employabilité ou la performance scolaire de l'apprenant, mais sur les moyens mis en œuvre par les institutions pour agir sur les « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010), faciliter les transitions, adapter des pratiques et des indicateurs d'évaluation, de suivi et de résultats pour assurer une meilleure prise en compte des réalités des apprenants. Les données sur les tests de classement et services réellement reçus en FGJ et en FGA devraient aussi être consignées, à des fins d'imputabilité et de recherche. Pour juger de la pertinence ou non de l'usage de certains tests diagnostiques ou de classement (standard, maison, etc.) une évaluation de ces différents instruments, notamment en français (langue maternelle, langue seconde) devrait être menée en fonction d'une observation des profils réels des personnes à qui ils sont administrés. Enfin, Il importerait de multiplier les recherches-actions et projets d'accompagnement praticiens-chercheurs pour travailler, notamment, sur les transitions du secteur des jeunes au secteur des adultes, ou sur des outils de formation ou d'évaluation des difficultés liés, entre autres, à l'acquisition du français.

**Les limites des résultats :** L'échantillon de jeunes issus de l'immigration a été constitué à l'aveuglette et la représentativité n'était pas recherchée. Le hasard a fait en sorte de constituer un échantillon assez équilibré entre hommes et femmes, commissions scolaires, générations, types de trajectoires et programmes de formation. Par contre, l'échantillon couvre Montréal et Sherbrooke et ne comporte pas de jeunes des régions éloignées. Les résultats ne s'appliquent donc pas aux jeunes 16-24 ans en FGA partout au Québec. Par ailleurs, il peut toujours exister des biais ou écarts entre les pratiques réelles et les discours des répondants. Il n'est pas non plus facile de chiffrer des perceptions, qui

sont relatives au degré d'information d'une personne sur une question. Il est aussi difficile de croiser tous les regards des participants pour les mêmes raisons. Malgré un échantillon important pour une recherche qualitative, il importerait de retracer rétroactivement les parcours des jeunes actuellement inscrits en FGA, à partir des bases de données administratives du MELS et ce, depuis leur première inscription dans le système scolaire québécois. À cet égard, les analyses statistiques du GRIES citées précédemment (Ledent *et al.* 2012) ont leurs limites, car les jeunes qui ont interrompu leurs études pendant plus de deux ans n'apparaissent pas dans les données. Enfin, l'adoption d'un cadre de références ministériel sur les services complémentaires en FGA, et l'implantation graduelle des services complémentaires et des SARCA depuis 2009, sont autant d'éléments contextuels à considérer dans la lecture de nos données, recueillies en 2010-2011.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**<sup>9</sup>

Nous avons privilégié une approche qualitative, descriptive, comparative et transversale afin d'explorer les facteurs qui influencent les parcours de jeunes arrivant en FGA, et comment ils sont médiatisés par l'apprenant. Nous aussi privilégié une approche biographique (*life course*), axée sur l'analyse des 4 types de facteurs qui renvoient à des évènements prenant en considérations différentes sphères de la vie (familiale, scolaire, professionnelle etc.) (Crockett, 2002). Cent quatre-vingt-quatre (184) personnes ont été rencontrées en entrevues (individuelles, semi-dirigées ou par groupes de 2-3 personnes) dans six commissions scolaires (cinq à Montréal, une à Sherbrooke), anglophones et francophones, entre janvier 2010 et décembre 2011. Il s'agissait de 59 agents institutionnels (responsables de la FGA dans les commissions scolaires, directeurs de CEA et leurs adjoints, responsables des SARCA, conseillers de formation, d'information ou d'orientation, conseillers pédagogiques, travailleurs sociaux, enseignants, directeurs d'écoles secondaire et adjoints, agents d'Emploi-Québec) et de 80 jeunes de 16-24 ans (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générations) inscrits en FGA. Les entrevues ont été menées dans 24 établissements à partir de canevas adaptés aux jeunes et aux agents. L'objectif était d'obtenir les regards croisés des acteurs (triangulation des données) sur les processus et pratiques institutionnels et leurs impacts sur les trajectoires de scolarisation des jeunes issus de l'immigration. Avec l'autorisation des directions et des enseignants, nous avons

---

<sup>9</sup> Voir la méthodologie à l'annexe 1, et les canevas d'entrevue à l'annexe 6.

recruté « à l’aveugle » des jeunes volontaires de 16-24 ans dans les CEA, en les sollicitant lors d’une tournée de classes, et en appliquant la technique « Boule de neige » (référés par des amis). L’analyse a été menée en partie avec l’aide du logiciel N’Vivo. Les données qualitatives ont été complétées par une analyse quantitative du cheminement et de la performance scolaires d’une cohorte d’élèves québécois qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999 au secteur francophone et qui persévèrent en FGA, mené dans le cadre de notre *Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation* (GRIES-équipe FQRSC) (McAndrew *et al.*, 2011, 2014 à paraître ; Ledent *et al.*, 2012 ; Ledent, McAndrew et Potvin, 2012)<sup>10</sup>.

## **PARTIE D – RÉSULTATS<sup>11</sup>**

La présente étude visait trois objectifs de nature descriptive, thématique, comparative et transversale: 1. Retracer les réalités et facteurs significatifs de la trajectoire sociale, migratoire et scolaire de jeunes de 16-24 ans issus de l’immigration ou réfugiés (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations) ou non-immigrants (3<sup>e</sup> génération et plus) dans les CÉA à Montréal et à Sherbrooke; 2. Retracer les pratiques institutionnelles à l’égard de ces jeunes, à partir de la littérature grise et du discours des agents institutionnels, en ciblant les dispositifs, services, processus et pratiques d’accueil, de soutien, de classement et d’orientation, les passerelles entre la FGJ et la FGA, de même que les outils de classement et leur administration; 3. Dresser une typologie des sous-groupes de jeunes selon leurs trajectoires, en cernant le rôle des différents facteurs dans l’optique de proposer des pistes d’action. Le grand nombre d’analyses réalisées à partir des données recueillies, ainsi que tous les résultats qui en découlent, ne peuvent s’insérer dans le présent rapport. Dans des articles à venir, des portraits plus détaillés des pratiques, des discours des différents agents et des trajectoires des jeunes seront rendus accessibles. Plusieurs données restent encore à exploiter. Le lecteur intéressé pourra se référer aux éléments en annexe, et peut aussi communiquer avec les chercheurs. Compte tenu des paramètres imposés, les résultats résumés ici sont transversaux; ils synthétisent les regards croisés

---

<sup>10</sup> Les données ont été analysées à partir d’une banque de données administratives antérieurement créée par la Direction de la recherche et de la statistique (DRSI) du Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et rendue accessible aux chercheurs du GRIES. Cette banque incluait un indicateur annuel de présence à la FGA jusqu’à 8 ou 9 ans après l’entrée au secondaire.

<sup>11</sup> Voir l’Annexe 2 pour plus de détails sur les résultats et pour un portrait précis des profils des jeunes.

des différents agents et des jeunes dans tous les CEA et commissions scolaires sur les principaux facteurs qui ont un impact sur les parcours des jeunes.

**Une typologie des trajectoires diversifiées :** Parmi les jeunes de première génération de notre échantillon (58,8%), les parcours-types sont très diversifiés selon l'âge à l'arrivée, la maîtrise du français, la scolarité effectuée au Québec et la trajectoire migratoire<sup>12</sup>. Nous en avons identifié quatre. Le parcours le plus fréquent est la **trajectoire en accéléré** (20,2% des jeunes), qui correspond à deux profils : celle des jeunes arrivés au Québec avant l'âge de 10 ans, qui ont vécu une classe d'accueil au primaire et accumulé un léger retard au secondaire, et qui viennent terminer rapidement et en continuité un ou deux cours obligatoires en FGA pour obtenir leur DES (9%) ; celle de jeunes arrivés soit à l'adolescence (entre 13 et 16 ans), soit à l'âge de 17-18 ans, scolarisés avant la migration et durant la trajectoire migratoire et parlant le français à leur arrivée (11,2%). Ceux-ci peuvent entrer directement en FGA ou transitent de la FGJ à la FGA pour finir rapidement quelques cours obligatoires, où ils bénéficient d'un classement parfois revu lors de l'entrée en formation. Certains apprécient l'auto-formation assistée et terminent rapidement leur formation, d'autres prennent plus de temps et n'apprécient pas l'autoformation assistée. Ils sont surtout Africains à Sherbrooke, et de diverses origines dans les autres commissions scolaires. La **2<sup>ème</sup> est la trajectoire « ambiguë » pour le système scolaire** (15% des jeunes), qui correspond à des jeunes arrivés à l'adolescence (entre 14 et 16 ans), scolarisés avant la migration et durant la trajectoire migratoire et ne parlant pas le français à leur arrivée. Ces jeunes vont en classe d'accueil au secondaire et sont souvent référés directement dès 16 ans en FGA par l'école secondaire lorsqu'ils n'ont pas les acquis du secondaire 3. Ils sont considérés difficiles à évaluer et à classer en raison de leur faible maîtrise du français. Ils sont souvent classés en alphabétisation ou en présecondaire une fois arrivés en FGA, ou bénéficient du programme « Français de transition ». Ils ont peu de contrôle sur ce qui leur arrive et transitent vers la FGA, où ils n'apprécient pas l'approche d'auto-formation assistée et vivent difficilement les « déclassements » subis. Ils sont de différentes origines dans les CS, et s'orientent souvent vers le secteur anglais en FGA (voir la trajectoire de Paulo à l'Annexe 4). La **3<sup>e</sup> est la Trajectoire d'acquisition du français** (12,5% des jeunes), celle des jeunes arrivant à plus de 17 ans ou plus scolarisés dans leur pays d'origine et ne maîtrisant pas

---

<sup>12</sup> Voir les tableaux 16 à 22 à l'annexe 4.

le Français. Ils ont souvent un vécu de déplacement pré-migratoire mais ont pu continuer l'école. Parfois ils font une année de classe d'accueil au secondaire, entrent au programme « Français de transition », en francisation, en alphabétisation ou au présecondaire en FGA. Ils sont plus souvent Colombiens, Iraniens, Irakiens, Afghans à Sherbrooke et de diverses origines dans les autres CS. La **4e est dite « chaotique »** (11,3% des jeunes), celle de jeunes arrivés à l'adolescence, provenant de la réunification familiale ou encore de pays en guerre et de camps de réfugiés, ayant des pertes dans leur famille ou de longues séparations avec les parents, peu ou pas scolarisés avant leur arrivée, dont le français est souvent la deuxième langue, plus ou moins maîtrisée à l'oral à leur arrivée. Ces jeunes passent par les classes d'accueil au primaire puis souvent en adaptation scolaire au secondaire. Leur cheminement est en « dents de scie », ils ont peu de contrôle sur ce qui leur arrive et ils fréquentent la FGA où ils apprécient la souplesse du classement et la possibilité de reprendre leurs apprentissages sans être stigmatisés. Ils ont besoin de soutien psycho-social et de temps pour se scolariser. Ils sont surtout d'origine africaine et afghane à Sherbrooke, haïtienne et latino-américaine à la CSDM (Voir la trajectoire de Rose, à l'annexe 4).

Les **jeunes de 2e génération** (nés au Québec) de notre échantillon (25%) connaissent des trajectoires-types un peu plus similaires<sup>13</sup>. Trois types de trajectoires se dégagent de ce groupe : la 1<sup>ère</sup>, la *trajectoire « en continuité »* (12,5% de l'ensemble des jeunes), celle du jeune de 2<sup>e</sup> génération en classe régulière, qui avait accumulé un léger retard au secondaire, des échecs ou un redoublement et vient terminer rapidement un ou deux cours obligatoires du secondaire en FGA pour obtenir son DES. Elle est plus fréquente chez les jeunes rencontrés au secteur anglophone. La 2<sup>ème</sup>, la *trajectoire du « raccrocheur » type* (11,2% des jeunes), se compose de jeunes de 2<sup>e</sup> génération ayant plus souvent interrompu leurs études entre la FGJ et FGA pendant un an ou plus, qui ont reçu un code EHDAA en FGJ, passant par le « cheminement particulier » au secondaire, les classes d'adaptation scolaire avec plan d'intervention, et pour certains, un centre spécialisé avec un dossier de diagnostics et des besoins en services complémentaires. Ils étaient souvent inscrits au « Service d'entrée en formation » (SEF), au présecondaire ou au premier cycle du secondaire. La plupart ont décroché-raccroché plusieurs fois. Il s'agissait de jeunes dont les parents provenaient plus souvent d'un pays d'Amérique latine

---

<sup>13</sup> Voir tableaux 16 à 22 à l'annexe 4.

ou d'Haïti à la CSDM et à la CSPI (Voir la trajectoire de Marie à l'annexe 4). La 3<sup>e</sup>ème, *la trajectoire « de va-et-vient »* (1.2%), est celle de jeunes nés au Québec mais ayant vécu leur scolarité dans d'autres provinces et pays avant de revenir au Québec.

Enfin, les **jeunes non-immigrants** rencontrés (16,2%) avaient une *trajectoire du « raccrocheur » type*, marquée par le redoublement, l'adaptation scolaire, des abandons scolaires et des retours, des tests de classement ou de diagnostic à l'arrivée en FGA, un passé marqué par des situations familiales lourdes entraînant des difficultés psychosociales importantes (placement en centre d'accueil ou en familles d'accueil, dépendances, etc.) (Voir la trajectoire de Valérie à l'annexe 4).

**L'interrelation des principaux facteurs<sup>14</sup>** : Les trajectoires permettent de voir les besoins de soutiens pédagogiques et psychosociaux de ces sous-groupes, ainsi que des facteurs récurrents qui émergent des données. Parmi les obstacles *situationnels et académiques*, les données qualitatives font ressortir trois facteurs « de risque » centraux pour les jeunes de 1<sup>ère</sup> génération, corroborés par les analyses quantitatives du GRIES sur le cheminement des élèves qui se retrouvent en FGA (Ledent et al., 2012) : l'arrivée entre 14 et 17 ans au Québec, la faible maîtrise de la langue et la sous-scolarisation. Par ailleurs, les situations familiales, migratoires et sociales complexes montrent qu'elles ont des impacts sur les parcours scolaires et affectent la motivation et l'image de soi des jeunes (facteurs dispositionnels). Presque tous les jeunes rencontrés disent avoir vécu des situations familiales chaotiques et difficiles, marquées par la déstructuration et parfois par la violence, et qui ont entraîné une grande confusion au plan scolaire. Plusieurs se sentent (ou se sont sentis) en situation de détresse psychologique, ce qui les aurait amené à se désintéresser de l'école à certains moments de leur parcours. L'école était loin de leurs préoccupations centrales. C'est le cas de la majorité des jeunes de 3<sup>e</sup> génération (non-immigrants) et de 2<sup>e</sup> génération, ainsi que des immigrants très récents (moins de 5 ans) arrivés entre 14 et 17 ans au Québec. Ce qui caractérise particulièrement les trajectoires des jeunes de 1<sup>ère</sup> génération rencontrés, surtout ceux arrivés à l'adolescence ou réfugiés, réside dans les facteurs de stress liés au parcours migratoire, aux séparations avec leurs parents (ou l'un d'entre eux) pendant des années et aux réunifications familiales tardives et complexes, aux départs précipités, aux transits par plusieurs pays, aux familles

---

<sup>14</sup> Voir les résultats détaillés à l'annexe 2.

reconstituées, aux pertes et deuils à faire des amis ou parents laissés au pays, aux traumatismes liés à la guerre ou à des conditions de départ difficiles, à l'absence plus ou moins prolongée de scolarisation. Plusieurs de ces jeunes ne voulaient pas venir au Canada et disent « en vouloir à leurs parents ». Ils soutiennent qu'ils ont eu des réticences à apprendre le français afin de retourner au plus vite dans leur pays. Plusieurs prennent des années avant d'accepter leur immigration au Québec. Ils comparent leur retard scolaire au Québec avec le niveau qu'ils auraient atteint dans leur pays d'origine. Sur le plan académique, les jeunes rencontrés étaient majoritairement en situation de grand retard scolaire au Québec, selon les classements obtenus et la reconnaissance de leurs acquis, en raison de la langue, de leur arrivée tardive au Québec, des écarts entre systèmes scolaires, d'une scolarité chaotique ou intermittente ou du décrochage.

Ces facteurs situationnels s'amalgament à des obstacles informationnels, liés à la méconnaissance et à l'absence de repères des jeunes issus de l'immigration et de leurs familles sur le fonctionnement du système social et scolaire au Québec, surtout lorsqu'ils maîtrisent peu le français. Ils se combinent aussi à des facteurs *institutionnels* car les agents institutionnels ont reconnu que cette méconnaissance n'est pas prise en compte à l'inscription (accueil) dans les CEA, ou les SARCA, afin d'assurer un accompagnement. Plusieurs pratiques *institutionnelles* pouvant avoir des impacts négatifs reviennent avec récurrence dans le regard des agents institutionnels et des jeunes:

- La segmentation de l'information relative à l'évaluation et au classement des élèves, et le traitement bureaucratique des dossiers semblent poser des problèmes de « monitoring » et de passerelles entre les secteurs des jeunes et des adultes.
- L'accroissement des élèves sous-scolarisés en classe d'accueil dans les écoles secondaires (les trajectoires 2, 3 et 4 de la première génération), ainsi que la difficulté de les classer dans les filières lorsqu'ils sortent de l'accueil, incitent les écoles secondaires, selon l'âge et les acquis du jeune, soit à le déclarer EHDAA afin d'obtenir les soutiens financiers nécessaires pour lui octroyer des services<sup>15</sup>, soit à l'orienter vers la FGA.

---

<sup>15</sup> Les écoles peuvent, depuis 2012, offrir un service en francisation à durée indéfinie, ce qui devrait changer cette pratique. Auparavant, le financement était accordé pour une durée qui dépendait du niveau de scolarité de l'élève lors de sa première inscription : 10 mois pour le préscolaire, 20 mois pour le primaire et 30 mois pour le secondaire. Les décisions concernant la durée du soutien à l'apprentissage du français étaient prises

- L'absence de prise en compte systématique des réalités migratoires ou culturelles des élèves en FGA, de même que des antécédents scolaires, linguistiques et des évaluations antérieures d'un ordre d'enseignement ou d'une région à l'autre.
- une non-harmonisation des pratiques en matière d'accueil en FGA, d'évaluation des acquis et de passation de tests de classement; une insuffisance des mesures de soutien à la démarche de formation pour les 16-24 ans et des lacunes sur le plan de l'information/accompagnement des jeunes par les SARCA.
- La faible prise en compte des acquis hors scolaires (les univers de compétences génériques), les longs processus de reconnaissance des diplômes par le MICC et le MELS et la faible reconnaissance des sanctions du MICC et parfois du MELS par les CEA génèrent des frustrations chez les jeunes qui passent des tests de classement.
- Les défis de poser des diagnostics distinguant des difficultés linguistiques ou d'apprentissage, ou des retards scolaires, de même que d'effectuer des classements en fonction de ces difficultés et d'ajuster les mesures de soutiens en conséquence.
- L'utilisation de certains tests de classement en français langue maternelle et en mathématique (lorsqu'il y a des consignes en français), dont certains sont très critiqués par les enseignants ou les conseillers de formation. Une absence d'évaluations en langue maternelle et de recours aux interprètes.
- Certains jeunes ont effectué des tests sans préparation et sans connaître leurs résultats à ces tests.
- Une quasi-absence de services complémentaires dans les CEA (pour soutiens scolaires, psychosociaux, loisirs/sports /parascolaire, cafétéria/garderie). Il y a peu de personnel spécialisé pour distinguer les difficultés liées à l'acquisition du français des difficultés d'apprentissage, ou pour assurer des suivis des jeunes ayant des difficultés.
- Un enseignement modulaire et « assisté » moins favorable à ceux qui maîtrisent peu le français, qui ont été formés dans d'autres systèmes et par d'autres approches et qui poursuivent leurs études secondaires.
- Malgré une approche andragogique, une faible utilisation de pratiques différenciées, interactives et participatives.

---

en fonction des besoins spécifiques de l'élève dans la mesure où les modalités de gestion de l'enveloppe budgétaire dans les commissions scolaires, les réseaux, voire les écoles, l'autorisaient.

- Des règles perçues comme contraignantes pour accéder aux programmes d'Emploi-Québec (dont : être à temps plein, avoir des acquis de secondaire 3, finir dans les délais prescrits, gestion des absences), ayant des effets d'exclusion pour certains jeunes issus de l'immigration qui maîtrisent peu la langue d'enseignement au Québec ou qui doivent refaire en partie leur scolarité.
- Un sentiment d'impuissance des enseignants face au manque de ressources, de formation ou de soutien du personnel des services complémentaires pour : distinguer des difficultés liées à l'acquisition du français vs des difficultés d'apprentissage ou de comportements des élèves ; adapter les outils d'évaluation et pratiques pédagogiques aux réalités des jeunes; agir en contexte de diversité (compétences interculturelles) ; défaire certains préjugés et éviter certains biais.

Les facteurs institutionnels et situationnels semblent engendrer des obstacles dispositionnels qui diffèrent selon les générations. Les facteurs de risque de démotivation scolaire et de décrochage en FGA qui sont les plus fréquents chez les jeunes de *première génération* sont liés au fait d'avoir immigré à l'adolescence, de ne pas maîtriser suffisamment le français, d'avoir stoppé une scolarité normale dans le pays d'origine, d'avoir perdu ses amis et ses liens avec certains membres significatifs de la famille, d'avoir souvent vécu des années séparés des parents venus au Canada avant eux, d'être considérés en situation de retard scolaire (passage en classe d'accueil, tests de classement en FGA), de ne pas comprendre le système scolaire québécois, d'avoir appris à l'aide de méthodes pédagogiques qui avaient peu recours à l'écrit dans le pays d'origine. Ces facteurs reviennent chez plus de la moitié des jeunes de première génération rencontrés. Pour ces raisons, ils sont nombreux à percevoir leur expérience scolaire au Québec comme étant négative, à être démotivés pour apprendre le français, à avoir une perception dévalorisée de soi comme apprenant, à avoir peu d'espairs quant aux retombées positives de la formation pour s'intégrer et à vouloir retourner vite au pays d'origine. Plusieurs résistent à vouloir apprendre le français (qui les retardent).

Chez les jeunes *de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> générations* (mais pas tous), les facteurs de risque sont plus souvent liés à des situations familiales de crise, de chaos, de violence, de négligence, de conflits, ainsi qu'au manque d'intérêt, à des expériences scolaires négatives (incluant l'intimidation), à une perception négative de soi comme apprenant, à

un sentiment de rejet et de distance culturelle avec l'école, aux dépendances, à une détresse psychologique et aux longues années d'interruption des études.

Dès lors, les jeunes ne portent pas le même regard sur la FGA selon leurs parcours: ceux qui sont arrivés entre 14 et 17 ans (nouveaux arrivants), qui sont restés un an ou deux en classe d'accueil et qui avaient atteints un niveau avancé au secondaire dans leur pays d'origine se sentent injustement traités, mis en retard et frustrés par les « déclassés ». C'est le cas particulièrement lorsqu'ils se retrouvent classés en alpha ou au présecondaire. L'enseignement individualisé et modulaire a pour effet d'en démotiver plusieurs, car ils maîtrisent peu les approches pédagogiques et manquent de repères. Inversement, les réfugiés, les jeunes provenant du cheminement particulier (de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> génération ou ceux arrivés très jeunes) et qui avaient interrompus leurs études ont tendance à plus apprécier la FGA et à accepter les « rattrapages », perçus comme nécessaires. Ils s'attribuent généralement une plus grande part de « responsabilité » quant à leur parcours scolaire, alors que les jeunes de première génération arrivés au cours du secondaire se sentent davantage « impuissants » face à ce qui leur arrive.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

Les regards croisés des agents institutionnels et des jeunes révèlent des préoccupations communes quant aux transitions entre la FGJ et la FGA, au manque de ressources et de soutiens et à l'amélioration des tests de diagnostics et de classements pour mieux cibler les difficultés des jeunes issus de l'immigration. Au regard des données, il est impératif de recentrer l'attention des chercheurs, des décideurs et du public sur : 1) la pertinence de garder au secteur des jeunes une partie des jeunes arrivés tard au secondaire, malgré leur situation de grand retard scolaire, et d'adapter les services pour ces jeunes adultes; 2) la qualité et l'accessibilité des données quantitatives et qualitatives et des « indicateurs » en FGA, pour assurer des suivis (*monitoring*) plus précis des trajectoires et besoins des apprenants, de même que des services reçus et des améliorations des pratiques au fil du temps ; 3) des connaissances plus pointues sur les tests de classement réellement administrés selon les profils, et sur l'interaction des facteurs ou obstacles pour ces jeunes; 4) la préparation des milieux pour améliorer ou adapter les services de formation, complémentaires, d'accueil et d'accompagnement, et les outils d'évaluation afin de répondre aux besoins différenciés des apprenants

(psychopédagogiques, sociaux, cognitifs, etc.); 5) le travail concerté au sein d'équipes-écoles, notamment avec la FGJ (écoles secondaires) sur le même territoire, au lieu du travail en silos. L'attention ne doit plus être uniquement sur le décrochage, l'employabilité ou la performance scolaire de l'apprenant, mais sur les moyens mis en œuvre pour agir sur les « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010), l'accompagnement vers l'atteinte de la réussite, le sentiment de compétence des élèves et des acteurs institutionnels, au secteur des jeunes ou des adultes. L'objectif est de faciliter les transitions, d'adapter les pratiques et les indicateurs d'évaluation, de suivi et de résultats dans les deux secteurs afin d'assurer une meilleure prise en compte des réalités, styles cognitifs et rythmes d'apprentissage des apprenants, notamment au regard du mandat de l'éducation des adultes au Québec. Il est donc proposé de rééquilibrer le financement des recherches en ce sens.

## CONCLUSION

La présente recherche a mis en évidence l'importance de prendre en compte les facteurs de risque et les différents parcours de ces jeunes afin d'assurer un meilleur ciblage des interventions, autant en ce qui concerne les services de formation (notamment les soutiens en francisation) que le développement de passerelles entre les FGJ et la FGA, les services complémentaires, d'accueil et de classement, et les interventions pédagogiques. Au regard des besoins des jeunes liées aux barrières *situationnelles, académiques et/ou culturels, informationnelles, institutionnelles et dispositionnelles et/ou intrinsèques* qu'ils rencontrent, les recommandations se fondent sur des critères d'équité, ciblant les soutiens, la reconnaissance des acquis, la *dotation* en ressources, *l'accessibilité* des services, *l'acceptabilité* sociale des contenus et apprentissages<sup>16</sup> et *l'adaptabilité* des contenus, des services et des pratiques de différents ordres (Tomaševski, 2002 ; Potter et Ferguson, 2003).

Les regards croisés des agents institutionnels et des jeunes révèlent des préoccupations communes et montrent que la FGA est un lieu de persévérants et de raccrocheurs qui diplôment dans ce secteur, mais qui comble partiellement les besoins

---

<sup>16</sup> L'acceptabilité désigne la pertinence sociale des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour participer pleinement à la société.

psychopédagogiques, linguistiques et socioscolaires des jeunes immigrants en difficulté, arrivés au cours de leur scolarité secondaire, en situation de grand retard scolaire, en processus d'adaptation et peu francisés. Plusieurs de ces jeunes n'ont jamais décroché mais ont été orientés vers la FGA, ou fortement « incités » à y aller, par leur école secondaire. Les données statistiques corroborent ce phénomène chez les moins de 20 ans. À cet égard, nos données vont à l'encontre de l'image de « décrocheurs » qui a tendance à être attribuée (souvent par les médias) aux jeunes en FGA. Les jeunes rencontrés ont, certes, un profil d'apprenants en difficulté ou « à risque », mais ils sont majoritairement résilients, au regard des retards scolaires ou des échecs accumulés au cours de leur trajectoire. Comme nous le rappelions en 2009-2010 (Potvin et Leclercq, 2010), le débat sur le décrochage ne parle pas de ces jeunes, dont un grand nombre sont des « non-décrocheurs » ; il ne tient pas compte des différents facteurs, notamment situationnels (migratoires) et institutionnels qui peuvent avoir ralenti ou empêché l'obtention de leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, facteurs qui ne sont pas uniquement d'ordres personnel ou psychosocial, ou relevant de l'unique « responsabilité » de l'élève.

## **PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE<sup>17</sup>**

Armand, F. et De Koninck, Z. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport remis au MELS.

Borri-Anadon, C. (2013). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus des minorités culturelles : une recherche interprétative critique*. Thèse de doctorat, UQÀM.

Carpentier, A. et Santana, E. (2010). « Quelques données sur la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes (FGA) en 2006-2007 ». Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Données présentées dans le cadre du Douzième congrès national de Métropolis, Montréal, 19 mars 2010, présentation conjointe avec Maryse Potvin.

Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E. et Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration- Regard de 2009, *Vie Pédagogique*, N° 152, octobre 2009.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College.

---

<sup>17</sup> Voir la bibliographie complète à l'annexe 5.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Crockett, L. J. (2002). *Agency in the life course: Concepts and processes, Agency, motivation, and the life course* (p. 1-29). Lincoln, University of Nebraska Press.

Cross, P. K. (1981). *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Doray, P. et Bélanger, P. (2014 à paraître). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'Éducation*, numéro thématique « Les transformations de l'éducation des adultes », sous la direction de M. Potvin, B. Voyer et S. Bourdon.

Kushnick, L. (1999). Over-policy and under-produced. Stephen Lawrence Institutional and Policy Practices. *Sociological Research Online*, 4(1).

Hill, N.E (2006). Disentangling ethnicity, socioeconomic status, and parenting interactions, influences and meaning, *Vulnerable children and youth studies journal*, 1 (1), p. 114-124.

Ledent, Jacques (2012). *Présence et réussite des jeunes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> générations à la formation générale des adultes*. Présentation PowerPoint au Séminaire du Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation (GRIÉS), INRS, Le 24 février 2012.

Ledent, J., Carpentier, A. et Mc Andrew, M. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Contribution relative des facteurs à la diplomation secondaire*. Rapport de recherche non publié. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Ledent, J., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2012). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Les caractéristiques des diplômés et des « persévérants » à la formation générale des adultes*. Rapport de recherche non publié. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Ledent, J. et Mc Andrew, M. (2011). *La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration au secondaire : Comparaison entre générations, secteur français*. Rapport de recherche non publié. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Mc Andrew, M. Armand, F., Bakhshaei, M., Balde, A., Potvin, M. et al. (2014, à paraître). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Bilan d'une décennie de recherches et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Saïd) (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport de recherche. Ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009c). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Oller, J.W., Kim, K. et Choe, Y. (2000). Testing verbal (language) and non-verbal abilities in language minorities: a socio-educational problem in historical perspective. *Language Testing*, 17(3), 341-360.

Potter, J. & Ferguson, C. (2003). *Canada's Innovation Strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada*. Fredericton, NB: University of New Brunswick, College of Extended Learning.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : trajectoires sociales et scolaires et évaluation de deux mesures de soutien à leur égard*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS). [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/143582.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf)

Tomaševski, K. (2002) *Economic, Social and Cultural Rights*. Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29, Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations, Economic and Social Council.

Voyer, B., Brodeur, M, Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/159015.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf)

## **ANNEXE 1. PROBLÉMATIQUE, ÉTAT DES CONNAISSANCES ET CADRE THÉORIQUE**

## 1.1 Les jeunes de 16-24 ans en FGA

L'immigration et la diversité sont des réalités constitutives de la société québécoise et depuis une quarantaine d'années. Par l'immigration, le Québec vise à combler la décroissance démographique et à assurer la vitalité du français langue commune, dans un contexte de mondialisation (MICC, 2011). Le système éducatif joue un rôle central dans l'intégration des immigrants et de leurs descendants, et le secteur des adultes est particulièrement interpellé depuis plus d'une dizaine d'années. Les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration, qu'ils soient de première ou de 2<sup>e</sup> générations, sont en croissance dans les centres d'éducation des adultes (CEA) pour terminer leurs études secondaires en Formation générale des adultes (FGA), surtout dans la région montréalaise. Ils fréquentent davantage les programmes de 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles du secondaire et les CEA, et ils représentent 52% des ETP (équivalent temps plein) en 2009-2010 (Voyer et al., 2012 : 33). Leurs profils et parcours migratoire, social et scolaire sont extrêmement variés, selon, entre autres, leur âge d'arrivée au Québec et les conditions pré et post-migratoires vécues (Potvin et Leclercq, 2010). Certains fréquentent parfois quelques semaines ou quelques mois un CEA pour terminer un ou deux cours manquants afin d'obtenir leur DES. D'autres y restent plusieurs années, passent d'un CEA à l'autre, reviennent aux études après une interruption ou des allers-retours, ou s'inscrivent dans un programme en arrivant directement de l'étranger. Mais selon les données des commissions scolaires, un grand nombre de ces apprenants arrive en FGA « en continuité » du secteur de la Formation générale des jeunes (FGJ), souvent directement des classes d'accueil et du cheminement particulier, et/ou en situation de « grand retard scolaire »<sup>18</sup>.

Ce changement de clientèle entraîne des transformations majeures en FGA, sous l'impulsion de diverses mesures ou politiques, dont le Plan d'action *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (MELS, 2008), qui vise un taux de diplomation ou de qualification de 80% chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020 (MELS, 2009b : 7). Le

---

<sup>18</sup> Selon le MEQ (1998 : 32), les élèves immigrants **en situation de grand retard scolaire** sont les jeunes qui, à leur arrivée au Québec, « accusent **trois ans de retard ou plus** par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ». Il s'agit d'élèves ayant vécu dans un pays en guerre, dans un ou des camps de réfugiés, ou qui ont eu peu accès à l'éducation pour d'autres raisons : pas de valorisation de l'école (notamment pour les filles), école peu ou pas du tout accessible (financièrement ou matériellement), etc.

MELS demande aux acteurs en FGA d'intensifier leur démarche « pour entrer en contact avec les décrocheurs scolaires » (Ibid. : 33) et d'établir « des liens de concertation [...] entre chacun des secteurs de formation [...] à l'intérieur d'une même commission scolaire afin de faciliter le passage du jeune d'un secteur à un autre » (Ibid. : 33). Toutefois, le secteur de la FGA est très différent du secteur des jeunes en termes de régime pédagogique, de services de formation<sup>19</sup> ou complémentaires, de lieux et de modes de formation, etc.<sup>20</sup> (Potvin et Leclercq, 2010; Voyer et al, 2012). Dans les CEA, les services complémentaires (travailleurs sociaux, psychologues et autres) sont peu implantés et l'enseignement individualisé, « modulaire » et « assisté » prédomine dans la plupart des cours, à l'exception de l'alphabétisation et de la francisation, ainsi que dans certaines matières des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire qui exigent une approche plus magistrale ou interactive (Bélanger et coll., 2007). Certains auteurs questionnent le rôle de « déversoirs » que semble jouer la FGA, en recevant de plus en plus de jeunes en difficultés provenant des écoles secondaires (Doray et Bélanger, 2014, à paraître; Potvin et Leclercq, 2010).

Toutefois, la politique de lutte contre le décrochage semble avoir déjà accaparé une grande part des ressources dans les CEA, car les travaux récents notent une croissance des inscriptions dans les formations au second cycle du secondaire, « dont la moitié est le fait des jeunes de 19 ans ou moins entre 2001 et 2010 » et une diminution des inscriptions à la formation de base commune, sauf chez les 19 ans et moins (Doray et Bélanger, 2014 : 20).

En 2006-2007 – moment où nous menions notre première étude exploratoire – le MELS avait préparé quelques données statistiques d'ensemble sur les jeunes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>e</sup> générations issues de l'immigration de 16-24 ans dans ce secteur (Carpentier et

---

<sup>19</sup> Les dix services de formation — alphabétisation, soutien pédagogique, présecondaire, 1er cycle du secondaire, 2e cycle du secondaire, intégration sociale, intégration socioprofessionnelle, francisation, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaires— sont offerts en ligne, en entreprise, dans les CEA, les organismes communautaires, les entreprises d'insertion, les centres de réadaptation et les centres de détention. Ces services d'enseignement ne mènent pas tous à une diplomation ou à une attestation d'études, puisque certains visent à développer des compétences ou à faciliter le passage des apprenants d'un cours à un autre ou d'un service à un autre [www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/entree\\_en\\_formation/cont\\_prog.html](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/entree_en_formation/cont_prog.html)

<sup>20</sup> Un apprenant peut fréquenter un CEA 12 mois par année, de jour et de soir, à temps plein (plus de 15 heures par semaine) ou temps partiel (moins de 15 heures). Les entrées et sorties sont continues pendant toute l'année.

Santana, 2009, 2010<sup>21</sup>) (Tableau 2, annexe 4). Ce sont, à notre connaissance, les plus récentes produites sur les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations de 16-24 ans en FGA. Ainsi, en 2006-2007, le MELS estimait que 15% des 83 373 élèves de 16-24 ans fréquentant un CEA au Québec était issu de l'immigration, soit un total de 18 050 élèves (MELS-Carpentier et Santana, 2009-2010). La présence des jeunes issus de l'immigration était (et est toujours) beaucoup plus importante dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal. Certaines commissions scolaires accueillent une plus forte proportion de jeunes de 2<sup>e</sup> génération que de première, telles que les commissions scolaires Lester B. Pearson, Pointe de L'île et de Laval (voir tableau 2, annexe 4). Si l'on tient compte uniquement des langues maternelles, les jeunes qui n'ont pas le français comme langue maternelle en 2011-2012 représentent entre 60% à 87 % des élèves de 16-24 ans, selon les commissions scolaires de notre étude<sup>22</sup>.

