

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR MARIE-LUCE LEBLANC

LES CONDITIONS FAVORISANT LA RÉUSSITE À L'ÉDUCATION AUX ADULTES
EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE : LA PERCEPTION DES JEUNES
NOUVEAUX ARRIVANTS MASCULINS

OCTOBRE 2015

Sommaire

Le Canada est un pays multiculturel. Les immigrants qui choisissent de s'y établir font face à de nombreux défis, notamment en éducation. En effet, plusieurs nouveaux arrivants doivent effectuer un retour à l'école et certains d'entre eux choisissent de le faire à l'éducation aux adultes. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes questionnés sur les conditions qui favorisent la réussite scolaire des jeunes nouveaux arrivants masculins inscrits à l'éducation aux adultes.

Plusieurs auteurs ont été consultés afin de bien saisir la situation de cette population. Ainsi, nous avons défini les concepts d'immigration, d'éducation aux adultes et de réussite scolaire à l'aide de recherches qui s'étaient intéressées à ce sujet.

Par la suite, le choix de la méthodologie de recherche s'est arrêté sur la recherche de type exploratoire à l'aide de données mixtes, soit par le biais d'un questionnaire et d'entrevues semi-dirigées. Les résultats des questionnaires ont été analysés sous forme de tableaux statistiques alors que les données des entrevues ont été traitées par le biais de l'analyse de contenu.

L'interprétation des résultats a permis d'établir certains constats quant aux conditions qui favorisent la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins inscrits à l'éducation aux adultes. À partir de ces constats, des recommandations ont été faites afin d'améliorer la situation de ces apprenants.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien lors de ce périple que fut ma maîtrise en éducation.

Tout d'abord, un grand merci à Martine Peters, ma directrice, pour sa compréhension, sa générosité et sa patience. C'est en grande partie grâce à elle que j'ai choisi de poursuivre et non d'abandonner, même dans les moments plus difficiles.

Merci aux directions, aux directions-adjointes, au personnel et aux apprenants de mon école de leur ouverture. Un merci particulier aux participants à la recherche qui ont accepté de donner de leur temps pour mon projet.

Un grand merci à mes collègues et amis pour leur soutien et leurs encouragements : Roch, Frédéric et plus particulièrement Agnès pour son aide précieuse et son temps.

Et finalement, un grand merci à ma famille, particulièrement à ma mère, pour ses bons mots et à mon conjoint Cimon, pour m'avoir soutenue et encouragée à finir ce que j'avais commencé. Vous m'avez permis de croire que c'était possible.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Remerciements</i>	iii
<i>Table des matières</i>	iv
<i>Liste des tableaux</i>	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1. Contexte de la problématique.....	5
1.1 L’immigration au Canada.....	5
1.2 L’immigration en Ontario.....	6
1.3 L’immigration dans la région d’Ottawa	6
1.4 L’éducation aux adultes	7
1.5 Portrait général de l’objet d’étude.....	9
1.6 Orientation de la recherche	11
2. Questions et objectifs de recherche	12
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	13
1. Définition du concept de l’immigration	14
1.1 Le processus d’intégration	15
1.2 Portrait des nouveaux arrivants masculins	16
2. Éducation aux adultes.....	20
2.1 Définition du concept	20
2.2 Les principes de base de l’éducation aux adultes.....	21
2.3 Les obstacles au retour aux études pour les adultes.....	23
3. La réussite scolaire	26
3.1 Définition du concept de réussite scolaire.....	27
3.2 Les facteurs qui mènent à l’abandon scolaire	28
3.3 Les conditions favorisant la réussite scolaire.....	29
4. Synthèse.....	31
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	33
1. Type de recherche.....	34
2. Participants	36
3. Instruments	37
3.1 Le questionnaire	37
3.2 L’entretien semi-dirigé	38
4. Expérience de validation	40
4.1 Participants à l’expérience de validation.....	40
4.2 Déroulement de l’expérience de validation.....	40
5. Déroulement	41
6. Analyse des données.....	42
6.1 Statistiques descriptives et corrélations.....	42
6.2 Analyse de contenu	43
6.3 Considérations éthiques.....	44
6.4 Limites méthodologiques	44

	v
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	46
1. Données du questionnaire.....	47
1.1 Accueil et inscription	48
1.2 Les cours et le fonctionnement en salle de classe	50
1.3 Le climat de l'école	52
1.4 Les responsabilités hors de l'école.....	54
1.5 L'expérience scolaire	56
1.6 Pays d'origine.....	58
1. Données des entretiens	59
2.1 Accueil et inscription.....	59
2.2 Cours et fonctionnement.....	62
2.3 Climat de l'école.....	66
2.4 Responsabilités hors de l'école.....	69
2.5 Perceptions face à l'expérience scolaire.....	71
2.6 Immigrants et école	74
2. Synthèse.....	77
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION	79
1. Synthèse des résultats	80
2. Accueil et inscription.....	81
3. Les cours et le fonctionnement en salle de classe	83
4. Climat de l'école.....	84
5. Les responsabilités hors de l'école	86
6. L'expérience scolaire.....	88
7. Immigrants et école	90
7.1 Des études plus faciles.....	90
7.2 Le climat d'ouverture	91
7.3 L'approche pédagogique	91
7.4 L'importance des études.....	92
7.5 L'importance de l'anglais.....	93
3. Bilan	94
CONCLUSION.....	97
1. Limites de la recherche.....	99
2. Recommandations	100
APPENDICE A Questionnaire	102
APPENDICE B Protocole d'entretien	108
APPENDICE C Certificat d'approbation éthique.....	112
APPENDICE D Formulaire de consentement	114
RÉFÉRENCES.....	117

Liste des tableaux

Tableau 1.	Informations générales sur l'école	48
Tableau 2.	Orientation et parcours scolaire	49
Tableau 3.	Contenu des cours	50
Tableau 4.	Perception des enseignants par les participants	51
Tableau 5.	L'adaptation de la formation en fonction des besoins des participants	52
Tableau 6.	Encadrement scolaire	53
Tableau 7.	Relations entre les participants et le personnel	53
Tableau 8.	Activités parascolaires	54
Tableau 9.	Gestion du temps.....	55
Tableau 10.	Objectifs et perspectives d'avenir.....	55
Tableau 11.	Appui de l'entourage.....	56
Tableau 12.	Aspect financier des études.....	56
Tableau 13.	Perception de l'école.....	57
Tableau 14.	Confiance en soi et fierté	57
Tableau 15.	Niveau d'éducation de l'entourage	58
Tableau 16.	École dans le pays d'origine	58
Tableau 17.	Occurrences – Accueil et inscription (favorables).....	59
Tableau 18.	Occurrences – Accueil et inscription (défavorables)	61
Tableau 19.	Occurrences – Cours et fonctionnement (favorables).....	62
Tableau 20.	Occurrences – Cours et fonctionnement (défavorables).....	64
Tableau 21.	Occurrences – Climat de l'école (favorables).....	66
Tableau 22.	Occurrences – Climat de l'école (défavorables).....	68
Tableau 23.	Occurrences – Responsabilités hors de l'école (favorables).....	69
Tableau 24.	Occurrences – Responsabilités hors de l'école (défavorables).....	70
Tableau 25.	Occurrences – Perceptions face à l'expérience scolaire (favorables)	71
Tableau 26.	Occurrences – Perceptions face à l'expérience scolaire (défavorables)	73
Tableau 27.	Occurrences – Immigrants et école (favorables)	74
Tableau 28.	Occurrences – Immigrants et école (défavorables).....	76
Tableau 29.	Tableau d'occurrences	78

INTRODUCTION

Le Canada est un pays qui s'est constitué autour de l'immigration (Statistique Canada, 2011). Ces migrations de population ont fait de ce pays une entité des plus diversifiées. Les immigrants qui choisissent de s'établir en terre canadienne doivent affronter divers obstacles : climat, emploi, mœurs et coutumes, etc. L'éducation fait aussi partie des préoccupations pour les nouveaux arrivants, que ce soit pour l'éducation de leurs enfants ou encore pour la reconnaissance des diplômes obtenus dans leur pays d'origine. Ainsi, certains d'entre eux doivent effectuer un retour sur les bancs d'école, au sein d'établissements d'éducation aux adultes. Toutefois, les conditions d'éducation présentes dans certaines écoles d'adultes ne semblent pas convenir aux besoins d'une part d'entre eux, ce qui met en péril leur réussite scolaire. Ainsi, la présente recherche tente d'identifier les conditions qui favorisent la réussite des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.

La problématique de l'immigration et de l'éducation aux adultes est d'abord exposée, suivie du cas spécifique qui constitue l'objet de l'étude. Ensuite, le cadre conceptuel permet d'approfondir les concepts inhérents à la recherche en plus de présenter les résultats de diverses recherches qui se sont penchées sur le sujet. La méthodologie présente l'approche qui est utilisée dans le cadre de la recherche ainsi que le déroulement de la collecte de données auprès des participants. La section des résultats expose les données recueillies auprès des participants à l'aide des différents outils de collecte choisis. L'interprétation des résultats permet ensuite de comprendre les raisons qui expliquent les éléments qui sont ressortis lors de la collecte des données en les mettant en relation entre eux, mais aussi en les comparant avec les différentes recherches qui ont été réalisées dans des conditions semblables. Enfin, la

conclusion énonce les limites de la recherches et propose des recommandations afin d'améliorer la situation des jeunes nouveaux arrivants masculins qui fréquentent l'éducation aux adultes.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

La réalité des nouveaux arrivants se retrouve de plus en plus au cœur des préoccupations des sociétés d'accueil, notamment par le biais des médias. Ces derniers présentent, entre autres, les obstacles auxquels font face les immigrants, notamment en matière d'éducation (Radio-Canada, 2007). En effet, les différences entre les systèmes d'éducation à travers le monde peuvent faire en sorte qu'il est difficile pour un immigrant de poursuivre ses études ou encore de faire reconnaître ses acquis. Or, il s'avère que l'éducation revêt désormais une importance capitale dans le contexte de la mondialisation, particulièrement lors de période de crise économique comme celle qui a fait les manchettes récemment. Les établissements d'éducation aux adultes deviennent alors une option pour améliorer leur situation (Lacoursière, 2010). La présente recherche s'intéresse donc à la réussite scolaire des nouveaux arrivants dans le contexte de l'éducation aux adultes.

1. Contexte de la problématique

1.1 L'immigration au Canada

Le multiculturalisme canadien n'est pas un phénomène récent. En effet, le Canada est depuis longtemps une terre d'accueil pour de nombreux immigrants. Des premiers colons européens aux réfugiés issus des pays en voie de développement, la société canadienne est le résultat d'une mosaïque d'individus d'origines diverses (Statistique Canada, 2011). Ainsi, selon les données du recensement de 2011, le Canada dénombrait 6 775 800 personnes nées à l'étranger, soit le cinquième de la population totale du pays (Statistique Canada, 2011). La

majorité des immigrants récents (2006-2011) proviennent d'Asie (56,9%), suivis par les immigrants européens (13,7%), ceux nés en Afrique (12,5%) et finalement les immigrants d'origine latino-américaine (12,3%). Les immigrants choisissent en majorité de s'établir dans les métropoles, soit Toronto, Montréal et Vancouver (63,4%), ce qui explique l'aspect fortement cosmopolite de ces trois grandes villes canadiennes (Statistique Canada, 2011).

1.2 L'immigration en Ontario

La province de l'Ontario est celle qui accueille le plus d'immigrants au pays. En effet, l'Ontario représente le choix pour 43,1% des nouveaux arrivants au pays. D'ailleurs, toujours selon le recensement de 2011 de Statistique Canada, 53,3% de la population totale de la province est née à l'étranger, soit 3 611 400 personnes. Les grands centres, tels que Toronto et Ottawa, sont les principaux pôles d'attraction de ces immigrants venus des quatre coins du monde : entre 2006 et 2011, 32,8% des immigrants ont décidé de s'installer dans la ville Reine et un peu plus de 3% ont choisi la région de la Capitale nationale (Statistique Canada, 2011).

1.3 L'immigration dans la région d'Ottawa

La région d'Ottawa accueille donc, elle aussi, une certaine proportion des nouveaux arrivants en Ontario. En effet, la région de la Capitale nationale comptait, en 2011, 235 335 personnes nées à l'étranger, dont environ 87% vivait sur la rive ontarienne (Statistique Canada, 2011). La ville d'Ottawa présente d'ailleurs une particularité intéressante pour certains immigrants, soit sa proportion élevée de francophones, soit 16,9% (Statistique Canada, 2010). Selon l'Office des Affaires francophones de l'Ontario (2009), 10% des francophones en Ontario ont déclaré appartenir à une minorité visible, soit 58 350 personnes.

Ceux-ci se concentrent d'ailleurs davantage dans la région de l'Est de la province, plus particulièrement à Ottawa, soit 19 905 personnes (Office des Affaires francophones de l'Ontario, 2009). Parmi ces immigrants francophones, près du tiers provient d'Afrique (31,5%), les autres provenant surtout d'Europe. Il est aussi intéressant de constater que ces francophones issus des minorités raciales sont, en forte proportion, âgés de moins de 20 ans (38,7%), donc en âge de fréquenter les différents établissements secondaires de la région, notamment les établissements francophones et non les établissements d'éducation aux adultes.

D'ailleurs, dans le contexte actuel, il est intéressant de constater que la fréquentation scolaire et la réalité qui en découle ne se limitent pas uniquement aux enfants et aux adolescents. En effet, une certaine proportion d'adultes nouveaux arrivants choisiront à leur arrivée au Canada de retourner aux études, notamment en fréquentant un établissement d'éducation aux adultes (Vatz-Laaroussi, 2009).

1.4 L'éducation aux adultes

L'éducation joue un rôle primordial dans le processus d'adaptation des immigrants. En effet, l'immigration crée « une foule de besoins éducatifs (...) divers, si bien que l'on attend beaucoup de choses de l'éducation des adultes » (Duke et Hinzen, 2007, p. 204).

Au Canada, 19,1% de la population de 15 ans et plus n'ont pas de diplôme d'études secondaires; l'Ontario affiche, quant à elle, un taux de 18,0% de sa population sans diplôme (Emploi et développement social Canada, 2012). Pourtant, il est de plus en plus difficile dans le contexte économique actuel de se trouver un emploi sans formation préalable (Gower, 1997). Ainsi, le nombre d'adultes qui effectue un retour aux études ne cesse d'augmenter, le principal motif étant lié à l'emploi (Gower, 1997).

Il existe plusieurs centres de formation pour adultes au Canada et en Ontario. Ceux-ci regroupent des personnes de tous âges, de toutes provenances qui souhaitent améliorer leur situation en effectuant un retour aux études. Une certaine proportion des apprenants qui fréquentent l'école des adultes est composée de nouveaux arrivants, qui veulent améliorer leur sort ou encore obtenir un diplôme canadien, leurs attestations d'études de l'étranger étant difficiles à transférer (Hum et Simpson, 2003, p. 21). La clientèle immigrante est donc à considérer lorsqu'il est question de l'éducation aux adultes au pays.

Toutefois, plusieurs obstacles peuvent entraîner l'abandon scolaire chez les apprenants de l'éducation des adultes, immigrants ou non. Ainsi, un manque de motivation en lien avec les pratiques andragogiques utilisées, une perception négative de l'école suite à des échecs antérieurs, des responsabilités familiales et des difficultés financières sont au nombre des conditions défavorables à la réussite et à l'obtention du diplôme d'études secondaires (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008). Le manque de temps dû aux obligations de la vie quotidienne semble d'ailleurs être l'obstacle le plus important (Développement des ressources humaines Canada, 2001). Il faut aussi souligner les difficultés liées aux troubles de l'apprentissage chez les apprenants adultes (Savoie-Zajc et Dolbec, 2007). En effet, certains d'entre eux présentent des difficultés qu'ils doivent d'abord comprendre et accepter. Vient ensuite le soutien nécessaire à la réussite qu'il n'est pas nécessairement facile à obtenir pour un apprenant adulte. Bref, le retour à l'école pour les adultes présente différents obstacles et les participants à cette étude n'y font pas exception.

1.5 Portrait général de l'objet d'étude

L'objet de la présente étude est une école pour adultes qui se situe dans le sud-est de la ville d'Ottawa. Elle compte environ 475 apprenants réguliers de jour, mais des milliers d'autres qui fréquentent, à un moment ou à un autre, ses programmes spéciaux : cours du soir, de langues internationales, de rattrapage d'été, de français langue seconde, etc.

Environ 72% de la clientèle de l'école est d'origine étrangère. La majorité des apprenants est constituée d'immigrants haïtiens et africains, plus spécifiquement de la région des Grands Lacs (Congo, Rwanda, Burundi) et de la Corne de l'Afrique, soit du Djibouti et de la Somalie. Les apprenants sont de tous âges, mais sont tous adultes, donc ont 18 ans et plus, l'âge moyen des apprenants de jour étant de 30 ans. Plusieurs n'ont pas leur diplôme d'études secondaires, alors que d'autres l'ont obtenu dans leur pays, mais celui-ci n'est pas transférable au Canada.

Le programme de jour consiste en une offre de cours menant à l'obtention du Diplôme d'études secondaire de l'Ontario (DESO) offerts en études indépendantes. Ainsi, les apprenants suivent les cours à leur rythme en complétant des unités de façon individuelle et en recevant des explications de l'enseignant au besoin.

Programmes d'études. Tel que mentionné précédemment, la grande majorité des cours à l'école concernée sont offerts en études indépendantes. Les apprenants ont trente semaines pour compléter 20 leçons, quatre tests et un examen final et ainsi obtenir leur crédit pour un cours. Tous les apprenants d'une même discipline (français, mathématiques, sciences, etc.) sont regroupés avec un enseignant et un assistant de cours dans une salle de classe pour des

périodes de 105 minutes durant lesquelles ils peuvent poser des questions individuellement et remettre des leçons.

Il existe aussi des « forfaits », soient des programmes courts menant au marché du travail, qui, eux, sont offerts en format magistral : Préposé aux services de soutien personnel, Hôtellerie et tourisme et Commis de soutien administratif. Ces programmes regroupent un ensemble de cours qui sont suivi par un groupe distinct. Le fonctionnement se rapproche davantage à celui des écoles secondaires régulières.