Parmi les jeunes de 16 à 24 ans en FGA en 2006-2007, on constatait d'importantes différences dans l'âge selon les générations : les élèves de la 2<sup>e</sup> génération étaient plus nombreux parmi les 16-18 ans dans toutes les commissions scolaires, que ceux de la première génération et de la 3<sup>e</sup> génération (« non-immigrants ») (tableau 4, annexe 4). Par ailleurs, les jeunes d'origine haïtienne sont aussi nombreux parmi les 16-24 ans issus de l'immigration en FGA. En 2006-2007, tout comme en 2011-2012, il s'agit du premier pays de naissance des jeunes nés hors Canada à la CSDM, à la CSPI et à la CSMB, suivi du Mexique, de la Colombie, du Congo et de l'Algérie, selon les CS (tableau 6, annexe 4). Les trois principaux pays de naissances des immigrants en FGA à la CSDM en 2006-2007 représentent plus du tiers (35%) de la clientèle de cette CS. Cette tendance est sans doute attribuable à la composition de l'immigration des 15 années avant 2006, qui provenait largement d'Haïti, des pays d'Amérique latine et du Maghreb, mais la forte représentation des jeunes d'origine haïtienne mériterait d'être mieux documentée<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Les données de Carpentier et Santana 2009, 2010 (direction de la Recherche du MELS) sont publiques et constituent les données complètes les plus récentes produites par le MELS sur ces jeunes en FGA pour l'ensemble du Québec. Elles ont été reproduites avec la permission des auteurs dans le rapport de Potvin et Leclercq (2010) pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et ont été présentées conjointement par A. Carpentier et M. Potvin lors de deux colloques (voir bibliographie).

<sup>22</sup> Nous avons reçu les données des services statistiques de 4 commissions scolaires sur les 6 participants à l'étude.

<sup>23</sup> Il serait pertinent de savoir s'il s'agit surtout de jeunes de première ou de deuxième génération, et quel a été leur parcours en FGJ (ex. cote SAF, HDAA ou autres).

Ces tendances étaient aussi constatées dans une étude de McAndrew *et al.* (2010, 2011, 2014 à paraître), sur le cheminement scolaire et la performance de cohortes d'élèves québécois de première et de deuxième génération issues de l'immigration, qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999 au secteur francophone. Le tableau 7 à l'annexe 3 indique que la proportion des jeunes originaires de l'Asie du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et, dans une moindre mesure, de l'Amérique Centrale et du Sud, était plus importante à se retrouver au secteur des adultes en 2007-2008 que les jeunes des autres régions. Ces groupes affichaient également les plus hauts taux de décrochage net et .... de départs du Québec.

Cette étude a permis de documenter l'importance de la persévérance des élèves issus de l'immigration à la formation générale des adultes, neuf ans après leur entrée au secondaire (Ledent *et al.*, 2012 ; Ledent, McAndrew et Potvin, 2012), afin de compléter les données qualitatives recueillies dans notre étude. Si neuf élèves issus de l'immigration sur dix diplôment au secteur des jeunes, ils sont nombreux à persévérer et à diplômer en FGA neuf ans après l'entrée au secondaire : près de 6 % de l'ensemble des élèves qui ont commencé leur secondaire entre 1998 et 2000 et près de 10 % au sein des groupes originaires des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique Centrale et du Sud persévèrent en FGA (Tableau 8, annexe 3). Les élèves qui persévèrent ou qui ont obtenu leur diplômes à la formation générale des adultes présentent au moins trois facteurs de risque (Ledent, McAndrew et Potvin, 2012; McAndrew et al, 2014 à paraître) : avoir accumulé un retard supplémentaire deux ans après l'entrée au secondaire, avoir été identifié comme EHDAA et, enfin, être arrivé en retard en secondaire 1 (surtout lorsqu'il s'agit d'un retard de deux ans ou plus). Dans une moindre mesure, le fait d'être entré dans le système scolaire québécois au secondaire est aussi à noter.

Les analyses de Ledent révèlent aussi d'autres facteurs d'influence : le fait d'être un garçon de première génération et d'un milieu socioéconomique défavorisé, et le fait d'avoir souvent changé d'école durant sa scolarité secondaire et fréquenté des établissements du réseau public à haute densité de jeunes issues de l'immigration. Ledent met en évidence aussi une présence plus faible mais une réussite un peu plus forte en FGA chez les jeunes de la première génération (nés hors Canada), neuf ans après l'entrée au secondaire. Ils diplôment davantage que les jeunes de 2<sup>e</sup> génération et de 3<sup>e</sup> génération ou plus (groupe contrôle). Ceci peut s'expliquer par la plus forte proportion de

jeunes déclarés EHDAА parmi les jeunes de 2<sup>e</sup> génération mais aussi de 3<sup>e</sup> génération ou plus, les déclarés EHDAА étant aussi plus présents en FGA mais réussissant moins bien.

Il serait intéressant d'élargir davantage l'analyse après neuf ans car les résultats de *l'Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET) de Statistique Canada montrent qu'entre 1999 et 2007, sur les 17% des jeunes de moins de 20 ans qui avaient quitté l'école sans diplôme, 11% d'entre eux étaient retournés à l'école 6 à 8 ans plus tard (Shaienks et Gluszynski, 2007), très souvent aux secteurs adultes de formation (générale et professionnelle) au secondaire, surtout au Québec (MELS, 2004).

Les jeunes fréquentent aussi plus souvent un Centre d'éducation des adultes (CEA) et sont plus souvent à temps plein aux études (Tableau 5, annexe 4). Les 16-24 ans se concentrent aussi dans certains services de formation en FGA (tableau 9, annexe 4): selon les données du MELS sur les élèves nés à l'étranger en FGA (Lavigne, MELS, 2008 : 7), les 24 ans et moins représentent 69,5% du *Second cycle du secondaire* en 2006-2007, puis 65,4% du service de *Préparation aux études postsecondaires*. Les autres services attirent davantage les 25 ans et plus parmi les jeunes nés à l'étranger, dont les services de *Francisation* et de *Préparation à la formation professionnelle*. En effet, le service de francisation, qui représente 30,7% des inscriptions chez ces apprenants<sup>24</sup>, regroupe en majorité (55,8%) des élèves âgés entre 25 et 39 ans (*ibid.*).

La CSDM estimaient en 2007 à plus de 70% les « allophones » de 16-24 ans qui étaient inscrits aux 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire à la FGA (CSDM 2007). Ces données s'expliquent par la moins forte proportion de jeunes de 16-24 ans parmi les *immigrants récents* en FGA. Les données recueillies pour 2008-2009 dans le cadre de l'entente MICC-MELS (2010) sur la francisation des *immigrants récents seulement* (arrivés depuis 5 ans ou moins dans le système scolaire québécois) montraient que parmi l'ensemble des 35 540 immigrants récents inscrits en FGA, on retrouvait seulement 9 983 inscriptions de jeunes de 16 à 24 ans, soit 28% des immigrants récents (tableau 5). Près de 30% de ces jeunes immigrants récents se retrouvaient dans le service de francisation, mais plus de la moitié se retrouvait aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire. Ceci dit, le service de francisation en FGA a été conçu pour permettre l'acquisition d'habiletés de base en français oral et écrit et semble moins s'adresser aux 16-24 ans qui poursuivent leur scolarité secondaire

---

<sup>24</sup> Le service de francisation a accru ses inscriptions depuis quelques années en raison de l'entente conclue à cet égard entre le MELS et le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC).

et ont besoin d'une maîtrise plus «académique» de la langue d'enseignement<sup>25</sup>. Au secteur des jeunes (FGJ), les élèves immigrants de 16 ans et moins peuvent bénéficier du programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS)<sup>26</sup>, en recevant la cote SAF, mais ce n'est pas le cas des immigrants de 16-24 ans qui fréquentent la FGA. Pour répondre à ces besoins croissants, la CSDM a développé un programme de « Français en transition » depuis 2006-2007 dans deux CEA<sup>27</sup>.

Plusieurs jeunes du secondaire n'ayant pas obtenu un diplôme transfèrent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes, sans interruption (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004; Charest, 1997). En 2007-2008, 16,4 % d'une génération d'âge scolaire passait du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans sans interrompre son parcours, soit environ les trois quarts des inscriptions des jeunes de moins de 20 ans (MELS, 2004a, 2009a). Dans une analyse récente, Doray et Bélanger (2014, à paraître) constatent que la part des élèves d'âge scolaire qui poursuivent leurs études en formation générale des adultes sans interruption s'est constamment accrue depuis 1992-1993 et jusqu'en 2010. Selon les données de Carpentier et Santana (2009, 2010), 7 763 (61,8%) des élèves de première génération avaient fréquenté la FGJ avant d'arriver en FGA en 2006-2007, et 4 797 (38,2%) étaient arrivés directement en FGA. Parmi ceux-ci, 2 560 (soit 20,4 %) étaient passés d'un secteur à l'autre sans délai (en continuité<sup>28</sup>) d'au moins un an et 5 203 (41,4%) avec délai (tableau 6 en annexe). Ces jeunes sont principalement au second cycle du secondaire. Ceux qui étaient inscrits dans les services de francisation ou d'alphabétisation étaient majoritairement de première génération, arrivées récemment au Québec et n'ayant jamais fréquenté la FGJ. Dans les autres services, la tendance était inverse : parmi les personnes ayant fréquenté la FGJ,

---

<sup>25</sup> La maîtrise d'une langue seconde pour poursuivre une scolarité ou un parcours académique nécessite entre 5 à 7 ans d'apprentissage, selon Cummins (1981).

<sup>26</sup> Au secteur des jeunes, en 2007-2008, 17 486 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ont bénéficié de ce programme, soit une augmentation globale de plus de 30 % depuis l'année scolaire 1998-1999. C'est au primaire que l'on compte le plus grand nombre d'élèves qui reçoivent une cote SAF (Carpentier et coll., MELS, 2009).

<sup>27</sup> Ce programme a été conçu afin d'offrir aux jeunes en francisation de 16-18 ans un enseignement explicite et organisé du système de la langue en fonction des disciplines du programme du secondaire (donc abordant toutes les matières). Les connaissances sur le monde, sur la société et sur la dynamique scolaire québécoises ont servi de contexte d'apprentissage et de pratique des habiletés langagières (lire, écrire et communiquer à l'oral), afin de permettre à ces élèves de poursuivre leur formation en FGA et d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP). Voir Potvin, Lavoie et Larochelle-Audet, 2014 à paraître.

<sup>28</sup> La continuité de formation est définie comme l'« inscription en FGA pendant la même année ou l'année suivant l'abandon de la FGJ » (CSDM, 2007).

environ le tiers s'étaient inscrits en FGA sans délai d'au moins un an et les deux tiers avec délai.

Au regard des données récentes fournies par certaines CS pour 2011-2012, un bon nombre de jeunes immigrants (1<sup>ère</sup> génération) de 16-24 ans qui étaient inscrits à la FGJ en 2010 ou 2011 avaient transités directement vers la FGA sans délai la même année ou l'année suivante, et dans la même commission scolaire : 442 à la CSDM (Soit 9% des jeunes élèves nés hors Canada et inscrits en FGA en 2011-2012), 191 à la CSPI (16%) et 220 à la CSMB (16%) (tableau 7 à l'annexe 4).

Le rapport statistique du MELS (2006), qui dressait le *Portrait scolaire des jeunes issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, montrait que les élèves de première génération au secteur des jeunes étaient proportionnellement plus nombreux que l'ensemble des élèves à accuser un retard scolaire (MELS 2006 : 30). Le retard était plus marqué chez les élèves du secondaire issus des Caraïbes et Bermudes, et de l'Amérique Centrale. Enfin, le retard scolaire était plus important parmi les élèves nouvellement arrivés, et l'âge à l'entrée dans le système scolaire québécois joue un grand rôle (MELS 2008b). Une proportion des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration, ayant accumulé un certain retard scolaire en FGJ en raison de leur passage en classe d'accueil et d'une arrivée tardive dans le système scolaire québécois, se retrouve en FGA. Selon les données fournies par la CSDM en 2007<sup>29</sup>, seulement 5% des élèves de 16-18 ans ayant reçu la cote SAF en 2003-2004 sont restés en FGJ. On peut supposer qu'ils sont nombreux à se diriger vers la FGA, en continuité de formation ou non.

Le retard scolaire accumulé, et les difficultés scolaires qui lui sont associées, généralement reliés aux écarts entre systèmes scolaires, au type de parcours migratoire (réfugiés ou non), au passage en classe d'accueil, aux classements ou « déclassements » effectués par l'école, expliquent largement la diplomation tardive de plusieurs jeunes issus de l'immigration, souvent plus âgés en FGA. Une étude de Lapointe, Archambault et Chouinard (2008 : vii) révèle que les jeunes qui arrivent à 13 ans au secondaire (donc avec un an de retard) ont trois fois moins de chances d'obtenir un diplôme. Il en va de même des jeunes déclarés « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou

---

<sup>29</sup> Les données fournies par le réseau de la formation générale des adultes sont issues d'un document intitulé : « Aspects du portrait des élèves âgés de 16-18 ans à la CSDM ».

d'apprentissage » (EHDA). Selon cette étude, seulement 36% des jeunes identifiés HDAA au cours de leur parcours scolaire obtiennent un diplôme à l'âge de 20 ans.

Or, les jeunes de 16-24 à l'éducation des adultes sont nombreux à avoir reçu des codes HDAA, ou d'élèves « à risque ». La CSDM constatait en 2007 que ceux qui avaient un historique de code HDAA depuis une école de la CSDM étaient 6 fois plus nombreux que les élèves adultes âgés de 25 ans et plus sans historique de code dans cette commission scolaire (CSDM, 2007). Entre 2001-2002 et 2005-2006, les élèves en provenance des écoles de la CSDM avec un historique de code HDAA représentent près de 16% de l'effectif scolaire total de la FGA dans cette commission scolaire pour ces cinq années de référence (CSDM, 2007). Les données sur cinq années de référence indiquaient une progression continue de l'effectif scolaire adulte ayant un historique de code HDAA d'une école de la CSDM, et cet accroissement touchait les jeunes allophones dans des proportions élevées. Sur l'ensemble des élèves ayant un historique de code HDAA au cours de ces années, 38% étaient allophones et 83,7% appartenaient au groupe des 16-24 ans (*ibid*) (Tableau 12, annexe 4). Nous ne savons pas d'où sont issus les jeunes classés EHDA, combien sont classés « à risque » et combien parmi eux sont de première et de 2e générations issues de l'immigration.

Plus largement, la diplomation tardive est un phénomène en croissance au Québec. Selon les données du MELS pour 2007-2008, 72,2% de l'ensemble des jeunes de moins de 20 ans au Québec obtiennent un diplôme ou une qualification du secondaire, et c'est le cas de 15,1% des adultes de 20 ans et plus (MELS, 2009). Le rapport Ménard (Groupe d'action..., 2009 : 9) estimait que le taux de diplomation après 20 ans s'est accru sensiblement depuis les années 1990, affichant une tendance soutenue à la diplomation tardive. La contribution du secteur des adultes à la délivrance des diplômes du secondaire serait d'ailleurs plus importante au Québec que dans les autres systèmes d'éducation de l'Amérique du Nord (MELS, 2007). Dans ce secteur, plus de 10 000 personnes y obtiennent un DES annuellement, un peu plus de 20 000 s'y inscrivent pour obtenir des préalables et accéder à la formation professionnelle et 20 000 autres, souvent titulaires du DES, y suivent des cours pour aller aux études postsecondaires (MELS, 2009). En 2006-

2007, le taux de diplomation du secondaire en FGA<sup>30</sup> était estimé à 16,6% pour tous les services d'enseignement confondus (MELS-Lacasse, 2010). Au second cycle du secondaire, les 20 ans et moins diplôment davantage que l'ensemble des autres groupes d'âge (64,5% contre 52,8% en 2006-2007).

## 1.2 Les besoins et les obstacles, selon la littérature

Ces statistiques d'ensemble permettent de saisir très partiellement les facteurs ou obstacles qui affectent spécifiquement la réussite des élèves issus de l'immigration au secteur des adultes. La littérature sur l'éducation des adultes a mis en évidence un certain nombre de contraintes objectives et subjectives (Bélanger et Frederighi, 2000; Théorêt et al. 2006), liées autant aux institutions (fonctionnements, règles, services, processus, etc.), qu'à des facteurs individuels ou cognitifs, culturels, familiaux ou socioéconomiques, concernant les situations de vie des personnes (Bélanger et Voyer, 2004; Doray et al. 2009). Plusieurs ont emprunté le modèle de Cross (1981) sur les obstacles à la participation des adultes à la formation. Cette typologie a été utilisée par de nombreux auteurs (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Darkenwald & Merriam, 1982; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Gobeil, 2006; Lavoie et al., 2004; Lemire, 2010; Statistique Canada, 2001), ainsi que dans le document du MELS, *État de la formation de base des adultes au Québec* (Roy, Coulombe, & Charest, 2005), qui s'appuie sur cinq études afin de décrire les obstacles à la participation des adultes : les résultats de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001), de *l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes* (Peters, 2004), d'une étude canadienne auprès d'adultes non diplômés (Long & Taylor, 2002), d'une étude québécoise auprès d'adultes inscrits en formation (Bélanger, Voyer, & Wagner, 2004) et d'une étude québécoise sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

Cross sépare les différents obstacles en trois catégories : les obstacles dispositionnels, situationnels et institutionnels. Darkenwald et Merriam (1982) ont ajouté

---

<sup>30</sup> En FGA, le taux de diplomation est calculé, actuellement, en tenant compte des retours effectués dans les deux ans suivants l'année analysée. Tous les diplômés du secondaire sont considérés. La proportion des diplômés est calculée en divisant le nombre de diplômés par le nombre de (diplômés + les sortants sans diplômes).

une 4<sup>e</sup> catégorie d'obstacles dits « informationnels ». Cette classification des obstacles peut sembler parfois « approximative » car, comme Cross le souligne, un obstacle peut se retrouver dans plus d'une catégorie et leurs frontières sont fluides.

Les obstacles **situationnels** font référence surtout aux situations du contexte quotidien de la personne et aux facteurs dans son environnement physique et social immédiat (Cross, 1981). Il s'agit de barrières liées à l'économie, à la culture et à la structure de la famille (Tuijnman & Belanger, 1997) tels que: manque d'argent, manque de temps, responsabilités familiales, problèmes de transport (Cross, 1981; Darkenwald & Merriam, 1982; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Myers & de Broucker, 2006; Sherman, 1990; Tuijnman & Belanger, 1997). Ces d'obstacles sont les plus fréquemment relevés par les adultes (Cross, 1981; Sherman, 1990; Peters, 2004; Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001; Tuijnman & Belanger, 1997). Aucune étude ne fait mention des barrières liées au processus migratoire, à l'intégration ou aux discriminations.

Les obstacles **dispositionnels** sont liés aux attitudes, croyances et connaissances que l'individu a ou entretient à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage et qui sont liées à ses valeurs et à sa perception de lui-même comme apprenant (Cross, 1981). Darkenwald et Merriam (1982) parlent d'obstacles psychosociaux afin de tenir compte du contexte social de la personne et de son appartenance à certains groupes sociaux, qui influencent sa perception, ses attitudes, ses croyances et ses valeurs face à l'éducation. Dans plusieurs études canadiennes et américaines sur la participation des adultes, notamment à des programmes d'éducation de base (FGA), les mêmes obstacles dispositionnels reviennent: des expériences scolaires négatives (selon les rejets vécus ou les « étiquettes » attribuées par les acteurs scolaires : « inadaptés », « à problèmes », etc.) (Beder, 1990; Cross, 1981; Thomas, 1990), une perception négative de soi au regard de l'apprentissage comme le fait de croire « être trop vieux » (Cross, 1981; Darkenwald & Merriam, 1982; Myers & de Broucker, 2006). En général, les obstacles de nature dispositionnelle « sont très peu étudiés dans le cadre des enquêtes quantitatives portant sur la participation des adultes à la formation » car « les méthodologies des enquêtes à large échelle sont peu propices à l'expression d'éléments ayant trait à la

perception de soi, aux souvenirs scolaires, bref à des dimensions plus personnelles » (Roy, Coulombe, & Charest, 2005 : 70).

Les obstacles **institutionnels** sont ceux liés aux programmes, aux politiques et aux procédures qui régissent le contexte de l'éducation des adultes et touchent l'offre de formation (Cross, 1981). Les obstacles institutionnels les plus souvent mentionnés sont : les conflits d'horaire, le coût de la formation (Doray, Bélanger, & Labonté, 2004 ; Peters, 2004 ; Statistiques Canada... 2001 ; Tuijnman & Belanger, 1997), un lieu inapproprié, des conditions et un contexte d'accueil inadéquats, l'insuffisance des mesures de soutien, des pratiques andragogiques peu appropriées (Bourdon, Roy, & Bélisle, 2004), la publicité inadéquate (Tuijnman & Belanger, 1997), la présence de jeunes adultes dans les classes et le temps de présence obligatoire (Doray, Bélanger, & Labonté, 2004). Aucune étude québécoise n'a exploré en détail si ou comment les normes, programmes ou pratiques des institutions sont ou non appropriées pour les populations issues de l'immigration.

Darkenwald et Merriam (1982) ont ajouté les **obstacles informationnels** qui englobent l'accessibilité des informations sur les ressources éducatives et les opportunités de formation et font référence aux messages, aux contenus et à l'image que projette l'information disponible. D'autres chercheurs ont aussi ajouté de nouvelles catégories ou sous-catégories de facteurs pouvant être isolés sur le plan conceptuel. C'est le cas par exemples de certains facteurs associés à l'individu et ne relevant pas de ses « dispositions » à l'égard de l'éducation ou de soi-même. Par exemple, Lemire (2010) estime qu'en tant que « handicap », les troubles d'apprentissage constituent un obstacle à la participation qui ne peut être classé comme dispositionnel ou situationnel. Elle parle alors d'obstacles « intrinsèques », mais qui peuvent élargir les deux autres types. Evans (1995) a aussi ajouté des obstacles « culturels », découlant de l'intériorisation et de l'exercice de certains rôles sociaux (notamment hommes-femmes), qui peuvent être classés aussi comme situationnels, et des obstacles liés aux qualifications, qui réfèrent aux exigences imposées en matière de pré-requis. À cet égard, MacKeracher et al. (2006) estiment que l'insuffisance des compétences essentielles requises par une activité de formation peut faire obstacle à la participation, au-delà de la motivation à participer. Ces auteurs parlent d'obstacles « académiques » lorsqu'ils relèvent de l'absence des compétences essentielles au succès des apprentissages. MacKeracher et al. ont aussi

ajouté des obstacles associés à la formation liée à l'emploi, ainsi que des obstacles « pédagogiques » pour identifier les pratiques ou stratégies pédagogiques inadéquates de l'enseignant et qui peuvent entraver la participation. Nous croyons toutefois possible d'inclure ces facteurs dans les obstacles institutionnels. Plus largement encore, l'UNESCO parle de contraintes au droit à l'éducation pour certains groupes lorsqu'il existe des difficultés systémiques à mettre en oeuvre ce que Tomaševski (2002) nomme les 4 grands critères ou conditions d'effectivité du droit à l'éducation : *dotation* en ressources, *accessibilité* des services, *acceptabilité* sociale des contenus de l'éducation et *adaptabilité* des contenus et des pratiques de tous ordres<sup>31</sup>.

Assez étonnamment, la littérature québécoise sur les apprenants peu scolarisés dans les activités de formation et d'éducation de base pour les adultes (Beudet, Sénéchal, & Stephen, 1997; Doray, Bélanger, & Labonté, 2004; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004, Bélanger et al, 2008) ou sur les jeunes en difficulté d'apprentissage de 16-24 ans, dont le nombre s'est accru ces dernières années en FGA (Lemire, 2010; Rousseau et al., 2010) a peu considéré les facteurs ou obstacles liés à l'immigration et à l'adaptation des immigrants en général (sauf Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007), et encore moins des 16-24 ans issus de l'immigration, à l'exception de notre étude exploratoire (Potvin et Leclercq, 2010). De plus, les études québécoises nous renseignent peu sur les obstacles vécus lors des transitions au secteur des adultes (en arrivant du secteur des jeunes, ou en arrivant de l'extérieur du Québec, par exemple). Les quelques rares études ayant tenu compte des apprenants immigrants (souvent de plus 25 ans) aux adultes ont souligné des obstacles culturels, institutionnels ou socioéconomiques au retour aux études relativement semblables à ceux rencontrés par les autres adultes issus du « groupe majoritaire », dont l'isolement, leur éloignement du milieu de l'éducation (Bélanger et Voyer, 2004), ou encore, dans le cas des immigrants, la langue. Ces études n'ont pas tenu compte de bien des facteurs et types de stress vécus par les personnes immigrantes ou réfugiées. Or, l'immigration, avec l'ensemble des pertes, processus d'acculturation et d'adaptation psychologique et sociale qu'elle implique

---

<sup>31</sup> Ces critères et certains indicateurs ont été développés pour guider les pays dans l'implantation du *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels*, dont le droit à l'éducation fait partie. Ils peuvent servir de « grille » pour aider les établissements éducatifs à développer leurs propres indicateurs, adaptés aux leurs contextes, et à les opérationnaliser dans leurs pratiques de tous ordres (enseignement, évaluation, classement, orientation, administration, dotation, etc.) (Potvin, 2013).

(Berry, 1989), constitue un stress particulier, vécu avec plus ou moins d'intensité, selon les personnes, leur âge, leurs ressources, la durée du séjour, leur connaissance des repères culturels de la société d'accueil, la couleur de leur peau ou d'autres marqueurs (religion, langue, patronymes, etc.), leurs croyances, leur conception du travail et du rapport aux savoirs, des rapports hommes/femmes ou des rapports interethniques, la discrimination directe ou indirecte vécue, et autres. L'immigration a des influences directes et, parfois, des répercussions multiples et à long terme sur l'expérience scolaire d'un jeune issu de l'immigration, même lorsque ce sont ses parents qui ont vécu la migration (Potvin et Leclercq, 2010).

Il n'est pas rare que les nouveaux arrivants perdent, à des degrés variables, leur capital social au cours du projet migratoire, en laissant derrière eux leur famille, leurs amis et les groupes qui leur fournissaient à la fois un soutien affectif, un sentiment d'appartenance et une identité sociale. Les jeunes immigrants (notamment ceux d'arrivée récente) connaissent peu le système scolaire québécois et les programmes vers lesquels ils sont référés par les intervenants scolaires à leur arrivée. Ils sont donc généralement victimes d'un double « stress » (Kanouté *et coll.*, 2008 : 269). Le premier stress, qui est « scolaire » et touche tous les jeunes, affecte davantage les élèves immigrants en raison de l'écart entre le système scolaire de leur pays d'origine et celui du pays d'accueil et de la langue d'enseignement. Ajoutons que l'écart entre le secteur des jeunes et celui des adultes, et le passage rapide d'un secteur à l'autre en peu de temps peut accroître ce stress lié à l'adaptation scolaire. Des jeunes doivent s'adapter à un système inconnu, dans ses modes de fonctionnement, normes, contenus et approches pédagogiques, et à une langue d'enseignement souvent différente de leur langue maternelle. À cause de cet écart, un jeune peut accumuler un retard scolaire assez important, en raison du passage en classe d'accueil et de certains classements ou « déclassements » effectués par l'école, qui vont affecter sa trajectoire scolaire et sociale et la construction de son identité (Potvin et Leclercq, 2010). Le second stress est celui de l'acculturation plus générale qui survient « *lorsque l'individu, cherchant à imprimer une cohérence à son cadre de référence identitaire aux moindres coûts psychologiques, transige avec l'injonction des codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels* » (Kanouté *et coll.*, 2008 : 270)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Si l'acculturation fait généralement référence aux changements qui résultent du contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes, elle réfère aussi aux changements psychologiques

L'adaptation dans un nouveau contexte peut entraîner des réactions psychologiques conditionnées par l'histoire de vie des individus. Hill (2006) distingue six caractéristiques principales entourant le choc culturel dont un jeune immigrant peut être victime : 1. Stress d'adaptation psychologique; 2. Sentiment de perdre ses amis, son rôle, son statut et ses biens; 3. Peur d'être rejeté et rejet de la nouvelle culture ; 4. Manque de repères identitaires ; 5. Anxiété ou indignation suscitées par les différences culturelles; 6. Sentiment d'abandon, de frustration, voire de dépression.

Selon le capital social et culturel de chaque élève, et son âge, il sera plus ou moins difficile pour un élève immigrant de s'intégrer à l'école dans sa société d'accueil. Dès lors, les jeunes qui arrivent en FGA directement d'une classe d'accueil (francisation) ou d'une classe régulière du secteur des jeunes ne rencontrent pas les mêmes obstacles et n'auront pas les mêmes motivations ou besoins que ceux qui sont nés au Québec et qui ont cessé l'école pendant plusieurs années pour diverses raisons, souvent d'ordres personnel ou psychosocial. Pour ceux qui passent en continuité de la FGJ à la FGA, il ne s'agit pas d'un retour aux études, mais d'une poursuite des études. Leurs motifs sont souvent d'effectuer le rattrapage rapidement, après avoir subi ce qu'ils vivent comme un « déclassement » scolaire en arrivant dans le système québécois.

Par ailleurs, la situation et les besoins de formation des immigrants arrivés à l'âge adulte (25 ans et +), qui avaient souvent un métier ou une formation dans leur pays d'origine, diffèrent largement de ceux des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration qui poursuivent leur scolarité secondaire (formation de base) dans le système scolaire québécois et qui ont une maturité vocationnelle généralement moins précise<sup>33</sup>. Pour ces jeunes en continuité de formation, les besoins en francisation nécessitent un approfondissement des compétences sur le long terme, en raison de la poursuite de leur scolarité de base en français (Cummins, 1981 a, b; 2000)<sup>34</sup>.

---

individuels chez les sujets appartenant aux groupes (souvent minoritaires) en situation d'acculturation. Berry s'est particulièrement intéressé aux attitudes, conduites, stratégies individuelles, de même qu'aux tensions intra-psychiques relatives à l'acculturation.

<sup>33</sup> La maturité vocationnelle est généralement définie comme une difficulté, plus ou moins temporaire, chez un jeune à identifier ce qu'il veut faire professionnellement à la fin de sa scolarité, donc à se projeter dans l'avenir.

<sup>34</sup> Les services de francisation dans les CÉA n'ont pas été conçus pour les jeunes adultes qui poursuivent leur scolarité secondaire (en FGA ou FPT), mais s'adressent à des travailleurs qui cherchent à s'intégrer rapidement sur le marché du travail. Le récent programme « Français en transition », mis sur pied en 2006-

Enfin, les besoins identitaires d'un jeune arrivé à l'adolescence, souvent dans un contexte de réunification familiale après plusieurs années de séparation avec les parents, et qui doit recommencer sa scolarité en partie, en raison de sa faible maîtrise du français, de même que les besoins identitaires d'un jeune né au Québec victime de discrimination au quotidien, sont différents des autres car ils se sentent davantage comme des minorités involontaires, qui n'ont pas choisis d'être au Québec. Selon Ogbu et Simmons (1998), ceux qui appartiennent à des minorités volontaires (qui ont choisi d'immigrer) vivent une dynamique identitaire moins complexe que ceux qui appartiennent à des minorités involontaires (Premières Nations au Canada, Afro-Américains, etc.), qui vivent des frustrations et des sentiments d'exclusion plus grands en raison de leurs contentieux avec la majorité, ou parce qu'ils ont été transposés dans un contexte où les obstacles à leur réussite sont vécus comme une injustice profonde.

Les longues séparations familiales en raison de l'immigration jouent un rôle important sur l'adaptation psychologique et scolaire des jeunes : plus ils arrivent à la fin de l'adolescence - et plus la séparation a été longue - plus les jeunes ont de la difficulté à s'identifier à leurs parents ou à se conformer aux règles parentales au moment de la réunification (Suarez-Orosco et al., 2010). De leur côté, les parents estiment que leurs enfants ne reconnaissent pas les sacrifices (économiques et affectifs) qu'ils ont dû endurer pour les faire venir au pays d'accueil et leur offrir plus d'opportunités. Ils s'attendent à une sorte de « reconnaissance » que les enfants leur rendent souvent mal ou qu'ils perçoivent comme une « pression excessive », surtout lorsque les enfants ne voulaient pas immigrer (Rousseau et al., 2009). Le rétablissement de l'autorité parentale est souvent entravé par un sentiment de culpabilité, qui envoie à l'enfant un message inconsistant. Une logique de « rejet et contre-rejet » se met souvent en place, menant certaines familles à rechercher une aide psychologique. L'enfant est démotivé face à l'école et cherche inconsciemment à échouer (et se venger de ses parents) pour retourner dans son pays, surtout lorsqu'il était performant au plan scolaire dans son pays d'origine.

Parmi les facteurs ou *obstacles institutionnels* qui affectent spécifiquement la réussite des élèves issus de l'immigration, la littérature internationale indique que

---

2007 à la CSDM, fait toutefois exception et entend justement répondre aux besoins très spécifiques des jeunes de 16-24 ans nouvellement arrivés et qui poursuivent leurs études secondaires.

l'évaluation et le classement (*tracking*) sont des étapes pivots pour ces élèves, d'un ordre d'enseignement à l'autre (primaire-secondaire-FGA-Cégep) ou d'un établissement à l'autre. Différents auteurs ont mis en évidence la présence de normes, de processus et de pratiques institutionnelles qui, bien qu'en apparence neutres, peuvent désavantager certains groupes d'apprenants issus des minorités ou avoir un effet préjudiciables sur leur parcours scolaire, comme les déclassements, l'*over-policing* ou l'*under-protecting* — c'est-à-dire la surévaluation ou la sous-évaluation de leurs problèmes, donc des services et soutiens offerts (Cochran-Smith, M., 2004 ; Kushnick, 1999; Perry, 2006). Au secteur des jeunes, les élèves sont parfois dirigés vers des classes spécifiques ou des voies d'évitement à cause de biais culturels ou linguistiques dans les instruments d'évaluation ou lors des jugements professionnels, qui amènent à surestimer leurs difficultés scolaires ou à ne pas tenir compte de leur caractère conjoncturel (Oller *et al.*, 2000; Roseberry-McKibbin *et al.*, 2005). Au Québec, cet enjeu se pose particulièrement pour les nouveaux arrivants allophones à l'accueil (code SAF), surtout lorsqu'ils arrivent au secondaire vers 14-15 ans, les élèves qui vont terminer leur scolarité à l'éducation des adultes, les élèves des classes spéciales, en difficulté ou identifiés comme ayant des troubles de langage durant leur scolarité et les élèves de certaines minorités visibles, dont les jeunes Noirs (CDPDJ, 2011).

En ce qui concerne les nouveaux arrivants allophones à l'accueil au secteur des jeunes, Armand et De Koninck, (2012) ont identifié les problèmes suivants, surtout en région mais même à Montréal : une absence de visions et de pratiques communes en matière d'évaluation des acquis et de classement dans différentes formules d'apprentissage du français ; un rôle central joué dans bien des milieux par le personnel non enseignant ; une absence ou non-transmission des renseignements pertinents sur les antécédents scolaires de l'élève, ses langues maternelles, les résultats des évaluations antérieures auxquelles il a été soumis d'un ordre d'enseignement à l'autre, ou d'une région à l'autre ; des défis de l'identification des élèves en difficulté scolaire parmi la clientèle de l'accueil (pas de cote SAF et EHDAA) et enfin, une incompréhension d'une majorité de parents immigrants des enjeux et des modalités liés à l'évaluation de leur enfant.

Pour les élèves identifiés comme ayant des troubles de langage durant leur scolarité, Borri-Anadon (2013) a mis en évidence que dans les processus liés à l'évaluation des élèves issus de l'immigration par les orthophonistes au secteur des jeunes, divers facteurs et processus institutionnels peuvent avoir des effets préjudiciables sur le long terme comme : la faiblesse des ressources de suivi après les diagnostics; l'absence de remise en question des outils standardisés, utilisés comme critère de validité, sans égard à leurs limites psychométriques; la faible utilisation de pratiques différenciées et d'adaptations spécifiques, d'évaluations des élèves en langue maternelle ou de recours aux interprètes ; une perception erronée des intervenants qui voient le plurilinguisme des élèves comme un facteur d'alourdissement des difficultés observées et ce, davantage que le temps d'exposition au français ou l'intégration récente dans le système scolaire et enfin, le peu de prise en compte des différences socioculturelles ou des réalités migratoires, même dans les « histoires de cas ».

La question de l'évaluation des acquis et la validation de la formation antérieure, souvent par le biais de tests de classement ou de diagnostic en FGA, constituent ainsi des enjeux centraux, et des étapes cruciales dans le parcours d'un apprenant. Les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), centraux ou dans les CEA, évaluent les acquis académiques antérieurs d'une personne dont, le plus souvent, la maîtrise de la langue d'enseignement et les mathématiques. Dans une enquête du MELS (2008a) dans 20 commissions scolaires, les auteurs constatent que plus du tiers des CEA disent évaluer habituellement la formation initiale des adultes dans ces deux matières, en portant une attention particulière à l'alphabétisation et à la maîtrise de la langue française par les immigrants. Les principaux moyens utilisés par les CEA pour évaluer la formation acquise sont le bulletin, le relevé de notes du MELS pour la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année du secondaire, l'entrevue et les résultats obtenus à différents tests de classement ou de diagnostic. La question des tests de classement, de diagnostic et d'évaluation est complexe, et le portrait d'ensemble, assez obscur (Bélanger et coll., 2007). Selon l'enquête du MELS (2008a), il existe une grande variété de tests utilisés dans les centres et de règles appliquées pour déterminer la passation des tests. Si un test est inadéquat (par exemple, en français langue maternelle pour un allophone), le classement dans un programme inadéquat peut faire une grosse différence dans le parcours d'un apprenant. Les données recueillies par le MELS :

... laissent supposer que l'on en fait un usage fréquent et qu'on leur attribue un pouvoir important. Il appert également que les règles qui les régissent sont très variées, relativement complexes et presque aussi nombreuses que les centres qui fournissent des précisions à leur sujet.