Conditions de formation et besoins des apprenants. Or, les conditions de formation ne semblent pas correspondre aux besoins de tous. Tout d'abord, certaines conditions inhérentes à l'institution semblent causer problème. En effet, le nombre de crédits moyen obtenus par année par apprenant est de un à deux, alors qu'il est de huit dans les écoles secondaires régulières. De plus, plusieurs apprenants présentent soit un taux d'absentéisme trop élevé, soit un niveau insuffisant de production (nombre de leçons remises par semaine) pour poursuivre le cours. Ainsi, si un apprenant s'absente quinze fois de son cours, il est retiré automatiquement, doit se réinscrire et ainsi payer à nouveau les frais d'inscription. Le même phénomène se produit lorsqu'un apprenant ne maintient pas un rythme de production de leçons suffisant : l'enseignant peut alors retirer l'apprenant et l'obliger à se réinscrire pour continuer son cours.

En consultant la base de données de l'école, il est possible de constater que les apprenants qui se retrouvent dans une des deux situations mentionnées et ce, à répétition, sont majoritairement des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans. En général, selon les enseignants, certaines conditions d'ordre personnel contribuent aussi au faible taux de réussite de ces apprenants. En effet, ceux-ci présentent aussi des problèmes de motivation et parfois

même de comportement qui ont fait état de mise sous contrat (engagement écrit de l'apprenant envers la direction afin de respecter des règles plus strictes, notamment en matière d'assiduité) et même, dans certains cas, d'expulsion de l'école.

De tels comportements mettent en péril la réussite scolaire de ces apprenants. En effet, il semble plus difficile pour eux d'obtenir leur Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), puisqu'ils n'arrivent pas à compléter tous les crédits nécessaires. Certains d'entre eux fréquentent cette école depuis deux ou trois ans et n'ont toujours pas terminé un seul cours.

1.6 Orientation de la recherche

À la lumière du contexte précédemment exposé, il est intéressant de se pencher sur la situation des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'école qui constitue l'objet de cette étude. En effet, il semble que le modèle de formation offert à l'école ne réponde pas de façon adéquate à leurs besoins et ne leur offre pas les conditions pour obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario, diplôme qui leur permettrait d'accéder au marché du travail et ainsi, de faciliter leur intégration à la société d'accueil (Zietsma, 2010). Il s'avère donc pertinent de questionner les individus en question afin de connaître leur opinion sur les facteurs qui seraient favorables à leur réussite. Ainsi, la présente recherche tente de mieux cerner les besoins de ces apprenants afin de comprendre les conditions institutionnelles et personnelles qui entrent en jeu dans la poursuite de leur cheminement scolaire.

2. Questions et objectifs de recherche

Face à ce problème, la présente recherche tente de répondre aux questions suivantes :

1. Selon les nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes, quelles seraient les conditions d'ordre institutionnel qui favoriseraient l'obtention de leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario ?

2. Selon les nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes, quelles seraient les conditions d'ordre personnel qui favoriseraient l'obtention de leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario ?

Les objectifs de la recherche sont donc :

1. Identifier les conditions d'ordre institutionnel qui favoriseraient l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.

2. Identifier les conditions d'ordre personnel qui favoriseraient l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.

À partir des questions et des objectifs, il est pertinent de se pencher sur les études dont le sujet s'apparente à celui de la présente recherche et qui pourront contribuer à tirer des conclusions spécifiques au contexte de l'école concernée. Ainsi, dans le prochain chapitre, le cadre conceptuel éclaircit d'abord les concepts d'immigration, d'éducation aux adultes et de réussite scolaire et fait ensuite état des conditions favorables à la réussite scolaire du point de vue institutionnel et personnel.

CHAPITRE 2
CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre de la présente recherche, il est d'abord pertinent de s'intéresser au phénomène de l'immigration et de dresser le portrait des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans qui en constituent le sujet principal.

1. Définition du concept de l'immigration

L'immigration, qui consiste en l'établissement d'une personne dans un pays différent de son pays d'origine, entraîne de nombreux changements dans la vie d'un individu, comme l'indique Berthelot dans le document « Apprendre à vivre ensemble » (1990). En effet, la personne qui immigré vit souvent de grands bouleversements occasionnés par le fait qu'elle « recherche une certaine continuité avec son passé, ses origines, mais elle n'a d'autre choix que d'accepter que le présent lui impose un ensemble de nouveautés » (Berthelot, 1990, p. 58). Ces bouleversements entraînent parfois l'immigrant à adopter certains comportements qui peuvent s'expliquer par le processus d'intégration dans lequel il est plongé.

« Lorsqu'une personne immigré, elle arrive dans un pays où les valeurs, les normes, les modes de vie, la culture en général, se situent à une distance variable de la sienne. Dès lors, s'instaure une discontinuité qui engendre des déséquilibres qui poussent l'immigrant à réagir et à se réajuster de diverses manières » (Kanouté, 2002, p. 177).

Pour l'immigrant qui arrive à l'âge adulte, ce déséquilibre peut être assez important, puisque sa culture est fortement implantée en lui et constitue le cadre de référence à la source de ses comportements. Ainsi, dans le contexte des immigrants qui fréquentent un établissement d'éducation aux adultes, cela peut demander certaines adaptations :

« Dans un contexte d'immigration, les nouveaux arrivants doivent ajuster leur comportement (cet acquis culturel qui les différencie) à celui des autres groupes ethniques et aussi au comportement, explicite ou implicite, demandé par l'organisation officielle de l'établissement » (Loyer, 1991, p. 7).

Ces différentes adaptations faites par les immigrants font partie du processus d'intégration que ceux-ci doivent traverser lorsqu'ils s'établissent dans leur société d'accueil.

1.1 Le processus d'intégration

L'intégration des immigrants est un concept très complexe qui a été défini de multiples façons par de nombreux auteurs. Le Conseil permanent de la jeunesse présente une définition pertinente de l'intégration : « un processus complexe, multidimensionnel (linguistique, économique, social...), bidirectionnel (engage la personne immigrante et la société d'accueil), graduel, continu, individuel et encadré » (Conseil permanent de la jeunesse, 2008, p. 8). Le rôle donné à la société d'accueil dans cette définition pourrait facilement être attribuable à l'école dans le cadre de l'intégration des apprenants nouveaux arrivants dans un établissement d'éducation aux adultes.

Pour leur part, Gaudet et Lafortune définissent le concept d'intégration comme étant :

« ... un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard » (Gaudet et Lafortune, 1997, p. 414).

Cette définition amène plusieurs idées intéressantes qui peuvent être exploitées dans le cadre de l'intégration des nouveaux arrivants dans un établissement scolaire, particulièrement en ce qui a trait à la participation à la vie collective et au sentiment d'appartenance. Il est alors pertinent de se demander si les établissements d'éducation aux

adultes contribuent à l'intégration des immigrants en ce sens, compte tenu de leur mode de fonctionnement plutôt indépendant.

Enfin, Volcy (1992), dans un document adapté par Ouellet (1995), présente les quatre étapes suivantes dans la démarche d'intégration. Tout d'abord, vient l'adaptation fonctionnelle, qui consiste à assurer sa survie et celle de sa famille (logement, travail, école, etc.). Ensuite, suit l'adaptation sociale, soit celle qui consiste à concilier ses valeurs et son mode de vie à ceux de la société d'accueil. Par la suite, arrive l'adaptation culturelle, qui nécessite de la part de l'immigrant une contribution à la vie sociale, culturelle, politique et économique de la société d'accueil. Enfin, la démarche se termine par l'adaptation structurelle, qui implique la représentation des membres des communautés culturelles au sein de différentes organisations dans la société (Ouellet, 1995). Il est donc nécessaire que les établissements scolaires soient au courant de ces différentes étapes du processus d'adaptation des immigrants et puissent contribuer à faciliter leur intégration au sein de la société.

1.2 Portrait des nouveaux arrivants masculins

À la lumière de différentes recherches sur l'éducation et l'immigration (Hum et Simpson, 2003; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2006; Strayhorn, 2009), il semble que la situation des nouveaux arrivants masculins soit celle qui comporte le plus de difficultés. En effet, que ce soit au niveau de la formation professionnelle, de l'obtention d'un diplôme ou encore des aspirations scolaires, cette population semble faire partie du groupe présentant le plus de difficultés face à l'éducation.

Tout d'abord, dans l'article « Les immigrants adultes sont-ils bien formés ? », Hum et Simpson (2003) font ressortir que les immigrants ont généralement plus de difficulté à

acquérir une formation professionnelle, surtout s'ils ont immigré à l'âge adulte. Ils expliquent ce phénomène en affirmant que les personnes qui immigrent après l'âge de 18 ans « peuvent avoir plus de problèmes à s'intégrer à la culture et au milieu de travail canadiens » (p. 18). À l'aide d'une enquête statistique tirée des données de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA) de 1998, ils constatent plus spécifiquement que les hommes qui ont immigré à l'âge adulte ne reçoivent que la moitié de la formation reçue par les personnes nées au Canada (Hum et Simpson, 2003, p. 18). De ce fait, découle une situation professionnelle désavantageuse pour cette catégorie d'immigrants. Ainsi, les auteurs soulignent que les immigrants ont des conditions de travail précaires : moins d'heures par semaine, salaires moins élevés, pas de convention collective, etc. De plus, ils soulignent que dans ce groupe des hommes ayant immigré à l'âge adulte, ce sont les hommes noirs qui sont les moins favorisés avec, entre autres, des salaires moindres.

Hum et Simpson (2003) identifient par la suite trois obstacles possibles à la formation pour les immigrants masculins adultes. D'abord, ce groupe présente souvent des contraintes financières qui limitent leur possibilité de s'inscrire à des cours, qui s'avèrent souvent trop coûteux. Ensuite, pour certains d'entre eux, la maîtrise de la langue constitue aussi un obstacle à la formation. Enfin, dans plusieurs cas, les immigrants masculins adultes ne possèdent pas les préalables requis pour suivre de telles formations, parfois dû à la difficulté de faire reconnaître les études qu'ils ont faites dans leur pays d'origine. En somme, les auteurs concluent en faisant des recommandations à l'effet de l'importance de « concevoir des programmes pour améliorer les occasions de formation à court terme à l'intention des immigrants adultes de sexe masculin » (Hum et Simpson, 2003, p. 22). De tels résultats

viennent corroborer la pertinence de la présente recherche, à savoir la réussite des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.

Deux autres articles font, quant à eux, état de la situation des jeunes hommes noirs face à la réussite scolaire. Tout d'abord, Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2006) présentent les résultats d'une recherche sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, plus spécifiquement des communautés noires. Les auteurs relèvent d'abord les retards scolaires qu'accusent souvent ces élèves à leur entrée au secondaire et qu'ils continuent d'accumuler tout au long de leur parcours, ce qui constitue certainement une cause de leur taux de réussite plutôt faible. Ils soulignent que la population qui connaît la situation la plus problématique est celle des élèves masculins créolophones originaires des Antilles, situation qu'ils qualifient même de « catastrophique » (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2006, p. 140). Les auteurs abordent aussi le sujet de l'obtention du diplôme et affirment que « les élèves des communautés noires connaissent des taux d'obtention d'un diplôme secondaire nettement plus faible que l'ensemble des élèves ou des élèves issus de l'immigration » (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2006, p. 135). Selon eux, ces élèves obtiennent d'ailleurs davantage leur diplôme à l'éducation aux adultes. Les auteurs concluent en soulignant la vulnérabilité de cette clientèle et en insistant sur la nécessité de leur fournir un soutien à la réussite.

La préoccupation que constitue cette clientèle pour Mc Andrew et al. (2006) est semblable à celle au cœur de la présente recherche. En effet, plusieurs des élèves qui ont des difficultés présentent un portrait semblable à celui de l'élève à risque identifié par les auteurs : « garçon créolophone (...) d'origine antillaise, né à l'étranger, arrivé en (...) cours de scolarité » (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2006, p. 146). Les auteurs soulignent même que

le soutien à la réussite devrait être présent non seulement au secondaire, mais aussi à l'éducation aux adultes, puisqu'une grande part de ces élèves s'y retrouve.

Finalement, dans « Different Folks, Different Hopes », Strayhorn (2009) présente la situation des jeunes garçons noirs qui démontrent de faibles aspirations scolaires. En effet, l'auteur américain démontre que les jeunes garçons noirs sont peu motivés par l'école et ont peu d'ambitions postsecondaires. Il explique cette réalité entre autres par la perception négative que ces jeunes ont d'eux-mêmes.

« For instance, Black men are often discribed using disparaging terms such as *dangerous*, *endangered*, *uneducable*, and *lazy*, which generally reinforce the negative stereotypes to which some peers and educators suscribe (...). The problem is exacerbated further by the fact that some Black men, (...) internalize such beliefs (Strayhorn, 2009, p. 712).

Strayhorn (2009) fait des recommandations afin d'augmenter la motivation et, par le fait même, les aspirations postsecondaires des jeunes hommes noirs. Il recommande d'abord un environnement d'apprentissage structuré où ces jeunes peuvent être en contact avec des modèles de jeunes noirs qui ont atteint des niveaux scolaires élevés. L'auteur suggère aussi la mise sur pied de communautés d'apprentissage où les enseignants pourront contribuer à nourrir les aspirations des élèves. Enfin, il propose de créer des liens avec les institutions postsecondaires, comme des visites de campus ou des programmes du genre « étudiant d'un jour », afin d'offrir une image réelle aux jeunes noirs pour qu'ils puissent considérer le postsecondaire comme possible.

Encore une fois, l'article de Strayhorn (2009) démontre la réalité des jeunes hommes immigrants dans le système scolaire et présente les difficultés auxquelles ils font face. Même s'ils fréquentent des établissements d'éducation aux adultes, les jeunes de 18 à 24 ans adoptent souvent la même attitude face à l'école : « you were not popular for doing well in school (...)

so, going to school wasn't really cool... » (Strayhorn, 2009, p. 710). Il est donc pertinent de se pencher sur les conditions à mettre en place dans les établissements d'éducation aux adultes afin de favoriser la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins.

2. Éducation aux adultes

Le deuxième concept qui sous-tend la présente recherche est l'éducation aux adultes. Dans les paragraphes qui suivent, il sera donc question de la définition de l'éducation aux adultes, de quelques principes de base qui la composent ainsi que des obstacles qui chevauchent le retour aux études pour les adultes.

2.1 Définition du concept

L'éducation aux adultes est un terme général pour décrire des cours ou des formations suivis par des apprenants d'âge adulte (Hum et Simpson, 2003). Il peut s'agir de formations ou de cours liés à l'emploi ou par intérêt personnel, d'études à temps plein ou à temps partiel, d'apprentissage fait dans le cadre de l'emploi ou encore dans des établissements d'enseignement, en classe ou même à distance (Hum et Simpson, 2003). Dans son article « Des adultes plus critiques », Labbé (2001) pousse plus loin le rôle de l'éducation aux adultes : On souhaite l'apprentissage non seulement de matières de base, mais aussi de tout un corpus d'habiletés intellectuelles, de savoir-faire, de savoir-être, voire même de valeurs morales (Labbé, 2001, p. 74). Ainsi, l'auteur affirme que l'éducation aux adultes doit jouer un rôle social, visant l'amélioration de la conscience et le développement personnel de l'adulte (Labbé, 2001).

Par ailleurs, les adultes qui retournent à l'école ont, en général, comme objectif l'amélioration de leurs conditions socio-économiques. En effet, une étude a révélé que « les adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont plus susceptibles que les autres d'être économiquement désavantagés » (Gower, 1997, p. 39). Ainsi, ce sont les perspectives professionnelles qui sont le plus grand incitatif pour un retour aux études et le fait d'être au chômage pendant une longue période constitue souvent l'élément déclencheur (Gower, 1997). Par conséquent, il est possible d'affirmer que l'éducation aux adultes a un rôle à jouer en ce qui a trait l'insertion professionnelle des moins bien nantis : « the most pressing and urgent issues of poverty reduction and social inclusion – and the crucial role that adult education has to play in all these areas through civic education and skills training as well as literacy and basic education » (Duke et Hinzen, 2007, p. 208).

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, il sera question de l'éducation aux adultes mise sur pied par les établissements d'enseignement, soit en salle de classe, dans le but d'obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

2.2 Les principes de base de l'éducation aux adultes

L'éducation aux adultes, aussi appelée andragogie, diffère de la pédagogie, qui elle, s'adresse spécifiquement aux enfants et aux adolescents (Averlant, 2007). Ainsi, les méthodes d'enseignement utilisées avec des adultes doivent être adaptées à la réalité de ces apprenants.

Dans son article « Sur la formation pour adultes », Averlant (2007) fait état de six constats dont il faut tenir compte dans le cadre de l'éducation aux adultes. Tout d'abord, il est nécessaire de tenir compte de l'expérience avec laquelle arrive un apprenant adulte. Étant

donné la nature hétérogène des classes d'adultes, il est primordial de tenir compte de ces différences dans les stratégies d'apprentissage utilisées.

Ensuite, l'auteur évoque le fait que l'adulte apprend dans un but précis et doit pouvoir faire un lien concret entre l'apprentissage et la réalité. En ce sens, Averlant suggère d'alterner les apprentissages plus théoriques aux expérimentations sur le terrain afin de rendre les notions plus concrètes.

En lien avec les apprentissages concrets, Averlant (2007) insiste sur l'importance de mettre les apprentissages en contexte et d'utiliser les différentes ressources disponibles afin de démontrer l'utilité de l'apprentissage dans la vie de tous les jours des adultes.

Un autre point intéressant amené par Averlant (2007) est la nécessité pour les adultes de savoir pourquoi ils apprennent. Il est nécessaire pour eux d'avoir une justification aux notions apprises. L'auteur suggère donc d'utiliser la stratégie de stage de terrain, où l'apprenant pourra mettre en application ce qu'il aura vu en salle de classe.

Un autre principe important présenté dans l'article met l'accent sur l'importance pour l'adulte « d'être traités comme des individus capables de se prendre en main » (Averlant, 2007, p. 102). En effet, il est fondamental de ne pas agir avec les adultes comme un enseignant agit avec des enfants ou des adolescents. Il faut davantage miser sur leur autonomie et leur indépendance et plutôt développer un sentiment d'engagement, tant du point de vue personnel que du point de vue du groupe, qui devient en quelque sorte une communauté professionnelle.