L'étude n'a pas pu identifier quels tests sont effectivement utilisés, avec quelle fréquence et dans quelles circonstances, quelle est leur validité et l'interprétation qui en est faite, quelles conséquences en sont tirées pour la formation d'un adulte particulier et quel rôle ils remplissent dans les démarches qu'effectue le personnel des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (MELS, 2008a : 61).

En FGA, divers outils permettent de faire reconnaître les acquis extrascolaires et les compétences : le test de développement général (TDG)<sup>35</sup>, les tests d'équivalence de niveau de secondaire (TENS)<sup>36</sup>, l'épreuve de synthèse *Prior Learning*, anglais, langue seconde<sup>37</sup>, les univers génériques<sup>38</sup> et les tests du *General Educational Development Testing Service* (GEDTS)<sup>39</sup>. L'étude souligne qu'il existe plusieurs autres tests de

---

<sup>35</sup> Le TDG permet de remplir les conditions d'admission à un programme conduisant au DEP, en plus de l'obtention d'unités relatives aux préalables spécifiques de langue d'enseignement et de mathématique identifiés au regard de ce programme. Il s'agit de préalables « fonctionnels ». Le test de développement général a été élaboré afin de mesurer les compétences générales nécessaires pour évoluer et réussir adéquatement en formation professionnelle et éventuellement, en milieu de travail. Voir : <http://www.csdgs.qc.ca/seafp/rac-outils.php#tens>

<sup>36</sup> Le TENS reconnaît des habiletés, des connaissances, des compétences et des capacités de niveau secondaire. Les TENS représentent une occasion d'obtenir l'attestation d'équivalence de niveau secondaire de cinquième année du secondaire (AENS). L'attestation est délivrée à l'adulte qui a réussi les deux tests de français obligatoires (grammaire et compréhension de texte) et trois autres tests parmi les cinq qui lui sont proposés (mathématique, anglais - langue seconde, sciences humaines, sciences économiques, sciences de la nature).

<sup>37</sup> L'épreuve de synthèse *Prior Learning Examination* (PLE), anglais, langue seconde a été préparée en vue de reconnaître les acquis extrascolaires d'une personne en anglais, langue seconde. La réussite de l'épreuve permet d'attribuer des unités pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou de remplir les conditions d'admission à la formation professionnelle ou à d'autres programmes d'études. L'épreuve est composée d'un examen oral et d'un examen écrit.

<sup>38</sup> Les univers de compétences génériques sont les compétences acquises au cours de l'expérience de vie, nécessaires à la reconnaissance d'unités en formation générale aux adultes (maximum deux univers de compétences pour un total de huit unités contribuant à l'obtention du DES). Il peut s'agir de compétences acquises à travers des activités diverses : personnelles et familiales (santé et nutrition, éducation des enfants, gestion de ses affaires personnelles) ; sociales, communautaires et politiques (l'organisation politique, l'implication communautaire, l'actualité); professionnelles et économiques (l'économie générale, le monde du travail, la consommation); culturelles et récréatives (arts et culture, sports, médias, multiculturalisme); créatives; la pensée critique et le bénévolat.

<sup>39</sup> Les tests du GEDTS sont destinés aux adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ceux-ci, par leur travail, leurs formations diverses et leurs expériences de vie peuvent avoir acquis des compétences, des habiletés et des connaissances à faire valoir et peuvent, par la réussite de ces tests : acquérir les unités de matières à option pour le diplôme d'études secondaires (DES); obtenir le certificat d'équivalence d'études

classement et tests diagnostiques de différents niveaux de complexité et visant à évaluer les besoins de formation, notamment en français, en anglais et en mathématiques, incluant « *divers tests « maison » ou autres* » (*Ibid.* : 62), des tests spéciaux pour différents handicaps, ainsi que des tests oraux en alphabétisation et en francisation, qui proviennent de sources publiques et privées variées, « *y compris du ministère de l'Éducation [...] de commissions scolaires et de centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle* » (MELS, 2008a : 61). Le MELS (2008a : 61) estime que :

Depuis environ cinq ans, les tests de classement, qui ont souvent pour effet de «déclasser» les adultes par rapport au niveau de formation qu'on leur a reconnu dans le secteur des jeunes, sont de moins en moins utilisés. La tendance semble être de les remplacer par des tests diagnostiques, considérés comme plus appropriés d'un point de vue pédagogique [...]. (Toutefois) la différence entre un test de classement et un test diagnostique est parfois mince. Dans certains cas en effet, il s'agirait du même instrument dont on a changé le nom ou dont on interprète les résultats davantage à des fins pédagogiques que de classement

Plusieurs CEA administrent l'un ou l'autre de ces tests à presque tous les candidats. Cette procédure serait « quasi-générale dans le cas d'un adulte qui ne peut présenter de relevé de notes ou dont les études antérieures ont été faites dans un cheminement particulier continu ou dans un établissement situé en dehors du Canada (et parfois du Québec) » (*ibid.*). Les critères les plus courants pour déterminer la passation ou non des tests:

... semblent être les cours réussis en 5e, en 4e et parfois en 3e secondaire et le nombre d'années écoulées depuis que l'adulte a cessé de poursuivre des études dans un établissement de formation. Le double critère cours réussis-années écoulées est modulé de multiples façons. (...) le nombre d'années écoulées que l'on prend en considération ne dépasse pas six ans et, dans la plupart des cas, trois ans (2008a : 62).

---

secondaires (CEES) qui est reconnu également à l'extérieur du Québec; répondre à des conditions d'embauche en vue d'un emploi; être admis dans la plupart des programmes de la formation professionnelle ou dans certains programmes de formation technique au collégial (AEC). Ces tests portent sur diverses matières.

En alphabétisation et francisation, pour les étudiants qui passent sans interruption d'une école secondaire à un CEA :

Il semble exister depuis peu une tendance à classer ces étudiants au niveau que l'école secondaire leur a reconnu, mais à les obliger en contrepartie à une mise à niveau, habituellement de courte durée (moins de 100 heures, voire de 50 heures), mais dont la longueur varie selon divers facteurs, comme les notes obtenues au secondaire, la formation projetée, etc. (*ibid.* : 62).

Selon le MELS (2008a : 63), même si un grand nombre de CEA et de CFP incitent les adultes à passer des tests, ceux-ci peuvent refuser de le faire et s'ils le font, ils ne sont pas obligés d'accepter la recommandation qui accompagne le résultat obtenu. Ce type d'information semble peu divulgué par les intervenants, ou peu connu des adultes en formation sondés par plusieurs études (Bélanger, Voyer et Wagner, 2004). À cet égard, les jeunes immigrants (notamment ceux d'arrivée récente) connaissent peu le système scolaire québécois et les programmes vers lesquels ils sont référés.

Parmi les autres facteurs *institutionnels* liés au mode de fonctionnement en FGA et pouvant affecter les parcours des jeunes issus de l'immigration vers la réussite, plusieurs études mettent en cause l'enseignement individualisé, « modulaire » et « assisté », généralement utilisée dans les CEA, dont un document du MELS (2009) servant de « cadre de référence » pour l'organisation des services éducatifs complémentaires, qui souligne que : « Pour nombre d'entre eux, l'approche d'enseignement individualisé propre à l'éducation des adultes pose des difficultés » (MELS, 2009 : 9). Ce constat tranche avec les analyses de certaines études qui ont interrogés des jeunes de 16-18 ou de 16-24 ans dans différentes régions à l'extérieur de Montréal et les environs, où les problématiques et les profils de clientèles sont relativement différentes (Rousseau et al, 2007, 2010 ; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010 : 12).

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'Éducation a rappelé dans un avis (2006) que « le Régime pédagogique applicable à la formation générale des adultes, entré en vigueur en juillet 2000, prévoit trois types de services éducatifs : les services de formation, les services d'éducation populaire et les services complémentaires, dont seuls les premiers sont gratuits » (CSE, 2006 : 28). Il s'agit d'une question de droit à l'éducation des adultes, qui est rappelé dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), qui stipule toutefois

que seuls les services de formation sont gratuits pour les seuls résidents du Québec, et à l'exclusion des manuels scolaires (CSE, 2006 : 28). À cet égard, le CSE souligne que :

Sur la base de considérations budgétaires, le recul possible dans l'exercice d'un droit, celui de la gratuité de certains services éducatifs, est une question qui mérite la plus grande attention. Tout d'abord, dans son principe, l'accès gratuit des adultes aux services de formation générale du secondaire a subi une première entorse avec la fermeture, au début des années 90, de l'enveloppe budgétaire allouée aux commissions scolaires. Des adultes peuvent donc ne pas avoir accès à ces services de formation si leur établissement d'enseignement a épuisé l'enveloppe budgétaire consentie. Quand ils ne mettent pas un terme à leur intention de s'inscrire dans une démarche de formation, compte tenu de cette situation, les adultes dont les noms figurent sur une liste d'attente sont au mieux contraints de différer leur projet de formation (Ibid. : 29).

Le secteur de l'éducation des adultes offre encore peu de services d'adaptation scolaire (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007), et le MELS cherche à pallier cette situation. Un document du MELS (2009) servant de « cadre de référence » pour l'organisation des services éducatifs complémentaires assurés par les CEA, justifie les besoins accrus en services complémentaires par la croissance des jeunes de 16-25 ans, mais sans faire mention des jeunes issus de l'immigration, des réfugiés ou des immigrants en général (sauf lorsqu'il évoque les partenariats avec le MICC ou la formation continue du personnel). De même, il indique qu'aujourd'hui « les parcours de vie des jeunes adultes sont souvent plus complexes qu'autrefois » (Garneau, Dupuis et al., 2009 : 8), avec des besoins particuliers, notamment pour ceux ont fréquenté un centre spécialisé (avec un dossier de diagnostics) ou de cheminements particuliers (Garneau, Dupuis et al., 2009 : 8). Il fait référence à la *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'Éducation, 2002b), dans laquelle le Ministère identifie des groupes présentant des besoins particuliers; les peuples autochtones, les jeunes mères, les personnes incarcérées et les personnes ayant une incapacité. On constate qu'aucune mention n'est faite des élèves immigrants.

Le CSE (2008) souligne aussi l'absence quasi-totale de transmission des données entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes comme un facteur institutionnel ou systémique pouvant avoir des effets pervers.

Considérant le rajeunissement de la population adulte qui fréquente les CEA, la question de la continuité des services qui prévalaient au secteur des jeunes se pose pour l'élève qui arrive au secteur des adultes. Bien que tous reconnaissent que les problèmes vécus par les jeunes ne disparaissent pas du fait qu'ils s'inscrivent dans un centre de formation pour des services éducatifs prévus pour les adultes, ils admettent aussi que les jeunes ne souhaitent pas le même genre de solution à leurs problèmes. Ils croient également que des interventions doivent tenir compte des besoins changeants au fil des jours et adapter le traitement en considération de leur parcours de vie et de leur insertion sociale en cours. Le phénomène de continuité s'exprime ici non pas par une similitude exacte des services et des interventions, mais plutôt par l'offre de services adaptés aux jeunes adultes ayant un nouveau rôle social (Ibid. : 32).

Tout en rappelant la législation régissant le partage d'information et protégeant les renseignements personnels (Ibid. : 14), à laquelle le personnel scolaire doit se conformer, les auteurs font ressortir l'importance des actions de soutien et d'accompagnement des adultes en formation :

Considérant le nombre de jeunes adultes inscrits en formation dans les CEA, le temps est des plus propices pour examiner la possibilité de revoir les politiques en place ou pour en rédiger une première, en vue d'y intégrer des règles qui prévoient un échange d'information sur les élèves entre les secteurs de formation, tout au moins dans une même commission scolaire dans un premier temps. Pour ce faire, les CEA peuvent obtenir l'information utile par l'entremise de leur personnel spécialiste ou autres, pour certains élèves, selon les cas et selon les moyens légaux prévus par la politique de la commission scolaire. Considérant que les directions des CEA ne souhaitent pas que les dossiers complets des études secondaires et les dossiers personnels pour tous les jeunes adultes inscrits leur soient accessibles, mais bien seulement dans certains cas, les règles établies dans une politique de la commission scolaire déterminant des procédures à suivre se révèlent un moyen

efficace pour assurer une bonne gestion des renseignements personnels. Une réflexion en ce sens entre le personnel responsable à la commission scolaire de lois s'appliquant aux élèves avec le personnel gestionnaire des CEA du territoire de la commission peut donc s'amorcer ou se poursuivre sur ce sujet » (Ibid. : 15).

Bref, comme le rappellent Doray et Bélanger (2014 à paraître : 20), il y a actuellement au Québec une :

[...] absence de réflexion et d'un débat sur l'école secondaire publique actuelle et sur la diversification du curriculum pour répondre aux besoins de jeunes qui « n'y sont pas à leur place ». En faisant des centres d'éducation des adultes des annexes (ou des déversoirs faciles) des jeunes en difficulté dans les écoles secondaires, on s'empêche de réfléchir sur leur mode d'action, sur les curriculums qui y sont mis en œuvre et sur les pédagogies déployées qui, manifestement, ne conviennent pas à l'ensemble des jeunes.

### 1.3 Objectifs

Les facteurs affectant les parcours des 16-24 ans issus de l'immigration en FGA sont encore peu documentés au Québec. Afin de combler ce vide, une première étude exploratoire (Potvin et Leclercq, 2010, 2011a,b, 2012) avait permis de soulever certains constats et la présente recherche a voulu approfondir ces pistes, à partir du point de vue de 104 agents institutionnels et de 80 jeunes qui poursuivent leurs études dans l'un des 20 CEA à l'étude dans 6 commissions scolaires. L'étude a visé trois objectifs : 1. Retracer les facteurs significatifs de la trajectoire sociale, migratoire et scolaire de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration ou réfugiés (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations) et de jeunes non-immigrants (3<sup>e</sup> génération et plus) dans les CEA; 2. Retracer les pratiques institutionnelles à l'égard des jeunes issus de l'immigration, à partir de la « littérature grise et du discours (pratiques déclarées et perceptions) de différents types d'agents en FGA, en ciblant les dispositifs, services, processus et pratiques d'accueil, de soutien, de classement et d'orientation, les « ponts » entre la FGJ et la FGA, de même que les outils de classement et leur administration; 3. Dresser une typologie des trajectoires en cernant le rôle des différents facteurs.

S'il apparaissait important d'explorer, par une approche qualitative, les facteurs systémiques, scolaires, familiaux et psychosociaux qui influencent les parcours de jeunes arrivant en FGA, et comment ils sont médiatisés par l'apprenant (voir méthodologie), les données qualitatives ont été complétées par une analyse quantitative du cheminement et de la performance scolaires d'une cohorte d'élèves québécois de première et de deuxième génération issues de l'immigration, qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999 au secteur francophone, mené dans le cadre de notre *Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation* (GRIES-équipe FQRSC) (McAndrew *et al.*, 2010, 2011, 2014 à paraître ; Ledent *et al.*, 2012 ; Ledent, McAndrew et Potvin, 2012)<sup>40</sup>.

#### 1.4 Cadre théorique

Dans la présente recherche, nous adaptons le modèle de Cross (1981) et Potter et Ferguson (2003) sur les obstacles à l'apprentissage et à la participation à la formation des adultes (voir Cadre théorique à l'annexe 1), aux réalités des immigrants et de leurs descendants, en intégrant les processus et facteurs « classiques » liés aux expériences migratoires des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations issues de l'immigration (McAndrew *et al.*, 2014 à paraître; Kanouté et Lafortune, 2011; Armand, 2005a, b ; Vatz-laaroussi *et al.*, 2008 ; Legault et Rachédi, 2008; Potvin, Eid et Venel, 2007), dont les conditions pré et post-migratoires (ex. guerre, séisme, séparation avec les membres de la famille, âge, etc.), qui influent sur les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation et sur les apprentissages scolaires (Kanouté *et al.*, 2008). Nous avons donc construit un *cadre heuristique* adapté aux réalités de ces jeunes, en catégorisant les barrières rencontrés par ces apprenants comme étant: 1. *Situationnelles, académiques et/ou culturelles*, 2. *Informationnelles*, 3. *Institutionnelles* et 4. *dispositionnelles et/ou intrinsèques*, afin de mettre perspective leurs besoins en fonction de critères d'équité, c'est-à-dire en termes de soutiens, de reconnaissance d'acquis, de *dotation* en ressources, d'*accessibilité* des services, d'*acceptabilité* sociale des apprentissages et d'*adaptabilité* des contenus et des pratiques de tous ordres (Tomaševski, UNESCO, 2002 ; Potter et Ferguson, 2003).

---

<sup>40</sup> Les données ont été analysées à partir d'une banque de données administratives antérieurement créée par la Direction de la recherche et de la statistique (DRSI) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et rendue accessible aux chercheurs du GRIES. Cette banque incluait un indicateur annuel de présence à la FGA jusqu'à 8 ou 9 ans après l'entrée au secondaire.

Cross parle d'*obstacles*, de *freins* ou de *barrières* à l'apprentissage ou à la participation, d'autres auteurs utilisent plutôt le terme d'*obstacle à la persévérance* (Lemire, 2010) mais nous utilisons aussi le terme de facteurs (positifs ou négatifs), identifiés par les agents institutionnels ou par les jeunes eux-mêmes lorsqu'ils parlent de leur parcours, car il est difficile de mesurer ou d'isoler ces facteurs pour en évaluer l'impact réel sur les parcours, puisqu'ils s'amalgament ou s'imbriquent souvent les uns aux autres (Baril, 2013).

- *Facteurs situationnels, académiques et/ou culturels* : situations liés au processus migratoire (conditions de départ et d'arrivée, dont les conditions de séparation/réunification familiale, les traumatismes associés (guerre, pertes et deuils, etc.), les écarts et transitions entre systèmes scolaires du Québec et du pays d'origine, les attentes parentales, et autres), à la situation familiale (séparation, recomposition, désorganisation, responsabilités, monoparentalité, impératifs familiaux, rapports hommes-femmes et intergénérationnels, etc.), à l'adaptation et à l'intégration économique et sociale de l'élève et de sa famille (conditions de vie au Québec: emploi et sources de revenu, précarité, conditions et contexte du travail, perte de statut social, conciliation études-travail, logement, etc.), l'appartenance à la première ou à la 2<sup>e</sup> générations, les relations scolaires significatives (avec les pairs, les enseignants et autres intervenants); l'éloignement géographique des lieux de formation; les conditions dans lesquelles se déroulent les études, l'expérience d'échec et de réussite ou de retard accumulé, le capital culturel, humain et social.
- *Facteurs ou obstacles Informationnels* : contenu inadéquat des messages, terminologies péjoratives, manque d'informations significatives, auquel nous ajoutons tous les facteurs liés à l'adaptation dans un nouvel environnement linguistique et social en raison de la migration : absence de repères culturels et linguistiques, méconnaissance du système et de ses filières, règles, cadres, démarches, etc.
- *Facteurs ou obstacles institutionnels* qui peuvent avoir des effets systémiques et cumulatifs : écueils lors de l'entrée en formation, mesures de soutien à la formation (incluant en français) absentes, limitées ou trop restrictives, formalisme du cadre d'éducation, contexte andragogique peu approprié, limites des finalités de la formation,

écart entre le discours et la volonté politique, règles, normes, processus de sélection, d'évaluation, de classement, d'orientation, d'accompagnement, les pratiques pédagogiques et académiques, les soutiens et suivis qui ont marqué le parcours du jeune, et toutes les faiblesses dans la dotation, dans l'accessibilité, dans l'adaptabilité ou dans l'acceptabilité sociale des différents services ou pratiques (Tomaševski, 2002).

- *Facteurs ou obstacles dispositionnels et/ou intrinsèques* : impacts des autres facteurs sur le sens donné par l'acteur à l'égard de sa situation pré et post-migratoire (gains ou pertes, tout recommencer, apprendre le français, s'intégrer au Québec, se faire un nouveau réseau social, etc.), ses problèmes psycho-sociaux, sa motivation/démotivation, sa perception de soi (âge, sexe, etc.) et son estime de soi sur le plan des apprentissages et de l'intelligence, sa confiance en soi et en l'avenir/découragement dû à la faible maîtrise de la langue ou aux retards et déclassements, ses attitudes face aux efforts, ses croyances ou valeurs, ses dispositions symboliques/culturelles, son projet personnel ou professionnel, sa vision des retombées (lointaines ou non) de la formation, son rapport à la lecture et à l'écriture (surtout si peu francisé ou alphabétisé), ses expériences scolaires et perceptions de l'école, son acquisition ou non d'une culture de formation. Ces facteurs sont particulièrement importants dans une phase développementale dite de « vie adulte émergente » (*Emerging Adulthood*) (Arnett, 2000, 2004).

L'attention a surtout porté sur les facteurs institutionnels, administratifs ou systémiques, tout en analysant différents facteurs environnementaux et processus liés à la migration (facteurs pré et post-migratoires) et aux transitions et qui renvoient à des facteurs informationnels et situationnels. L'analyse est de nature « systémique » en s'intéressant aux effets combinés des pratiques, volontaires ou involontaires (omission ou commission), des règles, des services et des décisions (de l'accueil au traitement de la demande de formation, jusqu'à la sortie du système), sur les parcours des apprenants et l'adaptation ou non des pratiques en fonction des besoins des élèves (équité) pour assurer leur réussite (égalité substantive).

Les facteurs « dispositionnels » seront considérés comme les effets des autres facteurs mais les facteurs sont souvent étroitement interreliés : des facteurs sociaux, liés aux

« dispositions symboliques ou culturelles » ou à des « conditions de vie », produisaient « une différenciation de l'accès aux ressources éducatives ». Les obstacles se conjuguent très souvent et leurs effets sont cumulatifs. Il est donc difficile d'effectuer un « découpage » précis et changeant souvent de formes : par exemple, la faible maîtrise du français (une caractéristique de la personne à un moment donné) se conjugue souvent avec un manque d'information dû à l'arrivée d'un immigrant au pays qui lui-même peut entraîner un manque de motivation et d'estime de soi.

L'objectif n'est pas de mesurer leur poids relatif mais de saisir leur imbrication dans les discours des acteurs (comment ils donnent la primauté aux effets de ces facteurs sur leur parcours, comment ils « transigent » avec ces facteurs objectifs et subjectifs à court ou à long termes), puis de les modéliser à travers les trajectoires des jeunes.

Par ailleurs, nous utilisons le concept de trajectoire socioscolaire en nous appuyant sur une approche biographique (*life course*), axée sur l'analyse des 4 types de facteurs qui renvoient à des événements prenant en considérations différentes sphères de la vie (familiale, scolaire, professionnelle etc.) (Crockett, 2002). Dans cette perspective, les individus ils traversent des territoires sociaux construits sur des rapports inégaux de pouvoir, des règles, des codes de conduite, des catégorisations sociales et des frontières ethniques (McAll et al., 2003) et sont engagés dans des séquences d'événements chronologiquement normés, des environnements et des rôles sociaux structurés par des institutions sociales. Dès lors :

(1) les trajectoires individuelles sont modelées par le contexte social, historique et géographique dans lequel elles s'inscrivent, tout comme par le contexte « normatif », structurel et institutionnel spécifique (normes scolaires, normes du marché du travail, etc.) ;

(2) l'impact d'une succession de transitions ou d'événements (dont la transition d'un pays à l'autre et d'un « système » social et scolaire à l'autre par la migration) est tributaire du moment où elle se produit dans la vie de l'individu, les jeunes âgés entre 16 à 24 ans étant dans leur phase développementale de « vie adulte émergente » (*Emerging Adulthood*) (Arnett, 2000, 2004).

(3) les diverses sphères de la vie (*linked lives*) sont interdépendantes et les influences sociales et historiques se manifestent et sont perçues à travers des réseaux de relations partagées, des rapports intergénérationnels et des transmissions qui structurent l'identité (capital culturel, capital social) ;

(4) les individus construisent leurs propres vies par les choix et actions effectués dans les limites des occasions qui se présentent à eux et des contraintes offertes par les conditions historiques et sociales qui prévalent (Doray et *al.*, 2009 : 11).

Dans notre étude, le concept de trajectoire implique à la fois le parcours scolaire et de formation (la « biographie éducative »), le parcours d'emploi, le parcours social, familial et migratoire<sup>41</sup>. Il est abordé comme un ensemble d'éléments objectifs et subjectifs (situations, relations, contraintes ou événements « objectifs » auxquels l'individu donne un sens « subjectif »), référant à des processus rétrospectifs, réflexifs et prospectifs impliquant le passé, le présent et le futur de la personne (Dubet, 1994 ; Demazière et Dubard, 1997 ; Bélanger et *al.*, 2008). Autant les aspects personnels, identitaires, familiaux ou socioculturels (capital culturel et social, dynamiques familiales, et autres) que les aspects structurels, normatifs et institutionnels peuvent faire partie des contraintes objectives dans la trajectoire des apprenants (mode de fonctionnement au secteur de l'éducation des adultes, services et pratiques dans les CÉA, processus et étapes administratives, classements, et autres).

Les systèmes éducatifs sont ici analysés à la fois comme structurants dans la construction des parcours des étudiants et comme flexibles, ce qui permet aux individus d'agir sur leurs parcours. Cette structure balise les parcours scolaires définis comme « la suite de situations éducatives que [les élèves et étudiants] réaliseront dans le cadre de leur formation formelle » (Doray et *al.* 2009 : 1). La structure définit le « champ des possibles » (les différents programmes offerts), « elle indique les règles d'accès aux différents programmes et elle précise les points de bifurcation qui engagent les élèves et les étudiants dans des transitions, d'un ordre d'enseignement à l'autre, ou d'un cycle d'enseignement à l'autre, ou à l'intérieur d'un même ordre, d'une filière à l'autre » (Ibid. : 1).

---

<sup>41</sup> Afin de simplifier le texte, nous utilisons les concepts de trajectoire et de parcours de manière interchangeable malgré les nuances théoriques entre ces concepts (Doray et *al.*, 29).

Doray et *al.* (2009), retiennent quatre axes analytiques pour décrire les propriétés des parcours scolaires :

- 1) les transactions entre l'individu et l'institution scolaire;
- 2) les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs de leur parcours;
- 3) les transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité);
- 4) le rapport au temps (inscription dans un temps long).

Les facteurs et contraintes sont à la fois une réalité objective, s'imposant à l'individu, et une réalité subjective, par le sens donné par l'acteur lui-même et par ses réactions face à la situation.

Enfin, nous nous appuyons sur des assises théoriques inclusives et critiques de l'équité et de l'égalité des chances en éducation, en portant une attention particulière aux effets systémiques des normes, processus et pratiques institutionnelles qui, bien qu'en apparence neutres, peuvent désavantager certains groupes d'apprenants issus des minorités ou avoir un effet préjudiciables sur leur parcours scolaire, comme les déclassements, l'*over-policing* ou l'*under-protecting* — c'est-à-dire la surévaluation ou la sous-évaluation de leurs problèmes, donc des services et soutiens offerts (Cochran-Smith, M., 2004 ; Kushnick, 1999; Perry, 2006).

Cette recherche s'inscrit aussi dans un contexte où le secteur de la FGA connaît des remises en cause et des transformations institutionnelles importantes pour répondre aux besoins d'une population changeante. L'attention a particulièrement porté sur les facteurs *institutionnels*, administratifs ou systémiques, tout en analysant comment les autres facteurs ont des impacts sur les trajectoires. Bref, cette étude entend combler un vide dans la littérature sur les jeunes issus de l'immigration à l'éducation des adultes au Québec, par l'analyse des interactions entre les obstacles institutionnels et les facteurs situationnels, dispositionnels et migratoires dans les parcours des jeunes issus de l'immigration immigrants dans ce secteur. Cette analyse s'appuie sur la théorie du *life-course*, qui tient compte à la fois des dimensions sociales globales et de la spécificité de chaque trajectoire de vie, de même que la capacité des acteurs d'agir sur leur propre vie

en fonction de leur capital identitaire, humain et social et des contraintes auxquelles ils sont confrontés.

### 1.5 Méthodologie

Nous avons privilégié une approche qualitative, descriptive, comparative et transversale afin d'explorer les facteurs qui influencent les parcours de jeunes arrivant en FGA, et comment ils sont médiatisés par l'apprenant. Nous aussi privilégié une approche biographique (*life course*), axée sur l'analyse des 4 types de facteurs qui renvoient à des évènements prenant en considérations différentes sphères de la vie (familiale, scolaire, professionnelle etc.) (Crockett, 2002). Cent quatre-vingt-quatre (184) personnes ont été rencontrées en entrevues (individuelles, semi-dirigées ou par groupes de 2-3 personnes) dans six commissions scolaires (cinq à Montréal, une à Sherbrooke), anglophones et francophones, entre janvier 2010 et décembre 2011. Il s'agissait de 59 agents institutionnels (responsables de la FGA dans les commissions scolaires, directeurs de CEA et leurs adjoints, responsables des SARCA, conseillers de formation, d'information ou d'orientation, conseillers pédagogiques, travailleurs sociaux, enseignants, directeurs d'écoles secondaire et adjoints, agents d'Emploi-Québec) et de 80 jeunes de 16-24 ans (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générations) inscrits en FGA. Les entrevues ont été menées dans 24 établissements à partir de canevas adaptés aux jeunes et aux différentes catégories d'agents (voir annexe 6).

L'objectif était d'obtenir les regards croisés des acteurs (triangulation des données) sur les processus et pratiques institutionnels et leurs impacts sur les trajectoires de scolarisation des jeunes issus de l'immigration. Avec l'autorisation des directions et des enseignants, nous avons recruté « à l'aveugle » des jeunes volontaires de 16-24 ans dans les CEA, en les sollicitant lors d'une tournée de classes, et en appliquant la technique « Boule de neige » (référés par des amis). L'analyse thématique a été menée en partie avec l'aide du logiciel N'Vivo. Les données qualitatives ont été complétées par une analyse quantitative du cheminement et de la performance scolaires d'une cohorte d'élèves québécois qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999 au secteur francophone et qui persévèrent en FGA, mené dans le cadre de notre *Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation* (GRIES-équipe FQRSC) (McAndrew et al., 2010,

2011, 2014 à paraître ; Ledent *et al.*, 2012 ; Ledent, McAndrew et Potvin, 2012)<sup>42</sup>. Ce projet est intégré au processus de modélisation et de Méta-analyse du *Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIÉS)* (FQRSC-équipe en fonctionnement, 2010-2014) (McAndrew *et al.*, 2014 à paraître).

L'étude utilise également des statistiques produites et fournies par les Commissions scolaires, ainsi que des données produites et fournies par la direction de la recherche et de la statistique du MELS (Carpentier et Santana, 2009, 2010).

L'analyse thématique a suivi l'ordre des questions posées en entrevue (voir les canevas, annexe 6). Les agents institutionnels ont surtout été interrogés sur leur perception des services, processus et pratiques pour répondre aux besoins des 16-24 ans, plus spécifiquement sur les processus institutionnels d'accueil, de classement et d'orientation des jeunes issus de l'immigration, les services d'accompagnement, de formation et complémentaires, le mode de fonctionnement et les pratiques en FGA, les approches pédagogiques, les ponts entre la FGJ et la FGA, les programmes d'Emploi-Québec, et, de manière plus secondaire, sur les autres facteurs qui, selon eux, ont des impacts sur les parcours de ces jeunes (familiaux, migratoires, etc.).

En ce qui concerne les jeunes, nous avons surtout orienté les questions sur l'expérience migratoire (conditions et situations pré et post-migratoires), la situation familiale, les étapes du parcours scolaire (notamment les processus d'accueil, de classement et d'orientation en FGJ et en FGA), les programmes, les services de formation et complémentaires, le parcours scolaire au pas d'origine et au Québec. Il ne s'agit pas « d'histoires de vie » puisque les questions étaient semi-dirigées, mais d'un regard subjectif du jeune sur les facteurs les plus déterminants de son parcours.

L'analyse qualitative a été réalisée sur un corpus de données documentaires, d'entrevues et d'observations, colligées dans 20 CEA et triangulées. Les entretiens de groupe ont tous été enregistrés, retranscrits puis traités selon une démarche classique d'analyse de contenu, sans l'aide de logiciel : analyse thématique (découpage par grands

---

<sup>42</sup> Les données ont été analysées à partir d'une banque de données administratives antérieurement créée par la Direction de la recherche et de la statistique (DRSI) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et rendue accessible aux chercheurs du GRIÉS. Cette banque incluait un indicateur annuel de présence à la FGA jusqu'à 8 ou 9 ans après l'entrée au secondaire.

thèmes et sous-thèmes), repérage des unités de sens pertinentes dans chaque entrevue de groupe, attention portée aux dimensions émergentes, articulation des différents facteurs. Pour effectuer l'analyse descriptive, de nombreux tableaux-synthèses ont permis de dresser un portrait des dispositifs, procédures et pratiques (administratives, pédagogiques, classement et orientation) dans chaque CEA et commission scolaire, selon trois niveaux d'analyse :

- Les pratiques formelles issues de la littérature grise (documents, sites WEB);
- Les pratiques déclarées issues du discours des acteurs institutionnels (entrevues)
- Les opinions et regards critiques des acteurs institutionnels sur les pratiques, règles, mode de fonctionnement, instrumentation (entrevues).

Les tableaux retracent : les contextes, la localisation et les dynamiques dans les CEA, les dispositifs mis en œuvre en FGA (services offerts, règles, procédures officielles...), les pratiques effectives des agents (classement, référence, orientation, pédagogiques...), les instruments de diagnostics et de classement (tests lorsque rendus disponibles) et leur administration, selon les profils des jeunes, des pratiques pédagogiques (magistraux, individualisé), des pratiques liées aux présences et au mode de financement, des pratiques d'accueil, (procédures inscription, documents demandés), des rôles des agents aux différentes étapes (de l'accueil au placement dans un service), des étapes et pratiques de diagnostic et de classement/tests oraux et écrits (avant d'inscrire dans un programme), des tests utilisés : standards /tests-maisons, recueillis/accessibles, des conditions de passation des tests, pratiques reliées au transfert des résultats des tests. Cette cartographie a permis d'effectuer une analyse transversale, puis comparative (non présentée dans ce rapport) et de croiser les regards croisés des acteurs sur les processus et pratiques. L'analyse compare les pratiques dans les CEA et les 6 commissions scolaires (Montréal/Sherbrooke, anglophones/francophones), de même que le discours des différents types d'agents institutionnels, et des jeunes. Afin de dresser une typologie des trajectoires-types et des facteurs d'influence, l'information recueillie par entrevue a été synthétisée autour d'étapes et de descripteurs précis (voir les canevas d'entrevue).

De l'information aux participants jusqu'à l'analyse des données, les chercheurs se sont conformés aux exigences de l'éthique en recherche (consentement éclairé, signature des parents, possibilité de retrait, confidentialité, anonymat) (voir annexe 7).

## **ANNEXE 2. RÉSULTATS**

## 2.1 Analyse des données

Cette partie dresse un portrait succinct des profils de ces jeunes, ainsi que les principaux facteurs *institutionnels*, *situationnels*, *informationnels* et *dispositionnels* qui ont un impact sur leur trajectoire scolaire, à partir des données qualitatives. Il s'agit d'une analyse thématique et transversale des données recueillies dans la « littérature grise » et auprès des jeunes et des différentes catégories d'acteurs institutionnels dans tous les CEA et commissions scolaires.

La multitude d'analyses descriptives et de portraits (par commission scolaire, catégorie d'agent, types de pratiques), réalisées grâce aux données qualitatives abondantes générées par l'étude, ne peuvent s'insérer dans le présent rapport. Des articles seront produits sur les différentes données. Le lecteur intéressé pourra communiquer avec les chercheurs pour plus de détails. Compte tenu des paramètres imposés, nous abordons brièvement les résultats de manière transversale ci-après.

## 2.2 La cartographie des CEA effectuée à partir de la littérature grise

La cartographie des CEA effectuée à partir de la littérature grise montre qu'une majorité des 20 CEA ont une clientèle jeune, et 13 CEA à Montréal sont situés dans des « zones périphériques » moins accessibles par transports en commun. Les informations sont relativement accessibles sur les sites web (parfois non mis à jour) mais elles étaient plus détaillées dans les CEA anglophones en ce qui concerne les pratiques, services, tests et procédures de classement. Plusieurs CEA font de l'autopromotion auprès 16-24 ans sur leurs sites. On constate une variation importante d'un CEA à l'autre en termes de services de formation, complémentaires ou de SARCA. Certains CEA sont davantage dédiés à la francisation ou au programme Français de transition, d'autres aux apprenants de 16-18 ans. Les services complémentaires sont nettement plus nombreux dans certaines commissions scolaires, où les CEA mentionnent la présence de conseillers pédagogiques, d'orientation ou de formation et de travailleurs sociaux.

## 2.3 Profils généraux des jeunes rencontrés

Dans toutes les CS, les jeunes rencontrés étaient surtout dans le groupe d'âge des 18-19 ans, et avaient en moyenne 19 ans (Tableau 15, annexe 4). La proportion des filles et des garçons était à peu près la même d'une commission scolaire à l'autre. Ils étaient un peu plus souvent nés à l'étranger (1<sup>ère</sup> génération, 58,8%) qu'au Canada (2<sup>e</sup> génération,

25%, « non-immigrants », 16%). Les proportions variaient selon les commissions scolaires (CS) : à Sherbrooke, ils étaient tous de 1<sup>ère</sup> génération, et presque tous réfugiés (en raison de la politique de régionalisation) alors que dans les autres CS, ce groupe était moins surreprésenté (tableau 16, annexe 3). La catégorie d'immigrants la plus fréquente est le statut "famille" ou réunification familiale (11 élèves). Par contre, les jeunes ne connaissent pas toujours très clairement leur statut d'immigrant. (Tableau 19, annexe 4). Plus de la moitié des jeunes (51%) ont été séparés de l'un de leurs parents, généralement pendant plus d'un an et parfois pendant 10 ans. Ces jeunes sont surtout d'origine haïtienne et de pays d'Amérique latine, et sont venus rejoindre l'un de leurs parents, arrivé au Québec depuis quelques années.

Les pays d'origine des jeunes rencontrés (ou de leurs parents) sont assez représentatifs des statistiques globales sur les pays d'origine des jeunes issus de l'immigration en FGA dans chacune des commissions scolaires, et de ceux qui diplôment moins au secteur des jeunes de Mc Andrew et al. (2008, 2011). Les origines des jeunes et de leurs parents sont plus fréquemment Haïti, les Caraïbes ou un pays d'Amérique Latine à la CSDM et à la CSPI, de l'Afrique à la CSMB, alors qu'à Sherbrooke, ils provenaient de pays en guerre (Congo, Burundi, Colombie, Afghanistan), et de pays fort variés dans les CS anglophones (Tableau 17, annexe 4).

Dans toutes les CS, les jeunes de 1<sup>ère</sup> génération étaient principalement arrivés entre 16-24 ans et étaient au Québec depuis moins de 4 ans au moment de l'entretien (Tableau 18, annexe 4). Plus de 77% avait effectué sa scolarité en partie ou en totalité au Québec (Tableau 20, annexe 4). Parmi ces jeunes, 45% avait été en classe d'accueil et 44% en cheminement particulier (et 11% dans les deux) au cours de leur trajectoire. Aucun n'avait été en cheminement particulier au secteur anglophone, mais 4 élèves sur 11 (36%) provenaient des classes d'accueil du secteur français (Tableau 20, annexe 4). Par ailleurs, 9% des jeunes étaient sortis de la FGJ avant 16 ans et 47% à 16 ans.

Au moment de l'inscription, près de la moitié (48,5%) étaient arrivés en FGA en continuité de la FGJ sans interruption, que ce soit du cheminement particulier (20% en continuité contre 12,5% avec interruption), du secteur régulier (15% en continuité contre 13,8% avec interruption) ou de classes d'accueil (13,8% en continuité contre 1,3% avec interruption) (Tableau 2, annexe 3). Les autres provenaient directement de l'étranger

(23,8%) ou avaient interrompu leurs études (27,7%). Les jeunes en transition directe de la FGJ (sans interruption) sont principalement de 1<sup>ère</sup> génération, suivi des jeunes de 2<sup>e</sup> génération. Les jeunes ayant fréquenté une classe d'accueil seulement ont moins interrompu leurs études que ceux ayant fréquenté une classe d'adaptation scolaire.

Plus du tiers (36%) des jeunes rencontrés dans le secteur anglais provenait de la FGJ du secteur français, souvent en continuité d'une classe d'accueil. Ils étaient de 1<sup>ère</sup> génération et arrivés au Québec au milieu du secondaire. Aucun des jeunes rencontrés au secteur anglais n'avait été en « classes spéciales » ou en cheminement particulier au secondaire, alors que plus de la moitié des jeunes rencontrés au secteur français et ayant effectué leur scolarité en partie ou en totalité au Québec (77,5%) avait fréquenté une classe d'accueil ou le cheminement particulier (71%), et très souvent les deux (11%) (Tableau 20 à l'annexe 4). Plus de 67% des élèves ont dit avoir fait des tests de classement en FGA, dont un petit nombre (6,3%) provenant en continuité d'une classe régulière de la FGJ (tableau 22 à l'annexe 4). Près de la moitié de notre échantillon avait circulé d'un CEA à l'autre, passant ainsi par différentes commissions scolaires montréalaises (voir les trajectoires à l'annexe 4).

Si l'on se reporte au nombre de jeunes rencontrés par génération, ce sont bien ceux de 2<sup>ème</sup> génération et de 3<sup>e</sup> qui sont en premier lieux concernés par le cheminement particulier et les classes d'adaptation scolaire. En effet, c'est le cas de plus de la moitié des jeunes de 2<sup>ème</sup> génération, contre la moitié des jeunes de 3<sup>ème</sup> génération et plus, et moins d'un tiers des jeunes de 1<sup>ère</sup> génération rencontrés. Ceux qui disent avoir interrompu leurs études sont principalement des jeunes de 3<sup>e</sup> génération et de 2<sup>ème</sup> génération. Tous les jeunes rencontrés de 3<sup>ème</sup> génération disent avoir "décroché" volontairement en FGJ, contre la moitié des jeunes de 2<sup>ème</sup> génération.

Les jeunes ayant interrompu leurs études avec une scolarité au régulier en FGJ étaient surtout de 2<sup>e</sup> génération. Les jeunes ayant interrompu leurs études avec une scolarité en CP et autres classes spéciales étaient surtout de 3<sup>ème</sup> génération et plus.

Enfin, près d'un tiers des jeunes ayant exclusivement effectué leur scolarité à l'étranger avant de s'inscrire en FGA (6/18, 33%) auraient terminé leurs études

secondaires dans leurs pays d'origine mais leurs acquis ou bulletin n'auraient pas été reconnus.

## 2.4 Typologie des trajectoires des jeunes rencontrés

### 2.4.1 Les trajectoires des jeunes de première génération

Parmi les jeunes de première génération de notre échantillon **(58,8%)**, les parcours-types sont très diversifiés selon l'âge à l'arrivée, le degré de maîtrise du français, la scolarité effectuée au Québec et la trajectoire migratoire et ce, dans toutes les CS (voir les tableaux 16 à 22 à l'annexe 4). Nous en avons identifié quatre. Les statistiques administratives ne sont pas accessibles pour mesurer la proportion des jeunes en FGA dans chaque cas, ou l'ampleur des transferts linguistiques.

#### **Trajectoire en accéléré (20,2% des jeunes)**

Une première trajectoire rencontrée est celle des jeunes arrivés tôt au Québec, avant l'âge de 10 ans, qui ont vécu une classe d'accueil au primaire et accumulé un léger retard au secondaire, et qui viennent terminer rapidement un ou deux cours obligatoires du secondaire en FGA pour obtenir leur DES. Ils ont souvent un passage en continuité de la FGJ à la FGA, donc sans avoir décroché.

Il peut s'agir aussi de jeunes arrivés soit à l'adolescence (entre 13 et 16 ans), soit à l'âge de 17-18 ans, scolarisés avant la migration et durant la trajectoire migratoire et parlant le français à leur arrivée. Ceux-ci peuvent entrer directement en FGA ou transitent de la FGJ à la FGA pour finir rapidement quelques cours obligatoires, où ils bénéficient d'un classement parfois revu lors des trois semaines du cours d'entrée en formation ou au début de leurs cours. Certains apprécient l'auto-formation assistée et terminent rapidement leur formation, d'autres non. Ils sont surtout Africains à Sherbrooke, et de diverses origines dans les autres commissions scolaires.

#### **Trajectoire « ambiguë » pour le système scolaire (15% des jeunes)**

Une 2<sup>e</sup> trajectoire rencontrée correspond à des jeunes arrivés à l'adolescence (entre 14 et 16 ans), scolarisés avant la migration et durant la trajectoire migratoire (et souvent sur le point de terminer leur secondaire dans leur pays d'origine) et parlant peu, ou ne

parlant pas, le français à leur arrivée. Ils ont souvent vécu une longue séparation avec leurs parents en raison des papiers d'immigration. Ces jeunes passent un an ou deux en classe d'accueil au secondaire et sont souvent référés directement dès 16 ans en FGA par l'école secondaire en FGJ lorsqu'ils n'ont pas les acquis du secondaire 3. Ils ont une trajectoire « ambiguë » pour le système scolaire car ils sont considérés difficiles à évaluer et classer parce qu'ils sont sans papiers ou en raison de leur faible maîtrise du français et, difficile à « placer » dans le système. Ils sont souvent (re)classés en alphabétisation ou en présecondaire après avoir effectué des tests de classement en arrivant en FGA, ou bénéficient du programme « Français de transition ». Ils ont peu de contrôle sur ce qui leur arrive et transitent vers la FGA, où ils n'apprécient pas l'approche d'auto-formation assistée et vivent difficilement les « déclassements » subis. Ils sont de différentes origines dans les CS. C'est souvent ce profil de jeunes qui s'oriente vers le secteur anglais en FGA. Ils sont de diverses origines dans les autres CS (Voir la trajectoire de Paulo à l'annexe 4).

#### **Trajectoire d'acquisition du français (12,5% des jeunes)**

Une 3<sup>e</sup> trajectoire rencontrée est celle des jeunes arrivant aussi à plus de 17 ans ou plus, scolarisés dans leur pays d'origine et ne maîtrisant pas le Français. Ils ont souvent vécu de déplacement pré-migratoire mais ont pu continuer l'école. Parfois ils font une année de classe d'accueil au secondaire. Ensuite ou dès leur arrivée, ils entrent directement en francisation au CEA et gagnent ensuite soit la formation générale aux adultes, où ils sont classés selon leur niveau scolaire dans les diverses matières, soit l'alphabétisation en français ou le présecondaire. Ils sont plus souvent Colombiens, Iraniens, Irakiens, Afghans à Sherbrooke et de diverses origines dans les autres CS.

#### **Trajectoire « chaotique » (11,3% des jeunes)**

La 4<sup>e</sup> trajectoire rencontrée est celle des jeunes arrivés au primaire ou au secondaire, provenant de la « réunification familiale » ou encore de pays en guerre et de camps de réfugiés, souvent sans papiers et ayant vécu des pertes dans leur famille ou de longues séparations avec les parents, peu ou pas scolarisés avant leur arrivée, dont le français est souvent la deuxième langue, plus ou moins maîtrisée à l'oral à leur arrivée. Ces jeunes passent par les classes d'accueil au primaire puis souvent en classe

d'adaptation scolaire (cheminement particulier) ou « classes spéciales » au secondaire, ou arrivent directement en FGA. Leur cheminement scolaire est en « dents de scie », ils ont peu de contrôle sur ce qui leur arrive et ils fréquentent la FGA où ils apprécient la souplesse du classement et la possibilité de reprendre leurs apprentissages sans être stigmatisés. Ils continuent à avoir de grands rêves d'avenir, ont besoin de soutien psycho-social et de temps pour continuer leurs apprentissages. C'est une trajectoire « chaotique ». Ils sont surtout d'origine africaine et afghane à Sherbrooke, haïtienne et latino-américaine à la CSDM (Voir la trajectoire de Rose à l'annexe 4).

#### 2.4.2 Les trajectoires des jeunes de deuxième génération

Les jeunes de 2<sup>e</sup> génération (nés au Québec) de notre échantillon (25%) connaissent des trajectoires-types un peu plus homogènes, sauf dans les CS anglophones, où plusieurs ont vécu dans d'autres pays avant de « revenir » au Québec (voir tableaux 16 à 22 à l'annexe 3).

##### **Trajectoire du « raccrocheur » type (11,2% des jeunes)**

Il s'agit de jeunes de 2<sup>e</sup> génération ayant plus souvent interrompu leurs études entre la FGJ et FGA pendant un an ou plus, qui ont reçu un code EHDAA ou de jeunes « à risque » au secteur des jeunes (11,2% de l'ensemble des jeunes). Plusieurs ont été en « cheminement particulier » au secondaire, dans des classes d'adaptation scolaire avec un plan d'intervention pour des difficultés variables, et certains venaient de centres spécialisés (avec un dossier de diagnostics) et avec des besoins de services éducatifs complémentaires. Ils étaient inscrits le plus souvent au « Service d'entrée en formation » (SEF), au présecondaire ou au premier cycle du secondaire. La plupart ont décroché-raccroché plusieurs fois en raison de facteurs personnels, attitudinaux ou psychosociaux (drogues/alcool, problèmes familiaux, violence, échecs scolaires, perte de motivation et d'estime de soi, gangs de rues, tentatives de suicide, grossesse, détresse psychologique et autres), parfois pour certains, en raison de facteurs institutionnels, liés au milieu scolaire, tels que les pratiques et processus de classement, le mode de fonctionnement et l'infrastructure scolaire (entrées continues et sorties variables ; horaire flexible) ou l'enseignement individualisé, « modulaire » et « assisté » en FGA (modules et « cahiers », suivis personnalisés, isolement, peu de

contacts et de vie scolaire, etc.). Dans notre échantillon, il s'agissait de jeunes dont les parents provenaient d'un pays d'Amérique latine ou d'origine haïtienne à la CSDM et à la CSPI (Voir la trajectoire de Marie à l'Annexe 4).

#### **Trajectoire en continuité (12,5% des jeunes)**

Une seconde trajectoire est celle du jeune de 2<sup>e</sup> génération en classe régulière, qui avait accumulé un léger retard au secondaire, des échecs ou un redoublement et vient terminer rapidement un ou deux cours obligatoires du secondaire en FGA pour obtenir leur DES. Il a une plus fréquente chez les jeunes rencontrés au secteur anglophone.

#### **Trajectoire « de va-et-vient » (1.2% de jeunes)**

Une troisième trajectoire est dite « de va-et-vient » entre plusieurs pays, celle de jeunes nés au Québec mais ayant vécu leur scolarité dans d'autres provinces et pays (et souvent dans d'autres langues, dont l'anglais) avant de revenir au Québec. Nous en avons rencontré au secteur anglais en FGA.

### **2.4.3 Les trajectoires des jeunes de troisième génération ou plus**

Les jeunes de 3<sup>e</sup> génération et plus rencontrés (16,2%) ont aussi des parcours qui se ressemblent davantage (voir tableaux 16 à 22 à l'annexe 3) :

#### **Trajectoire du « raccrocheur » type (16,2% des jeunes)**

Les jeunes ont un cheminement marqué par le redoublement, des classements en adaptation scolaire (code HDAA, « à risque » et « classes spéciales », « métiers semi-spécialisés », etc.) des abandons scolaires et des retours, des tests de classement ou de diagnostic à l'arrivée en FGA, un passé marqué par des situations familiales lourdes entraînant des difficultés psychosociales importantes (placement en centre d'accueil ou en familles d'accueil, dépendances, etc.). Ils sont plus rares à passer en continuité de la FGJ à la FGA (Voir la trajectoire de Valérie à l'Annexe 4).

### **2.5 Les pratiques déclarées des agents institutionnels sur les services, processus et pratiques**

Si nous effectuons une analyse transversale pour toutes les commissions scolaires, le regard des 104 agents institutionnels quant aux pratiques, services et processus

institutionnels pouvant affecter positivement ou négativement les trajectoires des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration est **assez unanime** sur les dimensions suivantes :

### 2.5.1 La transition entre le secteur des jeunes et le secteur des adultes

Tous les directeurs et intervenants des écoles secondaires rencontrés évoquent l'accroissement des élèves dits « sous-scolarisés » en classe d'accueil dans leur école (et un accroissement des classes d'accueil pour sous-scolarisés), ainsi que la difficulté de les classer dans les différentes filières lorsqu'ils sortent de l'accueil. Par exemple, l'une des écoles secondaires de la FGJ comportait, au moment de l'étude, une vingtaine de groupes d'adaptation, dont des classes dédiées : 1) aux élèves ayant des difficultés de langage, 2) aux déficients intellectuels légers, 3) à l'adaptation scolaire (élèves de niveaux primaire ou secondaire), 4) à la FPT (formation préparatoire au travail), 5) à la FMS (formation métier semi-spécialisés) et 6) aux élèves potentiellement décrocheurs. Dans les écoles secondaires de l'étude, les classes régulières correspondaient environ à la moitié de la clientèle, selon les directions. Un grand nombre de ces élèves vont fréquenter ensuite la FGA, de l'avis des directeurs et intervenants.

Selon tous les directeurs et intervenants des écoles secondaires rencontrés, de même que les conseillers de formation et d'orientation en FGA et agents d'Emploi-Québec, les écoles secondaires réfèrent largement les jeunes immigrants en continuité de formation vers la FGA parmi ceux qui ont les profils suivants : les élèves arrivés à 16 ans, sans sanctions du secondaire III et venant soit de l'adaptation scolaire (cheminement particulier, classes spéciales), soit des classes d'accueil ou soit directement de l'étranger. En raison de leur situation de « grand retard scolaire » (liée à leur faible acquisition du français), ces élèves ne peuvent parfois fréquenter les écoles dites « de rattrapage » du secteur des jeunes, dédiées aux élèves de 16-19 ans et ils sont envoyés en FGA. Selon tous les directeurs et leurs conseillers des écoles secondaires rencontrés, lorsque les enseignants ou les directions à la formation générale des jeunes (FGJ) ne savent plus trop « où placer » ces jeunes, ils les réfèrent en FGA. Il existe des visites de centres d'éducation des adultes (CEA) organisées par les écoles en FGJ dans certaines commissions scolaires.

De plus, les agents déplorent la quasi-absence de ponts ou de passerelles permettant un accompagnement dans la transition des élèves entre le secteur des jeunes (FGJ) et le secteur des adultes (FGA). Les ponts entre FGJ et FGA reposent sur des collaborations informelles entre certaines écoles secondaires et certains CEA, ou certains programmes (Français de transition). Le transfert des dossiers des élèves de la FGJ à la FGA pour assurer une continuité des services n'est pas systématique alors que la consultation des dossiers permettrait, selon la plupart des agents, de mieux établir des profils de besoins et connaître le parcours de ces élèves dès leur arrivée. La responsabilité de transmettre les documents revient soit aux étudiants (souvent nouvellement arrivés et peu informés), soit aux agents en FGA. Les agents disent utiliser JADE-TOSCA selon les commissions scolaires afin d'assurer un certain suivi des dossiers mais les dossiers électroniques ne seraient pas « complets » (présence des « codes » de difficultés mais plusieurs informations personnelles n'apparaissent pas au dossier). Pour les jeunes venant de l'adaptation scolaire, le dilemme entre « ne pas étiqueter » ces jeunes afin de leur laisser une 2<sup>e</sup> chance et celui de connaître leurs besoins pour mieux leur rendre service ressort constamment des discours de tous les types d'agents. À notre connaissance, le programme « Français de transition » à la CSDM est le seul programme dans les 6 Commissions scolaires à l'étude qui a établi une « passerelle » FGJ-FGA systématique dans l'évaluation des dossiers des jeunes.

Les agents dans les Commissions scolaires et CEA anglophones s'interrogent sur les conséquences de l'arrivée importante en FGA d'élèves provenant du réseau francophone dans leur secteur (« des autobus pleins » selon les responsables du secteur et directeurs de CEA), et des soutiens importants à développer par le secteur anglais.

### **2.5.2 Sur les pratiques de 1<sup>er</sup> niveau (accueil, inscription) et de 2<sup>e</sup> niveau (évaluation des acquis, classement)**

Concernant l'implantation graduelle des services complémentaires et des SARCA (centralisés et décentralisés) depuis 2009, les agents des SARCA parlent d'une amélioration des services de 1<sup>ère</sup> ligne dans les CEA, grâce à l'embauche de personnel supplémentaire et de formation. Cette opinion plus marquée sur les SARCA apparaît surtout dans le secteur francophone. Ils parlent de l'organisation de sessions de formation pour l'accueil et la réception des dossiers (protocole d'accueil, information sur les centres,

ressources externes, clients difficiles...) afin de mieux accueillir le jeune dans l'identification de son projet, de faire une première analyse de la demande du jeune et de consigner des informations sur les personnes qui ont obtenu des services d'accueil (sessions d'information, réception des dossiers, inscriptions, etc.). Les commissions scolaires demandent toutes les mêmes types d'informations pour l'inscription: bulletins, sanctions du MELS et/ou reconnaissance des acquis par le MICC.

Dans les CEA, les services de 1ère ligne sont presque partout assurés par le secrétariat lors de l'inscription, qui donne des informations et prépare les dossiers, et par les conseillers de formation ou d'orientation (parfois pédagogiques) qui traitent les dossiers, selon les CEA. Dans deux CEA, les secrétaires ont dit octroyer elle-même des RV aux jeunes pour effectuer un test de classement, sur la base des documents au dossier ou sur des critères linguistiques et ce, avant qu'un conseiller ait pu rencontrer le jeune.

Les agents sont assez nombreux à souligner la prise en compte non systématique à l'accueil de renseignements pertinents sur les antécédents migratoires, sociaux et scolaires de l'élève issu de l'immigration, afin de cibler la présence de besoins psychosociaux, d'expérience migratoire traumatique ou récente, de besoins d'informations et de repères sur le système scolaire québécois (fonctionnement, programmes, filières, document, etc.) et sur la société québécoise, et d'accompagnement formel à cet égard.

Les conseillers de formation, d'orientation ou d'information, en charge de l'évaluation des dossiers scolaires et de l'élaboration des profils de formation, analysent les dossiers, décident qui doit passer des tests oraux ou écrits, de diagnostic ou de classement, selon des règles générales (durée d'interruption des études, documents fournis, facteurs linguistiques, etc.), et produisent un profil de formation en fonction du dossier (relevés de notes du MELS et bulletins scolaires des écoles secondaires) et des objectifs de formation et professionnels du jeune. Ils peuvent prendre en compte plusieurs éléments du parcours scolaire disponibles dans Charlemagne (concernant les sanctions de secondaire 3, 4 et 5 et les sanctions obtenues en FGA, le niveau de réussite au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, le passage en adaptation scolaire, le code SAF ou la scolarité à l'étranger), mais cette prise en compte n'est pas systématique, surtout si la scolarité n'a pas été effectuée dans la même commission scolaire, et s'il s'agit de « sans-papiers » (élèves qui n'apportent pas leur bulletin), selon les opinions des agents.

À l'exception de l'évaluation des acquis scolaires par des tests oraux ou écrits, qui sert à dresser les profils de formation, indiquant le classement et la durée des études à prévoir, les autres types d'expérience et d'acquis sont peu considérés chez les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration (les « univers de compétences génériques » : expérience de travail, maîtrise de plusieurs langues, expérience migratoire, etc.)<sup>43</sup>. Les agents déplorent de manière quasi-unanime la faible évaluation de ces acquis par les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) pour les jeunes de 16-24 ans en général. La « reconnaissance des acquis » revient comme un leitmotiv dans les discours des conseillers et des directeurs de CES, mais dans la pratique, il s'agit uniquement pour les 16-24 ans de reconnaissance des relevés de notes et des sanctions du MELS (avoir obtenu 60% ou plus), et qui concernent seulement certaines matières de secondaire 3, 4 et 5.

Par ailleurs, les agents ont été assez nombreux à déplorer la lenteur du MICC à reconnaître et octroyer des équivalences, ce qui amène souvent les CEA à faire passer des tests de classement avant de recevoir les documents, afin de ne pas pénaliser l'étudiant dans la poursuite de sa scolarité. Les équivalences du MICC sont peu considérées même si des frais ont souvent été déboursés par le jeune ou sa famille.

Dans la majorité des commissions scolaires, les agents sont nombreux à souligner une non-harmonisation des pratiques d'accueil, de classement et d'évaluation en FGA : les pratiques et outils de classement (tests) varient selon les centres d'éducation des adultes et/ou les agents directement impliqués dans ces processus, ce qui aurait des impacts sur les étudiants qui changent de CEA ou de Commission scolaire. Les pratiques vont d'aucun test à l'entrée dans quelques CEA à des tests pour tous ceux qui n'ont pas été dans une *Canadian English High School* dans d'autres. Si chaque dossier est évalué de manière

---

<sup>43</sup> Les univers de compétences génériques sont les compétences acquises au cours de l'expérience de vie, nécessaires à la reconnaissance d'unités en formation générale aux adultes (maximum deux univers de compétences pour un total de huit unités contribuant à l'obtention du DES). Il peut s'agir de compétences acquises à travers des activités diverses : personnelles et familiales (santé et nutrition, éducation des enfants, gestion de ses affaires personnelles) ; sociales, communautaires et politiques (l'organisation politique, l'implication communautaire, l'actualité); professionnelles et économiques (l'économie générale, le monde du travail, la consommation); culturelles et récréatives (arts et culture, sports, médias, multiculturalisme); créatives; la pensée critique et le bénévolat.

spécifique, les agents affirment que des tests de classement sont généralement administrés aux jeunes n'ayant pas les acquis du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire et ayant les profils suivants et ce, dans la majorité des commissions scolaires et des CEA :

- *Les jeunes ayant interrompu leurs études depuis un certain temps* (pratique variant énormément d'un CEA à l'autre : depuis 2 ans au secteur francophone, 5 ans au secteur anglophone). Les discours sont très contradictoires à égard, parfois au sein d'un même CEA.
- *Les jeunes venant des classes d'accueil de la FGJ*, qui sont orientés vers le programme « Français de transition » à la CSDM, ou référés vers les SARCA centraux pour effectuer un test de classement ou de francisation (français langue seconde) ;
- *Ceux venant de l'adaptation scolaire et des « classes spéciales »*, qui sont les plus difficiles à évaluer et pour lesquels les pratiques varient le plus d'un CEA à l'autre. Ils n'ont généralement pas atteint le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, n'ont pas de sanctions du MELS et peu d'«acquis» (+60%) dans leur bulletin. Ils passent des tests de classement ou vont en récupération, selon le niveau atteint mais non réussi.
- *Ceux venant directement de l'étranger et s'inscrivant directement en FGA* (sans scolarité préalable au Québec). Les problèmes évoqués par les agents sont liés aux équivalences du MICC : difficiles à obtenir et ne correspondant pas toujours aux niveaux réels. Par ailleurs, la reconnaissance des équivalences est effective lorsque la scolarité était très avancée (les acquis de sec. 5) mais seulement en mathématiques. Lorsque les équivalences sont insuffisantes, le jeune effectuera soit un test de classement, sera orienté en francisation (ou en Français de transition s'il a entre 16 et 18 ans) ou référé au SARCA central.
- *Les « sans-papiers »* (ceux qui arrivent sans relevés de notes) et les « promotions automatiques » en FGJ (sans tests ou évaluations, après une classe d'accueil par exemple).

- Des jeunes provenant sans interruption du secteur régulier de la FGJ sont parfois soumis à des tests, en raison de leur faible « performance » (+ ou - 60%) dans certaines matières de secondaire III, IV et V.

Par contre, les interprétations de certaines « normes informelles » à appliquer sont jugés quelque peu contradictoires et aléatoires par les agents, parfois au sein du même CEA, notamment la règle du « 2 ans d'abandon » pour faire passer un test aux élèves. Par ailleurs, il existe une grande confusion chez les agents quant à la distinction entre les tests de diagnostic et les tests de classement, qui servent à évaluer les connaissances acquises depuis le primaire (et particulièrement les acquis du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire), ainsi qu'à proposer des rattrapages et octroyer des niveaux de classement du jeune pour les matières scolaires obligatoires

Si les pratiques varient selon les profils des jeunes et selon les CEA, les agents parlent de manière quasi-unanime d'un changement ou d'une évolution dans les pratiques vers un plus grand "respect des acquis" (sanctions du MELS et/ou bulletins), quelle que soit la durée d'interruption, donc vers un abandon progressif des tests de classements (désormais réservés à certains cas de figure). Certaines Commissions scolaires ou CEA proposent de plus en plus des « mises à niveaux » pour tous afin de mieux évaluer ensuite le niveau atteint et classer les jeunes dans les différentes matières, mais cette pratique n'est pas encore généralisée. Les recours aux mises à niveau (plus informelles, avec cahiers de révision) seraient donc plus fréquents, selon les agents, de même que la récupération (plus formel, avec sigles inscrits) dans les différents CEA.

Plusieurs agents et enseignants souhaitent une généralisation de ces pratiques car ils questionnent sérieusement certains tests de classement utilisés, ainsi que les procédures d'administration de ces tests. Il s'agit souvent d'épreuves uniformes dans le cas du français, mais pas nécessairement en mathématiques. Pour les jeunes immigrants qui veulent poursuivre leur scolarité secondaire, ils passent tous des tests standards en français langue d'enseignement dans les commissions scolaires francophones (le BIM-FGA, 1998), sauf pour ceux qui ont été identifiés pour bénéficier du programme « Français de transition » par leur école secondaire et un responsable de la FGA à la CSDM. La majorité des conseillers et enseignants rencontrés considèrent ces tests comme étant peu

adaptés aux immigrants récents qui sont peu francisés ou en situation de grand retard scolaire. Certains tests de mathématiques seraient des tests « maisons ». Le test de mathématiques sert souvent de critère d'évaluation du niveau scolaire du jeune mais de nombreuses consignes sont encore en français (il a toutefois été modifié récemment pour l'adapter aux allophones).

Sur la procédure d'administration, ils remettent en question l'administration de tests de classement à l'arrivée en FGA, peu de temps après l'inscription (souvent le lendemain), et généralement sans préparation ou révision. De plus, une fois le test corrigé, les apprenants ne reçoivent pas d'explications sur les erreurs commises ou la correction des tests. Ils se font expliquer seulement leur classement par les conseillers, et leur profil de formation, ce qui entretient une incompréhension chez les jeunes.

Ils constatent que les étudiants issus de l'immigration eu francisés se voient souvent classés en présecondaire, en alphabétisation ou en secondaire de 1<sup>er</sup> cycle à la suite de tests de classement. Or, à partir des tests de classement et du profil de formation effectué par un CEA, les agents d'Emploi-Québec vont décider de donner ou non un avis favorable au financement d'un jeune dans un programme comme *Alternative Jeunesse*. S'ils sont trop « en retard », ils ne pourront bénéficier de ces programmes. À cet égard, les agents d'emploi Québec estiment que les jeunes issus de l'immigration participent moins à ces programmes. Ils sont unanimes pour dire que l'insertion sur le marché du travail, le « retour à l'emploi » ou la sortie de l'aide sociale constituent, à terme, les buts ultimes de ces mesures. Une présélection des élèves s'opère en amont par les agents de l'aide sociale alors que l'évaluation du dossier scolaire, l'élaboration du profil de formation ainsi que le classement sont sous la responsabilité des CEA.

La segmentation de l'information relative à l'évaluation et au classement des élèves, et le traitement bureaucratique des dossiers des élèves semblent poser certains problèmes de « monitoring »: les agents et les enseignants ne connaissent pas forcément les processus d'évaluation en amont ou en aval de leurs responsabilités. Dans certains CEA, il semblait régner une certaine confusion quant aux agents responsables d'établir les profils de formation. Plusieurs enseignants ont mentionné qu'ils corrigent des tests de classement sans connaître le profil de la personne qui a effectué le test, ou les critères à partir desquelles cette personne a été référée pour passer un ou plusieurs tests par un

conseiller (ou une secrétaire à l'accueil) au moment de son inscription. Ils ne savent pas si d'autres tests ont pu être éventuellement effectués, si la personne a des difficultés linguistiques ou d'apprentissage, si elle provient directement d'une classe d'accueil, etc.

Les enseignants sont ceux qui tiennent le discours le plus critique sur ces processus : ils déplorent l'absence de discussions pédagogiques sur les procédures de classement, alors qu'ils se disent directement concernés : ils élaborent souvent des « tests-maisons », participent à leur correction et doivent souvent envoyer des élèves en récupération ou reclasser des élèves une fois qu'ils sont dans leur classe. Ils doivent aussi motiver et soutenir l'élève qui se sent victime d'un déclassement. Ils utilisent des pré-tests et des tests diagnostiques pour reclasser à la hausse ou à la baisse les élèves. Ils critiquent la présence de règles tacites, non-écrites, qui varient d'un CEA à l'autre et le manque d'uniformité dans les Commissions scolaires.

### **2.5.3 Sur les autres services ou le mode de fonctionnement en FGA**

Des tendances dominantes et des remarques récurrentes se dégagent du discours des agents institutionnels, malgré des nuances entre les corps professionnels. Les responsables du secteur, équipes de directions des CEA, responsables des SARCA, conseillers de formation, d'orientation et pédagogique soulignent qu'en raison de l'implantation graduelle des services complémentaires et des SARCA depuis 2009, des transformations majeures sont en cours en FGA, et que les 20 CEA à l'étude ont amélioré progressivement leurs services et interventions en raison d'une prédominance nette des jeunes de 16-24 ans qui les fréquentent, notamment ceux issus de l'immigration. Ces CEA attirent beaucoup les jeunes et multiplient les services en ce sens, dont les activités d'animation (sports, sorties, etc.) et différents services complémentaires (dont des orthopédagogues), souvent en partenariats avec les services sociaux et de santé, ou les ONG locaux. Ils font la promotion de ces services sur leur site web et dans leurs documents d'information. Toutefois, plusieurs mentionnent que la FGA ne devrait pas reproduire tous les services existants en FGJ.

Ce qui revient dans le discours des responsables de secteur et des directions des CEA est une vive inquiétude concernant la *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et autres dispositions législatives* de 2008, qui « imposerait » des taux de diplomation aux

écoles du secteur des jeunes en français, une logique de performance qui pourrait accroître la compétition entre établissements, le refus des élèves à temps partiel dans les CEA et le nombre de transferts d'élèves en difficulté vers la FGA, ce qui nécessite un accroissement des services pour les accueillir. Plus spécifiquement, cette loi demande aux écoles et aux centres de se doter d'une convention de gestion et de réussite éducative afin, notamment, d'atteindre des objectifs mesurables inscrits dans une convention de partenariat signée entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ces objectifs portent particulièrement sur l'augmentation de la réussite des élèves en français et en mathématique, pouvant désavantager certains élèves issus de l'immigration qui ont besoin de plus de temps pour maîtriser la langue et diplômé.

Par ailleurs, face à une évolution rapide de leur clientèle des 16-24 ans en FGA, les services complémentaires des CEA auraient accumulé un certain « retard » dans leur adaptation, de même que dans l'adaptation du mode de financement, des programmes scolaires et des stratégies d'enseignement. En ce qui concerne les programmes de formation, le moratoire sur l'introduction de la « réforme » serait largement tributaire, selon les agents, d'un manque de formation et de ressources matérielles et humaines investies pour en assurer une application adéquate.

En ce qui concerne les SARCA et les services complémentaires, ils apparaissent comme un renouvellement des pratiques existantes, et des budgets sont prévus à cet égard dans toutes les CS depuis 2009. Par contre, une confusion règne sur la distinction entre les SARCA et les services complémentaires chez les agents rencontrés. Les principaux « services complémentaires » (ou SARCA) offerts dans tous les CEA des 6 commissions scolaires, selon la « littérature grise » (documents et données des sites WEB des CEA, consultés en 2011 et 2012), et le discours des agents institutionnels rencontrés, sont ceux des conseillers d'orientation/de formation scolaire ou professionnelle, des conseillers pédagogiques (en soutien aux enseignants) et des techniciens en travail social, le plus souvent liés aux programmes d'Emploi-Québec (suivi des élèves dans ces programmes) (tableau 23 en annexe). Les moins présents sont les orthopédagogues ou orthophonistes, les psychologues, les techniciens en loisirs ou animateurs et les services de garderie. La tendance est clairement de favoriser les services d'employabilité plutôt que les services d'ordres psychosocial ou socioculturel. Il est mentionné que les

orthopédagogues sont souvent remplacés par des « enseignants-ressources », car certaines directions ne voudraient pas reproduire les mêmes services qu'en FGJ. Dans certaines commissions scolaires, les agents et les enseignants parlent d'une « pénurie d'orthopédagogues », mais aussi de psychologues, ce qui conduirait les conseillers de formation et les enseignants à assumer plusieurs rôles pour palier certains besoins, en formant par exemple, et de leur propre initiative, des « groupes spéciaux » pour élèves ayant des difficultés dans certains CEA. Par ailleurs, le personnel des services complémentaires est présent périodiquement (souvent une fois par semaine) et il pratique dans plusieurs CEA. Les services de garderie (présents dans deux CEA seulement), les services de cantine collective gérées par des organismes communautaires et différentes activités de loisir ou de sports proposées ont pour ambition déclarée de s'adapter à la clientèle (que ce soit les jeunes mères en retour d'études ou les jeunes au sens large) afin de les maintenir dans les CEA, de développer un sentiment d'appartenance et d'éviter le décrochage. L'offre de service jouerait sur la réputation et l'attraction d'un centre auprès des jeunes (voir tableau 23 en annexe).

Sur chaque territoire des commissions scolaires, des agents d'aide à l'emploi s'occupent exclusivement ou principalement des jeunes de moins de 25 ans qui sont dans les programmes *Alternative Jeunesse*, *Ma Place au Soleil* ou *Jeunes en action* d'Emploi-Québec. Ces programmes favorisent ceux qui vont réussir dans les délais prescrits (donc les plus avancés et francisés), qui sont les plus motivés, qui n'ont pas de problèmes psychosociaux trop importants et qui s'orientent clairement vers le cégep, la formation professionnelle ou le marché du travail. De nombreux enseignants (dont le discours est le plus critique) et conseillers de formation y voient même un choix « généralisé » de ne pas investir dans les autres services complémentaires afin de privilégier seulement les élèves « diplômables », qui vont quitter vite le secteur pour aller sur le marché du travail. Ils constatent que les jeunes immigrants de 1<sup>ère</sup> génération sont moins présents dans les programmes d'Emploi-Québec dans les CEA, comparativement aux jeunes de 2<sup>e</sup> génération et de 3<sup>e</sup> génération ou plus (non-immigrants).

Plusieurs responsables de secteur dans les CS, les directeurs et les conseillers estiment que les services complémentaires/de personnel spécialisé pour les 16-24 ans (soutiens scolaires, psychosociaux, loisirs/sports /parascolaire cafétéria/garderie) ne

répondent pas suffisamment aux besoins accrus et de plus en plus complexes des jeunes de 16-24 ans en FGA, issus ou non de l'immigration (jeunes issus de l'adaptation scolaire et ayant des difficultés d'apprentissage, en « grand retard scolaire », sortant des classes d'accueil, rencontrant des problèmes psycho-sociaux). Les services complémentaires sont dits à « géométrie variable » et dépendent des gestionnaires des CEA et de la manière dont ils gèrent leur budget en fonction des analyses de besoins, selon les agents. La tendance serait encore d'externaliser les services en partenariat avec les organismes du milieu dont certains partenariats qui fonctionnent très bien depuis des années dans certains CEA. Plusieurs services sont donc assurés par les ONG ou les intervenants extérieurs (dont les CLSC) mais le degré d'externalisation des services complémentaires varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, et selon les types de services (infirmière, orthopédagogues, animateur, etc.).