Enfin, Averlant (2007) souligne qu'avec les apprenants adultes, il faut davantage miser sur le « processus » plutôt que sur le « contenu » afin de permettre le développement personnel et professionnel de l'individu et de favoriser son estime de soi. En somme,

l'approche utilisée avec des apprenants adultes se veut davantage différenciée, concrète et axée sur le développement individuel.

2.3 Les obstacles au retour aux études pour les adultes

Après avoir pris connaissance des principes de base de l'éducation aux adultes, il est pertinent de se pencher sur ce qui restreint le choix de faire un retour aux études pour plusieurs adultes. En effet, malgré la disponibilité de divers programmes de formation pour les adultes, il demeure encore une partie de la population adulte en Ontario qui n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires.

Lavoie, Levesque et Aubin-Horth (2008) se sont intéressés à la question des obstacles au retour en formation chez les adultes et ont identifié quatre catégories d'obstacles, soit 1) les obstacles liés aux situations de vie des personnes; 2) les obstacles liés aux dispositions des personnes; 3) les obstacles liés à l'information et 4) les obstacles liés aux institutions.

Obstacles liés aux situations de vie. Tout d'abord, les auteurs se sont penchés sur les obstacles qu'ils ont qualifiés de liés aux situations de vie. Ces obstacles concernent notamment les moyens financiers, les responsabilités familiales et le temps à la disposition des apprenants. Ainsi, les adultes peuvent avoir des difficultés non seulement à payer les frais d'inscription et le matériel, mais aussi peuvent difficilement choisir entre le travail et les études : « le travail constitue d'abord une activité de survivance, garantie de revenus et donc plus utile et essentielle qu'une formation » (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008, p. 166). De plus, il est à noter que les adultes se sentent davantage valorisés par le travail que par la formation, puisque le fait d'avoir un emploi leur permet de conserver leur autonomie, leur indépendance.

Par ailleurs, les responsabilités familiales peuvent aussi constituer un frein aux études, puisque les parents qui doivent consacrer temps et énergie à s'occuper de leur famille voient difficilement comment ils peuvent ajouter les études à leur horaire.

Enfin, le manque de temps est souvent une raison qui est donnée par les adultes pour justifier leur non-participation à une formation. Toutefois, les auteurs semblent affirmer qu'il ne s'agit pas d'un réel manque de temps, mais plutôt un manque d'organisation : « Il semble donc que l'obstacle ne soit pas le temps, mais bien l'utilisation que les adultes en font » (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008, p. 167). En somme, plusieurs contraintes face à l'éducation aux adultes s'expliquent par la réalité quotidienne des apprenants.

Obstacles liés aux dispositions des personnes. Lavoie et al. (2008) font ensuite état d'obstacles liés aux dispositions des personnes : il s'agit de motivations (ou plutôt de démotivations) intrinsèques présentes chez les adultes. Parmi ces obstacles, se retrouve la satisfaction des compétences en lecture et en écriture. En effet, certains adultes considèrent que leurs compétences sont satisfaisantes pour fonctionner dans la vie et ne voient donc pas l'intérêt de suivre une formation. Pour d'autres, au contraire, ils se considèrent trop peu compétents pour effectuer un retour aux études. Un autre obstacle qui entre en jeu est la perception négative de l'école. Plusieurs personnes qui n'ont pas complété leurs études secondaires ont abandonné, car l'école était synonyme pour eux d'échec. Ils ne veulent donc avoir à revivre une telle situation à l'âge adulte. La perception négative peut aussi s'appliquer à l'apprenant lui-même. Les auteurs expliquent que certains adultes ne se sentent pas capables de faire un retour aux études : « Le manque de confiance en leurs capacités est accompagné de la peur d'être jugés, de se faire dire ou de sentir qu'ils ne sont pas intelligents » (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008, p. 168). Enfin, parmi les adultes qui ne possèdent pas de

diplôme d'études secondaires, plusieurs proviennent de familles défavorisées au sein desquelles les études ne sont pas valorisées, ce qui constitue un autre obstacle au retour en formation. Ainsi, il existe plusieurs obstacles qui ont comme source les apprenants eux-mêmes.

Obstacles liés à l'information. Lavoie, Levesque et Aubin-Horth (2008) ont aussi identifié des obstacles liés à l'information. Ces obstacles peuvent se résumer en un message plus ou moins clair des différents intervenants des institutions à l'intention des adultes. Ainsi, il semble que les adultes ne se sentent pas motivés par une information faisant la promotion de l'acquisition des compétences de base. Ils ne voient pas l'amélioration des compétences en lecture et en écriture comme une motivation assez grande pour effectuer un retour à l'école. De plus, il semble que les adultes ne soient pas assez informés sur les programmes d'éducation aux adultes :

« Les adultes peu scolarisés veulent savoir comment ils seront considérés et traités, comment travaille le personnel enseignant, comment leurs besoins seront identifiés, comment sera pris en compte leur développement personnel et social autant que leur développement académique » (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008, p. 170).

Les institutions doivent donc miser sur une information complète, juste et positive afin d'encourager le retour aux études des adultes.

Obstacles liés aux institutions. Finalement, la dernière catégorie d'obstacles est celle liée aux institutions. Lavoie et al. (2008) ont identifiés plusieurs problèmes au sein des institutions qui constituent un frein au retour aux études des adultes. Parmi ces problèmes, l'accueil est probablement un des plus criants. Les adultes considèrent qu'ils sont trop souvent accueillis par une bureaucratie lourde qui ne répond pas clairement à leurs questions. Ils sont aussi découragés par l'idée d'être classés à un niveau plus bas que lorsqu'ils ont quitté l'école.

Les auteurs mentionnent aussi le besoin des adultes d'un soutien plus spécifique, notamment en matière d'aide financière, de transport et de service de garde. Le fonctionnement des établissements est aussi critiqué. Ainsi, les apprenants adultes considèrent les exigences en matière d'assiduité trop rigides et les classes trop remplies comme facteurs de démotivations. Les adultes ont ainsi l'impression « d'être laissés à eux-mêmes dans les apprentissages ou (...) d'être peu encadrés » (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008, p. 172).

D'ailleurs, toujours selon Lavoie et al. (2008), les adultes critiquent aussi les stratégies andragogiques utilisées, soit les leçons individualisées, réalisées au rythme de chacun. Les apprenants considèrent que cette façon de faire n'encourage en rien la convivialité et le partage d'expérience, puisqu'elle est axée uniquement sur les contenus. Par conséquent, les évaluations tiennent compte uniquement des notions apprises et non du processus d'apprentissage de l'adulte, ce qui ne récompense pas suffisamment l'effort et le cheminement des apprenants (Lavoie et al. 2008).

En somme, il est clair que l'éducation aux adultes joue un rôle très important dans les sociétés actuelles. Il est donc nécessaire de se questionner sur ses principes fondamentaux et son mode de fonctionnement afin de favoriser la persévérance et la réussite des apprenants adultes.

3. La réussite scolaire

L'expression réussite scolaire est abondamment utilisée par les gouvernements et les médias lorsqu'ils traitent d'éducation. Ainsi, il est d'abord pertinent de se pencher sur la définition de cette expression. Ensuite, seront exposées les raisons qui ont poussé les apprenants à abandonner l'école, suivies des conditions favorisant la réussite scolaire.

3.1 Définition du concept de réussite scolaire

Il existe de nombreuses définitions pour l'expression réussite scolaire. La Commission scolaire de Montréal, dans sa publication intitulée « La persévérance scolaire : un modèle d'intervention » (2004), définit la réussite scolaire en se basant sur deux indicateurs : 1) l'atteinte d'un certain degré d'études à l'âge prévu; 2) l'obtention d'un diplôme de niveau secondaire. Dans ce cas, il s'agit d'indicateurs relativement faciles à évaluer à l'aide de données statistiques. Pour leur part, en ce qui concerne la formation professionnelle pour les adultes, Savoie-Zajc et Dolbec (2008) limitent la définition de réussite scolaire comme étant l'obtention d'une qualification, d'un diplôme.

Toutefois, dans son article « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! » (2007), Glasman présente une autre vision, soit celle de la réussite éducative. L'auteur présente alors une perception globale de la réussite scolaire, qui ne se limite pas uniquement au rendement académique de l'apprenant, mais qui fait état d'un ensemble d'indicateurs chez l'apprenant :

« La réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde » (Glasman, 2007, p. 76).

Les indicateurs de Glasman sont beaucoup plus complexes à évaluer, puisqu'ils laissent place à une plus grande subjectivité. Il est plus difficile de vérifier l'état d'esprit de l'apprenant que d'évaluer les critères d'obtention d'un diplôme. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, dans un souci de justesse et d'efficacité, l'indicateur principal de la

réussite scolaire sera l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), puisqu'il s'agit d'une donnée mesurable.

3.2 Les facteurs qui mènent à l'abandon scolaire

L'abandon scolaire, soit le fait de cesser de fréquenter l'école avant d'avoir obtenu son diplôme, est un phénomène social très préoccupant dans la société (Fortin et Picard, 1999). Ainsi, dans l'intérêt de pouvoir favoriser la réussite des élèves, il est important de savoir ce qui peut les amener à décrocher.

Par le biais d'une enquête, Parent et Paquin (1994) ont questionné de jeunes décrocheurs afin de cerner les raisons de leur abandon. Les raisons qui ont été le plus souvent rapportées sont des raisons reliées à l'école, aux attentes non comblées et à l'éducateur. Les sujets affirment qu'ils n'ont plus de motivation et tiennent souvent « les enseignants comme étant responsables de leur abandon » (Parent et Paquin, 1994, p. 711). Les auteurs soulignent aussi le fait que les jeunes décrocheurs ne font pas de lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et le monde du travail, vers lequel plusieurs se tournent suite à leur abandon scolaire. Toutefois, il est intéressant de constater que les sujets confèrent une valeur au diplôme, puisque plusieurs affirment qu'ils souhaitent reprendre leurs études plus tard, probablement à l'éducation aux adultes. Enfin, les jeunes décrocheurs ont aussi souligné l'importance du soutien familial pour la poursuite des études, même si leur entourage ne constitue pas un incitatif à l'abandon (Parent et Paquin, 1994, p. 711).

Dans « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », Robertson et Colletterte (2006) ont, quant à eux, dressé le portrait d'un élève à risque de décrochage. Il s'agit :

« d'un jeune provenant d'une famille monoparentale; d'un jeune provenant d'une famille à faible revenu; d'un jeune laissé à lui-même plus de trois heures par jour; d'un jeune dont l'un des parents a été décrocheur; d'un jeune dont le frère ou la sœur est à risque de décrocher ou a déjà abandonné l'école; d'un jeune dont la maîtrise de sa langue est inadéquate » (Robertson et Collerette, 2006, p. 691).

Les auteurs identifient aussi différents facteurs de risque associés au décrochage, tels que des écoles qui présentent une trop grande diversité de cheminements éducatifs et de clientèle, l'absence d'un code de valeurs propres à l'école, l'isolement et le rejet de la part des pairs et des enseignants, des difficultés d'apprentissage ainsi qu'une faible participation aux activités scolaires (Robertson et Collerette, 2006). Bref, il est possible de déduire que si certains de ces facteurs de risque de décrochage peuvent être compris, les établissements seront plus outillés pour favoriser la réussite des élèves.

3.3 Les conditions favorisant la réussite scolaire

Après avoir constaté les facteurs qui peuvent entraîner le décrochage scolaire chez les jeunes, il est pertinent de se questionner sur ce que, à l'opposé, peut favoriser leur réussite scolaire, soit l'obtention de leur diplôme d'études secondaires.

Les auteurs Robertson et Collerette (2006) ont identifié, suite à leur travail auprès de directions d'écoles, des interventions qui pourraient favoriser la réussite des élèves. Tout d'abord, ils insistent sur l'importance de fournir aux élèves un cadre d'apprentissage assez rigoureux, sans toutefois être trop rigide. Les auteurs soutiennent aussi qu'il est d'une haute importance qu'un suivi structuré et personnalisé soit offert à tous les élèves. Dans une école qui favorise la réussite, l'accent est mis sur les renforcements plutôt que sur les menaces afin de permettre à l'élève de vivre une expérience positive.

Les auteurs soulignent aussi que les élèves doivent avoir des contacts sains, de manière formelle ou informelle, avec des adultes signifiants. Ainsi, il est primordial que la réussite des élèves soit au cœur des préoccupations de tous les membres du personnel et il est aussi nécessaire que la famille soit partie prenante de cette orientation. Les élèves doivent avoir accès à diverses méthodes d'apprentissage, à divers cheminement et à des mesures de soutien adéquates. Enfin, des mesures doivent être mise sur pied afin de dépister rapidement les difficultés et les élèves à risque afin d'éviter qu'ils finissent par abandonner. Par ces interventions, Robertson et Collerette (2006) affirment que les écoles pourraient réduire leur nombre de décrocheurs et ainsi, favoriser la réussite des élèves.

La formation professionnelle aux adultes. Dans le contexte de la formation professionnelle aux adultes, les conditions favorisant la réussite des élèves se distinguent quelque peu de celles qui prévalent au secondaire. Les auteurs de « Tandem pour la réussite des adultes en formation » (Savoie-Zajc et Dolbec, 2008) ont ainsi identifié trois sources de motivation pour les adultes qui les encouragent à terminer leur formation, donc à réussir : « l'amélioration de sa qualité de vie en obtenant un meilleur emploi; l'espoir de commencer une nouvelle vie et la confiance de se trouver un emploi » (Savoie-Zajc et Dolbec, 2008, p. 15).

Les auteurs font aussi mention d'appuis à la réussite, soit de conditions qui peuvent contribuer à la réussite scolaire d'adultes en formation. Ainsi, une bonne relation avec les enseignants et le soutien de ceux-ci dans l'apprentissage est certainement un facteur de réussite. De plus, il est nécessaire que ces mêmes enseignants offrent un bon encadrement aux apprenants et soient préoccupés par leur réussite. Savoie-Zajc et Dolbec (2008) soulignent aussi l'importance de l'esprit de groupe, puisque cela sous-tend une entraide et un appui entre

les apprenants en cours de formation. Enfin, le soutien de la famille et d'un organisme communautaire, notamment en ce qui a trait à l'aide financière, ont été mentionné à titre de conditions favorisant la réussite. Il semble donc que certaines interventions ciblées, en fonction des besoins de la clientèle de l'école, peuvent jouer un grand rôle dans la réussite scolaire des adultes.

4. Synthèse

La présente recherche a pour objectif d'identifier les conditions favorisant la réussite des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes. À la lumière des recherches présentées, il est possible de tirer certaines conclusions.

Tout d'abord, les sujets de cette recherche, soit de jeunes hommes immigrants, constitue une population vulnérable dans le milieu de l'éducation. Leur expérience d'immigration ainsi que leur processus d'intégration sont possiblement à la source de leur difficulté à l'école. Ainsi, ils accusent du retard et obtiennent en moins grande proportion leur diplôme d'études secondaires. Cela les confine à des emplois précaires et à une position socioéconomique peu avantageuse. Certains choisissent par contre d'améliorer leur sort en effectuant un retour à l'école dans les établissements d'éducation aux adultes.

L'éducation aux adultes offre la possibilité à des apprenants de compléter leurs études secondaires et ainsi, jouir d'une meilleure qualité de vie. Par principe, l'éducation aux adultes est adaptée à sa clientèle et présente une forme d'éducation qui tient compte du vécu des apprenants et qui créent des liens entre les apprentissages et la réalité du quotidien. Or, dans les faits, plusieurs obstacles freinent les ambitions d'études des adultes. Que ce soit des

contraintes financières, personnelles ou des attentes non comblées, plusieurs choisissent d'abandonner et n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires.

Il y a alors lieu de se questionner sur les conditions qui favoriseraient la réussite des élèves et qui pourraient leur permettre d'obtenir ce diplôme, symbole de la réussite scolaire. C'est ce que cette recherche souhaite faire, en se concentrant sur cette population davantage vulnérable, soit les jeunes hommes immigrants.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche est présentée dans ce chapitre. Tout d'abord, il est question du type de recherche privilégié, suivi de la description des participants. La justification du choix des instruments, du déroulement ainsi que de l'analyse des données complètent la méthodologie. Il est important de rappeler que l'objectif de la recherche est d'identifier les conditions à mettre en place à l'école afin de favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.

1. Type de recherche

Le type de recherche qui est privilégié dans le cadre de cette étude est la recherche exploratoire de type mixte. Tout d'abord, selon Gauthier (2004), « les questions de recherche exploratoires visent des thèmes qui ont été peu analysés et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes » (p. 131). Or, le sujet de cette recherche n'a pas été exploité dans la littérature de façon spécifique et nécessite donc la découverte des éléments qui constituent cette réalité particulière, soit celle des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans qui sont inscrits à l'éducation aux adultes. C'est d'ailleurs l'objectif de la recherche exploratoire, selon Van der Maren : « La recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet » (Van der Maren, 1995, p. 193).

Par ailleurs, le type d'approche choisi pour cette recherche est l'approche mixte. Cette dernière permet d'enrichir les perspectives et de présenter une vision plus globale d'un

phénomène, en plus d'offrir une plus grande validité des résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En effet, la combinaison de données quantitatives et qualitatives permet d'exploiter les forces des deux méthodes, tout en compensant pour leurs faiblesses.

En premier lieu, la cueillette de données quantitatives à l'aide de questionnaires a permis de dresser un portrait global de la situation, pour ensuite enrichir et soutenir les données obtenues à l'aide de l'approche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

En second lieu, des données de type qualitatif ont été recueillies par le biais d'entretiens semi-dirigés. L'utilisation de données qualitatives est appropriée dans le cadre de cette recherche, puisqu'elle permet « de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt (...) et de laisser des explications « émerger » de ces descriptions » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 116). Le but est de décrire la situation vécue par les jeunes hommes nouveaux arrivants de 18 à 24 ans à l'éducation des adultes afin d'identifier les conditions qui faciliteraient leur réussite. L'utilisation de données qualitatives permet donc mieux comprendre la réalité de ces sujets, spécifique à ce contexte et à l'environnement étudié.

Enfin, ce type de recherche semble être le plus approprié compte tenu des visées de l'étude. En effet, un des souhaits du chercheur est de faire des recommandations utiles et pratiques, basées sur les résultats obtenus dans le milieu. Or, les résultats obtenus dans le cadre d'une telle recherche sont souvent plus accessibles, puisqu'ils sont le reflet de la réalité des sujets (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). D'ailleurs, selon Merriam (2009) cette recherche plus appliquée permet d'améliorer la pratique, ce qui justifie son choix dans le contexte de cette étude.

En somme, il semble que la recherche exploratoire de type mixte soit le choix le plus approprié dans le cadre de cette recherche, puisqu'elle assure une plus grande validité des résultats et permet de mieux saisir la réalité des participants.

2. Participants

Il existe plusieurs techniques pour sélectionner l'échantillon pour une recherche. Dans le contexte de la présente recherche, « le chercheur identifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 130). Il s'agit donc d'un échantillon de type non-probabiliste, tel que présenté par Merriam (2009). Ainsi, le chercheur choisit un échantillon duquel il peut apprendre (*information-rich*) en se basant sur des critères de sélection préétablis (Merriam, 2009). De cette façon, les résultats obtenus sont plus complexes et permettent de tirer des conclusions davantage révélatrices.

Dans le cadre de la présente recherche, l'échantillon était au départ composé 32 sujets masculins, âgés de 18 à 24 ans, arrivés au Canada depuis cinq ans ou moins et inscrits à l'école qui constitue l'objet de la recherche. La majorité des sujets sont d'origine africaine ou haïtienne, mais d'autres nationalités sont aussi représentées. Ils fréquentent tous l'école de jour et sont inscrits à un, deux ou trois cours différents. Ils complètent, pour la plupart, des cours en vue d'obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO).

Des 32 participants sélectionnés, 27 ont répondu au questionnaire, puisqu'il y avait des absents cette journée-là. Parmi ces 27 répondants, 11 volontaires ont participé aux entretiens, soit un groupe de 5 participants et un groupe de 6 participants.

3. Instruments

Deux types d'instruments ont été utilisés dans la présente recherche, soit le questionnaire et l'entretien semi-dirigé. Les données qui en résultent permettent de dresser un portrait plus représentatif de la situation tout en assurant la validité des informations recueillies. L'ordre de présentation des instruments, soit le questionnaire d'abord et l'entretien semi-dirigé ensuite, permet au chercheur clarifier les données recueillies préalablement. Comme l'indique Karsenti et Savoie-Zajc (2004), les données qualitatives recueillies lors des entretiens permettent d'expliquer certaines réponses difficiles à expliquer, en plus d'appuyer et de « rendre vivants » les chiffres et les statistiques (p. 119). Cela a permis, lors de l'analyse, de faire ressortir des éléments pertinents en plus d'être plus représentatif de la réalité.

3.1 Le questionnaire

Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire (Appendice A) a été utilisé et ce, dans le but de valider les informations obtenues lors de l'entretien semi-dirigé. Ainsi, ces données quantitatives ont été utilisées comme support aux données qualitatives, tel que suggéré par Merriam (2009).

Le choix du questionnaire comme méthode de collecte de données se justifie, entre autres, par sa grande flexibilité, sa simplicité et sa rapidité. D'ailleurs, Blais et Durand dans Gauthier (2004) affirment que le questionnaire (ils utilisent davantage le terme « sondage ») évoque d'ailleurs l'idée d'exploration, puisqu'il permet de mesurer un grand nombre de variables (p. 389). Cela correspond bien à l'objectif de cette recherche qui se veut exploratoire d'une situation dans un contexte donné. Van der Maren (1995) souligne, de son côté, l'avantage que présente le questionnaire par sa « rapidité à obtenir une réaction précise à un

nombre limité de questions » (p. 331). Dans un contexte scolaire, le temps devient un enjeu, particulièrement dans un établissement d'éducation aux adultes où les apprenants ont des responsabilités qui limitent leur présence à l'école. Il est donc pertinent d'utiliser le questionnaire pour rejoindre un plus grand nombre de participants dans un temps plus limité.

Enfin, dans le cas présent, le questionnaire a été réalisé face-à-face, soit en réunissant les participants dans une pièce pour une période de temps donné. Blais et Durand (2004) identifient cette méthode comme la plus efficace de toutes, puisqu'elle permet de présenter des formes de questions plus variées et d'utiliser un questionnaire plus long étant donné que les participants sont dans une salle avec le chercheur pour un temps préalablement spécifié.

Le questionnaire utilisé est composé de 52 questions sous forme d'échelle de Likert (de « Tout à fait d'accord » à « Tout à fait en désaccord »). Il est divisé en deux sections : conditions d'ordre institutionnel et conditions d'ordre personnel. La première section est divisée en trois sous-sections (Accueil et inscription, Cours et fonctionnement en salle de classe et Climat de l'école) tandis que la deuxième section est composée de deux sous-sections (Responsabilités hors de l'école et Expérience scolaire). Les questions ont été composées en se basant sur les conditions identifiées dans le cadre théorique. Certaines ont été adaptées du questionnaire de Turcotte et al. (1992). Bref, le questionnaire s'est avéré être une méthode pertinente et efficace afin de valider les données dans le cadre de cette recherche.

3.2 L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est défini par Savoie-Zajc (2004) comme étant une situation d'échanges plus ou moins contrôlés pour lequel le chercheur établit un schéma d'entrevue à partir de thèmes provenant du cadre théorique (p. 133). Cette méthode, à mi-chemin entre

l'entretien dirigé et l'entretien libre, permet au chercheur de poser des questions ouvertes, mais aussi d'utiliser des informations ou des idées qui émergent de la discussion (Merriam, 2009).

L'entretien semi-dirigé présente plusieurs avantages qui en justifient l'utilisation dans le cadre de cette recherche. Tout d'abord, le contexte particulier de l'étude ainsi que la question de recherche prédisposent la recherche d'informations spécifiques quant à la perception de la réalité quotidienne des participants. Or, Van der Maren (1995) affirme que l'entretien permet d'« obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1995, p. 314).

Par ailleurs, Savoie-Zajc (2004) identifie les forces de l'entretien semi-dirigé : accès direct à l'expérience des individus, données riches en détails et en descriptions et expérience stimulante d'apprentissage (p. 312-314). Il apparaît donc pertinent d'utiliser cette technique dans le cadre d'une recherche où les expériences des participants et leur perception du milieu sont mises de l'avant. D'ailleurs, Merriam (2009) affirme que l'entretien est la méthode qui convient le plus dans ce contexte : « Interviewing is necessary when we cannot observe behavior, feelings or how people interpret the world around them » (Merriam, 2009, p. 88).

Enfin, l'entretien semi-dirigé est, dans la présente recherche, effectuée auprès de petits groupes de participants. Van der Maren affirme d'ailleurs que cela peut constituer un échantillon d'informations intéressantes, puisque les données fournissent alors une représentation sociale partagée de la réalité des participants (Van der Maren, 1995). Bref, l'entretien semi-dirigé semble la méthode la plus appropriée dans le cadre de cette recherche.

Le protocole d'entretien (Appendice B) est basé sur le questionnaire et est donc divisé de la même façon. Il compte 28 questions ouvertes qui encourage la discussion entre les participants. L'entretien a été réalisé à l'automne et a duré environ une heure. La personne qui a fait les entretiens est un étudiant universitaire qui n'est pas issu du milieu de l'éducation et qui ne connaissait donc pas les participants. De cette façon, il était plus facile de s'assurer de sa neutralité et de son objectivité.

4. Expérience de validation

Afin de s'assurer de la validité et de la fiabilité des instruments, il est nécessaire de procéder à une expérience de validation auprès d'un nombre restreint de participants.

4.1 Participants à l'expérience de validation

Dans le cadre de la validation des instruments, deux participants ont été sélectionnés. Il s'agit de deux élèves masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'école, mais qui ne sont pas des nouveaux arrivants. Ils ont été invités à participer verbalement et ont accepté de se prêter à l'exercice volontairement.

4.2 Déroulement de l'expérience de validation

Les deux participants ont été convoqués à une rencontre après les heures de classe. Lors de la première rencontre prévue, un seul des participants s'est présenté. La chercheuse lui a alors rappelé le but de la recherche et lui a donné les directives générales afin de compléter le questionnaire. Le participant a aussi été invité à commenter l'instrument de collecte. Une autre séance a eu lieu avec le deuxième participant quelques jours plus tard. Le déroulement a été le même que pour le premier participant.

Pour ce qui est de l'entretien, les deux participants ont été rencontrés ensemble une semaine après le questionnaire. La chercheuse leur a rappelé le but de la recherche et leur a expliqué le fonctionnement de la rencontre : questions ouvertes sans bonne ou mauvaise réponse, enregistrement, confidentialité, etc. L'entretien qui devait durer soixante minutes a finalement duré quatre-vingt minutes. Toutes les questions ont été posées et les participants ont su élaborer leurs réponses de manière à fournir des données substantielles pour la recherche.

L'expérience de validation a permis de conclure que les instruments choisis étaient pertinents et qu'il était possible de faire ressortir différents points intéressants, notamment lors de l'entretien. Suite à cette étape, la collecte de données a pu se poursuivre officiellement.

5. Déroulement

Dans le but de recueillir le plus d'informations possible pour l'étude, la collecte de données s'est déroulée à l'automne 2010, puisqu'à cette période de l'année scolaire, les inscriptions sont plutôt stables et il y a beaucoup d'apprenants inscrits à l'école. Tout d'abord, une liste de sujets potentiels a été établie à l'aide de la base de données de l'école, selon les critères mentionnés précédemment, soit des étudiants masculins de 18 à 24 ans, arrivés au Canada depuis cinq ans et moins.

Ensuite, les participants sélectionnés pour le questionnaire ont été convoqués pour une brève rencontre durant laquelle le projet a été expliqué. La personne qui a expliqué le projet n'est pas la chercheuse, question d'assurer la neutralité du processus. Une date a été fixée pour procéder au questionnaire et ils ont été appelés à se présenter pour y répondre durant les heures de cours. Une heure était prévue pour compléter le tout et les participants

étaient tous réunis dans une salle de classe, sous la supervision d'un enseignant autre que la chercheure. En tout, 27 participants se sont présentés au rendez-vous, ont signé le formulaire de consentement et ont complété le questionnaire.

Sur le questionnaire, les participants pouvaient indiquer s'ils étaient intéressés à participer à un entretien ultérieur. Douze participants ont signifié leur intérêt. Par la suite, les deux séances d'entretien ont eu lieu durant les heures de cours, soit en avant-midi, afin d'éviter que certains participants aient à quitter pour vaquer à leurs occupations, telles que le travail ou la famille. Finalement, onze participants ont répondu aux questions, soit un groupe de cinq et un groupe de six participants. Les entretiens ont duré environ une heure chacune et ont été enregistrées. Les thèmes discutés étaient les mêmes que ceux abordés lors du questionnaire. Afin d'assurer la validité des résultats et d'éviter les biais, l'animateur était une personne de l'extérieur de l'école, que les participants ne connaissent pas.

6. Analyse des données

Les données recueillies à l'aide du questionnaire et des entretiens semi-dirigés ont fait l'objet d'une analyse selon une méthode mixte. En effet, les données quantitatives du questionnaire ont été analysées par la production de statistiques tandis que les données qualitatives issues de l'entretien ont été analysées selon la méthode de l'analyse de contenu (Sabourin, 2003).

6.1 Statistiques descriptives et corrélations

Les données quantitatives qui ont été recueillies à l'aide du questionnaire ont servi à produire des statistiques descriptives ainsi que des corrélations. Cette technique a permis

d'établir si des liens sont possibles entre deux variables, si elles influent l'une sur l'autre. Il s'agit d'une autre façon de valider les données recueillies et ainsi s'assurer que l'interprétation qui en est faite est davantage fidèle à la réalité.

Ainsi, des tableaux de statistiques ont été élaborés et de cette façon, il est possible de faire ressortir, en utilisant des pourcentages, les éléments les plus importants pour chacun des thèmes, selon les participants. Ces statistiques sont ensuite mises en relations avec les différents éléments qui sont ressortis lors des entretiens.

6.2 Analyse de contenu

Le choix de la méthode de l'analyse de contenu s'avère pertinent, compte tenu que les données proviennent d'entretiens semi-dirigés. En effet, Sabourin (2003) affirme que ce type d'analyse est particulièrement pertinent pour tout type de recherche sociale, peu importe la démarche. Ainsi, suite aux entretiens semi-dirigés, qui ont été enregistrés, les propos ont été retranscrits intégralement. Ensuite l'identification de catégories, puis le codage de l'information a été complété. Toutefois, Van der Maren (1995) insiste sur l'importance de faire le tri dans les propos afin de pouvoir faire une liste des passages intéressants avant de procéder au traitement de l'information. De cette façon, il a été ensuite possible de déterminer des thèmes récurrents, des patrons et ainsi, pouvoir tirer des conclusions (Merriam, 2009). En jumelant ces résultats à ceux obtenus à l'aide des données statistiques, il est davantage possible de tirer des conclusions pertinentes.

6.3 Considérations éthiques

Cette recherche comporte peu de risque à caractère éthique. En effet, puisqu'il s'agit d'apprenants adultes, aucune approbation parentale n'a été nécessaire afin de procéder à la collecte de données. Toutefois, une approbation de la direction d'école était essentielle : elle a dû, en effet, donner son accord afin que nous puissions avoir accès à la base de données de l'école ainsi que pour pouvoir distribuer les questionnaires et réaliser les entretiens. Aussi, compte tenu du fait que la chercheuse est enseignante à l'école où la collecte de données a eu lieu, les participants devaient être des apprenants auxquels celle-ci n'enseigne pas dans le but d'éviter qu'ils se sentent contraints de participer. De plus, les entretiens de groupes n'ont pas été menés par la chercheuse, mais bien par une personne externe afin de contrer un biais possible dans les réponses et de permettre aux participants de s'exprimer librement, sans craindre les conséquences. Enfin, il était primordial d'abord d'obtenir un certificat d'approbation éthique de l'université (Appendice C) et que les participants signent ensuite un formulaire de consentement (Appendice D) leur garantissant la confidentialité de leurs propos avant de débiter la collecte de données.

6.4 Limites méthodologiques

Cette recherche présente deux limites méthodologiques, soit en ce qui a trait au nombre de participants et au statut de la chercheuse au sein du milieu de recherche. En effet, le nombre limité de participants fait en sorte qu'il est difficile de tirer des conclusions générales sur le sujet, applicables dans un autre contexte. De plus, le fait que la chercheuse est enseignante à l'école où se déroulait la recherche pouvait apporter un malaise aux participants et ainsi biaiser les résultats. En effet, la chercheuse n'a pas distribué les questionnaires et fait

passer les entretiens, limitant ainsi son contact avec les participants durant la collecte de données. Ces mesures, assurant l'anonymat aux participants, ont certainement réduit les malaises des participants et conséquemment le biais aux résultats.

Maintenant que la méthodologie de la recherche a été présentée, il est possible de faire la lumière sur les résultats de la collecte de données qui a été effectuée auprès des participants.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats du questionnaire ainsi que les résultats des entretiens sont présentés. Les données du questionnaire, regroupées par thèmes et exposées sous forme de tableaux sont d'abord expliquées. Ensuite, les données recueillies lors des entretiens sont ensuite exposées, accompagnées de citations des participants.

1. Données du questionnaire

Les données recueillies à l'aide du questionnaire reflètent la perception des participants sur différentes catégories de conditions favorables ou défavorables à leur réussite : 1) l'accueil et l'inscription, 2) les cours et le fonctionnement en salle de classe, 3) le climat de l'école, 4) les responsabilités hors de l'école et 5) l'expérience scolaire. À l'intérieur de ces grands thèmes, les questions sont ensuite regroupées en sous-thèmes afin de rendre la présentation des résultats plus précise. Ainsi, dans les tableaux, les numéros des questions font référence au questionnaire, ce qui explique que les numéros ne se suivent pas nécessairement.

L'échelle d'appréciation des questions présente six réponses possibles : « Tout-à-fait d'accord » (TAFD), « D'accord » (D), « Partiellement d'accord » (PD), « Partiellement en désaccord » (PDA), « En désaccord » (DA) et « Tout-à-fait en désaccord » (TAFDA). Pour les besoins de la recherche, seules les réponses « Tout-à-fait d'accord » et « D'accord » sont retenues comme des réponses positives puisqu'en général, le pourcentage de réponses pour ces deux réponses est suffisamment élevé pour indiquer une tendance, soit plus de 50%.

1.1 Accueil et inscription

Dans la première section du questionnaire, les participants ont répondu à onze questions. Les questions traitent de la connaissance qu'ont les participants des informations générales sur l'école et de l'orientation et du parcours scolaire.

Informations générales sur l'école. Les questions présentées dans ce tableau concernent toutes les connaissances qu'ont les participants des différents services et du fonctionnement général de l'école.

TABLEAU 1 : Informations générales sur l'école

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
1 Je connais et je comprends bien les différents choix de cours et les programmes offerts à l'école.	38%	27%	19%	12%	4%	0%
2 Je sais qu'il y a des conditions d'admission pour certains cours (cours qui doivent être faits, expérience, âge, etc.).	50%	31%	15%	0%	4%	0%
5 Je connais les différents services offerts par l'école.	27%	15%	23%	12%	15%	8%
6 Lors de mon inscription, on m'a expliqué les frais d'inscription et de matériel.	50%	27%	4%	8%	8%	4%
7 Je connais et je comprends bien les règlements de l'école.	35%	31%	19%	8%	4%	4%
8 Je comprends bien le fonctionnement de l'école (horaire, études indépendantes).	56%	20%	16%	0%	0%	8%
10 Je connais toutes les personnes ressources de l'école (direction, orientation, travailleur social).	28%	28%	8%	24%	4%	8%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord**

D – D'accord

PD - Partiellement en accord

PDA – Partiellement en désaccord

DA – En désaccord

TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 1 sur les choix de cours et les programmes offerts à l'école, 65% affirment les connaître et les comprendre. De plus, les participants déclarent, dans une proportion de 81%, savoir qu'il existe des conditions d'admission pour certains cours (Q2). Toutefois, seulement 42% indiquent connaître les différents services offerts à l'école (Q5). Les participants soutiennent, à la question 6, que lors de leur inscription, des explications leur ont été fournies quant aux frais d'inscription et de matériel à raison de 77%. Aussi, à la question 7,

les participants attestent bien connaître et comprendre les règlements de l'école dans une proportion de 66%. De plus, ils répondent qu'ils comprennent bien le fonctionnement de l'école (horaire, études indépendantes) à 76% (Q8). Enfin, à la question 10, les participants indiquent à 56% connaître toutes les personnes ressources de l'école (direction, orientation, travailleur social).