En ce qui concerne les approches pédagogiques, les agents estiment que l'enseignement individualisé et « modulaire » (auto-formation assistée) est souvent moins favorable pour les jeunes issus de l'immigration qui maîtrisent peu le français et qui veulent poursuivre leurs études secondaires (agit sur l'évaluation et le parcours).

Par ailleurs, les intervenants à Montréal s'estiment peu consultés par les décideurs à Québec, ce qui aurait des impacts majeurs sur les services offerts aux élèves issus de l'immigration en difficulté, plus présents dans le contexte montréalais.

#### *Chez les enseignants :*

Lorsqu'ils parlent des besoins des jeunes issus de l'immigration et les services qu'ils reçoivent réellement, plusieurs enseignants critiquent fréquemment le manque de ressources ou de soutiens spécialisés et le manque de formation (initiale et continue) des enseignants et du personnel des services complémentaires pour :

- distinguer des difficultés liées à l'acquisition du français vs des difficultés d'apprentissage ou de comportements;
- adapter les outils d'évaluation ou les pratiques pédagogiques aux réalités de ces jeunes ;
- agir en contexte de diversité (compétences interculturelles et inclusives) ;

- défaire certains préjugés (chez les enseignants, selon plusieurs, qui auraient tendance à trop « catégoriser » en fonction des classements reçus en FGJ, entre autres) ;
- maîtriser le programme de formation de l'école québécoise (issu de la « réforme »), appliqué de manière encore volontaire en raison du moratoire.

La grande majorité critique les effets pervers des règles relatives à l'évaluation des élèves issus de l'immigration (des tests de classement parfois inadéquats et peu adaptés à ces élèves, l'obligation de présence en classe alors que les élèves doivent travailler plusieurs heures en silence « dans leurs cahiers »), ainsi que le mode de financement, qui entraîne des classes bondées empêchant le suivi personnalisé, et les logiques de « performance » préconisées par leur commission scolaire (atteindre des quotas, faire des « surplus » au CEA, etc.). Ils critiquent par ailleurs le manque d'investissement dans les services complémentaires et dans les enseignants-ressources, le manque de transparence sur les budgets des dépenses et les décisions, voire même certaines « pratiques douteuses » dans la gouvernance et la gestion dans l'une des commissions scolaires. Pour ces derniers, « l'argent va à la mauvaise place et dans les mauvaises poches », ce qui expliquerait le manque de soutiens et de services adaptés aux besoins des jeunes issus de l'immigration.

Pour les enseignants, ces obstacles institutionnels pour les jeunes s'ajoutent aux obstacles engendrés par les situations migratoires vécues par eux, entraînant bien souvent chez ces jeunes un sentiment de « tout recommencer à zéro » à cause du français, d'être en retard scolaire et « déclassé », ainsi qu'une perte de motivation et d'estime de soi, une absence d'autonomie par manque de repères et d'information sur le système, un sentiment d'injustice, des décrochages et rattrapages. Ce sont bien souvent les enseignants qui doivent apporter des soutiens à ces jeunes.

Or, plusieurs enseignants disent être payés à taux horaire, ont des conditions d'emploi précaires et tendent à moins s'impliquer auprès de ces jeunes, et dans leur milieu de travail en général. En outre, ils sont nombreux à dire qu'ils font des tâches du personnel spécialisé et se sentent souvent démunis face aux besoins accrus de ces jeunes.

## 2.6 Synthèse des facteurs

### 2.6.1 Les principaux facteurs situationnels, académiques et culturels

Sur les obstacles de nature *situationnelle*, l'étude fait ressortir des situations familiales, migratoires et sociales complexes qui ont des impacts sur les parcours scolaires. Presque tous les jeunes rencontrés disent vivre ou avoir vécu des situations familiales chaotiques et difficiles, marquées par la déstructuration et parfois par la violence, et qui ont entraîné une grande confusion chez les jeunes, notamment au plan scolaire. Plusieurs se sentent (ou se sont sentis) en situation de détresse psychologique, ce qui les aurait amené à se désintéresser de l'école à certains moments de leur parcours. L'école était loin de leurs préoccupations centrales. C'est ce qui ressort des témoignages de la majorité des jeunes de 3<sup>e</sup> génération (non-immigrants) et de 2<sup>e</sup> génération, ainsi que des immigrants très récents (moins de 5 ans) arrivés entre 14 et 17 ans au Québec.

Si chaque histoire ou biographie éducative est faite d'interactions entre l'individu et les systèmes scolaires qui l'ont amené ou non à réussir, à persévérer ou à « décrocher », ce qui caractérise particulièrement les trajectoires scolaires des jeunes de 1<sup>ère</sup> génération rencontrés, surtout ceux arrivés à l'adolescence, réside dans les facteurs de stress liés au parcours migratoire, aux séparations avec leurs parents (ou l'un d'entre eux) pendant des années — dans l'attente des papiers d'immigration — aux réunifications familiales tardives et complexes, aux départs précipités, aux transits par plusieurs pays, aux familles reconstituées en cours de route, aux pertes et « deuils » à faire des amis ou parents laissés au pays, aux traumatismes liés à la guerre ou à des conditions de départ difficiles, à l'absence plus ou moins prolongée de scolarisation, etc. Plus de la moitié des jeunes de première génération ont été séparés de l'un de leurs parents directs (mère ou père), généralement pendant plus d'un an et parfois pendant 10 ans en raison des « papiers » d'immigration et des démarches administratives liés à la réunification familiale. Plusieurs de ces jeunes ne voulaient pas venir au Canada et disent « en vouloir à leurs parents ». Ils soutiennent qu'ils ont des réticences à apprendre le français afin de retourner au plus vite dans leur pays. Certains vivent des conflits liés au refus de l'autorité parentale, quittent le domicile familial, et l'école en même temps, afin de se trouver du travail et un logement....

Selon les témoignages des jeunes, les processus de séparation et de réunification familiale constituent donc des expériences psychologiques douloureuses pour nombre de jeunes rencontrés et arrivés vers le milieu ou la fin de l'adolescence, en dépit des contacts fréquents que les parents ont pu maintenir pendant les années de séparation. Ces jeunes connaissent/ont connu une double séparation ou perte d'attachement : avec les parents « biologiques » et avec les tuteurs avec lesquels ils ont vécu (souvent les grands-mères ou les tantes). Arrivés à l'adolescence, ils refusent de laisser derrière eux les membres de la famille élargie ou leurs amis pour venir rejoindre leurs parents, frères ou sœurs, qui sont souvent devenus des étrangers au cours des années de séparation. Les témoignages de jeunes « déracinés » à l'adolescence sont souvent déchirants et plusieurs prennent des années avant d'accepter leur immigration au Québec. Ils perdent leur capital social et tous leurs réseaux d'appartenance, qui permettent de construire une identité (et une reconnaissance), des liens affectifs, des repères et des opportunités. Ces pertes (et le sentiment d'avoir involontairement été transplantés au Québec) entraînent chez plusieurs jeunes une démotivation scolaire, surtout face à l'acquisition du français, car plusieurs pensaient (et voulaient) retourner rapidement dans leur pays... Ils comparent leur retard scolaire au Québec avec le niveau qu'ils auraient atteint dans leur pays d'origine (collège, université...). Au cours du processus de réunification, des conflits émergent fréquemment au sein des familles, qu'elles soient ou non « reconstituées » : les jeunes qui ont vécu cette situation disent qu'ils ont contesté ou refusé l'autorité parentale et développé des comportements agressifs ou indépendants en raison de cette séparation.

Les conditions précaires engendrées par la migration (ex. plusieurs déplacements), l'absence de repères et les difficultés d'adaptation des parents et/ou des jeunes dans le nouveau contexte social et culturel, auraient affecté la concentration et la motivation scolaire des jeunes de 1<sup>ère</sup> et, souvent, de 2<sup>e</sup> générations. Plusieurs vivent une situation de pauvreté, transitoire ou prolongée, qui oblige le jeune à travailler, ce qui implique une conciliation travail-études parfois difficile. Quelques-uns vivent des pressions de l'entourage (surtout des parents) pour réussir au plan scolaire, qui symbolise souvent la réussite du projet migratoire de la famille. Les niveaux de scolarité des parents des jeunes rencontrés étaient variés.

La majorité des jeunes rencontrés vivaient encore chez leurs parents ou un membre de leur famille, surtout parmi les jeunes de 1<sup>ère</sup> génération. Le profil est un peu différent

chez les jeunes de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> génération, généralement plus âgés et ayant interrompu leurs études pendant un certain temps.

Près de la moitié (45%) des jeunes rencontrés cumulaient travail et études, tandis qu'une vingtaine étaient inscrits dans un programme d'Emploi-Québec, surtout parmi la 3<sup>e</sup> génération et plus. Les jeunes de 1<sup>ère</sup> génération avaient plus tendance à cumuler travail et études.

Sur le plan académique, les jeunes rencontrés étaient majoritairement en situation de grand retard scolaire au Québec, selon les classements obtenus et la reconnaissance de leurs acquis, en raison de la langue, de leur arrivée tardive au Québec, des écarts entre systèmes scolaires, d'une scolarité chaotique ou intermittente ou du décrochage.

### **2.6.2 Les principaux facteurs institutionnels et informationnels**

Les obstacles informationnels sont liés à la méconnaissance et à l'absence de repères des jeunes issus de l'immigration et de leurs familles sur le fonctionnement du système social et scolaire au Québec, surtout lorsqu'ils maîtrisent peu la langue française. Les agents institutionnels ont reconnu que cette méconnaissance n'est pas systématiquement prise en compte à l'inscription (accueil) dans les CEA, ou les SARCA afin d'assurer des suivis ou un accompagnement plus serré. En région, les agents s'estiment plus sensibilisés en raison du grand nombre de jeunes réfugiés qui fréquentent la FGA.

Pour les jeunes qui se disaient « confus » en arrivant en FGA, et de nombreux agents qui les accompagnent, les effets de ce manque d'informations sont multiples : ils ne peuvent évaluer la pertinence ou non des évaluations, orientations et classements qu'ils vivent, ou des programmes dans lesquels ils se retrouvent ; ils déchiffrent difficilement les « cotes » et les « codes » du milieu scolaire pour comprendre leur propre parcours; ils comprennent peu les règles, les consignes, les modalités d'évaluation, les documents et les démarches à suivre ; ils se sentent peu soutenus, ne savent pas où aller chercher les ressources et ne peuvent évaluer s'ils vivent de véritables « injustices » ou non pour défendre leurs droits ou accéder à certains services ou programmes.

Les pratiques *institutionnelles* ayant des effets préjudiciables selon les jeunes rejoignent pour la plupart ceux qui ont été soulevés par les agents institutionnels eux-mêmes, soit:

- La segmentation de l'information relative à l'évaluation et au classement des élèves, et le traitement bureaucratique des dossiers des élèves semblent poser certains problèmes de « monitoring » et de passerelles entre les secteurs des jeunes et des adultes.
- L'accroissement des élèves sous scolarisés en classe d'accueil dans les écoles secondaires (les trajectoires 2, 3 et 4 de la première génération), ainsi que la difficulté de les classer dans les filières lorsqu'ils sortent de l'accueil, incitent les écoles secondaires, selon l'âge et les acquis du jeune, soit à le déclarer EHDAA afin d'obtenir les soutiens financiers nécessaires pour lui octroyer des services<sup>44</sup>, soit à l'orienter vers la FGA.
- L'absence de prise en compte des réalités migratoires ou culturelles des élèves, de même que des antécédents scolaires, linguistiques et des évaluations antérieures d'un ordre d'enseignement ou d'une région à l'autre;
- Une non-harmonisation des pratiques en matière d'accueil en FGA, d'évaluation des acquis et de passation de tests de classement; une insuffisance des mesures de soutien à la démarche de formation pour les 16-24 ans et des lacunes sur le plan de l'information/accompagnement des jeunes par les SARCA.
- La faible prise en compte des acquis hors scolaires (les univers de compétences génériques), les longs processus de reconnaissance des diplômes par le MICC et le MELS et la faible reconnaissance des sanctions du MICC et parfois du MELS par les CEA génèrent des frustrations chez les jeunes qui passent des tests de classement.
- Les défis de poser des diagnostics distinguant des difficultés linguistiques ou d'apprentissage, ou des retards scolaires, de même que d'effectuer des classements en fonction de ces difficultés et d'ajuster les mesures de soutiens en conséquence.
- L'utilisation de certains tests de classement en français langue maternelle et en mathématique (lorsqu'il y a des consignes en français), dont certains sont très

---

<sup>44</sup> Les écoles peuvent, depuis 2012, offrir un service en francisation à durée indéfinie, ce qui devrait changer cette pratique. Auparavant, Le financement était accordé pour une durée qui dépendait du niveau de scolarité de l'élève lors de sa première inscription : 10 mois pour le préscolaire, 20 mois pour le primaire et 30 mois pour le secondaire. Les décisions concernant la durée du soutien à l'apprentissage du français étaient prises en fonction des besoins spécifiques de l'élève dans la mesure où les modalités de gestion de l'enveloppe budgétaire dans les commissions scolaires, les réseaux, voire les écoles, l'autorisaient.

critiqués par les enseignants ou les conseillers de formation. Une absence d'évaluations en langue maternelle et de recours aux interprètes.

- Certains jeunes semblent avoir été orientés vers des programmes qui ne leur conviennent pas. Généralement, ces jeunes ne savent pas quels tests d'évaluation ou de diagnostic ils ont effectués en FGJ et en FGA, pourquoi et quels ont été leurs résultats à ces tests.
- Une quasi-absence de services complémentaires dans les CEA (pour soutiens scolaires, psychosociaux, loisirs/sports /parascolaire, cafétéria/garderie). Il y a peu de personnel spécialisé pour distinguer les difficultés liées à l'acquisition du français des difficultés d'apprentissage, pour assurer des suivis pour les jeunes ayant des difficultés scolaires.
- Un enseignement modulaire et « assisté » parfois peu favorable à ceux qui maîtrisent peu le français mais poursuivent leurs études secondaires, et/ou à ceux qui manquent d'autonomie, parfois en raison d'obstacles informationnels (méconnaissance du système).
- Malgré une approche andragogique, de nombreux agents et jeunes notent une faible utilisation de pratiques différenciées, interactives, de l'approche orientante et socioconstructiviste.
- Des règles perçues comme contraignantes pour être éligibles aux différents programmes d'Emploi-Québec (dont : être à temps plein, avoir des acquis de secondaire 3, finir dans les délais prescrits, gestion des absences), peuvent avoir des effets d'exclusion pour certains jeunes issus de l'immigration qui maîtrisent peu la langue d'enseignement au Québec ou qui doivent refaire en partie leur scolarité.

Un sentiment d'impuissance des enseignants face au manque de ressources ou de soutiens spécialisés et au manque de formation (initiale et continue) des enseignants et du personnel des services complémentaires pour :

- distinguer des difficultés liées à l'acquisition du français vs des difficultés d'apprentissage ou de comportements des élèves;
- adapter les outils d'évaluation ou les pratiques pédagogiques aux réalités de ces jeunes ;

- agir en contexte de diversité (compétences interculturelles et inclusives) ;
- défaire certains préjugés et éviter certains biais (chez les enseignants et conseillers, selon plusieurs, qui auraient tendance à trop « catégoriser » en fonction des classements reçus en FGJ, entre autres) ;
- maîtriser le programme de formation de l'école québécoise (issu de la « réforme »), appliqué de manière encore volontaire en raison du moratoire.

### 2.6.3 Les principaux facteurs dispositionnels

Plusieurs facteurs institutionnels, de même que les facteurs situationnels, semblent engendrer des obstacles dispositionnels qui diffèrent selon les « générations ». En effet, il ressort des entrevues que les facteurs de risque de démotivation scolaire et de décrochage en FGA qui sont les plus fréquents, chez les jeunes de *première génération*, sont liés au fait d'avoir immigré à l'adolescence (à une période cruciale de construction identitaire et de confiance en soi), de ne pas maîtriser suffisamment le français, d'avoir stoppé une scolarité « normale » et avancée dans le pays d'origine, d'avoir perdu ses amis et ses liens avec certains membres significatifs de la famille, restés au pays, d'avoir souvent vécu des années séparés des parents venus au Canada avant eux, d'avoir été déclassés et mis en situation de retard scolaire (passage en classe d'accueil et tests de classement en FGA, entre autres), de ne pas comprendre le système scolaire québécois, d'avoir appris à l'aide de méthodes pédagogiques qui avaient peu recours à l'écrit dans le pays d'origine. Ce profil, cumulant cet ensemble de facteurs, est celui de plus de la moitié des jeunes de première génération de notre échantillon, rencontrés à Montréal comme à Sherbrooke. Pour ces raisons, ils sont nombreux à percevoir leur expérience scolaire au Québec comme étant négative, à être démotivés pour apprendre le français, à avoir développé une perception dévalorisée de soi comme apprenant, à avoir peu d'espoirs quant aux retombées positives de la formation pour s'intégrer et à vouloir retourner vite au pays d'origine. Plusieurs résistent à vouloir apprendre le français (qui les retardent) et en veulent souvent à leurs parents de les avoir « forcé » à venir au Québec à l'adolescence.

Chez les jeunes de *2<sup>e</sup>* et de *3<sup>e</sup>* générations (mais pas tous), les facteurs de risque sont plus souvent liés à des situations familiales de crise, de chaos, de violence, de négligence (incluant des placements par la DPJ), de conflits, ainsi qu'au manque d'intérêt, à des expériences scolaires négatives (incluant l'intimidation), à une perception négative

de soi comme apprenant, à un sentiment de rejet et de distance culturelle avec l'école, aux dépendances, à une détresse psychologique et aux longues années d'interruption des études.

Dès lors, les jeunes ne portent pas le même regard sur la FGA selon leurs types de parcours: ceux qui sont arrivés à 15-16 ou 17 ans (nouveaux arrivants), qui sont restés un an ou deux en classe d'accueil et qui avaient atteints un niveau avancé au secondaire dans leur pays d'origine se sentent injustement traités, mis en retard et frustrés par lesdits « déclassements ». C'est le cas particulièrement lorsque la « chute » leur paraît vertigineuse, notamment ceux qui se retrouvent classés en alpha ou au présecondaire en FGA. L'enseignement individualisé, « modulaire » et « assisté » a aussi pour effet de démotiver certains de ces jeunes, en raison de leur propre manque d'autonomie ou de méthode de travail, en partie lié à leur faible maîtrise de l'information quant aux approches pédagogiques et à leur nouvel environnement. Inversement, les réfugiés, les jeunes provenant du cheminement particulier (de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> génération ou ceux arrivés très jeunes) et qui avaient interrompus leurs études ont tendance à plus apprécier la FGA et à accepter les « rattrapages », perçus comme nécessaires. Ils s'attribuent généralement une plus grande part de « responsabilité » quant à leur parcours scolaire, alors que les jeunes de première génération arrivés au cours du secondaire se sentent davantage « impuissant » face à ce qui leur arrive.

## CONCLUSION

La FGA est un lieu de persévérants et de raccrocheurs qui diplôment dans ce secteur, mais qui comble partiellement les besoins psychopédagogiques, linguistiques et socioscolaires des jeunes immigrants en difficulté, arrivés au cours de leur scolarité secondaire, en situation de grand retard scolaire, en processus d'adaptation et peu francisés. Parmi les obstacles *situationnels et académiques*, les données qualitatives font ressortir trois facteurs « de risque » centraux pour les jeunes de 1<sup>ère</sup> génération, corroborés par les analyses quantitatives du GRIES sur le cheminement des élèves qui se retrouvent en FGA (Ledent et al., 2012) : l'arrivée entre 14 et 17 ans au Québec, la faible maîtrise de la langue et la sous-scolarisation. Ce sont ces caractéristiques qui témoignent de besoins différents de ceux des autres jeunes, bien que certains de ces besoins se recoupent pour les jeunes issus de l'immigration nés au Québec (de 2<sup>e</sup> génération), ou ayant immigré très jeune. Le secteur de la FGA sert de plus en plus de « déversoir » de jeunes en difficulté des écoles secondaires (Potvin et Leclercq, 2010; Doray et Bélanger, 2014 à paraître). Plusieurs de ces jeunes n'ont jamais décroché mais ont été orientés vers ce secteur, ou fortement « incités » à y aller, par leur école secondaire. Les données statistiques corroborent ce phénomène chez les moins de 20 ans (Doray et Bélanger, 2014, à paraître). À cet égard, nos données vont à l'encontre de l'image de « décrocheurs » qui a tendance à être attribuée (souvent par les médias) aux jeunes en FGA. Les jeunes rencontrés ont, certes, un profil d'apprenants en difficulté ou « à risque », mais ils sont majoritairement motivés et résilients, au regard de certains facteurs de risque et caractéristiques « de départ », tels que les retards scolaires accumulés au cours de leur trajectoire. Les trajectoires montrent que les jeunes de première génération en particulier sont généralement des non-décrocheurs et des « persévérants » dont les acquis (études antérieures, et autres) semblent encore trop souvent peu reconnus, et qui ont connu des formes de « déclassement » ou de retards scolaires en raison de facteurs situationnels (immigration et type d'expérience migratoire, scolarité chaotique dans le pays d'origine, écarts entre systèmes scolaires, processus d'adaptation et d'acculturation, faible maîtrise du français), informationnels (absence de repères et d'informations sur le système), dispositionnels (arrivée à l'adolescence difficile au plan identitaire et familial, démotivation à apprendre le français, découragement ...) et institutionnels (tests de classement, services ou soutiens inadaptés). Souvent arrivés au

Québec entre 14 et 16 ans, ils passent en continuité de la FGJ à la FGA en étant orientés par leur école secondaire, et c'est souvent ce profil de jeunes qui décide de bifurquer vers le secteur anglais. Par ailleurs, d'autres facteurs institutionnels affectent leurs trajectoires : le transfert non systématique des dossiers des étudiants du secteur des jeunes au secteur des adultes ; les soutiens linguistiques et d'intégration à la culture scolaire souvent très courts en FGJ, ou quasi-absents en FGA; une orientation rapide de ces jeunes vers la FGA par les écoles secondaires, notamment les jeunes immigrants ou réfugiés en situation de « grand retard scolaire »; un soutien parfois trop court ou peu soutenu dans l'approche individualisée en FGA et qui mériterait d'être combiné à d'autres approches ou soutiens (tutorat, accompagnement serrés). Comme nous le rappelions déjà en 2009-2010 (Potvin et Leclercq, 2010), le débat sur le décrochage ne parle pas de ces jeunes, dont un grand nombre sont des « non-décrocheurs » ; il ne tient pas compte des différents facteurs (notamment migratoires) qui peuvent avoir ralenti ou empêché l'obtention de leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, facteurs qui ne semblent pas uniquement d'ordres personnel ou psychosocial, ou relevant de l'unique « responsabilité » de l'élève.

À l'instar des jeunes de 3<sup>e</sup> génération rencontrés en FGA, les jeunes de 2<sup>e</sup> génération ont davantage connu la voie du « cheminement particulier » et des soutiens en adaptation scolaire — de même que celle du « décrochage ». Il serait important de savoir s'ils sont minoritaires parmi les 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, comme semblaient le montrer les données statistiques non-exhaustives de 2006-2007 produites par le MELS (Carpentier et Santana, 2009). Cependant, puisque parmi l'ensemble des 16-24 ans en FGA au Québec, environ la moitié a reçu en moyenne, à un moment ou à un autre, un «code» EHDAA au secteur des jeunes, il serait pertinent de mieux cerner statistiquement si les jeunes issus de l'immigration se distinguent ou non à ce égard.

Le rôle des CEA à l'égard de ces jeunes ne concerne pas seulement l'acquisition de connaissances et de compétences mais aussi le soutien et l'accompagnement dans le développement de l'estime de soi, d'une identité positive, de l'appartenance et de l'intégration au Québec. Les agents institutionnels, dont les enseignants en FGA, se dévouent à ce travail, dans des conditions souvent précaires, un manque de ressources professionnelles et des logiques systémiques en transformation, jouant parfois plusieurs

rôles pour soutenir le développement affectif, cognitif et identitaire de ces jeunes. Ils portent un regard lucide sur les défis à relever, autant pour la FGJ que la FGA.

En raison des services encore peu développés dans ce secteur pour combler les besoins de ces jeunes, les décideurs devront faire des choix majeurs : une réflexion en profondeur reste à faire au niveau ministériel afin que les jeunes arrivés au secondaire, en situation de retard scolaire, désignés EHDA ou peu francisés puissent bénéficier d'une continuité de services et d'accompagnement, et de passerelles facilitant la transition entre les deux secteurs, soit en demeurant dans des établissements relevant du secteur des jeunes avec des services adaptés à leurs besoins comme jeunes adultes, soit en injectant davantage de ressources en FGA, dans les services complémentaires, les SARCA et l'adaptation des pratiques, afin de répondre aux besoins des jeunes de 16-24 ans sans négliger ceux des adultes plus âgés. Dans les deux cas, l'enjeu est de ne pas entretenir ou creuser davantage une discrimination en fonction de l'âge, au regard du droit à l'éducation. Par ailleurs, il importerait d'ouvrir le débat sur les pratiques et services envers ces jeunes au sein de l'école secondaire publique, afin d'assurer les meilleures conditions de scolarisation de ces apprenants de 16-24 an. Les acteurs scolaires interrogés autant entre 2007-2009 qu'en 2010-2011, appellent à différents changements autant en FGJ qu'en FGA pour favoriser des services et soutiens plus adaptés aux besoins de ces étudiants, et dans une perspective d'équité et d'égalité des chances avec les autres élèves qui terminent au secteur des jeunes. Si les choses bougent très rapidement dans ce secteur, rappelons les pistes concrètes se dégageant de nos données qualitatives et des données quantitatives du GRIES (Ledent et al., 2012):

- Une meilleure identification et des soutiens accrus pour ceux qui sont entrés dans le système scolaire québécois au secondaire et qui ont accumulé un retard supplémentaire deux ans après l'entrée au secondaire, ont été identifiés comme EHDA et sont arrivés en retard en secondaire 1. C'est eux qui persévèrent en FGA, arrivant souvent directement de la FGJ, et plus souvent originaires des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique Centrale et du Sud (Ledent, McAndrew et Potvin, 2012; McAndrew et al, 2014 à paraître).
- Une réflexion en profondeur reste à faire au niveau ministériel afin que les jeunes arrivés au secondaire, en situation de retard scolaire, désignés HDAA ou peu francisés

puissent bénéficier d'une continuité de services et d'accompagnement, et de passerelles facilitant la transition entre les deux secteurs, soit en demeurant dans des établissements relevant du secteur des jeunes avec des services adaptés à leurs besoins comme jeunes adultes, soit en injectant davantage de ressources en FGA, dans les services complémentaires, les SARCA et l'adaptation des pratiques afin de répondre aux besoins des jeunes de 16-24 ans (ex. plus de psychologues, orthopédagogues, animateurs, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation et de formation), mais sans négliger ceux des adultes plus âgés. Dans cette optique, il importerait de créer plus de « classes d'accueil » adaptées aux jeunes issus de l'immigration qui poursuivent et veulent finir leur scolarité en FGA en français, sur le modèle du programme de « Français en transition » ; les programmes de francisation actuels sont peu adaptés pour assurer une bonne transition des jeunes afin qu'ils réussissent dans la langue d'enseignement les cours d'histoire ou autres matières obligatoires du secondaire. Il importerait de se préoccuper des besoins en francisation de ceux qui, arrivés au secondaire au Québec, transitent du secteur français au secteur anglais en FGA.

- À cet égard, il importe de créer plus de ponts ou de passerelles entre la FGJ et la FGA dans l'évaluation des besoins, l'arrimage des programmes et l'accompagnement des élèves sous-scolarisés, peu francisés ou ayant des difficultés d'apprentissage et arrivant directement d'une école secondaire (des classes d'accueil, du régulier ou de l'adaptation scolaire), afin de prendre en compte leur parcours migratoire (notamment pour les jeunes réfugiés ou la réunion familiale après plusieurs années), social et scolaire, les niveaux atteints et les compétences acquises par ces jeunes, et afin de faciliter la transition, les évaluations et classements futurs et d'ajuster les soutiens selon les besoins ou difficultés de chaque apprenant.
- La FGA doit aussi s'ouvrir à une diversité d'approches pédagogiques (l'approche participative et coopérative en classe, incluant les cours magistraux, les activités et visites scolaires, les travaux en équipe, le tutorat entre pairs, l'utilisation des technologies, le *Slam* et les formes artistiques significatives pour les jeunes, etc.), accroître les enseignants tuteurs assignés à de petits groupes d'étudiants, et former les enseignants pour répondre aux réalités et aux besoins d'apprenants plus jeunes et issus de l'immigration, et pour introduire progressivement le Renouveau Pédagogique.

Pour l'instant, les conditions matérielles et professionnelles nécessaires à cette implantation n'ont pas été créées ou ne sont pas pleinement actualisées (Voyer et al, 2012).

- L'amélioration des processus et des services de reconnaissance des acquis (en lien avec la reconnaissance des équivalences et diplômes du MICC) pour les jeunes issus de l'immigration ou réfugiés, est une priorité. Ils sont souvent découragés parce que leurs études antérieures et autres acquis sont parfois ignorés ou peu reconnus et qu'ils accumulent des retards pour accéder aux études postsecondaires.
- Rendre les critères d'accessibilité aux soutiens financiers plus flexibles pour tous les apprenants en FGA (prêts et bourses ?) et offrir des crédits d'impôts pour ceux qui veulent terminer leur DES tout en travaillant.

### **ANNEXE 3. QUATRE TRAJECTOIRES-TYPES DES JEUNES RENCONTRÉS**

## Les noms des apprenants sont fictifs

### **Trajectoire ambiguë pour le système scolaire**

#### **Paulo, 21 ans en 2011, 1<sup>ère</sup> génération (réfugié), arrivé directement en FGA**

Paul est né en 1990 en République Démocratique du Congo (RDC), un pays au dernier rang de l'indice de développement humain du PNUD. Il vient d'un milieu privilégié, dans un pays où à peine 57% des gens ont terminé le primaire en 2009 : son père a été à l'université tandis que sa mère a terminé son secondaire. Lui-même a suivi une scolarité en français jusqu'en secondaire 4 dans une école privée. Le pays est plongé dans une guerre civile de 1996 à 2006 et Paul va connaître les camps de réfugiés et les interruptions de scolarité. Son père, politicien, doit s'exiler et laisser sa famille. Au moment de l'entretien en 2010, il n'avait pas vu son père depuis près de dix ans. Sa mère a entrepris des démarches de demande d'asile en 2004. En 2008, sa mère, son frère, sa sœur et lui arrivent au Canada. Ils s'installent à Sherbrooke alors qu'il a 18 ans. L'arrivée au Québec est marquée par des difficultés d'adaptation liées au climat et à l'absence de vie sociale. En arrivant, il s'inscrit en FGA au CEA. Son parcours scolaire en RDC n'est pas pris en compte, car il n'avait pas de papiers. Il passe alors des tests qui le classent en présecondaire. Il n'a pas pu se préparer pour faire ces tests et se sent « déclassé ». En FGA, il n'apprécie pas l'auto-formation assistée et dit préférer les cours magistraux. Toutefois, il croit que les services en FGA sont adaptés aux jeunes. Il s'implique dans le centre et fait partie du comité consultatif qui organise des activités extrascolaires. Il semble motivé à terminer son secondaire pour aller au Cegep où il compte entreprendre une technique administrative. Après deux ans au CEA, il est en secondaire 3 en français et en secondaire 4 en anglais et en mathématiques. Le fait d'être inscrit dans un programme d'Emploi-Québec l'a soutenu dans ses études. Mais il relie sa persévérance au fait d'avoir été encouragé par son oncle qui l'a élevé et lui donne des conseils. Il envisage son avenir au Québec et aurait du mal à retourner vivre en Afrique : « Le Québec m'a lavé le cerveau ».

### **Trajectoire « chaotique »**

#### **Rose, 21 ans en 2011, 1<sup>ère</sup> génération, passage par la classe d'accueil et le cheminement particulier**

Rose est née en 1989 en Haïti à Léogâne, proche de Port-au-Prince. Son père travaillait dans la construction et sa mère donnait des cours de cuisine. Elle ne connaît pas leur niveau de scolarité. Elle fréquentait une école « payante » où les cours étaient dispensés en français. Elle était une bonne élève et on lui fera même sauter des classes au primaire. Elle quitte Haïti lorsqu'elle était en 4<sup>e</sup> année du primaire. Son père émigre au Québec en 1994. Les frères et sœurs de Rose – 5 frères et 5 sœurs de mêmes parents – viennent retrouver leur père au Québec 3 ans plus tard. Elle reste donc seule avec sa mère en Haïti. En 1999, son père les fait venir par la réunification familiale. Elle est contente d'arriver à Montréal mais ses parents se séparent rapidement après leur arrivée. Elle vit dorénavant avec sa mère et n'a plus de contact avec son père. En arrivant au Québec, sa mère travaillait dans une manufacture, mais est maintenant invalide. Âgée de 10 ans, elle entre dans le système scolaire québécois. La commission scolaire évalue sa maîtrise du français et l'inscrit en classe d'accueil. Elle fréquente la classe d'accueil durant moins d'un an. Elle change ensuite d'école et intègre une classe de 3<sup>e</sup> année du primaire. En raison de son passage en classe d'accueil, elle sera en 5<sup>e</sup> année du primaire à 13 ans. Elle est envoyée en cheminement particulier dans une école secondaire, en raison de son âge, selon elle. On ne lui a pas expliqué cette orientation alors qu'elle estimait avoir des résultats « corrects », mis à part des difficultés en mathématiques. Elle est d'abord inscrite en présecondaire du cheminement particulier. Au bout de 6 mois, elle passe son français de niveau secondaire 2 pour faire le niveau secondaire 3. Après un an, elle est mise dans un programme dit d'« accélération » au secteur régulier. Elle y fait son secondaire 1 et 2 en mathématiques et son français de secondaire 4, qu'elle échoue. Elle évoque des problèmes de concentration. À 16 ans, elle est en secondaire 5 en français, 3 en maths et 3 en anglais. L'école lui demande de poursuivre ses études en FGA, mais elle veut rester au secteur des jeunes. Selon elle, elle n'avait « pas vraiment le choix... ». Sa mère a protesté sans succès auprès de l'école en disant qu'à 16 ans aux adultes, c'était « trop dur », puisque ses sœurs étaient aussi passées par la FGA. Elle s'inscrit dans un CEA, qui prend en compte ses bulletins. Elle doit refaire son secondaire 4 en français, son secondaire 2 en maths (elle n'avait eu que 53%) et sera classée en secondaire 4 en anglais. Elle ne reste pas un an dans ce CEA, parce qu'elle « trouve cela dur » et s'inscrit dans un autre CEA. Elle est classée aux mêmes niveaux. En moins d'une année, elle passe de secondaire 2 à secondaire 4 en mathématiques. Elle s'absente toutefois du CEA durant une semaine et l'administration ferme son dossier. Elle s'inscrit ensuite dans un autre CEA afin de terminer son français. Parallèlement, elle suit des cours du soir en anglais dans un autre CEA. Son parcours en FGA est marqué par des difficultés : elle a du mal avec les cours individualisés et les classes multiniveaux. Le fait de combiner travail et études nuit à sa persévérance, selon elle. Elle travaille 25 heures par semaine dans un magasin pour 20 heures de cours. Pour réussir en FGA, elle est encouragée par ses sœurs. En 2011, elle était sur le point de terminer son secondaire 5 en français, et ses sciences et maths de 416.

### **Trajectoire du « raccrocheur » type (2e génération)**

#### **Marie, 21 ans en 2011, passage par le cheminement particulier**

Marie est née à Montréal en 1990. Ses deux parents sont d'origine haïtienne. Son père est sans emploi et sa mère était infirmière avant qu'elle ne devienne invalide. Elle n'est plus en relation avec son père. Elle vit, selon elle, une situation de « chaos familial ». Au primaire, elle manquait souvent l'école et a été victime d'intimidation. Cette situation a continué durant une partie du secondaire. « Le monde était raciste, me prenait pour quelqu'un de stupide ». Elle est négligée par son entourage familial, suivie par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) de 12 à 17 ans et placée en famille d'accueil à l'extérieur de Montréal. Après son primaire, elle est mise en cheminement particulier à l'âge de 12 ans à une polyvalente des Laurentides. Elle ignore quand et comment elle été « diagnostiquée », et pourquoi elle s'est retrouvée en cheminement. Elle pense que c'est en raison d'un « manque d'encadrement » et d'une « difficulté d'apprentissage ». Elle dit qu'elle était « un peu perdue » et ne comprenait pas ce qui lui arrivait. Les « circonstances familiales » auraient influencé son parcours scolaire et sa motivation. Au secondaire, elle se fait un groupe d'amies qui la soutient mais avec qui elle fait aussi les 400 coups. Après son cheminement particulier, elle est orientée en 2005, à 15 ans, vers un programme d'adaptation sociale dans un centre. Elle a l'impression d'y avoir perdu son temps. En 2006, à 16 ans, elle décide de s'inscrire en FGA dans un autre CEA. Elle veut sortir des classes spéciales et terminer son secondaire. Cette période correspond à un retour au domicile maternel. Lors de l'inscription, elle se présente sans relevés de notes, ni bulletins. Une conseillère d'orientation lui fait passer des tests de classement. Elle ne savait pas à quoi s'attendre et n'était pas préparée. Elle est classée au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire en français, maths et anglais, sans plus de précisions. Après un an dans ce CEA, elle change pour un autre CEA où elle est classée au même niveau sans repasser de tests. Elle préfère ce centre : certains cours sont magistraux, il y a des activités et des sorties. Selon elle les cours magistraux permettent d'avancer plus vite, « il faut de la motivation pour travailler seule ». Si elle est globalement contente de son parcours aux adultes, la situation familiale est catastrophique. Alors qu'elle cohabite avec sa mère et sa grand-mère, elle a entrepris des démarches pour s'installer en appartement supervisé. Elle est encouragée par des amis qui la poussent à persévérer. Elle participe également au programme d'Alternative jeunesse d'Emploi-Québec, qui l'aide financièrement. Au moment de l'entrevue, soit 4 ans après sa première inscription en FGA, elle était en secondaire 3. Elle envisageait aller au CÉGEP ou à l'École des métiers des Faubourgs pour devenir designer de mode.