Orientation et parcours scolaire. Les questions présentées dans ce tableau traitent de la connaissance de l'orientation et du cheminement scolaire des participants.

TABLEAU 2 : Orientation et parcours scolaire

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
3 J'ai fait évaluer mon dossier scolaire par un conseiller en orientation.	58%	31%	0%	0%	4%	8%
4 On m'a informé des possibilités de faire reconnaître des expériences faites en dehors du milieu scolaire.	42%	19%	8%	12%	12%	8%
9 Je comprends ce que sont les tests diagnostiques (test qui évalue à quel niveau on se situe en français, en maths, etc.) et le classement par niveau.	72%	20%	8%	0%	0%	0%
11 Mon conseiller en orientation m'a bien expliqué les différentes destinations postsecondaires (emploi, collège, université).	62%	19%	12%	0%	4%	4%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 3, 89% des participants répondent qu'ils ont fait évaluer leur dossier scolaire par un orienteur. Par contre, 61% d'entre eux affirment avoir été informé de la possibilité de faire reconnaître des expériences faites en dehors du milieu scolaire (Q4). Ensuite, les participants sont questionnés sur les tests diagnostiques à l'école. Ces tests permettent d'évaluer leur niveau d'études secondaires en français, en mathématiques et en anglais. Ainsi, 92% d'entre eux affirment savoir ce que c'est et comprendre le classement par niveau (Q9). Enfin, à la question 11, les participants répondent dans une proportion de 81%

que leur conseiller en orientation leur a bien expliqué les différentes destinations postsecondaires.

1.2 Les cours et le fonctionnement en salle de classe

Dans la deuxième section du questionnaire, les participants doivent répondre à douze questions qui traitent du contenu des cours, de la perception des enseignants par les participants et de l'adaptation de la formation en fonction des besoins des participants.

Contenu des cours. Les questions réunies dans le tableau suivant traitent de la perception des participants sur les contenus de cours.

TABLEAU 3 : Contenu des cours

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PA</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
13 Le contenu et le déroulement des cours me sont présentés au début de chaque cours.	37%	52%	11%	0%	0%	0%
14 Les contenus des cours sont à jour.	30%	37%	26%	4%	4%	0%
16 Le contenu des cours est adapté à mes besoins.	52%	28%	16%	0%	4%	0%
22 Les moyens d'évaluation (examens, tests, leçons) permettent de bien vérifier les connaissances acquises au cours.	62%	31%	8%	0%	0%	0%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 13, 89% des participants répondent que le contenu et le déroulement des cours leur est présenté à chaque début de cours. Aussi, 67% des participants affirment que les contenus des cours sont à jour. À la question 16, les participants doivent dire si le contenu des cours est adapté à leurs besoins : 80% d'entre eux répondent à l'affirmative. Enfin, les participants affirment que les évaluations permettent de vérifier les connaissances acquises dans les cours de façon adéquate à raison de 93% (Q22).

Perception des enseignants par les participants. Les questions 17 à 20 et 23 traitent spécifiquement des enseignants, tels que perçus par les participants.

TABLEAU 4 : Perception des enseignants par les participants

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
17 Les enseignants connaissent bien leur matière.	56%	26%	11%	7%	0%	0%
18 Les enseignants sont capables d'enseigner les notions difficiles.	33%	52%	7%	7%	0%	0%
19 Les enseignants sont disponibles pour répondre à mes questions.	59%	33%	7%	0%	0%	0%
20 Les méthodes d'enseignement facilitent l'apprentissage.	41%	30%	11%	4%	4%	11%
23 Le climat de classe favorise l'étude.	46%	35%	12%	4%	0%	4%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 17, 82% des participants affirment que les enseignants connaissent bien leur matière. Ils répondent aussi dans une proportion de 85% que les enseignants sont capables d'expliquer les notions difficiles (Q18). À la question 19, les participants affirment à 92% que les enseignants sont disponibles pour répondre à leur question. De plus, les participants répondent que les méthodes d'enseignement facilitent l'apprentissage dans une proportion de 71% (Q20). Finalement, une question qui touche indirectement le travail des enseignants : 81% des participants affirment que le climat en salle de classe favorise l'étude à la question 23.

L'adaptation de la formation en fonction des besoins des participants. Ces questions traitent de la façon dont sont orientés les apprentissages en fonction des besoins des participants.

TABLEAU 5 : L'adaptation de la formation en fonction des besoins des participants

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
12 Dans les cours, on tient compte de mes expériences personnelles et de mes préoccupations.	35%	27%	15%	0%	19%	4%
15 La formation est suffisamment concrète et pratique, elle me servira à quelque chose dans la vie.	59%	19%	11%	7%	4%	0%
21 Les cours permettent de suivre mon propre rythme d'apprentissage.	44%	44%	4%	0%	4%	4%
24 La façon dont les cours sont donnés est adaptée à une population adulte.	56%	26%	7%	0%	7%	4%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

La question 12 demande aux participants si la formation tient compte de leurs expériences personnelles et de leurs préoccupations : 62% répondent à l'affirmative. Ensuite, les participants répondent à 78% que la formation est suffisamment concrète et pratique, qu'elle leur servira à quelque chose dans la vie (Q15). De plus, 88% des participants affirment que les cours leur permettent de suivre leur rythme d'apprentissage (Q21). Enfin, à la question à savoir si la façon de donner les cours est adaptée à une population adulte, 82% des participants affirment que oui (Q24).

1.3 Le climat de l'école

La section sur le climat de l'école comporte dix questions. Les thèmes qui y sont abordés sont l'encadrement scolaire, les relations entre les participants et le personnel et les activités parascolaires.

Encadrement scolaire. Les quatre questions présentées dans cette section traitent entre autres des règlements et de la perception qu'ont les participants du suivi accordé.

TABLEAU 6 : Encadrement scolaire

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
25 Les règlements concernant l'assiduité et la ponctualité sont assez sévères.	44%	19%	11%	11%	7%	7%
26 À l'école, je sens qu'on me traite comme un adulte et non comme un enfant.	56%	26%	7%	11%	0%	0%
27 Mon cheminement scolaire (cours et services offerts) et le suivi que l'on m'offre est personnalisé, en fonction de mes besoins.	48%	26%	19%	4%	0%	4%
32 Je connais les valeurs de l'école et je suis d'accord avec celles-ci.	59%	26%	11%	0%	0%	4%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 25, 63% des participants affirment que les règlements au sujet de l'assiduité et de la ponctualité sont assez sévères. Ils affirment aussi, à 82%, qu'ils se sentent traités en adultes et non en enfants à l'école (Q26). Ensuite, à la question 27, les participants répondent que le suivi offert est personnalisé en fonction de leur besoin, à raison de 74%. Enfin, 85% des participants affirment connaître les valeurs de l'école et être d'accord avec celles-ci (Q32).

Relations entre les participants et le personnel. Les questions 28 à 31 traitent toutes des relations entre les différents membres de l'école, soit le personnel et les apprenants.

TABLEAU 7 : Relations entre les participants et le personnel

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
28 Le climat de l'école en général est positif.	52%	33%	15%	0%	0%	0%
29 Le climat de l'école favorise le partage d'expérience et l'esprit de groupe.	52%	19%	19%	7%	0%	4%
30 J'entretiens de bonnes relations avec les enseignants et le personnel de l'école.	52%	22%	19%	4%	0%	4%
31 Je sens que les enseignants ont à cœur ma réussite.	59%	30%	7%	4%	0%	0%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 28, 85% des participants affirment que le climat de l'école est positif. De plus, les participants considèrent que le climat de l'école favorise le partage d'expériences

et l'esprit de groupe dans une proportion de 71% (Q29). À la question 30, 74% des participants répondent qu'ils entretiennent de bonnes relations avec les enseignants et le personnel de l'école. Enfin, 89% des participants croient que les enseignants ont à cœur leur réussite (Q31).

Activités parascolaires. Les questions 33 à 35 abordent le sujet des activités parascolaires.

TABLEAU 8 : Activités parascolaires

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
33 Il y a suffisamment d'activités parascolaires à l'école.	20%	32%	32%	4%	0%	12%
34 Je participe activement aux activités parascolaires.	28%	28%	32%	4%	0%	8%
35 Les activités parascolaires sont adaptées pour des adultes.	22%	48%	7%	11%	11%	0%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 33, 52% des participants affirment qu'il y a suffisamment d'activités parascolaires à l'école. Aussi, 56% des participants répondent qu'ils participent à ces mêmes activités (Q34). Enfin, à la question à savoir si les activités parascolaires sont adaptées pour des adultes, 70% des répondants répondent à l'affirmative.

1.4 Les responsabilités hors de l'école

Cette section est composée de huit questions, mais elle est un peu différente des autres, dans la mesure où certaines questions étaient à la forme négative. Ainsi, les résultats sont plus variés quoique toujours très positifs. Les sous-thèmes qui y sont abordés sont la gestion du temps, les objectifs et les perspectives d'avenir des participants, l'appui de l'entourage et l'aspect financier des études.

Gestion du temps. Les trois questions présentées dans le tableau portent toutes sur la gestion du temps.

TABLEAU 9 : Gestion du temps

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
36 C'est facile pour moi de concilier travail et études.	27%	35%	15%	8%	4%	12%
42 J'ai de la difficulté à concilier mes responsabilités familiales (frères, sœurs, enfants) et mes études.	4%	15%	11%	4%	15%	52%
43 J'ai souvent l'impression de manquer de temps.	11%	11%	11%	26%	26%	15%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord** **PDA – Partiellement en désaccord**
 D – D'accord **DA – En désaccord**
 PD - Partiellement en accord **TAFDA – Tout-à-fait en désaccord**

La question 36 demande aux participants s'il est facile de concilier travail et études : 62% des participants affirment que oui. Ensuite, seulement 19% des participants affirment avoir de la difficulté à concilier les responsabilités familiales et les études (Q42). Enfin, à la question 43, 22% des participants affirment avoir souvent l'impression de manquer de temps.

Objectifs et perspectives d'avenir. La question 37 interroge les participants sur la raison pour laquelle ils fréquentent l'éducation aux adultes. Quatre-vingt-dix-sept pour cent des participants répondent qu'ils vont à l'école pour obtenir un meilleur emploi.

TABLEAU 10 : Objectifs et perspectives d'avenir

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
37 Je vais à l'école car cela va me permettre d'obtenir un meilleur emploi.	78%	19%	4%	0%	0%	0%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord** **PDA – Partiellement en désaccord**
 D – D'accord **DA – En désaccord**
 PD - Partiellement en accord **TAFDA – Tout-à-fait en désaccord**

Appui de l'entourage. Les questions 38 et 39 traitent de l'appui de l'entourage des participants face à leurs études.

TABLEAU 11 : Appui de l'entourage

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
38 Je peux compter sur l'appui de ma famille pour m'encourager à aller à l'école.	70%	15%	4%	0%	4%	7%
39 Je peux compter sur l'appui de mes amis pour m'encourager à aller à l'école.	54%	19%	12%	4%	4%	8%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

Quatre-vingt-cinq pourcent des participants affirment avoir l'appui de leur famille pour les encourager à aller à l'école (Q38), et 73% des participants affirment avoir l'appui de leurs amis (Q39).

Aspect financier des études. Le dernier sous-thème de cette section est l'aspect financier des études.

TABLEAU 12 : Aspect financier des études

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
40 J'ai des problèmes d'argent, parce que je vais à l'école au lieu de travailler.	23%	19%	12%	0%	19%	27%
41 J'ai de la difficulté à payer les frais reliés à l'école.	7%	11%	26%	11%	26%	19%

Légende :

TAFD – Tout-à-fait d'accord	PDA – Partiellement en désaccord
D – D'accord	DA – En désaccord
PD - Partiellement en accord	TAFDA – Tout-à-fait en désaccord

À la question 40, 42% pourcent des répondants ont affirmé avoir des problèmes d'argent parce qu'ils vont à l'école plutôt que de travailler. Par ailleurs, 18% ont répondu qu'ils ont de la difficulté à payer les frais reliés à l'école.

1.5 L'expérience scolaire

La dernière section du questionnaire traite du vécu scolaire des participants et se compose de sept questions, dont deux sont tournées à la forme négative. Les questions traitent

de la perception qu'ont les participants de l'école, de la confiance en soi et de la fierté, du niveau d'éducation de l'entourage et de l'école dans le pays d'origine des participants.

Perception de l'école. Ces deux questions traitent des souvenirs que les participants entretiennent de l'école, positifs ou négatifs.

TABLEAU 13 : Perception de l'école

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
44 J'ai de bons souvenirs de l'école en général.	52%	22%	15%	7%	0%	4%
45 J'ai vécu plus de succès que d'échecs à l'école.	41%	41%	7%	4%	0%	7%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord** **PDA – Partiellement en désaccord**
 D – D'accord **DA – En désaccord**
 PD - Partiellement en accord **TAFDA – Tout-à-fait en désaccord**

À la question 44, 74% des participants répondent qu'ils ont de bons souvenirs de leur parcours scolaire en général. De plus, ils affirment aussi avoir vécu plus de succès que d'échecs dans leur vie scolaire dans une proportion de 82% (Q45).

Confiance en soi et fierté. Les questions 46 et 49 abordent les sujets de la confiance en ses capacités et la fierté de fréquenter l'école des adultes.

TABLEAU 14 : Confiance en soi et fierté

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
46 J'ai confiance en mes capacités et je sais que je peux réussir à l'école.	22%	56%	11%	0%	11%	0%
49 J'ai peur d'être jugé quand je dis que je fréquente l'école des adultes.	12%	8%	15%	15%	8%	42%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord** **PDA – Partiellement en désaccord**
 D – D'accord **DA – En désaccord**
 PD - Partiellement en accord **TAFDA – Tout-à-fait en désaccord**

D'abord, à la question 46, les participants affirment à 78% avoir confiance en leurs capacités et savoir qu'ils peuvent réussir à l'école. Par ailleurs, seulement 20% des répondants affirment avoir peur d'être jugés lorsqu'ils disent qu'ils fréquentent l'école des adultes.

Niveau d'éducation de l'entourage. Les questions suivantes ont pour but de connaître le niveau d'éducation de l'entourage des participants.

TABLEAU 15 : Niveau d'éducation de l'entourage

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
47 Les membres de ma famille ont, en général, obtenu au moins un diplôme.	44%	37%	7%	4%	7%	0%
48 La plupart de mes amis ont obtenu un diplôme.	44%	30%	15%	7%	0%	4%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord** **PDA – Partiellement en désaccord**
 D – D'accord **DA – En désaccord**
 PD - Partiellement en accord **TAFDA – Tout-à-fait en désaccord**

À la question 47, les participants sont questionnés sur le niveau d'éducation de leur famille : 81% d'entre eux répondent que les membres de leur famille ont obtenu au moins un diplôme. La question 48 traite, quant à elle, des amis des participants. Ainsi, ils répondent dans une proportion de 74% que leurs amis ont obtenu au moins un diplôme.

1.6 Pays d'origine

La dernière question demande aux participants s'ils préfèrent le mode de fonctionnement de l'école dans leur pays d'origine : 35% répondent à l'affirmative alors que 65% semblent préférer le système en place ici.

TABLEAU 16 : École dans le pays d'origine

<i>Q</i>	<i>TAFD</i>	<i>D</i>	<i>PD</i>	<i>PDA</i>	<i>DA</i>	<i>TAFDA</i>
50 Je préférerais le fonctionnement de l'école dans mon pays d'origine.	26%	7%	15%	19%	7%	26%

Légende : **TAFD – Tout-à-fait d'accord** **PDA – Partiellement en désaccord**
 D – D'accord **DA – En désaccord**
 PD - Partiellement en accord **TAFDA – Tout-à-fait en désaccord**

Après avoir exposé les résultats des données du questionnaire, il est maintenant pertinent de présenter les données issues des entretiens avec les participants.

1. Données des entretiens

L'étape de la catégorisation et de la codification des données qualitatives terminée, il est maintenant possible de faire ressortir les conditions favorables et défavorables relevées par les participants lors de l'entretien. Celles-ci ont été divisées en six catégories, soit 1) l'accueil et l'inscription, 2) les cours et le fonctionnement, 3) le climat de l'école, 4) les responsabilités hors de l'école, 5) l'expérience scolaire et 6) la réalité de l'immigrant et l'école. Sur un total de 330 énoncés, 190 représentaient des conditions favorables, soit 57% du total et 140 énoncés représentaient des conditions défavorables, soit 43% du total.

2.1 Accueil et inscription

Lors de l'entretien, les participants ont fait ressortir trois catégories de l'accueil et de l'inscription qui, selon eux, favorisent leur réussite, soit 1) le fonctionnement de l'école, 2) les antécédents scolaires et 3) les évaluations diagnostiques.

TABLEAU 17 : Occurrences – Thème : Accueil et inscription (favorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Fonctionnement de l'école	17	57	39
Antécédents scolaires	6	20	14
Évaluations diagnostiques	7	23	16
TOTAL	30	100	69

Ainsi, ils ont mentionné que lors de l'accueil, le fonctionnement de l'école leur était d'abord expliqué :

« Il m'a expliqué comment ça se déroule ici. Il m'a tout dit. Il m'a dit comment c'était différent de chez moi, parce que chez moi, on faisait des cours magistraux, mais ici, c'est individuel, ça me paraît un peu difficile » (Entretien 1).

Cette connaissance du fonctionnement de l'école semble importante pour les participants, puisqu'elle représente 57% des occurrences favorables sur ce thème.