### Trajectoire du « raccrocheur » type (non-immigrant)

#### ***Valérie, 23 ans en 2010, passage par le cheminement particulier***

Valérie est née en 1987 à Montréal et ses deux parents sont Québécois de « vieille souche ». Sa mère travaille dans une banque depuis 30 ans, elle est « assez stable » contrairement à son père qui est concierge « par-ci par-là ». Elle a un frère plus jeune qu'elle. Elle décrit ses parents comme des « êtres dépressifs » qui « ont des problèmes qu'ils n'ont pas su régler et qu'ils nous ont donné ». Au primaire et au secondaire, elle a une scolarité au régulier jusqu'à ce qu'elle abandonne. En 2001, elle quitte l'école à 14 ans. Elle parle d'un manque d'encadrement, de classes « bondées », de ses mauvaises fréquentations et d'une forme de rejet social qu'elle subit alors. Elle se met à consommer de la drogue. Ses parents seraient « à la base de [ses] problèmes » et ne la poussent pas aux études. En 2003, elle est hébergée dans un centre d'accueil. L'éloignement du milieu familial est vécu positivement. C'est dans ce centre qu'elle est forcée à reprendre des cours, en cheminement particulier. Elle y obtiendra son secondaire 3 de français. En centre d'accueil, les éducateurs et psychologues l'ont aidée à se « valoriser en tant que personne, à cheminer » et à avoir une « meilleure estime de soi ». Après deux ans dans ce centre d'accueil, le retour en milieu familial à 18 ans est problématique. Elle vit des conflits avec ses parents. De 18 à 22 ans, elle reprend sa consommation de drogues et tombe « encore plus bas ». Elle interrompt ses études durant cinq ans (2005-2010). Elle travaille pendant 2 ans dans un magasin puis vit de l'aide sociale pendant 3 ans. En 2010, elle retourne aux études en FGA à 23 ans. Elle s'inscrit d'abord dans un CEA où elle passe des tests de classement. Elle doit faire des révisions de secondaire 2 en français et maths. Elle accepte son classement en raison de son interruption. Par contre, elle obtient directement son secondaire 5 en anglais parce qu'elle est bilingue. Après un mois, elle décide de changer de CEA. Lors de l'inscription, elle n'indique pas avoir fréquenté un autre CEA. On respecte ses acquis et elle est classée en secondaire 4 en français. Elle change de nouveau pour un autre CEA, qu'elle juge « plus professionnel » et avec plus d'activités. Elle reprendra en secondaire 4. Au moment de l'entretien, elle participait au programme Alternative jeunesse d'Emploi-Québec. Les rencontres avec des travailleuses sociales et les activités l'ont aidé et motivé. Selon elle, les élèves avec Emploi-Québec bénéficient de plus de ressources, services et encadrement dans les CEA. Elle habite seule en appartement et a mis fin à ses dépendances. En 2010, lors de l'entretien, elle était en sec.4. Elle envisage de poursuivre ses études au CÉGEP pour aller ensuite à l'université en psychologie ou en communication.

## **ANNEXE 4. TOUS LES TABLEAUX CITÉS**

**Tableau 1.**  
**L'évolution de l'effectif en FGA selon le groupe d'âge (MELS)**

Année/groupe d'âge	19 ans et moins	20-24 ans	25-49 ans	50 ans et plus
2000-2001	44 580	28 456	52 092	9 302
2006-2007	51 414	32 340	62 555	17 993
2007-2008	52 5223	31 322	62 751	21 494
2008-2009	56 077	33 527	69 122	25 349

Source : Maryse Lacasse, DEAAC, MELS, 2010, Présentation PowerPoint à l'Acfas. Nous ne reprenons pas les données pour chaque année depuis 2000-2001.

**Tableau 2.**  
**Répartition de la clientèle immigrante de 16-24 ans en FGA selon la commission scolaire\* pour les personnes de 1ère et de 2ème génération en 2006-2007**

Commission scolaire	1 <sup>ère</sup> génération (N= 12 560)	2 <sup>e</sup> génération (N= 5 490)	Total
De Montréal	33%	23%	11 %
Pointe de L'île	9%	11%	4,4%
Marguerite Bourgeoys	11%	9%	4,2%
English Montréal	13%	10%	3,3%
Lester B. Pearson	8%	13%	3,5%
De Laval	3%	6%	3,1%
Marie-Victorin	4%	5%	4,1%
Ensemble des autres CS	19%	23%	66,4%

Sources : MELS, DRSI, Carpentier et Santana, document de travail, 2009 et 2010. Reproduit dans Potvin et Leclercq, 2010 (graphique 1), avec l'autorisation de l'auteur.

\* Les CS identifiées sont celles qui ont au moins 250 élèves de 1<sup>re</sup> génération et au moins 250 élèves de 2<sup>e</sup> génération de 16-24 ans en 2006-2007.

**Tableau 3.**  
**Principales langues maternelles des élèves de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA dans les trois Commissions scolaires francophones de l'île de Montréal (2011-2012)\***

Principales langues maternelles	CSDM /4696	CSPI /1176	CSMB /1308
Français	349	360	315
Créole	482	468	60
Espagnol	1046	146	198
Arabe	354	100	136
Russe	106	6	81
Anglais	135	14	51
Tagal	134	1	46
Chinois	94	0	39
Pendjabi	64	2	35
Roumain	30	9	33
Lingala	104	16	26
Persan	35	0	22
Autres	1763	54	266

\*Données fournies par les commissions scolaires. Seules les données des trois commissions scolaires francophones nous ont été transmises par leurs services statistiques.

**Tableau 4.**  
**Pourcentage de 16-18 ans parmi les 16-24 ans issus de l'immigration en FGA en 2006-2007, selon la commission scolaire fréquentée (\*)**

Commission scolaire	1 <sup>ère</sup> génération	2 <sup>e</sup> génération	3 <sup>e</sup> génération
De Montréal	26%	55%	34%
English Montreal	32%	71%	44%
Marguerite Bourgeoys	36%	59%	45%
Pointe-de-l'île	31%	51%	41%
Autres CS	39%	63%	51%

Source : MELS, DRSI, Carpentier et Santana, document de travail, 2009 et 2010. Reproduit dans Potvin et Leclercq (2010, Rapport au MELS), avec l'autorisation de l'auteur.\* Les CS identifiées sont celles ayant au moins 1000 élèves issus de l'immigration de 16-24 ans en 2006-2007 (de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> générations).

**Tableau 5**  
**Mode de fréquentation des élèves immigrants (1ère génération) de 16-24 ans**  
**en FGA dans trois Commissions scolaires de l'île de Montréal (2011-2012)\***

	CSDM	CSPI	CSMB
Non défini	466	440	4
Temps partiel	529	257	85
Temps plein	2867	672	1235
<b>TOTAL</b>	<b>3862</b>	<b>1369</b>	<b>1324</b>

\*Données fournies par les commissions scolaires. Seules les données des trois commissions scolaires francophones nous ont été transmises par leurs services statistiques.

**Tableau 6.**  
**Dix principaux pays de naissance des immigrants de 16-24 ans en FGA**  
**en 2006-2007, pour l'ensemble du Québec et pour la CSDM**

<b>Ensemble du Québec</b>		<b>CS de Montréal</b>	
1- Haïti	12,3%	1- Haïti	15,8%
2- Mexique	6,7%	2- Mexique	14,5%
3- Colombie	5,1%	3- Pérou	4,6%
4- Afghanistan	3,2%	4- R.D. du Congo	3,5%
5- Philippines	2,9%	5- Colombie	3,2%
6- Pakistan	2,9%	6- Algérie	3,1%
7- Pérou	2,9%	7- Maroc	2,8%
8- Algérie	2,8%	8- Turquie	2,7%
9- R. D. du Congo	2,7%	9- Philippines	2,4%
1- Chine	2,7%	10- Sri Lanka	2,1%
Autres	55,8%	Autres	45,3%
Total (N=12 560)	100,0%	Total (N=4 133)	100,0%

Source : *MELS, DRSI, Carpentier et Santana, document de travail, 2009 et 2010*. Reproduit dans Potvin et Leclercq (2010 , rapport au MELS), avec l'autorisation de l'auteur.

**Tableau 7.**  
**Élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations selon la région d'origine:**  
**estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999) (secteur français)**

Région d'origine des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	À l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
<b>1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> générations</b>	<b>63,7</b>	<b>3,4</b>	<b>32,9</b>	<b>5,3</b>	<b>5,9</b>	<b>21,7</b>
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	72,3	2,6	25,1	4,1	3,1	17,9
▪ Amérique centrale et du sud	55,5	3,8	40,7	5,0	8,0	27,7
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	55,2	4,7	40,1	4,8	9,8	25,5
▪ Asie de l'Est	77,8	1,9*	20,3	5,3	3,6	11,4
▪ Asie du Sud	46,1	3,6	50,3	15,2	6,4	28,7
▪ Asie du Sud-Est	69,6	2,1	28,3	3,8	5,3	19,2
▪ Europe de l'Est	71,3	2,4	26,3	6,5	2,4	17,4
<b>3<sup>e</sup> génération ou plus</b>	<b>69,1</b>	<b>4,5</b>	<b>26,4</b>	<b>0,8</b>	<b>4,8</b>	<b>20,8</b>
<b>Ensemble des élèves</b>	<b>68,4</b>	<b>4,4</b>	<b>27,2</b>	<b>1,4</b>	<b>5,0</b>	<b>20,8</b>

\*Nombre total d'élèves inférieurs à 10. **Source** : Tableau 22A de McAndrew et al. (2010) *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport au MELs, août 2010, p. 59. Reproduit dans Potvin et Leclercq (2010, rapport au MELs) avec l'autorisation de l'auteur.

**Tableau 8.**  
**Persévérance et réussite en FGA selon la région d'origine**

Région d'origine	Proportion (%) de diplômés après 8 ans		Prop. (%) de persévérants à la FGA en l'an 9	Taux de présence à la FGA		Taux (%) de réussite à la FGA
	FGJ	FGA		En % du total	en % des non diplômés FGJ	
<b>1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> générations</b>	<b>55.7</b>	<b>6.3</b>	<b>9.9</b>	<b>16.2</b>	<b>36.6</b>	<b>38.8</b>
Afrique du Nord et Moyen-Orient	66.5	5.7	7.2	12.9	38.4	43.9
Amérique centrale et du sud	47.5	5.8	12.8	18.6	35.4	31.0
Antilles et Afrique subsaharienne	48.1	8.3	15.8	24.0	46.2	34.4
Asie de l'Est	71.1	5.4	4.7	10.1	35.1	53.5
Asie du Sud	30.8	11.1	12.3	23.3	33.7	47.4
Asie du Sud-Est	64.3	6.7	8.7	15.4	43.2	43.7
Europe de l'Est	65.4	5.5	5.7	11.2	32.3	49.4
Autres régions	55.9	5.1	8.0	13.1	29.7	39.1
<b>3<sup>ème</sup> génération ou plus</b>	<b>61.9</b>	<b>6.1</b>	<b>7.4</b>	<b>13.4</b>	<b>35.3</b>	<b>45.2</b>
<b>Total</b>	<b>61.0</b>	<b>6.1</b>	<b>7.7</b>	<b>13.9</b>	<b>35.5</b>	<b>44.1</b>

Source : Ledent et al. (2012), GRIES

**Tableau 9.****Jeunes immigrants de 1ère génération (nés hors Canada) de 16-24 ans dans les programmes de formation en 2011-2012 dans quatre commissions scolaires**

	CSDM	CSPI	CSMB	LBPSB
Alphabétisation	124	75	38	78
Francisation	1707	44	267	92
Intégr. socioprof.	81	218	10	0
Intégration sociale	86	9	22	40
Premier cycle sec.	755	253	345	391
Prép. ét. postsec.	215	94	153	748
Prép. form. prof.	143	277	72	155
Présecondaire	181	99	105	179
Second cycle sec.	1278	504	748	2010
Sout. ped.	126	338	77	0
Non-défini		3		
<b>Total</b>	<b>4696*</b>	<b>1914*</b>	<b>1837*</b>	<b>3702*</b>

Sources : Données fournies par les CS.

\*Les jeunes inscrits à différents programmes simultanément (selon les matières) sont comptés deux fois.

**Tableau 10.****Nombre d'inscriptions aux services de la FGA selon l'âge pour les immigrants récents (depuis 5 ans ou moins dans le système scolaire québécois) 2008-2009**

Services de la FGA	Immigrants récents		Immigrants récents		Immigrants récents	
	16-24 ans		25 ans et plus		Total	
<b>Alphabétisation</b>	<b>1022</b>	<b>10,2%</b>	<b>5472</b>	<b>21,4%</b>	<b>6494</b>	<b>18,3%</b>
<b>Francisation</b>	<b>2984</b>	<b>29,9%</b>	<b>12180</b>	<b>47,7%</b>	<b>15164</b>	<b>42,7%</b>
<b>Intégration sociale</b>	<b>228</b>	<b>2,3%</b>	<b>731</b>	<b>2,9%</b>	<b>959</b>	<b>2,7%</b>
<b>Intégration socio-professionnelle</b>	<b>214</b>	<b>2,1%</b>	<b>1448</b>	<b>5,7%</b>	<b>1662</b>	<b>4,7%</b>
<b>Soutien pédagogique</b>	<b>411</b>	<b>4,1%</b>	<b>293</b>	<b>1,1%</b>	<b>704</b>	<b>2,0%</b>
<b>Total des inscriptions dans les cinq services (couverts par l'entente)</b>	<b>4859</b>	<b>48,6%</b>	<b>20124</b>	<b>78,8%</b>	<b>24983</b>	<b>70,3%</b>
<b>Autres services (présecondaire, 1er et 2e cycles du secondaire, préparation à la formation professionnelle et préparation aux études postsecondaires)</b>	<b>5134</b>	<b>51,4%</b>	<b>5423</b>	<b>21,2%</b>	<b>10557</b>	<b>29,7%</b>
<b>Total des services (FGA)</b>	<b>9993</b>	<b>100,0%</b>	<b>25547</b>	<b>100,0%</b>	<b>35540</b>	<b>100,0%</b>

Source : MELS, *Rapport sur l'utilisation de crédits transférés pour l'année financière 2009-2010. Produit dans le cadre de l'Entente MICC-MELS pour favoriser l'intégration et la francisation des immigrants*, mars 2010.

Reproduit dans Potvin et Leclercq (2010, rapport au MELS) avec l'autorisation.

**Tableau 11.**

**Répartition des élèves immigrants de 16-24 ans en fonction du service obtenu en FGA en 2006-2007 et du fait d'être passé ou non par la FGJ, avec ou sans délai d'au moins un an (MELS)**

Programme	FGJ vers FGA sans délai	FGJ vers FGA avec délai	Arrivée directe en FGA
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	452	1066	428
Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle	1016	2236	794
Francisation	81	76	2157
Alphabétisation	131	197	845
Préparation aux études postsecondaires	398	693	78
Autres services	482	935	495

Sources : MELS, DRSI, Carpentier et Santana, 2009 et 2010. Reproduit dans Potvin et Leclercq (2010, rapport au MELS) avec l'autorisation de l'auteur.

**Tableau 12.**

**Élèves allophones ayant un historique de code HDAA de la CSDM**

2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		TOTAL	
Total avec code	Allo avec code	Total	Allo avec code	Total avec code	Allo avec code	Total avec code	Allo avec code	Total avec code	Allo avec code	Total avec code	Allo avec code
2954	1049 (35,5%)	3394	1255 (37%)	3536	1373 (38,8%)	3508	1362 (38%)	3639	1479 (40%)	<b>17031</b>	<b>6518</b>
16-24ans	*	16-24	*	16-24	*	16-24	*	16-24	*	16-24	*
2455		2885		2987		2924		3004		14255	<b>83,7%</b>

Sources : Commission scolaire de Montréal (2007) *Données sur l'effectif scolaire à l'éducation des adultes*. Bureau de la planification institutionnelle de la CSDM, Réseau des établissements scolaires de la formation générale des adultes. \*Les données sur les allophones de 16-24 ans avec un historique de code HDAA n'étaient pas disponibles.

**Tableau 13.**  
**Nombre de personnes rencontrées en entrevue**

Commission scolaire	Responsable réseau (CS) et directeur ou adjoint - CEA	Agent institutionnel (SARCA, CP, CO, et autres conseillers)	Enseignant	Emploi-Québec (CLE) + PITREM	Directeur d'école secondaire et intervenant (FGJ)	Apprenant 16-24 ans	Total
CSDM	6	13	11	3	3	30	66
CSPI	3	5	5	2	2	12	29
CSMB	3	1	6	1	0	15	26
CSRS	0	5	4	1	1	12	23
CSEM	4	5	5	2	0	6	22
CSLBP	4	6	2	0	1	5	18
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>80</b>	<b>184</b>

**Tableau 14.**  
**Nombre d'établissements couverts par l'étude**

Commission Scolaire	Nb de CEA dans lesquels des entretiens ont été effectués /Nb total de CEA dans la CS	Nb d'écoles secondaires en FGJ où des entretiens ont été menés	Total établissements impliqués dans la recherche
CSDM	8/13	2	10
CSMB	2/4	0	2
CSPI	4/6	1	5
EMSB	3/6	0	3
LBPSB	2/2	0	2
CSRS	1/1	1	2
<b>Total</b>	<b>20/32</b>	<b>4</b>	<b>24</b>

**Tableau 15.**  
**Sexe et âge des jeunes au moment de l'entrevue**

		CSDM /30	CSMB /15	CSPI /12	EMSB /6	LBPSB /5	CSRS /12	Total /80
Sexe	Filles	18	8	6	2	2	6	42 (52 %)
	Garçons	12	7	6	4	3	6	38 (47,5 %)
âge	16-17 ans	1	0	1	2	1	2	7 (8,8 %)
	18-20 ans	15	7	10	3	3	7	45 (56,5 %)
	21-24 ans	14	8	1	1	1	3	28 (35 %)

**Tableau 16.  
Appartenance à une génération**

	CSDM /30	CSMB /15	CSPI /12	EMSB /6	LBPSB /5	CSRS /12	Total /80
1 <sup>ère</sup> génération (né à l'étranger)	14	9	7	2	3	12	47 (59%)
2 <sup>e</sup> génération (né au Canada avec au moins un des parents né hors Canada)	10	3	2	3	2	0	20 (25%)
Québec : 3 <sup>e</sup> générations et plus.	6	3	3	1	0	0	13 (16%)

**Tableau 17  
Pays d'origine des jeunes rencontrés et/ou de leurs parents (jeunes de 1<sup>ère</sup> génération ou de 2<sup>e</sup> génération seulement)**

Pays d'origine des jeunes et/ou de leurs parents	CSDM /30	CSMB /15	CSPI /12	EMSB /6	LBPSB /5	CSRS /12	Total /80
Haïti, Cuba et Caraïbes	10	2	4	0	1	0	17
Mexique, Amérique Centrale et du Sud	4	1	3	1	0	4	13
Afrique	1	4	0	1	0	6	12
Asie : Afghanistan, Inde, etc.	3	2	0	1	1	2	9
Moyen-Orient : Iran, Irak...	0	0	0	0	1	0	1
Europe	1	1	0	1	1	0	4
Maghreb	2	1	1	0	0	0	4
Parents de 2 origines différentes (hors Qc/Can) *	2	1	0	1	1	0	5
Un des parents Québécois/Can.*	1	0	1	0	0	0	2
Québec : 3 <sup>e</sup> génération et plus	6	3	3	1	0	0	13

\*Les pays d'origine des parents de ces jeunes n'apparaissent pas dans les autres catégories, donc ils n'ont pas été calculés deux fois.

**Tableau 18  
Âge à l'arrivée au Québec des jeunes de la première génération et durée de séjour**

	CSDM 14/30	CSMB 9/15	CSPI 7/12	EMSB 2/6	LBPSB 3/5	CSRS 12/12	Total /47
Arrivé avant l'âge de 10 ans	3	1	3	0	0	1	8 (17%)
Arrivé entre 10 et 15 ans	3	1	3	0	0	5	12 (25,5%)
Arrivé entre 16 et 24 ans	8	7	1	2	3	6	27 (57,4%)
Au Québec depuis moins de 4 ans	6	6	1	2	3	4	22 (46%)
Au Québec depuis 5 à 10 ans	5	3	1	0	0	8	17 (36 %)

**Tableau 19.**  
**Statut d'immigration pour les jeunes de 1<sup>ère</sup> génération**

Catégories	CSDM 14/30	CSMB 9/15	CSPI 7/12	EMS 2/6	LBPSB 3/5	CSRS 12/12	Total /47
Indépendant	0	2	0	0	1	2	5
famille	11	3	2	0	2	1	19
Réfugié	2	2	1	0	0	9	14
Non précisé/NSP	2	3	5	2	0	0	12

**Tableau 20**  
**Scolarité avant la FGA et âge de sortie de la FGJ**

	CSDM /30	CSMB /15	CSPI /12	EMSB /6	LBPSB /5	CSRS /12	Total /80
Scolarité en FGJ effectuée en partie ou en totalité au Québec	25	10	12	5	3	7	<b>62 (77,5%)</b>
Scolarité hors Québec uniquement (sans aller-retour)	5	5	0	1	2	5	<b>18 (22,5%)</b>
Passage en classe d'accueil en FGJ	12	3	3	1	3	6	<b>28/62* (45%)</b>
Passage en classes d'adaptation scolaire avec ou sans retour au régulier en FGJ	13	4	4	0	0	6	<b>27/62* (44%)</b>
Classe d'accueil puis (directement ou non) en CP ou classe spéciale en FGJ	3	0	2	0	0	6	<b>11/62* (18%)</b>
Scolarité au régulier seulement, en FGJ	7	4	3	4	0	0	<b>18 (29%)*</b>
Redoublements	6	1	2	1	0	2	<b>12 (19%)*</b>
Sortie Avant 16 ans (FGJ au QC)	5	1	0	0	0	0	<b>6 (9%)*</b>
Sortie à 16 ans (FGJ au QC)	15	4	5	1	0	4	<b>29 (47%)*</b>
Sortie à 17 ans (FGJ au QC)	5	3	2	4	2	3	<b>19 (31%)*</b>
Sortie à 18 ans (FGJ au QC)	0	2	5	0	1	0	<b>8 (12%)*</b>

\*Sur 62 jeunes ayant effectué leur scolarité au Québec. Les 11 jeunes qui ont fréquenté à la fois la classe d'accueil et le classe d'adaptation scolaire ont aussi été comptés parmi les 28 jeunes passés en classes d'accueil et les 27 ayant fréquenté le CP. Il faut donc les soustraire pour obtenir 44 jeunes.

**Tableau 21**  
**Provenance au moment de l'inscription en FGA**

Lors de l'inscription en FGA	CSDM /30	CSMB /15	CSPI /12	EMSB /6	LBPSB /5	CSRS /12	TOTAL /80
Venant directement de FGJ régulier	1	3	5	2	1	0	<b>12 (15%)</b>
Directement de classe d'accueil FGJ ou Cégep (du secteur français)	4	1	1	1	3	1	<b>11 (13,8%)</b>
Directement de classe d'adaptation scolaire	6	1	5	0	0	4	<b>16 (20%)</b>
Interruption avec scolarité au régulier en FGJ	5	2	1	2	0	1	<b>11 (13,8%)</b>
Interruption avec passage en classe d'accueil comme dernière inscription en FGJ	0	1	0	0	0	0	<b>1 (1,3%)</b>
Interruption avec passage en classe d'adaptation scolaire en FGJ	7	2	0	0	0	1	<b>10 (12,5%)</b>
Venant directement de l'étranger	7	5	0	1	1	5	<b>19* (23,8%)</b>

\*Un jeune a effectué en partie sa scolarité au Québec avant de vivre à l'extérieur du Canada et de revenir au Québec pour s'inscrire directement en FGA.

**ANNEXE Tableau 22.**

**Procédures d'évaluation : tests diagnostiques ou de classement dans une ou plusieurs matières et reconnaissance des acquis, selon le profil des jeunes par CS**

Procédures selon profils d'arrivée en FGA	CSDM /30	CSMB /15	CSPI /12	EMSB /6	LBPSB /5	CSRS /12	Total /80
Reconnaissance des acquis en fonction du bulletin et/ou du diplôme (Qc ou Hors-Qc)	12	1	7	2	0	2	<b>24</b>
Aller-retour: tests dans un CEA, interruption et reconnaissance dans autre CEA, ou l'inverse	4	1	0	1	0	2	<b>8</b>
Tests : jeunes en continuité de la FGJ/régulier	0	2	1	1	1	0	<b>5</b>
Tests : jeunes en continuité de la FGJ /SAF	3	1	1	1	2	1	<b>9</b>
Tests : jeunes en continuité FGJ/adaptation scolaire ou classes spéciales.	3	1	3	0	0	3	<b>10</b>
Tests : Interruption - de 2 ans/régulier	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
Tests : Interruption - de 2 ans /classe d'accueil	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Tests : Interruption - de 2 ans/ CP	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
Tests : Interruption - de 5 ans/ CP	2	1	0	0	0	0	<b>3</b>
Tests : Interruption 5 ans +/- régulier	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Tests : Interruption 5 ans +/- CP	0	1	0	0	0	0	<b>1</b>
Tests : Pas de scolarité reconnue au QC ou par CEA	5	4	0	1	2	2	<b>14</b>
Information manquante	1	1	0	0	0	0	<b>2</b>

**Tableau 23. SARCA et services complémentaires dans les CEA en 2011**

CS	CEA	Conseillers pédag.	Conseillers orientat°	Conseillers info. Scol. et prof.	Conseillers format° scol.	Techniciens educ. Spec.	Travailleurs sociaux ou tech.	Animation, Intervenants ONG	Intervenants psycho-sociaux	Techniciens en loisirs	Orthopédagogues	Profs ressources/tuteurs	Infirmiers	Partenariats	Garderie
CSDM	Champagnat <sup>45</sup>		*	*											
	Gabrielle-Roy	*			<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>						*	*
	Gédéon-Ouimet	*		*1	1			3	<b>1</b>	<b>1</b>		*	<b>1</b>	*	
	Marie-Médiatrice	2	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>		*			<b>2</b>	*	<b>2</b>	*	*
	Pauline-Julien	*1	1				*1					*			
	Saint-Paul	2	<b>1</b>		*1		*1		3	*1		*	1	*	
	William-Hingston	1	*1	*			<b>1</b>			1				*	
	Yves-Thériault	*		*	*		2		*					*	
CSMB	Outremont	*	*3		*	1			*2					*	
	Jeanne Sauvé	*	*		*		<b>1</b>							*	
CSPI	Anjou	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>2</b>								
	Ferland	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>1</b>				1	*	<b>1</b>		
	Paul Gratton	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>2</b>								
	Louis-Fréchette	<b>2</b>	<b>1</b>			1	4	*							
	La Relance (FGJ)	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>1</b>					*			
CSRS	St-Michel	<b>5</b>	<b>5</b>					<b>1</b>							
EMSB	HSOM				<b>1</b>							<b>1</b>			
	Galileo				<b>1</b>							<b>2</b>			
	James Lyng		<b>2</b>												
LBPSB	Place Cartier	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>2</b>				*				*	
	PACC	<b>1</b>	<b>1</b>			<b>2</b>			*	*				*	
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

Les indications en **caractère gras** proviennent de la documentation officielle (documents ou sites WEB des CEA, consultés en novembre 2011). Le signe \* (**en gras**) signifie que le service a été mentionné dans les documents (les \* ont été comptés une fois). Ces informations officielles ont été complétées avec les données des entretiens auprès des agents. Si ces données corroboraient les informations officielles, le chiffre a été laissé en gras. Si elles complétaient une information imprécise (un \*), un chiffre (non-gras) a été ajouté. Ces données donnent un aperçu mais peuvent être partielles et changer d'une année à l'autre.

<sup>45</sup> Le CEA Champagnat héberge les SARCA centraux de la CSDM, et offre à ce titre une multitude de services (entre autres, d'évaluation et de reconnaissance des acquis) non consignés dans ce tableau.

## **ANNEXE 5. BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE**

Armand, F. et De Koninck, Z. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport remis au MELS.

Armand, F. et al. (2005). Éléments d'un portrait d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8 (1), 7-26.

Armand, F. (2005a). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), 441-469.

Armand, F. (2005b). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.

Beudet, G., Sénéchal, G., & Stephen, J. (1997). *Aperçu des tendances en éducation et en formation au Canada (1985-1995)*. Rapport du Canada pour la préparation de CONFINTEA V, <http://catalogue.cdeacf.ca>

Beder, H. (1990). Reasons for Nonparticipation in Adult Basic Education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 207-218.

Bélanger, P., et B. Voyer (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires*. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM).

Bélanger, P. et Frederighi, P. (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan.

Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. (2006). « Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation ». *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.

Berry, J.W. (2006). « Stress perspectives on acculturation », In D. Sam & J.W. Berry, (Eds.) *Cambridge handbook of acculturation psychology* Cambridge: Cambridge University Press, p. 43-57.

Bertaux, D. (1980). « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités ». *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXIX, p. 197-225.

Borri-Anadon, C. (2013). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus des minorités culturelles : une recherche interprétative critique*. Thèse de doctorat, UQÀM.

Bourdon, S. (2009). La poule et l'œuf : environnement social et parcours éducatif des jeunes adultes. In B. Bergier et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 87-116). Paris : Éditions de l'Harmattan.

Bourdon, S. (2006). « Formation, apprentissage et compétences en littératie. » In F. Bernèche et B. Perron (Éd.). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. (pp.143-171). Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Montréal : Institut de la statistique du Québec : Santé et bien-être.

Bourdon, S., Roy, S., & Bélisle, R. (2004). *J'embarque quand ça me ressemble : le plaisir d'apprendre*. Québec: Ministère de l'éducation.

Carpentier, A. et Santana, E. (2010). « Quelques données sur la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes (FGA) en 2006-2007 ». Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Données présentées dans le cadre du Douzième congrès national de Métropolis, Montréal, 19 mars 2010, présentation conjointe avec Maryse Potvin.

Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E. et Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration- Regard de 2009, *Vie Pédagogique*, N° 152, octobre 2009.

Carpentier, A. Sanchagrín, et Santana, E. (2009). *Étude exploratoire des liens entre certaines dimensions de la réussite scolaire des élèves immigrants et le passage par le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF)*. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport. Données présentées dans le cadre du Colloque international sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Montréal, Université du Québec à Montréal, 5 et 6 novembre 2009. (Power Point disponible en ligne :

Carpentier, A. et Santana, E. (2009). « Quelques données de la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes (FGA) en 2006-2007 ». Document de travail. Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Données présentées dans le cadre du Colloque international sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Montréal, Université du Québec à Montréal, 5 et 6 novembre 2009. (Power Point en ligne : [www.chereum.umontreal.ca/activites\\_pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/activites_pdf))

Commission scolaire de Montréal (2007). *Données sur l'effectif scolaire à l'éducation des adultes*. Bureau de la planification institutionnelle de la CSDM, Réseau des établissements scolaires de la formation générale des adultes.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Montréal, CRDPJ, mai 2011.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*. Avis au MELS, Québec, avril 2006.

Conseil supérieur de l'Éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. CSÉ, Gouvernement du Québec, mars.

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Corbin, J. (2012). *Les liens entre les expériences relationnelles vécues au secondaire, l'estime de soi et la détresse psychologique des apprenantes 16-24 ans au sein des centres d'éducation des adultes*. Maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, juin.

Crockett, L. J. (2002). *Agency in the life course: Concepts and processes, Agency, motivation, and the life course* (p. 1-29). Lincoln, University of Nebraska Press.

Cross, P. K. (1981). *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cummins, J. (1981a). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (1981b). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics*, 1, 132-149.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult Education : Foundations of Practice*. New-York: Harper and Row.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Doray, P. et Bélanger, P. (2014 à paraître). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'Éducation*, numéro thématique « Les transformation de l'éducation des adultes », sous la direction de M. Potvin, B. Voyer et S. Bourdon.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C., Groleau, A., (2009). « Les parcours éducatifs et scolaires; quelques balises conceptuelles », Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Doray, P., Bélanger, P., & Labonté, A. (2004). *Les contours de la demande insatisfaite de formation, Note 5*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Duclos, P. et al. (2003). *Rapport statistique sur les individus, entreprises et organismes participant aux mesures actives d'Emploi-Québec*, Québec, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Direction de la recherche et de la statistique, 42 p.

Emploi-Québec (2007a). *Les mesures et services offerts aux personnes immigrantes*. Document interne.

Emploi-Québec (2007b). *Portrait de la clientèle née hors Canada ayant participé aux mesures d'Emploi-Québec en 2005-2006*. Document interne.

Fagan, W.T. (1991) *Understanding learning participation in adult literacy programs*. St. Johns, NL: Memorial University of Newfoundland and Labrador. ERIC Reproduction Document ED 333 108.

Garneau, B., T. Dupuis, et al. (2009). Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes cadre de référence. Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, DEAAC, : 45 p.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (rapport Ménard) (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, McKinsey & Company.

Hill, N.E (2006). Disentangling ethnicity, socioeconomic status, and parenting interactions, influences and meaning, *Vulnerable children and youth studies journal*, 1 (1), p. 114-124.

Institut de coopération pour l'Éducation des Adultes (ICEA) (2013). *Créer les conditions matérielles et professionnelles essentielles à l'implantation réussie du nouveau curriculum de la formation générale des adultes*. Mémoire de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes soumis au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre d'une consultation sur la réforme du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation. Montréal, ICEA, Octobre.

Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et Francophonie*, Vol. XXXIX (1), printemps, p. 80-92.

Kushnick, L. (1999). Over-policy and under-producted. Stephen Lawrence Institutional and Policy Practices. *Sociological Research Online*, 4(1).

[www.socresonline.org.uk/4/1/kushnick.html](http://www.socresonline.org.uk/4/1/kushnick.html)

Lapointe, P. Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Montréal, octobre 2008.

Lavoie, N. et al. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport à Ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation. Rimouski : Les Éditions Appropriation, Université du Québec à Rimouski.

Ledent, Jacques (2012). *Présence et réussite des jeunes de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> générations à la formation générale des adultes*. Présentation PowerPoint au Séminaire du Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation (GRIÉS), INRS, Le 24 février 2012.

Ledent, J., Carpentier, A. et Mc Andrew, M. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Contribution relative des facteurs à la diplomation secondaire*. Rapport de recherche non publié. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Ledent, J., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2012). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Les caractéristiques des diplômés et des « persévérants » à la formation générale des adultes*. Rapport de recherche non publié. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Ledent, J. et Mc Andrew, M. (2011). *La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration au secondaire : Comparaison entre générations, secteur français*. Rapport de recherche non publié. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Legault, G. et Rachédi, L. (2008, 2<sup>e</sup> éd.). *L'intervention interculturelle*. Chapitre 2 : les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Montréal : La Chenelière, pp. 43-66.

Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes*. Mémoire en sciences de l'éducation, option éducation comparée et fondements de l'éducation, Octobre.

Lenoir, Y., Kalubi, J-C et A. Lenoir-Achdjian (2006). « La communauté d'apprentissage : ambiguïté et enjeux de la notion en Amérique du Nord. » Note de synthèse. *Éducation en débats: analyse comparée/ Debates in education: comparative analysis / La educación en debates: análisis comparado*, Numéro spécial (4), p.11-46.

MacKeracher, D., Suart, T., Potter, J. (2006). *Barriers to Participation in Adult Learning*. State of the Field Report. University of New Brunswick, May.

Marcotte, J., Cloutier., R. et Fortin L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport scientifique intégral au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Mc Andrew, M. Armand, F., Bakhshaei, M., Balde, A., Potvin, M. et al. (2014, à paraître). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Bilan d'une décennie de recherches et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (avec la coll. de R. Ait-Said) (2008). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Said) (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Caractéristiques et éléments du cheminement scolaire des élèves qui ont bénéficié du service d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, 1997-1998 à 2007-2008*. Document préparé par Alain Carpentier et Georges Lemieux. Québec : MELS, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. Direction des services aux communautés culturelles/Direction des services aux communautés culturelles.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009a). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence*. Rapport de Garneau, B., T. Dupuis, et al. Direction de l'éducation des Adultes et de l'action communautaire (DEAAC) Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 45 p.  
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1940810>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009b). *Indicateurs de l'éducation: édition 2009*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009c). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008a). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3, a. 448), dernière version disponible (30 avril 2008).

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006b). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/55025>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec, Données sur les services de la formation générale des*

*adultes*. Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs et Direction de la formation générale des adultes, MELS, 105 p.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Direction de la formation générale des adultes (2003). *Pour... suivre son régime. Document d'information sur les articles du Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, Québec, MELS

Myers, K., & de Broucker, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada* [ressource électronique]. Ottawa: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.  
<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=2&record=19228735124910469179>.

Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Oller, J.W., Kim, K. et Choe, Y. (2000). Testing verbal (language) and non-verbal abilities in language minorities: a socio-educational problem in historical perspective. *Language Testing*, 17(3), 341-360.

Passeron, J-C. (1989). « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires ». *Revue française de sociologie*, XXXI, 3-22.

Perrenoud, Ph. (1996). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? Dans Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche pp. 17-34.

Perry, B. (2006). Nobody trust them! Under and over-policing native American communities. *Critical Criminology*, 14, 411-444.

Potter, J. & Ferguson, C. (2003). *Canada's Innovation Strategy and lifelong learning: Facilitating adult learning in Canada*. Fredericton, NB: University of New Brunswick, College of Extended Learning.

Potter J. & Alderman, T.E. (1992). *A profile of adult learners at the University of New Brunswick*. Fredericton, NB: University of New Brunswick, Department of Extension and Summer Session.

Potvin, M., Lavoie, J. et Larochelle-Audet, J. (2014, à paraître) Les jeunes immigrants de 16-24 ans au Québec et le programme Français de transition en Formation générale des adultes à la Commission scolaire de Montréal. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*.

Potvin, M. et Leclercq, J.B. (2012). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études*. Immigration et Métropoles, Centre Metropolis du Québec.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011a). Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal, dans McAndrew, M., Potvin, M. et A. Triki-Yamani (dir.), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration - The Academic Achievement of Immigrant Origin Students*. Numéro thématique international et bilingue de la revue *Thèmes Canadiens - Canadian Issues*, hiver 2011, 35-41.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011b). Histoires migratoires et scolaires de jeunes à l'éducation des adultes. Dans Fasal Kanouté et Gina Lafortune (dir.) *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p.129-144.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : trajectoires sociales et scolaires et évaluation de deux mesures de soutien à leur égard*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS). [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/143582.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf)

Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (dir.) (2007). *La 2e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions.

Roseberry-McKibbin, C., Brice, C. et O'Hanlon, L. (2005). Serving English language learners in public school settings: a national survey. *Language Speech and Hearing Services in the Schools*, 36(1), 48-61.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école...et la vie ! *Éducation et francophonie*, vol. XXXVIII : 1, printemps 2010, p. 154-177.

Roy, S., Coulombe, I., & Charest, D. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes.

Sherman, J. M. (1990). Change Theory and Increasing Participation in Adult Basic Education. *Journal of Adult Education*, 18(2), 19-30.

Solar, C., Baril, D., Lauzon, N., Roussel, J.F. (2013). *Pratiques et stratégies d'entreprise innovantes en formation des adultes en emploi : lever les obstacles à la participation*. Rapport de recherche soumis à la CPMT, PSRA-7232-13004, mars 2013.

Solar, C., & Tremblay, N. (2008). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes: 1997-2007*. Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes/Conseil canadien sur l'apprentissage.

<http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19227448124910456209>.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (2001). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. La participation à l'éducation des adultes en Amérique du Nord: perspectives internationales*. Ottawa: Ministère de l'Industrie.

Steinbach, M. (2007). Developing social capital: An insider look at the language learning and integration experiences of new Canadians. *Canadian and International Education*, 36(2), 1-14.

Suárez-Orozco, C., Bang, H.C., & Kim, H.Y. (2010). Familyhood: The Experience of Separations and Reunifications for Immigrant Youth. *Journal of Adolescent Research*, XX (X) 1-37.

Théorêt, M., Carpentier, A., Lisieux, É. et Tremblay, H. (2006). *Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16-24 ans. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/facteurs/facteurs.html>

Thomas, A. M. (1990). *The Reluctant Learner*: National Literacy Secretariat, Ottawa. British Columbia Ministry of Advanced Education, Training and Technology, Victoria.

Tomaševski, K. (2002) *Economic, Social and Cultural Rights*. Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29, Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations, Economic and Social Council.

Tuijnman, A., & Belanger, P. (1997). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. New York: Elsevier Science Inc.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes/école. De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289

Vatz Laaroussi M., et al. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Rapport au FQRSC, Programme Persévérance et réussite scolaires, juin 2005.

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, 2011, p. 201-217.

Voyer, B., Brodeur, M, Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELs-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution*. Rapport final préparé par les membres du sous-

comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/159015.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf)

## **ANNEXE 6. CANEVAS D'ENTREVUE**

**Canevas d'entrevues pour les agents institutionnels dans les CS et les CEA  
(SARCA, services complémentaires, direction de CEA)**

**Projet : Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement,  
processus de classements et orientation scolaires  
(Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Demander de tutoyer ou de vouvoyer au début de l'entrevue.

Présentation de la recherche et de l'intervieweur

Signature du formulaire de consentement

**I. Renseignements sur la personne interrogée**

1. Renseignements sur le poste occupé, le rôle, les fonctions et les services de rattachement.
2. Exemples de dossiers traités au quotidien.
3. Avec qui travaillez-vous le plus souvent pour remplir votre mandat ?
  - Exemples : des conseillers pédagogiques, des enseignants, etc.
  - Pourquoi et sur quels types de projets/dossiers ?

**II. Les services de la Commission Scolaire/du CEA**

4. Pourriez-vous nous dresser un portrait des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dans votre Commission Scolaire ou dans votre CEA/établissement ? Mise en application, efficacité :
  - Pour informer (sur les services, les équivalences, les tests, les programmes, etc.) ?
  - Pour évaluer et valider la formation acquise (tests de classement et de diagnostic, entrevues, bulletin) ?
  - Pour clarifier les buts et besoins des étudiants (professionnels et scolaires) afin de déterminer leurs activités de formation ?
  - Pour les accompagner dans leur formation ?
5. Pourriez-vous nous dresser un portrait des services complémentaires dans votre Commission Scolaire ou dans votre CEA/établissement ?
  - Services psychologiques/psychosociaux
  - D'orientation professionnelle
  - Animation/vie communautaire
  - Autres

**III. Evaluation des acquis, tests de classement et de diagnostic**

6. Quelle est la procédure à l'accueil lors de l'inscription ?
  - Qui effectue l'accueil ?
  - Informations fournies et demandées ?
  - Quels documents ou procédures ont été nécessaires ?
    - Bulletin de notes
    - Dossier scolaire complet
    - Entrevue et questions posées aux jeunes ?
    - Reconnaissance des acquis (SARCA centralisé, CEA, ministère) : référence vers un service particulier ? Vers une personne en particulier (enseignant, conseiller, autres) ?
    - Autres preuves de scolarité/acquis
    - Demande de transfert de dossier à l'école secondaire en FGJ ?

7. Quelle est la procédure pour l'évaluation des acquis ?
  - Quels sont les tests de classement et de diagnostic et des règles à cet égard dans votre CEA ou Commission Scolaire ? (TDG, TENS, Prior Learning, « tests maison »...).
8. Pouvez-vous nous préciser comment ces tests sont conçus ?
  - Pour qui ?
  - Pour quelle fin ? Dans quelle matière ?
  - Quelles sont les pratiques à cet égard ?
  - Ces tests permettent-ils de distinguer un problème relié à une difficulté d'apprentissage d'un problème relié à une faible maîtrise de la langue française, langue seconde ?
9. Est-ce que tous les élèves arrivant en FGA sont soumis à ces tests ?
  - Comment vous tenez compte des acquis des étudiants ?
10. Comment est pris en compte le dossier scolaire pour les jeunes arrivants directement de la FGJ à la FGA ? Existe-t-il des ponts entre les 2 secteurs à cet égard ?
11. Où les étudiants doivent-ils passer les tests : dans les services d'accueil, de référence, d'orientation de la Commission Scolaire ou du CEA ?
12. Dans quelles conditions et par qui les tests sont-ils effectués ?
  - Quand ces tests sont-ils passés : à l'inscription ? Après l'entrée en formation (SEF) ?
  - Une préparation à ces tests est-elle offerte aux étudiants ?
  - Est-ce qu'ils reçoivent des documents/directives écrites pour se préparer ?
  - Quelles sont les personnes (ou professionnels) désignées pour faire passer tel ou tel type de tests ? (ex. ortho, conseiller en formation, enseignant, etc.)
13. Existe-il des entrevues diagnostiques pour identifier les problèmes ou besoins des jeunes (psychosociaux, « culturels », linguistiques) avant les évaluations écrites ?
14. Comment les résultats de ces tests sont expliqués aux étudiants ?
  - Est-ce que les résultats mènent souvent à un « déclassement » ?
  - Quelles les sont difficultés généralement rencontrées dans l'administration de ces tests ?
  - Quelles les sont difficultés généralement rencontrées par les jeunes qui font ces tests ?
  - Est-ce qu'ils comprennent leurs erreurs ? Comment se sentent-ils ?
15. Comment les résultats à ces tests déterminent ou non l'orientation et l'inscription vers un programme de formation ?
  - Alphabétisation
  - Soutien pédagogique
  - Présecondaire
  - 1er cycle du secondaire
  - 2e cycle du secondaire
  - L'intégration sociale
  - L'intégration socioprofessionnelle
  - La francisation
  - La préparation à la formation professionnelle
  - La préparation aux études postsecondaires
16. Les étudiants peuvent-ils refaire ces tests s'ils refusent les résultats ou la décision à leur égard ?
  - Est-ce que ça arrive souvent ? Comment vous les orientez dans ce cas ?

- Est-ce qu'il y a des reclassements fréquents, en raison d'erreurs de diagnostics ou de classements ?

17. Y-a-t-il un lien entre les résultats à ces tests et l'orientation vers tel ou tel CEA ?

<b>Profil des étudiants/besoins des jeunes de 16-24 ans</b>
---

18. Description du profil des étudiants de votre Commission Scolaire/ou CEA en FGA.

19. Quels sont les profils des 16-24 ans issus de l'immigration en FGA ?

20. Y-a-t-il des CEA dédiés au 16-24 ans ? Est-ce le cas de votre CEA ?

21. Arrivent-ils en FGA de certaines écoles secondaires (FGJ) en particulier ?

- Sont-ils référés (voire inscrits) par ces écoles ? Si oui : par qui ?
- Pour quelles raisons ? (les explications reçues?)
- Arrivent-ils directement des classes d'accueil de la FGJ ?
- Sont-ils orientés vers des CEA en particulier ? Si oui, pourquoi ?
- Comment ont-ils été informés sur les services, les programmes, les Centres d'éducation des adultes (CEA), les parcours possibles ?
- Ont-ils reçu des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) ?
- Est-ce que les écoles en FGJ transfèrent leur dossier directement dans un CEA ? Est-ce que leurs dossiers scolaires sont pris en compte?

22. Sont-ils référés par des Centres locaux d'emploi (CLE) ?

23. Est-ce que certains choisissent de s'inscrire dans tel ou tel CEA ? Si oui, pourquoi ?

24. Les services (SARCA, complémentaires, soutiens linguistiques ou autres) et la pédagogie en FGA sont-ils adaptés à ces étudiants 16-24 ans ?

25. Ils se retrouvent surtout dans quels programmes/services de formation ? Pourquoi ?

26. Est-ce que leurs besoins et difficultés sont pris en charge par les services en FGA ?

- Soutiens linguistiques, psychologiques, sociaux, culturels, professionnels ?

27. Quelles sont les règles qui s'appliquent pour ces élèves en matière d'évaluation ?

28. Rôle des CEA dans ces processus de classement, et précisions pour :

- Les jeunes venant directement de la FGJ sans avoir décroché.
- Les jeunes ayant interrompu leurs études entre la FGJ et une reprise des études en FGA.
- Les jeunes s'inscrivant directement en FGA ou n'ayant été qu'en classe d'accueil en FGJ.

29. Sur les jeunes classés EHDAA et à risques :

- Répercussions sur leurs parcours scolaires dans la transition FGJ-FGA.
- Profil de ces personnes et proportion des jeunes issus de l'immigration.

30. Voyez-vous d'autres thématiques à aborder ?

31. Quelles personnes devrions-nous rencontrer ?

32. Pourriez-vous nous fournir les documents sur les règles officielles en la matière, des copies des tests (TDG, TENS, Prior Learning, « tests maison »...) ou autres ?

## **Canevas d'entrevues pour les directeurs d'écoles secondaires de la Formation générale des jeunes (FGJ)**

**Projet : Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires (Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Demander de tutoyer ou de vouvoyer au début de l'entrevue.

Présentation de la recherche, du comité aviseur et de l'intervieweur

Signature du formulaire de consentement

### **I. Renseignements sur la personne interrogée**

1. Renseignements sur le poste occupé
2. Depuis quand dirigez-vous cet établissement
3. Quel est votre parcours ? Votre formation ?

### **II. Profil de l'école secondaire et des élèves**

4. Description du profil du personnel de l'établissement :
  - Caractéristique du personnel enseignant (âge, expérience, spécialisation)

Quels sont les services complémentaires dans votre établissement (animation, psychosocial, orientation professionnelle, autre ?)

5. Quels sont les cheminements et services offerts dans votre école ?
  - Secondaire général (FGJ)
  - Classes d'accueil /francisation (PASAF- code SAF) et combien d'années ?
  - Cheminement particulier de formation temporaire (CPFT), avec appui et combien d'années (Code EHDAA, jeunes à risque) ?
  - Cheminement particulier de formation continu (CPFC) et combien d'années (Code EHDAA, jeunes à risque)?
  - Autre (parmi les services complémentaires : psychologue, orthopédagogue, etc.)
6. Quels sont les profils des élèves issus de l'immigration de votre école et dans quels services ils se retrouvent ?
  - Réfugiés ?
  - Jeunes de milieux défavorisés ?
  - De Première ou de deuxième générations ?
  - Arrivés au primaire ou au secondaire ?
  - Retard scolaire depuis le primaire ? Retard accumulé ou rattrapage au secondaire ?
  - Arrivés tardivement au secondaire avec classe d'accueil (Code SAF) ?
  - Cheminement particulier
  - Classes d'adaptation scolaire ou cheminement particulier (EHDAA) ?
7. Vers quoi sont-ils orientés, en général ?
  - Cégep
  - Formation générale des adultes
  - Formation professionnelle
  - Marché du travail
  - Autres

### III. Passage et orientation vers la FGA

8. Est-ce que les élèves de votre école qui vont vers la FGA sont nombreux ?
9. Si oui, quel est leurs principaux profils ? Quelles sont les raisons les plus récurrentes de cette orientation ? (le pourquoi)
  - Retard scolaire en raison de l'immigration / trop âgé pour terminer le DES au secteur des jeunes
  - Faible francisation
  - Redoublement/échec
  - Difficultés d'apprentissage
  - Problèmes de comportement
  - Décrochage/alternative au décrochage
  - Choix personnel du jeune
  - Autre raison (Ex. réduire l'étiquette, la stigmatisation?)
10. Est-ce qu'ils sont orientés vers la FGA (ou fortement encouragés) par les enseignants ou par les autres intervenants de votre école (dont vous-même) ? (le comment)
  - Si oui, comment ça se passe ? Quelles sont les étapes ?
11. En général, qui prend la décision d'un passage en FGA (selon les profils)?
12. Quelles sont les règles pour garder un élève au secteur des jeunes ou au contraire, pour l'envoyer en FGA ?
  - Jusqu'à quel âge les élèves peuvent-ils rester dans votre établissement ?
  - Doivent-ils avoir atteint un niveau précis à 16 ans ?
  - Existe-t-il des dérogations ?
  - Quels sont les facteurs considérés dans le dossier de l'élève ?
13. Que pensez-vous de ces règles ? Sont-elles appliquées systématiquement ?
14. L'inscription en FGA / dans un CEA est effectuée par qui ?
15. Est-ce que vous transférez les dossiers des élèves ?
  - Quels sont les ponts entre les deux secteurs ?
16. Selon vous, à partir de quels critères se fait le choix du CEA ?

### IV. Evaluation / reconnaissance des acquis en FGA et suivi des élèves

17. Pouvez-vous reconstituer les procédures d'évaluation et de reconnaissance des acquis en FGA pour les jeunes de 16-24 ans, qui arrivent :
  - 0 En continuité du secteur régulier de la FGJ sans avoir « décroché » ?
  - En continuité du cheminement particulier (EHDAA) sans avoir « décroché » ?
  - En continuité des classes d'accueil de la FGJ (PASAF) ?
  - Après une interruption d'un an entre la FGJ et la FGA ?
  - Après une interruption de deux ans ou plus entre la FGJ et la FGA
18. Selon vous, qui doit passer des tests de classement en arrivant en FGA parmi ces profils de jeunes ?
19. Est-ce que votre école secondaire effectue un suivi auprès de ses anciens élèves et/ou des CEA dans lesquels ils ont été transférés ?

20. Connaissez-vous la pédagogie, les services et les programmes existants en Formation générale des adultes (FGA) ?
21. Pensez-vous que les services de formation (dont la francisation) ou les services complémentaires FGA sont adaptés aux jeunes issus de l'immigration ?
22. Voyez-vous d'autres questions à aborder ?

MERCI !

## **Canevas d'entrevues : jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration en FGA**

**Projet : Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classement et orientation scolaire (Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Demander de tutoyer ou de vouvoyer au début de l'entrevue.

Présentation de la recherche et de l'intervieweur

Signature du formulaire de consentement

### **I. Arrivée au Québec et scolarité à l'arrivée**

#### ***Influence des conditions à l'arrivée/des transitions***

2. Quel est ton lieu de naissance ? Et celui de tes parents ?
3. À quel âge es-tu arrivé au Québec ? (si 1<sup>ère</sup> génération)
4. Comment la décision de partir s'est prise? Qui l'a prise et pourquoi ?
5. Es-tu arrivé comme réfugié ?
6. Comment ça s'est passé, l'adaptation à l'arrivée ? Comment as-tu vécu les changements sur les plans personnel, social, professionnel ?
7. Qu'est-ce qui a été le plus difficile, le plus facile ?
8. Et pour ta famille ? Est-ce tu vis encore avec ta famille ?
9. Quelle était la situation économique de ta famille avant le départ ? Et ici ?
10. Quelle est la scolarité de tes parents ?

#### ***Influence du capital social sur la motivation***

11. Est-ce que tu as été encouragé à poursuivre tes études ? Si oui, par qui ? (exemples)
12. À l'inverse, est-ce qu'il y a des personnes ou des événements qui ont nuit à ta motivation ?

#### ***Influence de l'expérience scolaire passée***

13. As-tu fréquenté l'école avant d'arriver au Québec ?
  - Quel type d'école ? (ex. publique, privée, ville/campagne, autres) ?
  - Vois-tu des différences avec l'école d'ici ?
14. Tu étais en quelle année/à quel niveau avant d'arriver au Québec ?
15. Avais-tu suivi des cours de français avant d'arriver au Québec?
16. Est-ce que tu aimais l'école quand tu étais plus jeune ?
17. As-tu vécu des situations difficiles, ou des relations difficiles avec les enseignants ou les autres intervenants scolaires (en FGJ et en FGA) ?
18. As-tu arrêté l'école avant de venir au Québec ?
  - Pourquoi? Avais-tu des craintes face à l'école ?
  - As-tu vécu des échecs dans le passé ou récemment ? De quels types ?
19. Est-ce que ton niveau/ta scolarité a été reconnu par l'école québécoise ?
  - Est-ce qu'il y a un écart ?
  - De combien d'années ?
  - Pourquoi, selon toi ?
20. As-tu passé des évaluations ou des tests de classement/diagnostic à ton arrivée ?
  - C'était à quel moment précisément : à l'inscription, après quelques mois ?
  - Dans quelles matières (Maths, français, etc.?).
21. As-tu été préparé ?
  - Comment ça s'est passé ?
  - Qui les a fait passer ?
22. Est-ce que tu as eu des explications sur tes résultats et classements ?

### **II. Scolarité au secteur des jeunes (FGJ)**

23. As-tu fréquenté le secteur des jeunes au Québec – l'école secondaire ou FGJ- ou tu es allé directement en formation générale aux adultes (FGA)

- **(FGA, PASSER DIRECTEMENT À LA SECTION III) ?**
24. Si tu as été en FGJ :
- a. **As-tu été en classe d'accueil (PASAF - francisation) ?**
    - Si oui, quand as-tu commencé? Comment cela s'est passé ?
    - C'était quelle sorte de soutien /classe ?As-tu intégré une classe ou tu étais dans un « nouveau groupe »?
    - Tu étais à quelle école ? Tu as fait combien d'écoles ?
    - Comment as-tu été évalué au début (écrit ou oral), et par qui ?
    - Combien de temps es-tu resté en classe d'accueil/francisation?
    - Quels enseignements recevais-tu (français et autres matières ?)?
    - Est-ce que tu es allé en classe régulière par la suite ?
    - Comment s'est déroulée la transition ?
    - As-tu passé des tests/examens à nouveau pour aller en classe régulière ?
    - Est-ce que tu connais les résultats et les comprends ?
    - Est-ce que tu étais prêt pour aller en classe régulière ?
    - Qui t'a envoyé en classe régulière?
  - b. **As-tu été en cheminement particulier ?** Ou dans une autre classe spécifique ? Te rappelles-tu du nom donné à ce groupe/classe ?
    - Tu étais à quelle école ? Tu as fait combien d'écoles ?
    - Selon toi, pourquoi as-tu été mis en cheminement particulier ?
    - Est-ce que tu as eu des explications ? De qui et comment ?
    - Comment s'est effectué ton passage du régulier au cheminement particulier, ou vice versa ?
    - Combien de temps y es-tu resté?
    - Qui a décidé que tu devais aller en cheminement particulier?
    - As-tu passé des tests/examens à nouveau pour aller en classe régulière ? Est-ce que tu connais les résultats et les comprends ?
    - Comment étaient les autres élèves dans ce groupe ? Quels étaient tes rapports avec les autres élèves?
    - Quels enseignements recevais-tu?
25. Est-ce que tu connais tous les classements/codes que tu as reçus dans le système scolaire québécois (ex. PASAF, grand retard scolaire, EHDA - troubles d'apprentissage ou de comportement, jeune à risque) ?
26. Est-ce qu'on t'a expliqué ces classements?
27. Comment les as-tu vécus ?
28. Quelles ont été les conséquences de ces classements sur ton parcours scolaire, selon toi?

***Redoublement et interruption des études au secteur des jeunes (FGJ)***

29. As-tu redoublé en FGJ ? Si oui, à quel niveau et pourquoi, selon toi ?
- Exemples : difficulté en français, échecs, difficultés familiales, manque de soutien du milieu scolaire, rapport avec les enseignants, avec les pairs, autres ?
30. As-tu cessé l'école pendant un certain temps?
- Si oui, combien de temps ? Pour quelles raisons ?
31. As-tu par la suite repris tes études au secondaire (FGJ) ?
- Dans quel type de classe/groupe ou école ?
32. As-tu refait des tests (si oui comment?) ?
- As-tu réintégré au même niveau qu'avant ton interruption ?

<p><b>III. Transition de la FGJ (formation générale des jeunes) à la FGA (Formation générale des adultes)</b></p>
---

33. **Quelle situation as-tu vécu parmi les suivantes ?** (poser questions selon le profil):
- A) Passage sans interruption de la classe d'accueil du secteur des jeunes (FGJ) au secteur des adultes (FGA)

- B) Passage sans interruption du secteur des jeunes (mais pas en classe d'accueil lors de la dernière année en FGJ) au secteur des adultes
- C) Interruption, abandon ou décrochage en FGJ et retour aux études en FGA
- D) Inscription directe en FGA sans passage par la FGJ au Québec

**A) Passage sans interruption de la classe d'accueil du secteur des jeunes au secteur des adultes (FGA)**

- 34. À quel âge es-tu passé de la FGJ à la FGA ?
- 35. Tu étais considéré en quelle année en FGJ ?
- 36. Selon toi, as-tu accumulé un retard à cause de la classe d'accueil? Si oui, de combien ?
- 37. Est-ce que c'est toi qui as choisi de t'inscrire en FGA ?
  - Si oui, pourquoi ?
  - As-tu choisi ton CEA ? Si oui sur quels critères?
- 38. Si non, est-ce que tu as été référé à la FGA par ton école secondaire en FGJ ?
  - Si oui : par qui ?
  - Pour quelles raisons ? (les explications reçues?)
  - Comment as-tu été informé sur les services (les programmes), les Centres d'éducation des adultes (CEA), les parcours possibles pour toi ?
  - As-tu reçu des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) en FGA? Où?
  - Est-ce que l'école en FGJ a envoyé ton dossier directement dans un CEA ? Est-ce que ton dossier scolaire a été pris en compte?
  - Est-ce que tu as été t'inscrire dans le CEA indiqué par ton école secondaire ?
- 39. As-tu passé des tests de classement/d'évaluation/de diagnostic ?
  - Si oui, quelle sorte d'examens ou tests ? (TDG, TENS, Prior Learning, « tests maison »...)
  - Dans quelles matières ? Savais-tu sur quoi allaient porter ces tests ?
  - À quel moment et dans quelle condition as-tu passé ces tests ?
  - As-tu été informé et préparé/ou reçu des documents pour te préparer ?
  - Comment as-tu été classé ? Dans quel programme/service de formation :
    - Alphabétisation
    - Soutien pédagogique
    - Présecondaire
    - 1er cycle du secondaire
    - 2e cycle du secondaire
    - L'intégration sociale
    - L'intégration socioprofessionnelle
    - La francisation
    - La préparation à la formation professionnelle
    - La préparation aux études postsecondaires
    - Le français de transition
  - Qui t'a fait passer ces tests : enseignant, conseiller, autre ?
  - Où as-tu passé les tests : les services d'accueil, de référence, d'orientation de la Commission Scolaire ou du CEA?
  - As-tu éprouvé de la difficulté à effectuer ces tests? Qu'est-ce qui était difficile?
  - Est-ce que tu as reçu tes résultats ? Est-ce que tu as compris tes erreurs ? As-tu reçu des explications sur les résultats et le classement dans tel programme (service de formation) ? Qu'as-tu ressenti ?

**B) Passage sans interruption du secteur des jeunes (mais pas en classe d'accueil lors de la dernière année en FGJ) au secteur des adultes**

- 40. À quel âge es-tu passé de la FGJ à la FGA ?
- 41. Tu étais considéré en quelle année en FGJ ?
- 42. Pourquoi es-tu allé à l'éducation des adultes?
- 43. Selon toi, as-tu accumulé un retard ? Si oui, de combien ?

44. Est-ce que c'est toi qui as choisi de t'inscrire en FGA ?
- Si oui, pourquoi ?
  - As-tu choisi ton CEA ? Si oui sur quels critères?
45. Si non, est-ce que tu as été référé à la FGA par ton école secondaire en FGJ ?
- Si oui : par qui ?
  - Pour quelles raisons ? (les explications reçues?)
  - Comment as-tu été informé sur les services (les programmes), les Centres d'éducation des adultes (CEA), les parcours possibles pour toi ?
  - As-tu reçu des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) en FGA? Où?
  - Est-ce que l'école en FGJ a envoyé ton dossier directement dans un Centre d'éducation des adultes (CEA) ? Est-ce que ton dossier scolaire a-t-il été pris en compte?
  - Est-ce que tu as été t'inscrire dans le CEA indiqué par ton école secondaire ?
46. As-tu passé des tests de classement/d'évaluation/de diagnostic?
- Si oui, quelle sorte d'examens ou tests ?
  - Dans quelles matières ? Savais-tu sur quoi allaient porter ces tests?
  - À quel moment et dans quelle condition ?
  - As-tu été informé et préparé/ou reçu des documents pour te préparer ?
  - Comment as-tu été classé ? Dans quel programme :
    - Alphabétisation
    - Soutien pédagogique
    - Présecondaire
    - 1er cycle du secondaire
    - 2e cycle du secondaire
    - L'intégration sociale
    - L'intégration socioprofessionnelle
    - La francisation
    - La préparation à la formation professionnelle
    - La préparation aux études postsecondaires
    - Le français de transition
  - Qui t'a fait passer ces tests : enseignant, conseiller, autre ?
  - Où as-tu passé les tests : les services d'accueil, de référence, d'orientation de la Commission Scolaire ou du CEA?
  - As-tu éprouvé de la difficulté à effectuer ces tests? Qu'est-ce qui était difficile?
  - Est-ce que tu as reçu tes résultats ? Est-ce que tu as compris tes erreurs ? As-tu reçu des explications sur les résultats et le classement dans tel programme (service de formation) ? Qu'as-tu ressenti ?

**C) Interruption, abandon ou décrochage en FGJ et retour aux études en FGA (a déjà répondu aux questions 21 à 24)**

**OU**

**D) Inscription directe en FGA sans passage par la FGJ au Québec**

47. Pourquoi es-tu allé à l'éducation des adultes ?
48. À quel âge es-tu arrivé en FGA ?
49. Qu'est ce qui t'a motivé à revenir aux études ?
50. Est-ce que l'adaptation en FGA est (ou a été) difficile? Qu'est-ce qui t'a aidé ou nuit?
51. Comment as-tu été informé sur les services (les programmes), les Centres d'éducation des adultes (CEA), les parcours possibles pour toi ?
- As-tu été référé par un Centre local d'emploi (CLE d'Emploi-Québec)?
  - As-tu reçu des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) en FGA? Où?
  - Est-ce que l'école en FGJ a envoyé ton dossier au Centre d'éducation des adultes (CEA) ? Est-ce que ton dossier scolaire a-t-il été pris en compte?
  - Est-ce que tu as choisi ton CEA? Sur quels critères?
52. As-tu passé des tests de classement/d'évaluation/de diagnostic?

- Si oui, quelle sorte d'examens ou tests ?
- Dans quelles matières ? Savais-tu sur quoi allaient porter ces tests?
- À quel moment et dans quelle condition ?
- As-tu été informé et préparé/ou reçu des documents pour te préparer ?
- Comment as-tu été classé ? Dans quel programme :
  - Alphabétisation
  - Soutien pédagogique
  - Présecondaire
  - 1er cycle du secondaire
  - 2e cycle du secondaire
  - L'intégration sociale
  - L'intégration socioprofessionnelle
  - La francisation
  - La préparation à la formation professionnelle
  - La préparation aux études postsecondaires
  - Le français de transition
- Qui t'a fait passer ces tests : enseignant, conseiller, autre ?
- Où as-tu passé les tests : les services d'accueil, de référence, d'orientation de la Commission Scolaire ou du CEA?
- As-tu éprouvé de la difficulté à effectuer ces tests? Qu'est-ce qui était difficile?
- Est-ce que tu as reçu tes résultats ? Est-ce que tu as compris tes erreurs ? As-tu reçu des explications sur les résultats et le classement dans tel programme (service de formation) ? Qu'as-tu ressenti ?

#### IV. Adaptation et trajectoire au secteur des adultes/services obtenus

53. As-tu fréquenté plusieurs CEA depuis que tu es inscrit au secteur des adultes?
  - Si oui, est-ce que ton dossier suivait d'un CEA à l'autre ?
  - Lequel as-tu préféré et pourquoi ?
  - As-tu effectué des tests dans chaque CEA ? (expliquez)
54. As-tu été inscrit dans plusieurs programmes (passage d'un programme à un autre)? (Alpha, francisation, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, etc.)
55. Est-ce que tu as été reclassé (dans un groupe plus avancé ou moins avancé), en raison de tes résultats scolaires/bonne performance?
56. Si oui, qui a proposé ces changements?
  - Enseignant
  - Direction du centre
  - Conseiller d'orientation/en formation
  - Autre
57. Peux-tu décrire comment se déroulent les cours (magistraux ou individualisés)?
58. Qu'est-ce qui te convient le mieux : la formation individualisée ou en groupe ? Pourquoi ?
59. As-tu des difficultés avec les cahiers d'apprentissage ?
  - Quels types de difficultés (autonomie, motivation à travailler seul dans ses cahiers, opérations difficiles à faire en mathématiques ou autres matières) ?
60. Quels sont les obstacles/situations qui affectent tes études (travail, famille, argent...)?
61. Comment vois-tu le secteur de l'éducation des adultes ?
  - Est-ce différent du secteur des jeunes ? Pourquoi ?
  - Comment ça se passe avec les enseignants ? Avec les autres intervenants du CEA ? Avec les autres étudiants ? Peux-tu donner des exemples ?
  - As-tu vécu des situations difficiles, ou des relations difficiles avec les enseignants ou les autres intervenants scolaires?
62. As-tu reçu des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) par ton CEA ou ta Commission scolaire pour :
  - T'informer (sur les services, les équivalences, les tests, les programmes, etc.) ?
  - T'évaluer et valider la formation acquise (tests de classement et de diagnostic, entrevues, bulletin) ?

- Clarifier tes buts et besoins (professionnels et scolaires) pour déterminer tes activités de formation ?
  - T'accompagner dans ta formation ?
63. As-tu reçu des services de psychologue, orthopédagogue, intervenant psychosocial, conseiller en formation ou d'orientation professionnelle, d'animation (activités parascolaires) dans ton CEA ?
64. Est-ce qu'il y a d'autres services (garderie, emploi-Québec) ou d'autres activités (sportives ou ludiques) dans ton CEA?
65. Les services et activités sont-ils adaptés aux jeunes de 16-24 ans ?
66. Es-tu fier de dire que tu fréquentes ce CEA?
67. Qu'est-ce que tu aimes (ou pas) dans ce CEA ?
68. Quels sont les facteurs les plus motivants ou démotivants ? Par exemple :
- Fonctionnement en FGA, problèmes familiaux, travail, langue, etc.
  - Le soutien de ta famille, de tes enfants, de tes collègues, d'un tuteur, d'un enseignant ou d'un mentor ?
  - Ton implication dans les activités du Centre ?
  - Tes résultats scolaires ? Tes progrès ? L'acquisition d'une autonomie, d'une méthode de travail ?

#### **V. Activités professionnelles et/ou programmes d'Emploi-Québec**

69. Est-ce que tu travailles en plus de tes études?
70. Si oui, quel type de travail ?
- Depuis combien de temps?
  - Combien d'heures par semaine?
  - Aimes-tu ton travail? Est-il lié à ce que tu voudrais faire plus tard ?
  - Est-il facile de concilier travail et études?
  - Le CEA met-il en place des services (de garde ou autre) pour concilier travail/études?
71. Si non, reçois-tu l'aide sociale ?
- Es-tu inscrit dans un programme d'Emploi-Québec ?
  - Depuis quand?
  - Quels ont été les critères d'obtention de ce financement ?
  - Quelles sont les règles, les avantages ou les contraintes ?
  - Quelle relation as-tu avec ton agent d'Emploi-Québec?
  - Y-a-t-il un lien entre Emploi-Québec et ton CEA?
  - Est-ce que ton allocation a déjà été suspendue ? Si oui, pourquoi ?

#### **VI. L'avenir**

72. Est-ce que tu veux poursuivre tes études? En quoi?
73. Où vois-tu ton avenir (au Québec, ailleurs)?
74. Quels sont tes projets professionnels et personnels ?
75. Est-ce que tu as reçu une bonne orientation/information professionnelle dans ton CEA?

#### **Conclusion de l'entrevue**

J'ai posé beaucoup de question et je te remercie de ta générosité à répondre. En terminant, j'aimerais que tu me dises :

- Ce que tu aimerais que l'on retienne de ton histoire ?
- OU ENCORE**
- Quels sont les points importants pour toi, qui n'ont pas été abordés et que tu aimerais ajouter ?

Merci!

## **Canevas d'entrevues : jeunes de 16 à 24 ans non-immigrants en FGA**

**Projet : Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classement et orientation scolaire (Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Demander le nom complet et les coordonnées de la personne pour l'inviter aux activités de diffusion

Demander de tutoyer ou de vouvoyer au début de l'entrevue.

Présentation de la recherche et de l'intervieweur. Signature du formulaire de consentement

### **I. Données sociodémographiques et sociales**

#### ***Données sociodémographiques***

1. Quel est ton lieu de naissance ? Et celui de tes parents ?
2. Quelle a été la situation économique de tes parents ?
3. Quel est le métier/l'emploi de tes parents ?
4. Quelle est la scolarité de tes parents ?
5. Où résides-tu ? Est-ce tu vis encore avec tes parents ?

#### **6. *Influence du capital social sur la motivation***

7. Est-ce que tu as été encouragé à poursuivre tes études ? Si oui, par qui ? (exemples)
8. À l'inverse, est-ce qu'il y a des personnes ou des événements qui ont nui à ta motivation ?

### **9. II. Scolarité au secteur des jeunes (Formation Générale des Jeunes- FGJ)**

10. Est-ce que tu aimais l'école quand tu étais plus jeune ? Pourquoi ?
11. As-tu vécu des situations difficiles, ou des relations difficiles avec les enseignants ou les autres intervenants scolaires en FGJ ?
12. Tu étais dans quelle école, du primaire au secondaire en FGJ ?
  - Tu as fait combien d'écoles ?
13. Est-ce que tu connais tous les classements/codes que tu as reçus : EHDA - troubles d'apprentissage ou de comportement, jeune à risque ?
  - As-tu été connu le cheminement particulier (CPT - temporaire ou CPC- continu) ?
  - Selon toi, pourquoi et par qui as-tu été mis en cheminement particulier ?
  - Est-ce que tu as eu des explications ? De qui et comment ?
  - Comment s'est effectué ton passage du régulier au cheminement particulier, ou vice versa ? As-tu passé des tests/examens ? Est-ce que tu connais les résultats et les comprends ?
  - Combien de temps y es-tu resté ?
  - Comment étaient les autres élèves de ce groupe ? Quels étaient tes rapports avec eux ?
  - Quels enseignements recevais-tu ?
  - Quelles ont été les conséquences de ces classements sur ton parcours scolaire ?
14. As-tu redoublé en FGJ ? Si oui, à quel niveau et pourquoi, selon toi ?
15. As-tu cessé l'école pendant un certain temps ?
  - Si oui, combien de temps ? Pour quelles raisons ?
16. As-tu par la suite repris tes études au secondaire (FGJ) ?
  - Dans quel type de classe/groupe ou école ?
17. As-tu refait des tests en FGJ (si oui comment) ?
  - As-tu réintégré au même niveau en FGJ qu'avant ton interruption ?