Ensuite, les orienteurs leur posent des questions sur leur choix de carrière et vérifient leurs antécédents scolaires, c'est-à-dire les études qu'ils ont complétées dans leur pays d'origine : « Elle m'a dit tu viens d'où, quels cours que t'as pris avant » (Entretien 1).

Les participants ont traité de cette question à raison de 20% des occurrences favorables pour ce thème.

Enfin, les participants ont affirmé avoir passé des évaluations diagnostiques qui permettent de les inscrire dans des cours qui sont adaptés à leurs besoins :

« Quand tu passes un test, avant là ils vont voir la force, si tu es capable de faire le français, n'importe quoi je ne sais pas, ça dépend de toi, comment tu as passé ton examen, si tu as bien réussi, ils te mettent dans un niveau. » (Entretien 2).

Les évaluations diagnostiques constituent donc, pour les participants, une condition favorable à leur réussite, puisqu'ils ont mentionné cet élément dans 23% des occurrences favorables pour ce thème.

En somme, les participants ont identifié ces éléments, soit l'explication du fonctionnement de l'école, les questions sur les antécédents scolaires et les tests diagnostiques, comme étant des conditions favorables à leur réussite à l'école, puisqu'elles leur permettent de mieux comprendre le système dans lequel ils s'appêtent à entrer. L'ensemble du processus d'accueil et d'inscription semble d'ailleurs favorable à leur réussite, puisque les occurrences positives constituent 69% du total pour ce thème. Ils ont toutefois aussi identifié des conditions qu'ils considèrent comme étant défavorables à leur réussite à ce sujet.

Certaines conditions défavorables à la réussite ont été mentionnées par les participants. En effet, ceux-ci ont identifié deux problèmes liés à l'accueil et à l'inscription, soit le 1) classement et 2) le manque de connaissances du fonctionnement.

TABLEAU 18 : Occurrences – Thème : Accueil et inscription (défavorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Classement	6	43	14
Manquement de connaissances du fonctionnement	8	57	17
TOTAL	14	100	31

Les participants ont tout d'abord souligné leur mécontentement face au classement dans les cours. En effet, certains d'entre eux ont souligné le fait qu'ils sont parfois « rétrogradés » par rapport au niveau qu'ils avaient atteint dans leur pays et que le système ne reconnaît pas la valeur de leurs études, ce qui entraîne parfois un manque de motivation et peut alors être considéré comme une condition défavorable à la réussite : « C'est comme si on avait rien appris chez nous » (Entretien 1).

« De moi, ici on ne considère pas tous les papiers qui viennent d'Afrique. C'est-à-dire tout ce que tu avais fait, c'est comme nul. - T'as 28 ans tu recommences comme un gosse de 18 ans. - C'est ce que j'ai vu, c'est vraiment choquant » (Entretien 1).

D'ailleurs, le classement constitue 43% des occurrences défavorables en ce qui a trait aux conditions défavorables en lien avec l'accueil et l'inscription.

D'autre part, les participants ont mentionné qu'ils ne connaissaient pas vraiment le fonctionnement du système de classement, de l'évaluation de dossier et des différents programmes offerts. Selon eux, cette situation fait en sorte qu'ils ne sont pas en contrôle de la situation lors de l'inscription et comprennent difficilement le cheminement qu'ils ont à suivre

pour obtenir leur diplôme, ce qui constitue aussi une condition défavorable à leur réussite : « Moi je sais pas comment ils évaluent les dossiers, parce que comme moi, j'ai amené les carnets » (Entretien 2).

« Le problème c'est que moi, ce que je trouve ici c'est nouveau pour moi et les classements des cours, comme le français » (Entretien 2).

Cet aspect semble être le plus problématique pour les participants, puisqu'il représente 57% des occurrences défavorables pour ce thème.

Ainsi, il semble tout de même que certains éléments de l'accueil et de l'inscription constituent des conditions défavorables à la réussite des participants puisque ce type d'occurrences constitue 31% du total pour ce thème.

2.2 Cours et fonctionnement

Les participants à l'entretien ont aussi identifié quatre conditions favorables et quatre conditions défavorables à leur réussite scolaire en ce qui a trait aux cours et au fonctionnement en études indépendantes. Tout d'abord, ils ont identifié les catégories suivantes comme des conditions favorables : 1) la liberté, 2) le rythme d'apprentissage, 3) la compétence des enseignants et 4) les cours magistraux offerts à l'école.

TABLEAU 19 : Occurrences – Thème : Cours et fonctionnement (favorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Liberté	9	18	9
Rythme d'apprentissage	12	24	12
Compétence des enseignants	15	30	15
Cours magistraux	14	28	14
TOTAL	50	100	51

Ils ont d'abord mentionné que la liberté associée à ce type de fonctionnement représente un avantage. Cet aspect représente d'ailleurs 18% des occurrences favorables pour ce thème : « T'es libre de travailler si tu veux, comme tu veux, pis si tu veux pas, c'est ton choix. On te force pas, on te met pas la pression » (Entretien 2).

Les participants ont aussi souligné qu'ils apprécient pouvoir avancer à leur propre rythme. Cette condition a ainsi été mentionnée à raison de 24% des occurrences favorables : « Ce que j'aime le plus, c'est qu'on peut avancer à notre niveau » (Entretien 2).

De plus, les participants ont parlé des enseignants comme étant compétents : « Moi je dirais qu'ils sont vraiment compétents » (Entretien 2); « Ils s'assurent que vous comprenez » (Entretien 2).

D'ailleurs, il semble que pour eux, la compétence des enseignants favorise nécessairement leur réussite, puisque cet élément constitue 30% des occurrences favorables pour ce thème.

Enfin, malgré une certaine appréciation du format en études indépendantes, la majorité des participants ont insisté sur le fait que les cours en format magistral offert à l'école sont beaucoup plus favorables à leur réussite. Les participants l'ont mentionné à raison de 28% des occurrences favorables pour ce thème : « Ce que j'aime vraiment là, c'est les cours magistraux qui se font ici à l'école » (Entretien 1); « On se sent plus inclus, tu vois » (Entretien 2); « Avec un prof qui va les enseigner, qui va les diriger, qui va expliquer. Si t'as quelque chose, t'as le prof directement tu vas pas hésiter de lui questionner » (Entretien 1).

Les participants semblent être partagés sur ce thème, puisque les conditions favorables représentent à peine plus de la moitié (51%) du total pour ce thème.

Quatre conditions défavorables ont aussi émergé de la discussion avec les participants, soit 1) le manque de profondeur dans les explications, 2) la charge de travail trop lourde et trop longue, 3) les difficultés de concentration et 4) le manque de suivi.

TABLEAU 20 : Occurrences – Thème : Cours et fonctionnement (défavorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Manque de profondeur dans les explications	12	26	12
Charge de travail trop lourde et trop longue	12	26	12
Difficultés de concentration	16	34	17
Manque de suivi	7	14	8
TOTAL	47	100	49

Tout d'abord, les participants ont abordé le fait que les explications fournies par les enseignants ne vont pas assez en profondeur. Certains ont d'ailleurs mentionné qu'ils souhaiteraient en avoir davantage : « Et aussi quelque chose que j'ai constaté c'est quand le professeur il explique, il n'entre pas en profondeur de la leçon » (Entretien 1). Cette condition représente 26% des occurrences défavorables pour ce thème.

Ils ont aussi affirmé que la charge de travail est trop lourde en ce sens que le temps pour compléter un cours est trop long. Cet élément représente aussi 26% des occurrences défavorables : « Parce que si tu prends des unités, pour 7 crédits là, faut tu fasses, je pense, combien d'unités là, 100 et quelques unités pour avoir 7 crédits » (Entretien 1). (*Le participant parle ici des leçons à remettre, soit 20 leçons à compléter pour chaque cours, l'équivalent d'un crédit par cours*).

« Mais les cours quand le prof est juste dans son bureau, toi avec tes unités, tu commences à remplir, à remplir, à remplir... On dirait des procès ou quelque chose » (Entretien 1).

Dans un autre ordre d'idée, les participants ont souligné le fait qu'il est souvent difficile de se concentrer en salle de classe, puisqu'il y a trop de bruits ou de gens distraits. Cette condition représente 34% occurrences défavorables pour ce thème : « C'est le bruit, c'est tes amis, téléphone, tu peux sortir n'importe quand, t'écoute la musique... » (Entretien 1).

« Mais à la troisième période, là les gens sont vraiment... là, c'est pas concentré, fatigué et pis écoute la musique et sort. Ça c'est du dérangement. Même si toi t'es concentré, si quelqu'un met beaucoup de volume à la musique là, t'es déconcentré donc » (Entretien 2).

Enfin, la majorité s'entend pour dire que le format en études indépendantes présente des lacunes importantes en termes de suivi des élèves, ce qui constitue un problème pour les participants. Certains ont affirmé avoir besoin de plus de pression et peut-être même d'un peu moins de liberté. Cette catégorie est ressortie dans une proportion de 14% dans les conditions défavorables : « Ben c'est pas un avantage, tu finis moins vite ! Parce que t'as pas de pression sur le dos » (Entretien 1).

« Moi, j'aime pas les études indépendantes, parce que je vois qu'il n'y a pas de suivi. Le prof est juste assis à son bureau pis il y a plein d'élèves pis il te fait pas de suivi et il te donne pas des directions » (Entretien 1).

Bref, il semble que les cours et leur fonctionnement comportent à la fois des avantages et des inconvénients pour les participants à l'entretien, autant de conditions favorables et défavorables à leur réussite (51% du total du thème pour les favorables et 49% pour les défavorables).

2.3 Climat de l'école

Les participants ont aussi été questionnés sur le climat de l'école, entre autres sur les relations avec le personnel, les règlements de l'école et les activités parascolaires. Ils ont fait ressortir quatre conditions favorables à leur réussite et trois conditions défavorables.

Tout d'abord, les conditions favorables suivantes ont émergé de la discussion : 1) la liberté dont jouissent les participants; 2) les relations avec le personnel; 3) les activités intéressantes et 4) les règlements concernant l'assiduité et la ponctualité.

TABLEAU 21 : Occurrences – Thème : Climat de l'école (favorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Liberté	6	18	8
Relations avec le personnel	13	38	18
Activités intéressantes	8	24	11
Règlements assiduité/ponctualité	7	20	10
TOTAL	34	100	47

Du côté positif, les participants ont encore une fois fait part de leur satisfaction quant à la grande liberté qu'ils ressentent à l'école : « Parce qu'ils te donnent toute la liberté de te chercher toi-même. De tes études là, d'étudier toi-même » (Entretien 2). Cette catégorie représente 18% des occurrences favorables pour ce thème.

En ce qui a trait aux relations avec le personnel, les participants ont noté qu'ils apprécient le fait qu'ils ont la capacité de s'exprimer et qu'il y a une grande ouverture de la part du personnel : « Ben ce que j'aime le plus, les professeurs sont ouverts. Ils écoutent puis ils parlent » (Entretien 2). Cet élément se démarque particulièrement en ce qui a trait au nombre d'occurrences, avec 38% des occurrences favorables pour ce thème. Les participants affirment d'ailleurs que les enseignants sont ouverts, qu'il est facile de communiquer avec eux

et qu'il est même possible d'avoir du plaisir avec eux : « Je leur parle, c'est facile à communiquer avec eux, c'est pas quelque chose de dur, c'est comme... » (Entretien 1); « À cause il y a comme le temps tu peux t'amuser avec. Moi je m'amuse avec tous les profs » (Entretien 1). Aussi, ils ont souligné qu'ils ont le sentiment d'être traités comme des adultes, se sentent reconnus : « On nous permet de s'exprimer comme une grande personne, on est considérés comme des adultes aussi. On nous parle avec respect, avec politesse aussi. On nous considère comme ça » (Entretien 2).

La troisième condition favorisant la réussite identifiée par les participants est la présence d'activités dans l'école. Ces activités - celles reliées aux différentes fêtes (Halloween, Saint-Valentin) et autres activités à caractère sportif (sortie à la piscine, au gymnase communautaire, etc.) – sont, selon les participants, intéressantes et ils apprécient surtout le fait qu'elles sont gratuites : « J'aime aussi la façon dont on s'amuse, les choses-là CFOU¹, les activités » (Entretien 1). Les activités représentent 24% des occurrences favorables pour ce thème.

Enfin, certains participants ont affirmé que les règlements concernant l'assiduité et la ponctualité ne sont pas trop sévères : « Mais c'est pas sévère... Y'a un règlement, mais c'est pas sévère » (Entretien 1). Ce sujet constitue 20% des occurrences pour ce qui est des conditions favorables à la réussite.

En somme, les conditions favorables à la réussite constituent 47% du total pour ce thème, ce qui fait en sorte que la majorité des occurrences représente des conditions défavorables, mais pas dans une grande proportion.

¹ Compétition Franco-Ontarienne Ultime, une sorte de carnaval organisé dans toutes les écoles du conseil scolaire.

Trois conditions défavorables ont été identifiées par les participants durant les entretiens. Il s'agit de : 1) le manque de suivi au niveau des retards et des absences; 2) le manque d'activités et d'installations sportives et 3) le port de la carte d'identité.

TABLEAU 22 : Occurrences – Thème : Climat de l'école (défavorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Manque de suivi – Retards et absences	27	73	39
Manque d'activités et d'installations sportives	3	8	4
Port de la carte d'identité	7	19	10
TOTAL	37	100	53

Ainsi, le système des absences et des retards a été vivement critiqué par les participants, notamment quant au manque de suivi de la part des enseignants. D'ailleurs, cet aspect se démarque clairement au niveau du nombre d'occurrences, puisqu'il représente 73% des occurrences défavorables pour ce thème : « Pis les profs, y disent rien. Pis forcément, quand tu laisses aller, tu tolère ça, ben le monde s'enfonce dedans. C'est pour ça » (Entretien 1).

« Quand il y a quelqu'un qui arrive en retard, il faut qu'il puisse faire un suivi. Il n'y a pas un suivi aux gens qui arrivent surtout en retard. C'est ce que j'ai remarqué. Il n'y a pas de suivi » (Entretien 1).

Certains participants ont aussi souligné qu'il manque d'activités et d'installations sportives à l'école : « Non je parle des sports. - Non, à l'école, y'a pas. - Parce qu'il n'y a pas de terrain » (Entretien 2); « Est-ce que vous savez qu'il y a un gym ici ? C'est pour les professeurs. Pourquoi ils ont droit à ça et pas nous ? » (Entretien 2). Toutefois, cette catégorie représente un faible pourcentage des occurrences défavorables, soit 8%.

Enfin, un autre aspect qui a suscité la critique par les participants, à raison de 19% des occurrences défavorables, est le port de la carte d'identité, que plusieurs ont qualifié

d'infantilisant : « À chaque 5 minutes passées dehors, tu dois donner ton identité » (Entretien 2).

« Quand t'es dans l'école là... des fois on te poursuit pour te demander. Tu peux être assis en train de parler à quelqu'un comme ça, pis et toi, ta carte ? Ta carte, ta carte... je suis plus un enfant » (Entretien 2).

En somme, il semble que certains éléments du climat de l'école, comme le manque de suivi et la carte d'identité, sèment le mécontentement chez les participants, puisque les occurrences négatives représentent 53% pour ce thème.

2.4 Responsabilités hors de l'école

Les responsabilités hors de l'école est le quatrième thème abordé avec les participants lors de l'entretien. Il semble que peu d'éléments soient ressortis à ce sujet. Ainsi, les participants ont identifié deux conditions favorables et deux conditions défavorables.

TABLEAU 23 : Occurrences – Thème : Responsabilités hors de l'école (favorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Bonne gestion du temps	4	67	19
Garder du temps pour soi	2	33	9
TOTAL	6	100	28

Tout d'abord, comme conditions favorables, ils ont souligné le fait d'avoir une bonne gestion du temps : « C'est important de planifier un horaire » (Entretien 1).

C'est d'ailleurs cette catégorie qui est la plus importante en fonction du nombre d'occurrences, soit 67%. Ils ont aussi affirmé qu'il est important, pour favoriser leur réussite, de garder du temps pour soi : « Oui, moi j'ai un peu le temps, après l'école, je peux pratiquer, courir, aller au gym » (Entretien 2). Cette catégorie constitue 33% du total des occurrences favorables pour ce thème.

Il semble que les conditions favorables soient moins importantes pour cette catégorie, puisqu'elles représentent seulement 28% du total contre 72% pour les conditions défavorables.

En ce qui a trait aux conditions défavorables à la réussite quant aux responsabilités hors de l'école, les participants en ont identifié deux, soit la conciliation études-travail et la priorité de l'argent sur les études.

TABLEAU 24 : Occurrences – Thème : Responsabilités hors de l'école (défavorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Conciliation travail-études	11	73	52
Priorité argent - études	4	27	20
TOTAL	15	100	72

Premièrement, ils ont mentionné qu'il est difficile de concilier travail et études, surtout pour les horaires. C'est cette catégorie qui est ressortie avec le plus d'importance, soit 73% des occurrences défavorables pour ce thème.

« Après l'école, je dois aller travailler, parce que d'ici à là-bas, dès que j'arrive, j'ai juste 30 minutes pour me reposer un peu et puis il est déjà 5 heures. Et puis je commence et je travaille jusqu'à 10 heures, 11 heures » (Entretien 2).

Il est aussi difficile, selon eux, d'établir ses priorités entre l'argent et les études. Cette catégorie représente ainsi 27% des occurrences défavorables pour ce thème : « Ben pour moi, c'était au début un peu comme ça, parce que y'avait mon père, ma mère qui travaillaient pas, tu vois. Fallait que je travaille un peu, je les aide » (Entretien 1); « Oui tu peux travailler, oui tu auras l'argent, mais tu n'avanceras pas à l'école » (Entretien 1).

Il semble donc, selon le nombre d'occurrences tant positives que négatives, que les responsabilités hors école ne soient pas un facteur primordial en ce qui a trait à la réussite des

participants, mais que les conditions défavorables soient tout de même plus importantes (72% du total pour ce thème).

2.5 Perceptions face à l'expérience scolaire

Dans cette section de l'entretien, les participants ont fait part de leur expérience scolaire, du sentiment qu'eux et que leur entourage entretiennent face à leur cheminement à l'école. Ils ont donc identifié cinq conditions favorables et deux conditions défavorables à leur réussite.

Les conditions favorables à la réussite identifiées par les participants sont : 1) avoir un but, comme obtenir un diplôme; 2) avoir un entourage diplômé; 3) la fierté; 4) la confiance et 5) l'appui de l'entourage.

TABLEAU 25 : Occurrences – Thème : Perceptions face à l'expérience scolaire (favorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
But : diplôme, collège, université	12	24	21
Entourage diplômé	11	22	19
Fierté	7	14	12
Confiance en leurs capacités	3	6	5
Appui de l'entourage	17	34	30
TOTAL	50	100	87

Ainsi, la majorité des participants ont affirmé clairement être à l'école présentement pour atteindre leur objectif, soit celui d'obtenir un diplôme et de poursuivre leurs études au collège ou à l'université. Cette catégorie correspond à 24% des occurrences favorables pour ce thème : « Moi je suis ici pour chercher un diplôme » (Entretien 2); « Moi je suis ici pour avoir mon diplôme pour aller à l'université » (Entretien 1).

Plusieurs ont aussi mentionné que dans leur entourage, parents et amis, la majorité des gens ont obtenu un diplôme. Cette catégorie constitue 22% des occurrences favorables pour ce thème : « Oui, mes parents, ils ont déjà terminé leurs études » (Entretien 2); « J'ai des amis qui vont à l'école comme moi, ici et puis d'autres aussi à l'université et à la Cité collégiale » (Entretien 2).

Sur la question de la fierté, les participants ont souligné, à raison de 14% des occurrences favorables, qu'ils étaient fiers de fréquenter l'école des adultes, d'être encore aux études : « Moi je suis fier, parce que je suis venu ici et je viens avec une détermination, je sais ce que je viens de prendre pour aller » (Entretien 1); « Moi je suis fier parce que je vais finir vite. Parce que j'ai un objectif dans la vie » (Entretien 1).

De plus, lorsque la question de la confiance a été abordée, ils ont tous dit qu'ils ont confiance en eux et en leur capacité de réussir. Cette catégorie représente 6% des occurrences favorables pour ce thème : « Sans confiance, on peut pas progresser » (Entretien 1).

« Moi vraiment je suis fier parce que vraiment ça donne de l'importance, tu vas vraiment avoir confiance en toi, tu vas vraiment travailler fort, avoir confiance en toi la première des choses. Pour que tu travailles vite, pour que tu termines vite » (Entretien 1).

Enfin, les participants ont discuté de l'appui qu'ils reçoivent de leurs parents et amis en ce qui a trait à leurs études. D'ailleurs, c'est cette catégorie qui constitue le plus grand pourcentage d'occurrences avec 34% du total des conditions favorables pour ce thème : « Parents, c'est oui, certainement. Ils sont là pour m'appuyer. Amis, quelques-uns » (Entretien 2); « Pour ma mère et mon père là, ils m'appuient toujours. Ils me disent faut vraiment que tu pousses, faut que tu bosses un peu, faut que tu termines » (Entretien 1). Pour ce thème, il est

clair que la majorité des conditions sont favorables à la réussite des participants, puisque celles-ci représentent 87% du total des occurrences.

Selon le nombre d'occurrences, il semble qu'il y ait moins de points négatifs qui soient ressortis des entretiens. En effet, les participants en ont identifié deux : 1) la perte de temps et d'argent et 2) l'influence négative des amis.

TABLEAU 26 : Occurrences – Thème : Perceptions face à l'expérience scolaire (défavorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Perte de temps et d'argent	2	29	4
Influence négative des amis	5	71	9
TOTAL	7	100	13

Tout d'abord, certains participants ont mentionné que de fréquenter l'école des adultes représentait, en quelque sorte, une perte de temps et d'argent. Cette catégorie représente 29% des occurrences défavorables pour ce thème : « C'est bon d'aller à l'école, mais c'est un peu une perte de temps. Parce que tu te fais de l'argent [en travaillant] » (Entretien 2).

Les participants ont aussi mentionné l'influence négative de certains amis face à leurs études. En effet, lorsqu'ils ne sont pas victimes de moqueries de la part de leurs pairs, certains participants sont découragés d'aller à l'école : on leur dit qu'ils devraient plutôt aller sur le marché du travail. Cette catégorie constitue d'ailleurs 71% des occurrences défavorables pour ce thème : « Mais ils ont tort parce que tout ce qu'ils sont en train de gagner en ce moment-là, moi je l'ai pas encore. Mais quand j'aurai fini, je vais avoir plus qu'eux » (Entretien 2).

En somme, selon le nombre d'occurrences, les participants ont fait ressortir davantage de conditions favorables que de conditions défavorables dans cette section de l'entretien, ces dernières ne représentant seulement que 13% du total pour ce thème.

2.6 Immigrants et école

Un thème est émergé de la discussion avec les participants, soit celle de la situation de l'immigrant face à l'école. En effet, dans plusieurs cas, les participants faisaient part de leur réalité d'immigrants dans un nouveau système scolaire et comparaient avec ce qu'ils avaient connu dans leur pays d'origine. À ce sujet, les participants ont identifié cinq conditions favorables et quatre conditions défavorables.

Les conditions favorables qui sont ressorties des discussions avec les participants sont les suivantes : 1) les cours plus faciles; 2) le climat d'ouverture; 3) l'enseignement magistral; 4) l'encadrement et 5) l'importance de l'instruction.

TABLEAU 27 : Occurrences – Thème : Immigrants et école (favorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Cours plus faciles	6	30	15
Climat d'ouverture	3	15	8
Enseignement magistral	5	25	13
Encadrement	4	20	10
Importance de l'instruction	2	10	5
TOTAL	20	100	51

Les participants ont d'abord affirmé que les cours ici sont plus faciles que dans leur pays d'origine, ce qui peut donc, selon eux, favoriser leur réussite. Cette catégorie représente 30% des occurrences favorables pour ce thème : « Moi je préfère celle [l'école] d'ici. Parce que c'est beaucoup plus facile » (Entretien 2); « La différence c'est juste que ici, les cours sont plus faciles et plus courts » (Entretien 2).

Ils ont aussi mentionné qu'ils apprécient l'ouverture qui caractérise le climat général de l'école, ouverture qu'ils ne retrouvaient pas nécessairement dans leur pays d'origine, catégorie qui représente 15% des occurrences favorables pour ce thème : « Parce qu'ici aussi, tout est ouvert, la porte est grandement ouverte, il suffit juste de vouloir. Quand tu veux, tu peux ici » (Entretien 2); « Je sais pas mais ici au Canada, je trouve ça, c'est comme facile, parce qu'au Maroc, t'as même pas le droit de regarder l'œil à l'œil comme ça au prof » (Entretien 1).

Les participants ont aussi souligné que l'enseignement magistral constitue une condition favorable à leur réussite et ce, à raison de 25% des occurrences favorables pour ce thème : « Parce qu'il y en a beaucoup parmi nous, chez nous, les cours se faisaient d'une manière en magistral » (Entretien 1); « T'aimerais qu'il y ait un professeur devant ? Oui, juste pour m'expliquer un peu. Ça serait plus facile » (Entretien 2).

Un encadrement plus serré représente également une condition favorable à la réussite, selon les participants. Cette catégorie constitue 20% des occurrences favorables : « Parce que dans mon pays, ça marchait bien pis on avait plus d'information et plus de pression alors que ici... » (Entretien 1).

Enfin, ils ont insisté sur l'importance de l'instruction au Canada, que ce soit pour le travail ou pour les relations personnelles en générales, en particulier pour des immigrants. Cette catégorie représente 10% des occurrences favorables pour ce thème : « C'est le Canada, donc. Même si tu es âgé là, tu dois toujours continuer à l'université, donc t'inquiète pas » (Entretien 2); « Mes parents et mes amis m'ont conseillé d'aller à l'école parce qu'ils m'ont dit toujours, si on veut devenir un homme au Canada, il faut aller à l'école » (Entretien 2). Les

participants sont plutôt partagés sur ce thème, puisque seulement 51% du total des occurrences représentent des conditions favorables.

Pour ce qui est des conditions défavorables, les participants en ont identifié quatre : 1) le fonctionnement individualisé; 2) l'apprentissage de l'anglais; 3) l'encadrement de la famille et 4) la préférence pour le pays d'origine.

TABLEAU 28 : Occurrences – Thème : Immigrants et école (défavorables)

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% favorables du thème</i>	<i>% du total pour ce thème</i>
Fonctionnement individualisé	11	55	27
Apprentissage de l'anglais	4	20	9
Encadrement de la famille	3	15	8
Préférence pour le pays d'origine	2	10	5
TOTAL	20	100	49

Tout d'abord, les participants ont mentionné leur incompréhension du fonctionnement en études individualisées comme étant un grand problème, entre autres parce qu'il n'existe pas d'école d'adultes dans leur pays d'origine, donc ils n'avaient aucune référence lorsqu'ils ont commencé leurs études. Cela constitue le pourcentage le plus élevé d'occurrences défavorables pour ce thème, soit 55%.

« C'est juste que la première semaine, j'ai passé la première semaine à attendre que le professeur explique. Parce que chez moi, quand on est en salle de classe, il y a toujours un professeur qui est debout et qui explique » (Entretien 2).

De plus, les participants ont mentionné qu'ils avaient de la difficulté avec l'apprentissage de l'anglais, dont la maîtrise est nécessaire pour fonctionner en Ontario. Ils ne considèrent pas que l'école les prépare suffisamment à cet effet, contrairement à l'élève franco-ontarien qui a grandi en côtoyant la langue anglaise. Cette catégorie représente 20%

des occurrences défavorables pour ce thème : « C'est la même chose, moi, je sais la première fois quand je suis venu ici, j'avais aucune idée de l'anglais » (Entretien 1).

« Moi j'ai appris l'anglais en parlant avec le monde, je sais pas comment écrire l'anglais. Y'a juste moi qui peut la lire, y'a personne qui peut la lire, parce que je sais pas l'écrire. Je sais la parler couramment mais l'écrire, c'est la job, la galère » (Entretien 1).

Quelques-uns ont mentionné qu'il est difficile pour des jeunes de leur âge d'être seul ici, dans un nouveau pays. L'encadrement et l'appui des parents semblent leur manquer, ce qui peut constituer une condition défavorable, qui constitue 15% des occurrences défavorables pour ce thème : « Vous pouvez pas avoir vos parents pour vous aider, il faut quand même avoir la vocation. Il faut que vous ayez un objectif quand même » (Entretien 2).

Enfin, certains ont affirmé qu'ils préféreraient le fonctionnement de l'école dans le pays d'origine, en comparaison avec celui dans lequel ils sont actuellement et ce, à raison de 10% des occurrences défavorables pour ce thème : « Moi je suis quasiment d'accord avec le fonctionnement qui se faisait dans mon pays » (Entretien 2); « Mais j'aime beaucoup plus le système haïtien » (Entretien 2).

En somme, il semble que, malgré le même nombre d'occurrences, les participants aient tout de même identifié un peu plus de conditions favorables (51%) que de défavorables (49%) en lien avec leur réalité d'immigrants à l'école.

2. Synthèse

Durant les entretiens, les participants ont identifié plusieurs conditions favorables ou défavorables à la réussite en lien avec les différents thèmes abordés. Le tableau d'occurrences suivant présente les résultats pour l'ensemble des catégories.

TABLEAU 29 : Tableau d'occurrences

<i>Catégories</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	<i>% du total</i>
Accueil et inscription - Favorables	30	9
Accueil et inscription - Défavorables	14	4
TOTAL	44	13
Cours et fonctionnement - Favorables	50	15
Cours et fonctionnement - Défavorables	47	14
TOTAL	97	29
Climat de l'école - Favorables	34	11
Climat de l'école - Défavorables	37	11
TOTAL	71	22
Responsabilités hors de l'école - Favorables	6	2
Responsabilités hors de l'école - Défavorables	15	5
TOTAL	23	7
Perception de l'expérience scolaire - Favorables	50	15
Perception de l'expérience scolaire - Défavorables	7	2
TOTAL	57	17
Immigrants et école - Favorables	20	6
Immigrants et école - Défavorables	20	6
TOTAL	40	12
GRAND TOTAL	330	100

Cinq catégories présentent un pourcentage plus élevé que les autres, soit 1) les conditions favorables en lien avec les cours et le fonctionnement; 2) les conditions favorables en lien avec la perception de l'expérience scolaire; 3) les conditions défavorables en lien avec les cours et le fonctionnement; 4) les conditions favorables en lien avec le climat de l'école et 5) les conditions défavorables en lien avec le climat de l'école. Il semble donc que ces éléments sont plus importants pour les participants. Deux catégories se distinguent clairement par le faible nombre d'occurrences, soit : les conditions favorables en lien avec les responsabilités hors de l'école et 2) les conditions défavorables en lien avec la perception de l'expérience scolaire. Ces deux aspects semblent ainsi être moins problématiques pour les participants. Il s'agit maintenant de mettre en relation les différentes données pour en faire une interprétation pertinente.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION

Dans ce chapitre, les résultats sont interprétés en fonction des propos tenus par les participants dans le milieu et des écrits présentés dans le cadre conceptuel. La première partie constitue une synthèse des éléments qui émergent des résultats exposés au chapitre précédent. Par la suite, l'interprétation des résultats se fait par l'entremise des six thèmes utilisés antérieurement, soit : 1) l'accueil et l'inscription 2) les cours et le fonctionnement en salle de classe 3) le climat de l'école 4) les responsabilités hors de l'école 5) l'expérience scolaire et 6) les immigrants et l'école.

1. Synthèse des résultats

Lorsque nous nous penchons sur les résultats aux questionnaires et aux entretiens, certains points plus généraux en ressortent. Tout d'abord, nous remarquons qu'en général, les résultats des questionnaires sont plus positifs que ceux des entretiens. Cela peut s'expliquer par le fait que les nouveaux arrivants soient moins enclins à critiquer l'institution qu'ils fréquentent. En effet, dans de nombreux pays d'où ils sont originaires, ils ne sont pas encouragés à communiquer ouvertement avec le personnel de l'école, comme plusieurs d'entre eux l'ont mentionné lors des entretiens. Ainsi, ceux qui ont choisi de ne répondre qu'au questionnaire sont demeurés plus positifs dans leur évaluation de l'école.

Ensuite, il est possible de penser que les résultats des entretiens sont plus révélateurs que ceux des questionnaires. Les entretiens étaient constitués de questions plus ouvertes et les participants avaient plus de temps pour élaborer leurs réponses en fonction de leurs expériences personnelles. Les participants se sont portés volontaires, ils avaient donc des

choses à dire et il était aussi possible d'approfondir davantage certains sujets, ce qui est plus difficile par le biais des questionnaires. De plus, l'effet d'entraînement n'est pas à négliger, ce qui peut expliquer que les participants ont émis de nombreuses opinions lors des entretiens.

Enfin, il semble que, de manière générale et ce, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, les insatisfactions des participants viennent plus de l'institution que du vécu hors de l'école. Les participants avaient plus de commentaires négatifs à émettre sur l'accueil, le fonctionnement et le climat de l'école que sur leurs responsabilités hors de l'école et sur leur expérience scolaire. Toutefois, ils ont tous fait référence assez souvent à leur pays d'origine en faisant notamment des comparaisons avec ce qu'ils connaissent de l'école dans leur pays d'origine et au Canada et ce qu'ils préfèrent dans les divers modes de fonctionnement.

Il est donc intéressant d'aborder à présent en profondeur l'interprétation des résultats en lien avec les six thèmes abordés avec les participants afin de mettre en lumière certains éléments marquants.

2. Accueil et inscription

Le thème accueil et inscription a été abordé en premier lieu, tant dans les questionnaires que dans les entretiens. C'est lors de l'accueil et de l'inscription que les participants reçoivent de nombreuses informations sur l'école et son fonctionnement : les différents programmes, les services offerts, les frais d'inscription, l'évaluation des dossiers, etc. Il est intéressant de constater que, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, les participants jugent qu'ils reçoivent l'information nécessaire, qu'elle leur est expliquée et qu'ils la comprennent. Pourtant, nous avons pu constater à quelques moments lors des entretiens que

ceux-ci ne comprennent pas toujours clairement le fonctionnement de l'école. En effet, ils croient comprendre, mais leurs propos nous indiquent plutôt le contraire.

En effet, un des participants a mentionné avoir attendu toute une période que l'enseignant parle dans une classe en mode individualisé. Ce genre de constat peut faire croire que les participants pensent avoir bien compris, mais en situation réelle, ils se trouvent démunis. Parfois, ils apprennent le fonctionnement d'eux-mêmes ou encore auprès de collègues, mais l'information qu'ils possèdent est erronée ou incomplète. Cela arrive souvent notamment dans le cas de l'évaluation de dossier. Plusieurs élèves qui viennent tout juste d'arriver au Canada sont convaincus qu'ils obtiendront leur diplôme à la fin de l'année, alors qu'ils ont encore plusieurs cours à faire. Ils croient à tort que tous leurs acquis seront reconnus ou encore ils ne saisissent pas bien la répartition des crédits, bref ils nagent dans la confusion.

Cette situation est reprise dans les recherches de Lavoie, Levesque et Aubin-Horth (2008). Ceux-ci ont identifié l'accueil comme étant un gros problème dans les établissements d'éducation aux adultes. En effet, selon ces auteurs, les apprenants adultes déplorent le fait qu'ils ne reçoivent pas de réponses claires à leurs questions et qu'ils sont laissés à eux-mêmes. D'ailleurs, ces mêmes chercheurs affirment que les adultes veulent en savoir plus sur les programmes, sur la façon dont ils seront traités, notamment par les enseignants (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008). Or, il semble que cet élément présente une lacune selon nos participants. Ainsi, nous nous questionnons sur le fait que, n'ayant pas toutes les connaissances requises pour fonctionner adéquatement dans l'école, les participants se trouvent donc dans une situation où les conditions ne sont pas nécessairement favorables à leur réussite.