### **18. III. Parcours et procédures administratives en Formation générale des adultes**

19. Tu es as quels niveaux (dans les matières de base) et dans quel programme en ce moment ?
20. Est-ce que tu es passé sans interruption du secteur des jeunes au secteur des adultes ?
- **Si non, passer à la question suivante.**
  - **Si oui :**
  - À quel âge es-tu passé de la FGJ à la FGA ?
  - Tu étais en quelle année en FGJ ?
  - Pourquoi es-tu allé à l'éducation des adultes?
  - Selon toi, as-tu accumulé un retard ? Si oui, de combien ?
  - Est-ce que c'est toi qui as choisi de t'inscrire en FGA ?
    - Si oui, pourquoi ?
    - Si non, est-ce que tu as été référé à la FGA par ton école secondaire en FGJ ?
    - Si oui : par qui ? Pour quelles raisons ? (les explications reçues?)
21. Si tu as arrêté tes études :
- Pourquoi es-tu allé en FGA ?
  - À quel âge es-tu arrivé en FGA ?
  - Tu avais terminé quel niveau à l'école secondaire ?
  - Qu'est ce qui t'a motivé à revenir aux études ?
22. Comment as-tu été informé sur les services (les programmes), les Centres d'éducation des adultes (CEA), les parcours possibles pour toi ?
- As-tu été référé par un Centre local d'emploi (CLE d'Emploi-Québec)?
  - As-tu reçu des services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA) en FGA? Où ?
  - Est-ce que tu as choisi ton CEA? Sur quels critères?
23. Peux-tu nous décrire le plus précisément possible ce qui s'est passé depuis ton inscription en FGA jusqu'à aujourd'hui ?
- **Lors de l'accueil au moment de l'inscription :**
    - qui t'a accueilli ?
    - Informations fournies et demandées ?
    - Quels documents ou procédures ont été nécessaires ?
      - Bulletin de notes
      - Dossier scolaire complet
      - Entrevue et questions posées ?
      - Reconnaissance des acquis (SARCA centralisé, CEA, ministère) : as-tu été référé vers un service particulier ? Vers une personne en particulier (enseignant, conseiller, autres)?
      - Autres preuves de scolarité/acquis
      - Demande de transfert de dossier à l'école secondaire en FGJ : Est-ce que l'école en FGJ a envoyé ton dossier au CEA ?
  - **Lors de l'évaluation de tes acquis, quel a été le processus ?**
    - As-tu été référé vers un service ? Vers une personne en particulier (enseignant, conseiller ...)?
    - Est-ce que ton dossier a été pris en compte?
    - As-tu passé des tests de classement/d'évaluation/de diagnostic?
      - Si oui, quelle sorte d'examens ou de tests ?
      - Dans quelles matières et à quel niveau ?
      - À quel moment (ex. à l'inscription) ?
      - Dans quelle condition as-tu passé ces tests ? (surveillant, lieu, outils sur place...)
      - As-tu été préparé ou as-tu reçu des documents pour te préparer à ces tests ?
      - Savais-tu sur quoi allaient porter ces tests?

- Qui t'a fait passer ces tests : enseignant, conseiller, autre ?
  - Où as-tu passé les tests : les services d'accueil, de référence, d'orientation de la Commission Scolaire ou du CEA?
  - As-tu éprouvé de la difficulté à effectuer ces tests? Qu'est-ce qui était difficile?
- **Lors du placement dans un service/programme de formation en FGA :**
    - As-tu reçu des explications sur les résultats et le classement dans tel programme ? Par qui et comment ?
    - As-tu été classé au bon niveau, selon toi ?
    - Comment as-tu été classé ? À quel niveau ou dans quel programme/service de formation as-tu été placé au début ?
      - Alphabétisation
      - Soutien pédagogique
      - Présecondaire
      - 1er cycle du secondaire
      - 2e cycle du secondaire
      - L'intégration sociale
      - L'intégration socioprofessionnelle
      - La francisation
      - La préparation à la formation professionnelle
      - La préparation aux études postsecondaires
    - Quels programmes as-tu effectué jusqu'à aujourd'hui ?
    - En combien de temps ?

24. Depuis ton arrivée en FGA, est-ce que tu estimes avoir reçu de bons services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (SARCA), pour :
- T'informer (sur les services, les équivalences, les tests, les programmes, etc.) ?
  - T'évaluer et valider la formation acquise (tests, entrevues, bulletin) ?
  - Clarifier tes buts et besoins (professionnels et scolaires) pour déterminer tes activités/programmes de formation ?
  - T'accompagner dans ta formation ?

<b>Adaptation et trajectoire au secteur des adultes/services obtenus</b>
--

25. Est-ce que l'adaptation en FGA est (ou a été) difficile? Qu'est-ce qui t'a aidé ou nuit?
26. As-tu fréquenté plusieurs CEA depuis que tu es inscrit au secteur des adultes?
- Si oui, est-ce que ton dossier suivait d'un CEA à l'autre ?
  - Lequel as-tu préféré et pourquoi ?
  - As-tu effectué des tests dans chaque CEA ? (expliquez)
27. As-tu été inscrit dans plusieurs programmes (passage d'un programme à un autre)? (Alpha, francisation, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, etc.)
28. Est-ce que tu as été reclassé (dans un groupe plus avancé ou moins avancé), en raison de tes résultats scolaires ?
- Si oui, qui a proposé ces changements?
29. As-tu des cours magistraux ou individualisés ?
- Qu'est-ce qui te convient le mieux et pourquoi ?
30. As-tu des difficultés avec les cahiers d'apprentissage ?
- Pourquoi ? Autonomie, motivation, difficulté à comprendre les consignes ?

31. Est-ce qu'il y a des facteurs ou des situations qui affectent positivement ou négativement tes études ? Quels sont les facteurs les plus motivants ou démotivants ? Par exemple :
- Mode de fonctionnement en FGA, règles, procédures
  - Problèmes familiaux ou au contraire, le soutien de ta famille, de tes enfants, de tes collègues, d'un tuteur, d'un enseignant ou d'un mentor.
  - Travail, argent.
  - Implication dans les activités du Centre.
  - Résultats scolaires, progrès, acquisition d'une autonomie, d'une méthode de travail.
32. Comment vois-tu le secteur de l'éducation des adultes ?
- Est-ce différent du secteur des jeunes ? Pourquoi ?
  - Comment ça se passe avec les enseignants, les autres intervenants et les étudiants ?
33. As-tu reçu des services de psychologue, orthopédagogue, intervenant psychosocial, conseiller en formation ou d'orientation professionnelle, d'animation (activités parascolaires, sportives ou ludiques), de garderie ou d'Emploi-Québec dans ton CEA ?
34. Les services et activités sont-ils adaptés aux jeunes de 16-24 ans ?
35. Qu'est-ce que tu aimes (ou pas) dans ce CEA ?

#### **Activités professionnelles et/ou programmes d'Emploi-Québec**

36. Est-ce que tu travailles en faisant tes études?
- Si oui, quel type de travail ?
37. Depuis combien de temps?
38. Combien d'heures par semaine?
39. Aimes-tu ton travail? Est-il lié à ce que tu voudrais faire plus tard ?
40. Est-il facile de concilier travail et études?
41. Le CEA met-il en place des services (de garde ou autre) pour concilier travail/études?
42. Si non, reçois-tu l'aide sociale ?
43. Es-tu inscrit dans un programme d'Emploi-Québec ?
44. Depuis quand?
45. Quelles sont les critères, les règles, les avantages ou les contraintes ?
46. Quelle relation as-tu avec ton agent d'Emploi-Québec?
47. Est-ce que ton allocation a déjà été suspendue ? Si oui, pourquoi ?

#### **L'avenir**

48. Est-ce que tu veux poursuivre tes études? En quoi?
49. Où vois-tu ton avenir (au Québec, ailleurs)?
50. Quels sont tes projets professionnels et personnels ?
51. Est-ce que tu as reçu une bonne orientation/information professionnelle dans ton CEA?

#### **Conclusion de l'entrevue**

52. Je te remercie de ta générosité à répondre. En terminant, j'aimerais que tu me dises :
53. Ce que tu aimerais que l'on retienne de ton histoire ?
54. Quels sont les points importants qui n'ont pas été abordés et que tu aimerais ajouter ?

## **Canevas d'entrevues pour les enseignants dans les CEA**

**Projet : Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires (Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Demander de tutoyer ou de vouvoyer au début de l'entrevue.

Présentation de la recherche et de l'intervieweur

Signature du formulaire de consentement

### **I. Renseignements sur la personne interrogée**

1. Renseignements sur le poste occupé, la matière d'enseignement et les niveaux.
2. Depuis quand enseignez-vous en Formation générale des adultes? Et dans ce CEA ?
3. Quel est votre parcours ? Votre formation ?

### **II. Profil du CEA et des étudiants**

4. Description du profil du personnel du CEA :
  - Caractéristique du personnel enseignant (âge, expérience, spécialisation)
  - Personnel spécialisé (conseiller en formation, d'orientation, travail social, et autres)
  - Direction
  - Quels sont les services complémentaires dans votre CEA (animation, psychosocial, orientation professionnelle, autre ?)
5. Description du profil des étudiants de votre CEA en FGA.
  - Jeunes de 16-24 ans ?
  - Jeunes issus de l'immigration ? Première ou deuxième générations ?
  - Étudiants de plus de 25 ans ?
  - Cheminement particulier, décrocheurs ou non ?
  - Autres ?
6. Quels sont les profils des 16-24 ans issus de l'immigration en FGA ?
7. Ces jeunes se retrouvent surtout dans quels programmes/services de formation ? Pourquoi ?
8. Ils ont quel type de trajectoire, en général (d'où viennent-ils):
  - 0 directement du secteur régulier de la FGJ sans avoir « décroché » ?
  - directement des classes d'adaptation scolaire (EHDA) sans avoir « décroché » ?
  - directement des classes d'accueil de la FGJ (PASAF) ?
  - ont interrompu leurs études entre la FGJ et la FGA (1 an, 2 ans, 3 ans ou plus) ?
  - arrivés de l'étranger directement en FGA ?
  - d'un autre CEA ou d'un autre programme au secteur des adultes ?
9. Où vont-ils après leur passage en FGA ? Vers quoi sont-ils orientés :
  - Cégep
  - Formation professionnelle
  - Marché du travail
  - Autres

### **III. Activités d'enseignement et pédagogie**

10. Pourriez-vous me décrire la manière dont sont dispensés les enseignements dans votre CEA ?
  - S'agit-il d'enseignements individualisés ou de cours magistraux ?
  - Quels sont les avantages et les inconvénients de ces deux approches ? Est-ce selon-vous adapté au public du CEA/ aux jeunes issus de l'immigration ?
  - Les cours sont-ils multi-niveaux ?
  - De combien d'élèves, les classes sont-elles composées ?

11. Dans votre pratique professionnelle, travaillez-vous en partenariat avec :
- La direction
  - Des conseillers pédagogiques
  - Des conseillers d'orientation
  - Des services psychologiques/psychosociaux
  - Des services d'orthopédagogie
  - Agents communautaires
  - Autres
12. La présence en cours est-elle obligatoire ? Comment se passe le contrôle des présences ?

#### IV. Evaluation des acquis, tests de classement et de diagnostic

13. Connaissez-vous la procédure pour l'évaluation des acquis et processus de classement pour :
- Les jeunes provenant directement du secteur régulier de la FGJ sans avoir « décroché » ?
  - Les jeunes venant directement des classes d'adaptation scolaire sans avoir « décroché » ?
  - Les jeunes ayant interrompu leurs études entre la FGJ et la FGA (1 an, 2 ans, 3 ans ou plus) ?
  - Les jeunes venant directement des classes d'accueil de la FGJ (PASAF) ?
  - Les jeunes arrivés de l'étranger directement en FGA ?
  - Les jeunes provenant d'un autre CEA ou d'un autre programme au secteur des adultes ?
14. Sur les jeunes classés EHDAA et à risques :
- Répercussions sur leurs parcours scolaires dans la transition FGJ-FGA.
  - Profil de ces personnes et proportion des jeunes issus de l'immigration.
15. Quels sont les tests de classement et de diagnostic, ainsi que **les règles** à cet égard dans votre CEA ? (TDG, TENS, Prior Learning, « tests maison »...).
16. Les enseignants jouent-ils un rôle dans les tests de classement ou de diagnostic ?
17. Avez-vous participé à la conception, à la passation et/ou à la correction de ces tests ?
18. Pouvez-vous nous préciser comment ces tests sont conçus ?
- Pour quelle fin ? Dans quelle matière ?
  - Quelles sont les pratiques à cet égard ?
19. Ces tests permettent-ils de distinguer : a) un problème relié à une difficulté d'apprentissage ? b) un problème relié à une faible maîtrise de la langue française, langue seconde ? c) ces tests permettent-ils de distinguer ces deux types de difficultés ?
20. Où les étudiants doivent-ils passer les tests : dans les services d'accueil, de référence, d'orientation de la Commission Scolaire ou du CEA ?
21. Dans quelles conditions et par qui les tests sont-ils effectués ?
- Est-ce que l'étudiant est renseigné ?
  - Est-ce qu'il a droit à des traductions ou à des explications des directives ?
  - Quel matériel de référence peut-il utiliser ? (dictionnaire unilingue, traducteur électronique) ?
  - Quelles sont les personnes (ou professionnels) désignées pour faire passer tel ou tel type de tests ? (ex. orthopédagogue, conseiller en formation, enseignant, etc.)
  - Est-ce ces mêmes personnes qui corrigent et évaluent les tests ? Si oui, de quelle façon ?
22. Une préparation à ces tests est-elle offerte aux étudiants ? Donnez des exemples sur l'accueil des étudiants, l'information et la préparation, la prise en compte de la situation ou des conditions du jeune lors de l'inscription et de la passation du test.
- Sont-ils informés et préparés ?
  - Est-ce qu'ils reçoivent des documents/directives écrites pour se préparer ?
  - Ont-ils droit à des cours ou à une révision ?

23. Ces évaluations sont-elles précédées ou suivies de diagnostics préalables liés à : a) des troubles d'apprentissage (ex. dyslexie, TDA, TDAH, etc.), b) des problèmes psychosociaux ou c) des problèmes d'incompréhension « culturelle » ou linguistique ?
24. Comment les résultats de ces tests et les classements sont expliqués aux étudiants ?
- Est-ce que les résultats mènent souvent à un « déclassement » ?
  - Quelles les sont difficultés généralement rencontrées dans l'administration de ces tests ?
  - Dans quelle mesure tenez-vous compte des classements ou acquis antérieurs?
  - Quelles les sont difficultés généralement rencontrées par les jeunes qui font ces tests?
  - Est-ce qu'ils comprennent leurs erreurs ? Comment se sentent-ils ?
25. Qui s'occupe de l'orientation scolaire et/ou professionnelle (inscription au Cégep, en formation professionnelle, marché du travail):
- conseiller en formation ou d'orientation ?
  - agent d'Emploi –Québec ?
26. Comment les résultats à ces tests déterminent ou non l'orientation et l'inscription vers un programme de formation ?
- Alphabétisation
  - Soutien pédagogique
  - Présecondaire
  - 1er cycle du secondaire
  - 2e cycle du secondaire
  - L'intégration sociale
  - L'intégration socioprofessionnelle
  - La francisation
  - La préparation à la formation professionnelle
  - La préparation aux études postsecondaires
  - Le « Français en transition » (CSDM)
27. Les étudiants peuvent-ils refaire ces tests s'ils refusent les résultats ou la décision à leur égard ?
- Est-ce que ça arrive souvent ? Comment vous les orientez dans ce cas ?
  - Est-ce qu'il y a des reclassements fréquents, en raison d'erreurs ?
28. Une fois qu'un élève est inscrit et classé en fonction d'un test ou de son dossier :
- L'enseignant peut-il décider d'un reclassement (déclassement ou sur-classement) si l'étudiant n'a pas le niveau correspondant ?
  - Dans ce cas, l'étudiant doit-il passer un test ? Si oui quel genre de test et dans quelles conditions ?
  - Y-a-t-il des mises à niveau prévues en classe ?
29. L'enseignant peut-il demander un test de diagnostique s'il décèle en cours d'année un trouble d'apprentissage ?
- Dans ce cas quelles sont les mesures envisagées ?
30. En cours y-a-t-il une forme de contrôle continu des acquis et des connaissances ?
31. Pour passer un niveau, les étudiants doivent-ils effectués des tests ? Existe-il des pré-tests ?
32. Est-ce à l'enseignant de décider quand l'étudiant est prêt à les passer ?
- Sur quels critères ?
  - Y-a-t-il une concertation avec l'élève ou d'autres agents scolaires ?
  - Un étudiant a-t-il le droit de passer plusieurs fois ces tests ?
33. Voyez-vous d'autres thématiques à aborder ?
34. Quels élèves pourrions-nous rencontrer qui illustrent différents types de trajectoire et de réussite ?
- 35.** Pourriez-vous nous fournir les documents sur les règles officielles en la matière, des copies des tests (TDG, TENS, Prior Learning, « tests maison »...) ou autres ?

**Canevas d'entrevues pour les agents des Centre locaux d'emploi (CLE-Emploi Québec) affectés à des Centres d'éducation des adultes**

**Projet : Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires (Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Demander de tutoyer ou de vouvoyer au début de l'entrevue.

Présentation de la recherche et de l'intervieweur

Signature du formulaire de consentement

<b>I. Renseignements sur la personne interrogée</b>
---

1. Renseignements sur le poste occupé, le rôle, les fonctions et les services de rattachement.
2. Exemples de dossiers traités au quotidien.
3. Avez-vous un bureau au Centre d'éducation des adultes (CEA)?
4. Quel est le type d'entente ou de collaboration entre votre Centre local d'emploi (CLE) et le(s) CEA ?
  - a. Au plan structurel, financier ou de la définition des critères ou exigences ?
5. Avec qui travaillez-vous en étroite collaboration dans le(s) CEA, et dans la Commission scolaire ?

<b>6. II. Mesures d'Emploi Québec pour les adultes en formation</b>
---

7. Pourriez-vous nous dresser la liste des programmes offerts en Formation générale des adultes (FGA) et en Formation professionnelle (FP) ?
  - a. Mesures de formation de la main d'œuvre (MFOR)
  - b. Programme Ma Place au Soleil
  - c. Autres
8. Quels sont les objectifs de ces programmes ?
9. Quels sont les destinataires de ces programmes **en FGA** ?
  - a. Les personnes sur l'Aide sociale ?
  - b. Les jeunes de 16 à 24 ans ?
  - c. Autres publics-cibles (mère monoparentale, immigrants, ou autres)
10. Quels sont les critères de sélection pour rentrer dans ces programmes ?
  - a. Niveau d'études
  - b. Durée de chômage
  - c. Employabilité
  - d. Motivation
  - e. Ressources financières du bénéficiaire ou de sa famille/ménage
  - f. Autres
11. Quel est-le profil général des bénéficiaires de ces programmes **en FGA** ?
  - a. Sexe et âge ?
  - b. Niveau de scolarité ?
  - c. Les jeunes issus de l'immigration (1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> génération) ? origine ethnique ?
12. Comment les personnes sont-elles informées ?
  - a. Est-ce généralement les personnes qui en font la demande ou est-ce l'agent d'Emploi Québec qui leur propose ?

13. Une personne ayant déjà bénéficié d'un programme et qui a été suspendue pour non-respect des contraintes et/ou des délais impartis peut-elle bénéficier à nouveau d'une telle mesure, ou d'un autre programme ? Si oui, à quelles conditions ?

#### **14. III. Évaluation, orientation et services offerts dans le cadre des programmes**

15. Comment le dossier scolaire d'une personne est-il pris en compte par l'agent d'Emploi-Québec ?  
a. Qui effectue le transfert (ou non) du dossier (l'école secondaire, le CEA, autres ?)
16. Le dossier psychosocial d'une personne est-il pris en compte par l'agent d'Emploi-Québec dans son évaluation ?
17. Les agents d'Emploi Québec effectuent-ils des évaluations des acquis et des expériences ?  
a. Si oui, dans quelles conditions ?  
b. Font-ils appels aux services des Commissions Scolaires (type SARCA ou autres) ?
18. Une orientation scolaire et professionnelle est-elle prévue pour les bénéficiaires de ces programmes, avant, pendant ou après le programme ?  
a. Pour clarifier les buts et besoins des étudiants ?  
b. Pour les orienter vers la Formation Générale des Adultes (FGA), la Formation professionnelle (FP), le marché du travail ou le Cégep ?
19. D'autres services d'accompagnement sont-ils offerts en parallèle ?
20. Ces mesures visent-elles une insertion sur le marché du travail le plus rapidement possible ou encouragent-ils des formations qualifiantes ?
21. Quelle est l'allocation financière ?
22. Quelles sont les exigences que doivent respecter les bénéficiaires ?  
a. Existe-t-il un temps limite, et prédéfini, pour terminer une formation ? Si oui, cette durée est-elle définie en accord avec le bénéficiaire et/ou le CEA ?  
b. Que se passe-t-il si un étudiant ne termine pas dans les temps impartis ?  
c. Le bénéficiaire peut-il demander une prolongation de l'octroi de financement ? Dans quels cas ? Y-a-t-il une concertation avec des agents du CEA concerné ?  
d. Un étudiant/bénéficiaire peut-il demander une suspension temporaire de la mesure et la reprendre ensuite ?  
e. La présence en cours est-elle prise en compte ?  
f. Existe-t-il un taux d'absences (justifiées ou non) à respecter ?  
g. La persévérance scolaire, l'assiduité et les résultats scolaires sont-ils pris en compte ?  
h. Ces contraintes sont-elles expliquées au bénéficiaire ?  
i. Doit-il s'engager à les respecter et dans ce cas signe-t-il un contrat ?  
j. Existe-t-il une certaine souplesse vis-à-vis de ces contraintes ?
23. Est-ce que ces exigences varient :  
a. D'un programme à l'autre ?  
b. D'un Centre Local d'Emploi à l'autre ?  
c. D'un agent à l'autre ?  
d. D'un CEA à l'autre ?  
e. D'un « public-cible » à l'autre ?
24. En cas de non respect des conditions, quelles sont les mesures mises en œuvre ?  
a. Le bénéficiaire reçoit-il au préalable un avertissement l'avisant d'une éventuelle suspension ou radiation du programme ?  
b. Une suspension peut-elle être temporaire ?

- c. Existe-t-il des recours possibles ?
  - d. Le CEA concerné et son équipe pédagogique sont-ils consultés et/ou informés de telles mesures ?
  - e. Dans ce cas ont-ils la possibilité de négocier l'annulation d'une telle sanction ou la prolongation ?
  - f. Quelles sont les causes de suspension ou de radiation les plus fréquentes ?
25. Comment s'effectue le suivi des bénéficiaires des programmes ?
- a. Un agent Emploi Québec est-il attribué pour chaque bénéficiaire ?
  - b. Existe-il des relais dans les différents CEA ?
  - c. Peut-il y avoir plusieurs agents suivant un bénéficiaire au cours de la mesure ?
  - d. Le bénéficiaire peut-il demander à changer d'agents ?
  - e. A quelle fréquence le bénéficiaire est-il rencontré par un agent Emploi Québec ?
  - f. En cas de non présence à un rendez-vous, des mesures de suspensions sont-elles appliquées ?
26. Une fois que le bénéficiaire a achevé sa formation ou que la mesure arrive à son terme :
- a. L'ancien bénéficiaire peut-il bénéficier d'un suivi prolongé ?
  - b. Est-il accompagné pour la poursuite de ses études et/ou son insertion sur le marché du travail ?
27. Quelle est l'efficacité de ces programmes au regard de :
- a. La persévérance et la réussite scolaire
  - b. Le non-décrochage en FGA
  - c. L'employabilité
  - d. La qualification des demandeurs d'emploi
  - e. L'insertion sur le marché du travail
  - f. L'activation de la protection sociale
28. Voyez-vous d'autres thématiques à aborder ?
29. Existe-il des statistiques concernant les programmes MFOR et leurs bénéficiaires (par centre et/ou par CLE)

## TOU LES CANEVAS ONT ÉTÉ TRADUITS EN ANGLAIS (DISPONIBLES SUR DEMANDE)

### EXEMPLE :

**Interview protocol for institutional agents in the school boards, adult education centers (SARCA, complimentary services, and adult education directors)**

**Project: 16-24 year old youth from immigrant origins in adult education sector: trajectories and systemic practices (Potvin et al., FQRSC-actions concertées, 2009-2013).**

Interviewers present themselves and the research  
Sign the consentment form

#### I. Information regarding the interviewee

1. Inquire about job functions, their role, and related services.
2. Examples of typical dossiers treated on a daily basis.
3. Whom do you work with to fulfill your requirements?
  - a. Examples: guidance counselors, case workers, teachers, etc.
  - b. Why and what types of projects/dossiers?

#### 4. II. Services at the School Board/Adult Education Center

5. Can you provide us with a portrait of the welcoming services available, references, advice and aid (SARCA) in your school board/establishment/education center? **Make sure to cover the following points:**
  - a. When were SARCA services introduced at your board?
  - b. Are SARCA services centralized at your center? In this case, what are the distinctions between centralized SARCA, and SARCA services at your center?
  - c. What types of individuals benefit from SARCA's services? What is the proportion of youth who use SARCA services versus adults? What are the procedures and practices for helping the 16-24 versus 25 and up? How is the Bilan des aquis created, who administers it, who is it administered to and by whom? what kinds of questions are asked, precise questions, five interviews?
  - d. Find out about: (services offered, tests administered, programs, etc.)?
  - e. How are evaluations conducted, and how are decisions made regarding necessary/available training, such as: (classification tests, diagnosis, interviews, assigned grades)?
  - f. Are the youth accompanied during their training/tests?
  - g. Who administer the "bilan des aquis?"
6. Can you provide us with a portrait of the complimentary services offered by your school board/education center/establishment?
  - a. Counseling and other Psychological/Psychosocial aid
  - b. Speech Therapy and training
  - c. Professional orientation and training
  - d. Community life/outreach
  - e. Other

#### 7. III. Profiling the needs of youth/students aged 16-24

8. Description of student profiles in your board/center/school
9. What are the profiles of first and second generation immigrant youth between the ages of 16-24?
  - a. What kinds of programs/trainings, etc, do these youth end up in? why?
  - b. What are the trajectories of youth before/during/and after arriving in adult education?

10. Are there adult education centers dedicated to 16-24 year olds? Is this the case at your establishment?
11. Do your students come to adult education from particular secondary schools?
  - a. Are there referred by these schools? If so, by whom?
  - b. For what reasons?
  - c. Do they arrive directly from:
    - i. Welcome class ? literacy class ?
    - ii. Regular stream school ?
    - iii. Special needs, learning disabilities, behavior problems...
    - iv. junior level
    - v. senior level
  - d. If so, does the youth sector transfer their files directly to an adult education center? Are their files taken into account, and if so, how? Are there direct links between the two systems?
  - e. Are some youth oriented towards adult education in particular? If so, why?
  - f. How are they informed about services, programs, adult education centers, possible trajectories and options in adult education?
  - g. Do these youth receive aid services via SARCA in the adult education system? If so, where are these services accessible?
12. Are they referred by their local employment centers?
13. Are there some who choose to enroll in this or other adult education centers? If so, why?
14. Are there many youth that drop out of adult education? If so, why? Do they return after they've dropped out?
15. Do many of these youth go to CEGEP or other professional training programs directly from adult education? Are youth *oriented* towards these types of futures?
16. What types of pedagogical approaches are offered here? (ex: individualized approach versus instructed classes) in general, and for youth in particular?
17. Are their individualized pedagogical approaches to teaching and learning in the adult education sector that are adapted for the 16-24 year-old clientele? Do they exist at this center?
18. Are their needs and difficulties taken into account with regards to the services offered at the FGA?
  - a. Language help, psychological counseling, speech therapy, cultural or professional aid ?
  - b. Do they receive complimentary services that they have a right to access?

<b>19. IV. Evaluation of experiences, classification tests, and diagnosis</b>
---

20. What are the procedures for evaluating:
  - a. Youth who have gone directly from the regular sector but are not drop-outs?
  - b. Youth coming directly from special needs classes school without dropping out
  - c. Youth who have terminated their studies for more than two years in either the regular system or in adult education?
  - d. Youth from abroad going directly into adult education?
  - e. Youth from other adult education centers, or other programs in the adult sector?
  - f. Youth come directly from the regular system having not dropped out
  - g. Youth who have interrupted their studies between attending the regular sector and adult education
  - h. Youth who have registered directly in adult education having only attended the welcome class
  - i. Youth coming from different programs in the adult education sector (e.g. vocational training, etc.)
21. Youth who have been classified as ADHD and at-risk:

- a. Implications and repercussions regarding their academic trajectories and their transition from the regular sector to adult education.
  - b. Profile of these individuals and the proportion of students who are second generation immigrant youth between the ages of 16-24
22. What are the placement tests and diagnosis, as well as the **rules** regarding these procedures at your school board? (TDG, TENS, Prior Learning, « home made tests »...).
23. Can you please explain how these tests are developed/conceived?
- a. What purpose do they serve? In what subjects?
  - b. With respect to the (above), what are the practices?
    - i. Do these tests provide a means for distinguishing a) comprehension/learning problems?
    - b) a problem related to a poor understanding of French, or French as a second language? c) Do these tests provide a means for distinguishing these two different and distinct types of difficulties?
24. Where do students take these tests: at the welcoming services location, referral services, school board orientation, or adult education centers?
25. In what kinds of conditions are these tests given?
- a. Is the student informed?
  - b. Does the student have access to translations or explanations of what is expected/what to do?
  - c. What kind of reference material are they allowed to use? (dictionary, electronic translator)
  - d. Who are the people (or professionals) designated for administering these types of tests? (ex. speech therapist, teachers, training counsellors, etc.)
  - e. Are they the same people who correct and evaluate the tests?
26. Are students provided with opportunities to prepare in advance for these tests? (Give examples) such as welcoming students, information and preparation, understanding the situation and the conditions of the youth prior to/during registration for and taking the tests, etc.
- a. Are they informed and prepared?
  - b. Do they receive written documents/directions to help them prepare?
  - c. Are they allowed to take a preparatory course, and post-test revisions?
27. 24. Are these evaluations based on pre-existing diagnoses such as, or related to: a) learning difficulties such as: dyslexia, attention deficit disorder (ADD), ADHD, etc.), b) psychological/psychosocial problems, c) comprehension problems based on c. cultural/linguistic factors?
28. How are the results of these tests, results and diagnoses explained to students?
- a. Do the results ever/often lead to regression?
  - b. What are the difficulties encountered, in general, in the administration of these tests?
  - c. To what extent do you take into account existing classifications or previous experiences?
  - d. In general, what are the difficulties experienced by the young people completing these tests?
  - e. Do they understand their errors? How do they feel?
29. How do the results of these tests determine their orientation or application based on the following areas and factors?
- a. Literacy
  - b. Education prior to secondary school
  - c. Junior high school level
  - d. Upper high school level
  - e. Social integration
  - f. Socio-professional integration
  - g. Integration into French language/culture, etc.
  - h. Preparation and professional training

- i. Preparation for post-secondary studies
30. Can the students re-do the tests if they disagree with the results of the decisions made following the results?
    - a. Does this happen often? How do you deal with these cases?
    - b. Is it a regular occurrence for students to be re-classified due to diagnostic or other errors?
  - 31.** Is there a link between these tests and their orientation towards the adult education?
    - a. Are there any constraints regarding funding for the adult education centers and Emploi-Quebec?  
Do these issues have any repercussions for the trajectories and opportunities for youth?
  32. Can you think of any other subjects that we need to cover?
  33. Who do you suggest that we meet?
  34. Can you please provide us with the necessary documents and rules pertaining to any materials, copies of tests, (TDG, TENS, Prior Learning, « in-house tests »...) or any or related materials?

## **ANNEXE 7. FORMULAIRES DE CONSENTEMENT**



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Agents institutionnels

**Titre de la recherche :** *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: cheminement, classements et orientation scolaires.*

**Responsable de la recherche:** Maryse Potvin, Professeure, UQAM

**Co-chercheurs :** Françoise Armand et Jake Murdoch (Université de Montréal), Brigitte Voyer et Chantal Ouellet (UQAM), Marilyn Steinbach et Michèle Vatz-Laaroussi (Université de Sherbrooke).

**Agents de recherche :** Jean-Baptiste Leclercq, postdoctorant, UQAM (CS francophones); Jacqueline Celemencki, doctorante, Université McGill (CS anglophones) ; Aline Niyubahwe, doctorante, Université de Sherbrooke (CS de Sherbrooke)

### RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche.

Ce projet s'intéresse aux cheminements, aux classements et aux trajectoires des jeunes adultes de 16-24 ans issus de l'immigration (ou réfugiés) qui se retrouvent au secteur de la formation générale aux adultes (FGA) dans l'une des six Commissions scolaires francophones et anglophones à l'étude (les 5 sur l'Île de Montréal et une à Sherbrooke). Il se penche sur les services, les dispositifs, les pratiques, les transitions et les trajectoires scolaires des jeunes rencontrés en entrevues.

Entre 2009 et 2011, nous ferons 150 entrevues individuelles ou par focus-group auprès de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA et d'agents institutionnels des commissions scolaires, des SARCA, des CEA, des écoles secondaires et d'Emploi-Québec.

La démarche est centrée non pas sur les personnes (agents décisionnels) mais sur les pratiques, les situations, les processus décisionnels, les paramètres, les outils, les pratiques et les dispositifs dans leur dimension collective. **Les questions portent sur ces dimensions.**

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer leurs chercheurs pour une entrevue d'environ 60 minutes, une seule fois, au lieu de votre choix. Les questions vous seront expliquées ou envoyées au préalable. L'entrevue sera enregistrée.

#### 3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se

verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et son assistant auront la liste des participants et du numéro qui leur a été accordé. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheuse à l'UQAM. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. L'anonymat sera respecté dans la présentation des résultats.

#### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous allez contribuer à l'avancement des connaissances et éventuellement, à l'amélioration des services auprès de la population des 16-24 ans.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Les renseignements personnels qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

#### **Formule de consentement**

J'ai pris connaissance des buts de la recherche et j'ai obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision et que les informations fournies resteront strictement confidentielles. Je consens donc librement à prendre part à cette recherche.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Poste occupé et institution : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Ce formulaire de consentement a été approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Une copie sera remise au participant.
--

**Pour des questions sur la recherche, vous pouvez communiquer avec :** Maryse Potvin [potvin.maryse@ugam.ca](mailto:potvin.maryse@ugam.ca) - (514) 987-3000 poste 3860# ou Jean-Baptiste Leclercq [leclercq.jean-baptiste@courrier.uqam.ca](mailto:leclercq.jean-baptiste@courrier.uqam.ca)

**Pour des questions sur vos droits, vous pouvez communiquer avec le :**  
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR)  
Président du CIÉR, Joseph Josy Lévy : 514-987-3000 poste 7753



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTUDIANTS

**Titre de la recherche :** *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: cheminement, classements et orientation scolaires.*

**Chercheure et responsable de la recherche:** Maryse Potvin, Professeure, UQAM

**Co-chercheurs :** Françoise Armand et Jake Murdoch (Université de Montréal), Brigitte Voyer et Chantal Ouellet (UQAM), Marilyne Steinbach et Michèle Vatz-Laaroussi (Université de Sherbrooke).

**Agent de recherche :** Jean-Baptiste Leclercq, postdoctorant, UQAM (CS francophones) ; Jacqueline Celemencki, doctorante, Université McGill (Cs anglophones) ; Aline Niyubahwe, doctorante, Université de Sherbrooke (CS de Sherbrooke)

### RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 6. Objectifs de la recherche.

Ce projet s'intéresse aux cheminements, aux classements et aux trajectoires des jeunes adultes de 16-24 ans issus de l'immigration (ou réfugiés) qui se retrouvent au secteur de l'éducation et de la formation des adultes (ÉFA), en particulier dans un programme de la formation générale aux adultes (FGA) dans six Commissions scolaires francophones et anglophones (les 5 sur l'Île de Montréal et une à Sherbrooke).

Entre 2009 et 2011, nous ferons 150 entrevues individuelles ou par focus-group auprès de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA et d'agents institutionnels des commissions scolaires, des SARCA, des CEA, des écoles secondaires et d'Emploi-Québec.

Nous vous invitons à partager en entrevue votre expérience migratoire, scolaire, de formation et d'emploi. **Les questions portent sur :** les services administratifs reçus et les démarches et étapes ; la scolarité, le passage dans une classe d'accueil ou en cheminement particulier ; le passage d'un secteur à l'autre ; les classements reçus ; les difficultés rencontrées; le processus migratoire, si c'est le cas, l'adaptation au Québec et la situation de vie actuelle.

#### 7. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer les chercheurs pour une entrevue d'environ 60 minutes, une seule fois, au lieu de votre choix. Les questions vous seront expliquées ou envoyées au préalable. L'entrevue sera enregistrée.

#### 8. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et son assistant auront la liste des

participants et du numéro qui leur a été accordé. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheuse à l'UQAM. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. L'anonymat sera respecté dans la présentation des résultats.

### **9. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous allez contribuer à l'avancement des connaissances et éventuellement, à l'amélioration des services auprès des 16-24 ans en ÉFA. Bien que les questions d'entrevues soient générales, je vous rappelle que vous êtes libre de les aborder sous l'angle qui vous convient ou de ne pas répondre à une question qui vous rend inconfortable. Soyez assuré que nous demeurons attentifs à tout signe de malaise ou d'inconfort pouvant survenir au cours des entretiens. Au besoin, si vous le souhaitez, vous pourrez être dirigé vers une ressource d'aide adéquate.

### **10. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué plus bas. Les renseignements personnels recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

### **11. Approbation du Comité d'éthique**

Ce formulaire a été approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIER). Une copie sera remise au participant.

#### **Pour des questions sur la recherche, vous pouvez communiquer avec :**

Maryse Potvin [potvin.maryse@uqam.ca](mailto:potvin.maryse@uqam.ca) - (514) 987-3000 poste 3860# ou Jean-Baptiste Leclercq [leclercq.jean-baptiste@courrier.uqam.ca](mailto:leclercq.jean-baptiste@courrier.uqam.ca)

**Pour des questions sur vos droits en tant que participant de recherche**, vous pouvez communiquer avec le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Président, Joseph Josy Lévy : 514-987-3000 poste 7753

### **DÉCLARATION DE CONSENTEMENT**

J'ai pris connaissance des buts de la recherche et j'ai obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. Je consens donc librement à prendre part à cette recherche.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Statut (encerclez) :

1. Jeune de plus de 18 ans
2. Parent ou tuteur légal d'un jeune mineur

Témoin adulte (pour mineur sans tuteur légal) \_\_\_\_\_

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_