3. Les cours et le fonctionnement en salle de classe

Ce thème a été abordé en deuxième partie tant dans les questionnaires que dans les entretiens et est certainement un de ceux qui a suscité le plus de contradictions entre les questionnaires et les entretiens. Tout d'abord, il semble que les participants aient généralement une perception positive des enseignants. Cependant, lors des entretiens, plusieurs d'entre eux ont émis des critiques à leur endroit, notamment quant à leur capacité à bien expliquer et à maintenir un climat propice au travail, ce qui était pourtant ressorti comme étant favorable dans les questionnaires. Il semble donc que les participants entretiennent de bonnes relations en général avec les enseignants, mais peut-être que l'approche de ceux-ci en salle de classe ne contribue pas vraiment à la réussite scolaire des apprenants selon nos participants.

D'ailleurs, Lavoie et al. (2008) ont constaté au cours de leur recherche que les apprenants adultes n'apprécient pas l'approche individualisée de l'école des adultes, car elle n'encourage pas le partage d'expérience et l'esprit de groupe, ce qui serait davantage motivant. De plus, dans la même recherche, Lavoie et al. (2008) rapportent que les apprenants adultes se sentent délaissés et manquent de suivi dans leur apprentissage dans une approche individualisée, ce qui rejoint les propos des participants de la présente recherche.

Une autre contradiction est ressortie lors des entretiens : les participants répondent qu'ils apprécient avoir plus de liberté, mais ils souhaiteraient à la fois obtenir un meilleur encadrement de la part des enseignants. Aussi, ils soulignent apprécier pouvoir avancer à leur rythme dans les cours individualisés, mais à l'opposé, affirment préférer les cours magistraux, où tous avancent au même rythme. Dans leur recherche, Robertson et Collerette (2006) insistent aussi sur l'importance d'un suivi structuré et personnalisé, confirmant une fois de

plus le besoin exprimé par nos participants. De plus, Savoie-Zajc et Dolbec (2008) rapportent eux aussi l'idée qu'il est primordial que les enseignants offrent un bon encadrement aux apprenants et l'importance d'un bon esprit de groupe afin d'offrir des conditions favorisant la réussite.

Ces contradictions peuvent laisser croire que les participants aiment, en général, l'ambiance générale plus conviviale de l'école, différente de celle de leur pays d'origine, mais en même temps, ils sont conscients que cette approche plus libre ne favorise pas nécessairement leur réussite. Ainsi, il semble que les participants à notre recherche soient conscients de leurs besoins et reconnaissent certaines lacunes au format des études individualisées tel qu'offert dans leur école.

4. Climat de l'école

Le thème du climat de l'école fait référence, entre autres, aux relations avec le personnel, aux règlements et aux activités parascolaires proposées. Il semble que les participants soient plutôt satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec le personnel de l'école. En effet, il n'y a pas eu de mention de conflit ou de mésentente avec les membres du personnel dans les entretiens. Les participants apprécient leur ouverture et l'ambiance chaleureuse générale qui règne à l'école.

Deux recherches consultées font d'ailleurs état de l'importance pour les apprenants adultes d'avoir de bonnes relations avec les enseignants. En effet, Savoie-Zajc et Dolbec (2008) et Robertson et Collerette (2006) mentionnent cet élément comme étant un facteur de réussite pour les étudiants adultes. Les participants ayant mentionné à plusieurs reprises qu'ils

avaient de bonnes relations avec le personnel, nous pouvons conclure qu'il s'agit donc d'une condition favorable à leur réussite à l'éducation des adultes.

En ce qui a trait aux règlements, notamment quant aux retards et aux absences, les points de vue sont plutôt divergents. Certains participants affirment que les règlements sont assez sévères, d'autres qu'ils le sont trop. Toutefois, plusieurs s'entendent pour dire qu'un meilleur suivi est nécessaire de la part des enseignants. D'ailleurs, Lavoie et al. (2008) avaient obtenu les mêmes résultats dans leur recherche, à savoir que les apprenants considèrent les exigences en matière d'assiduité trop rigides, mais ils considèrent aussi être peu encadrés. De plus, tel que mentionné précédemment, Savoie-Zajc et Dolbec (2008) mentionnent aussi l'importance d'un bon encadrement afin de favoriser la réussite des apprenants adultes.

Cela peut peut-être s'expliquer par le fait qu'il n'y a pas réellement de politique commune qui est appliquée par les enseignants. Il y a bien sûr une ligne directrice, mais selon les enseignants et les situations, le règlement ne s'applique pas uniformément. Cette situation peut entraîner chez certains participants une volonté de tester les limites de chacun ou même de tenter de négocier avec les enseignants. D'ailleurs, Robertson et Collerette (2006) mentionnent aussi dans leur recherche que l'absence d'un code de valeurs propre à l'école peut constituer un facteur de décrochage. Les participants semblent être conscients que, pour favoriser leur réussite, les règles devraient être mieux appliquées, mais d'un autre côté, ils ne veulent pas être pénalisés. En ce sens, Robertson et Collerette (2006) soulignent aussi l'importance de mettre l'accent sur les renforcements plutôt que sur les menaces dans la prévention du décrochage.

Un autre élément est ressorti souvent lors des entretiens : le port de la carte d'identité. En effet, lors des rencontres avec les participants, un système de cartes d'identité venait d'être

instauré à l'école. Ainsi, dans le but d'éviter la venue d'intrus dans l'établissement, les étudiants doivent porter bien en vue leur carte d'identité avec photo. Tous les membres du personnel avaient comme directive de contrôler l'identité des étudiants qui ne portaient pas leur carte, qu'ils les reconnaissent ou non. Cette manœuvre a entraîné et entraîne toujours nombre de frictions dans les corridors de l'école. De ce fait, même si les participants ont, en général, affirmé être traités en adultes et jouir d'une certaine liberté, cette nouvelle règle a été généralement mal perçue par l'ensemble. Plusieurs d'entre eux ont affirmé s'être sentis traiter comme un enfant et ont affirmé que cette mesure était un frein à leur liberté. Averlant (2007) fait d'ailleurs état de l'importance pour les apprenants adultes d'être traités comme adultes et considère ce facteur comme une condition de réussite pour ceux-ci. En effet, l'auteur considère que cela encourage la prise de responsabilité et l'engagement chez les apprenants adultes. Bref, le port de la carte d'identité est peut-être un des éléments qui a affecté le plus le climat de l'école et ce, négativement.

Les conditions mentionnées précédemment étaient toutes des conditions liées à l'institution. Il est important aussi de comparer les résultats obtenus aux écrits des auteurs en ce qui a trait aux conditions liées aux participants.

5. Les responsabilités hors de l'école

Le quatrième thème abordé avec les participants concerne leurs responsabilités à l'extérieur de l'école, plus précisément les responsabilités familiales, la conciliation études-travail et les besoins financiers. Très peu d'éléments ont été discutés à ce sujet, comme s'il ne s'agissait pas d'un enjeu majeur pour les participants. Toutefois, une contradiction est ressortie des propos des participants. Dans les questionnaires, les données révèlent qu'il est facile de

concilier travail et études, alors que les participants ont affirmé, lors des entretiens, qu'il est plutôt difficile de réaliser cette conciliation.

Cette contradiction peut s'expliquer par le fait que très peu de jeunes nouveaux arrivants masculins arrivent à dénicher un emploi suite à leur arrivée au pays. Comme ils n'ont pas d'expérience canadienne et parfois même pas de curriculum vitae et qu'en plus, ils ne parlent pas anglais, il n'est pas facile pour eux de partir à la recherche d'un emploi à Ottawa. Par contre, pour ceux qui ont réussi à en obtenir un, ce sont souvent des emplois qui nécessitent de travailler le soir tard ou même de nuit, ce qui peut expliquer que pour eux, la conciliation travail et études se fasse difficilement. Le fait de devoir travailler tard ou même de nuit et de se lever pour aller étudier à l'école constitue une situation fort problématique pour les participants concernés.

D'ailleurs, dans leur recherche, Lavoie et al. (2008) mentionnent que, lorsque vient le temps de concilier travail et études, les adultes sont portés à choisir le travail, puisque celui-ci est synonyme de « survie » et garantit un revenu. De plus, il semble que, toujours selon Lavoie et al. (2008), les adultes se sentent davantage valorisés par leur emploi que par leur formation, puisque leur travail leur permet de conserver leur autonomie. Enfin, la même recherche mentionne que le manque de temps, évoqué par les apprenants adultes en ce qui a trait à la conciliation travail études, est bien souvent plus un manque d'organisation. Selon eux, si les adultes arrivaient à utiliser leur temps plus efficacement, cette conciliation se ferait certainement plus facilement.

En somme, il apparaît que, encore une fois, certains éléments mentionnés par les participants lors de la recherche sont corroborés par les propos des différents auteurs consultés en ce qui a trait aux responsabilités hors de l'école. Ces dernières ne constituent toutefois pas

un enjeu majeur en ce qui a trait à la réussite des apprenants adultes dans le cadre de cette recherche, puisque le sujet n'a pas été élaboré longuement par les participants.

6. L'expérience scolaire

Le cinquième thème abordé avec les participants est l'expérience scolaire, ce qui comprend la perception de l'école, la confiance et la fierté et le niveau d'appui et d'éducation de l'entourage.

Les éléments qui sont ressortis de la collecte de données avec les participants sont, règle générale, assez positifs. En effet, les participants ont affirmé dans les questionnaires qu'ils ont de bons souvenirs de l'école et qu'ils y ont vécu plus de succès que d'échecs. Ils affirment aussi et ce, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, qu'ils ont pleinement confiance en leurs capacités et qu'ils sont fiers de fréquenter l'école des adultes. Pourtant, certains apprenants ont de la difficulté à avancer dans leurs cours et restent beaucoup plus longtemps que prévu à l'école. Pour plusieurs, l'atteinte de leur but, soit l'obtention du diplôme, est plus ardue que ce qu'ils avaient prévu, notamment en raison de l'évaluation des dossiers et des classements. Toutefois, il est possible de penser que leur attitude positive face à l'école peut malgré tout constituer une condition favorable à leur réussite.

En ce qui a trait à l'entourage des participants, ils ont affirmé, tant dans les questionnaires que dans les entretiens, que leur entourage, soit famille et amis, sont diplômés. Il est en effet possible de penser que les personnes qui immigreront au Canada sont souvent diplômées dans leur pays d'origine (Zietsma, 2010). De plus, les participants affirment qu'ils reçoivent l'appui de leur entourage, encore une fois tant dans les questionnaires que dans les entretiens. Les nouveaux arrivants au Canada sont souvent conscients de l'importance des

études pour réussir dans leur société d'accueil (Taylor et Krahn, 2005). Il est donc possible d'affirmer que l'entourage renforce cette idée auprès des participants à la recherche. Toutefois, il est intéressant de constater que les auteurs de recherches sur l'éducation aux adultes n'arrivent pas nécessairement aux mêmes résultats.

Tout d'abord, Lavoie et al. (2008) affirment que plusieurs adultes qui retournent à l'école proviennent de familles défavorisées où l'école n'est pas valorisée, ce qui ne semble pas être le cas pour nos participants. Certes, quelques participants vivent dans la pauvreté ici, mais pour plusieurs, ce n'était pas nécessairement le cas dans le pays d'origine (Zietsma, 2010).

Aussi, il est à noter que la Lavoie et al. (2008) ont d'abord identifié le manque de confiance comme un obstacle à la réussite fréquent chez les apprenants adultes. Les auteurs mentionnent aussi que ces apprenants ont souvent peur d'être jugé. Or, les participants notre recherche ont affirmé être confiants et fiers de fréquenter l'école des adultes. Il est possible de penser que leur réalité de nouvel arrivant, qui a peut-être vécu du succès à l'école dans son pays d'origine, ne partage pas la perception négative de l'école des adultes canadiens qui retournent à l'école ici.

De plus, pour la plupart, les études sont valorisées par l'entourage, puisque celui-ci est généralement diplômé. D'ailleurs, cet appui de l'entourage constitue, selon les différentes recherches, une condition favorable à la réussite des apprenants adultes, comme le soulignent Parent et Paquin (1994) et Savoie-Zajc et Dolbec (2008) dans leurs recherches respectives.

Bref, la réalité de nos apprenants adultes nouveaux arrivants semble quelque peu différente de celle des apprenants adultes d'origine canadienne, puisqu'ils ne se retrouvent pas à l'école des adultes pour les mêmes raisons.

7. Immigrants et école

Ce thème a émergé des discussions avec les participants lors des entretiens; il ne constituait donc pas un ensemble de questions à proprement dit dans le questionnaire. Une seule question y abordait directement le sujet, à savoir si les participants préféreraient le mode de fonctionnement de l'école dans le pays d'origine à celui d'ici. Les propos des participants ont en majorité confirmé qu'ils préfèrent le fonctionnement de leur société d'accueil.

7.1 Des études plus faciles

Lors des entretiens, plusieurs éléments sont ressortis des propos des participants. Tout d'abord, plusieurs ont mentionné qu'ils préfèrent l'école au Canada, car ils la trouvent plus facile. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait que les règlements sont moins rigides et sévères que dans les pays d'origine de la plupart des participants. Ainsi, les apprenants ressentent moins de pression, se sentent plus libres. De plus, les cours ici ne sont pas axés uniquement sur les connaissances, mais aussi sur les habiletés de la pensée, la communication et la mise en application (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Cela peut sembler plus facile pour les apprenants, mais ne signifie toutefois pas qu'ils y réussiront mieux, surtout qu'ils ne sont pas habitués à ce type d'approche, comme nous l'ont mentionné certains participants.

7.2 Le climat d'ouverture

Les participants ont aussi mentionné qu'ils apprécient le climat d'ouverture présent à l'école, ce qui n'est pas le cas dans leur pays d'origine. La plupart des participants provient de pays où la hiérarchie sociale est très importante. Comme le mentionne un des participants dans l'entretien, les apprenants ont très peu de contact avec leurs enseignants, alors qu'ici, les contacts sont plutôt chaleureux, voir familiers (Hofstede, 1994). De plus, les enseignants canadiens reçoivent une formation axée sur la relation éducative plutôt que sur les connaissances, ce qui peut expliquer le type d'approche du personnel enseignant de nos écoles.

7.3 L'approche pédagogique

En ce qui a trait à l'approche pédagogique utilisée, il semble unanime que les participants préfèrent le mode magistral au mode individualisé. Cela peut s'expliquer par le fait que le mode individualisé n'existe pas dans les pays d'origine des participants, selon eux. Cette approche, qui leur est inconnue, peut donc être très déstabilisante, puisqu'elle implique une très grande liberté, comme plusieurs participants l'ont souligné. Pour plusieurs d'entre eux, cela entraîne de la perte de temps, car ils n'ont pas l'encadrement auquel ils sont habitués dans leur pays d'origine. L'ensemble des participants ont donc mentionné à plusieurs reprises apprécier davantage le mode magistral, puisque c'est ce à quoi ils ont été habitués durant leurs années scolaires.

Lavoie et al. (2008) arrivent aussi à la même conclusion dans leur recherche et ce, même si leur recherche ne traite pas spécifiquement des adultes immigrants. Les chercheurs ont d'ailleurs identifié les leçons individualisées comme étant un obstacle à la réussite à

l'éducation aux adultes. En effet, les participants à leur recherche déplorent le manque de convivialité et de partage de cette approche.

De plus, Mc Andrew et al. (2006) ont souligné dans leur recherche sur les élèves issus de l'immigration, plus spécifiquement des communautés noires, que ceux-ci sont plus vulnérables aux échecs compte tenu de leur parcours scolaire difficile et qu'ils nécessitent donc un plus grand soutien à la réussite. Cela va dans le même sens que les propos de nos participants qui affirment avoir besoin d'un meilleur encadrement pour réussir. D'ailleurs, Strayhorn (2009) mentionne lui aussi l'importance, pour les jeunes hommes noirs, d'un environnement scolaire structuré afin d'augmenter le niveau de motivation de ceux-ci face aux études. Bref, il semble que les chercheurs et les participants à la présente étude arrivent à la même conclusion quant à l'approche andragogique utilisée.

7.4 L'importance des études

Les participants ont aussi souligné l'importance des études au Canada. En effet, ils se sont entendus pour dire que sans études, il n'y avait pas d'avenir pour eux dans leur pays d'accueil. Il semble que ce soit une information transmise par les pairs ou par leurs parents qui ont eu des difficultés à s'intégrer au marché du travail s'ils n'avaient pas de diplôme ou encore qui doivent exercer un métier pour lequel ils ne sont pas formés, puisque leur diplôme du pays d'origine n'est pas reconnu. Certains participants ont affirmé avoir eux-mêmes essayé de se trouver un emploi, mais n'y sont pas parvenu sans diplôme.

Les différents auteurs consultés abondent dans le même sens. Tout d'abord, Hum et Simpson (2003) affirment que les immigrants adultes masculins, particulièrement les Noirs, sont ceux qui reçoivent le moins de formation et qui, par le fait même, ont les conditions de

travail les plus précaires. Les participants à la recherche semblent donc conscients de cette réalité. D'ailleurs, Gower (1997) mentionne le fait que la perspective professionnelle est la plus grande motivation pour les adultes, comme cela semble être le cas pour nos participants. Bref, les participants semblent être conscients de l'importance du diplôme et ont tous pour but de l'obtenir par le biais de l'éducation des adultes. Pour eux, l'atteinte de cet objectif constituera une réussite à trois niveaux : à l'école, sur le marché du travail et dans leur vie en général. En ce sens, Zietsma (2010) et Ouellet (1995) soulignent le fait que l'intégration dans la société d'accueil passe nécessairement par l'emploi, ce qui démontre une fois de plus que les participants voient juste lorsqu'ils affirment que les études sont essentielles au Canada, puisque cela les mènera vers des emplois stables avec de bonnes conditions.

7.5 L'importance de l'anglais

Dans le même ordre d'idées, les participants ont mentionné que la nécessité de parler anglais leur causait aussi des problèmes dans leur intégration au marché du travail, voir même à la société. L'Office des Affaires francophones de l'Ontario (2005) affirme d'ailleurs que de nombreux immigrants francophones en Ontario choisissent Ottawa, surtout ceux d'origine africaine, et que la proportion de jeunes est particulièrement élevée. En effet, ils ont souligné le fait que, pour la plupart, ils ne connaissaient pas l'anglais à leur arrivée et ils réalisent qu'ils peuvent difficilement se trouver un emploi sans cette compétence.

Les participants ont aussi mentionné qu'il n'est pas évident d'améliorer leur niveau d'anglais avec des cours en format individualisé, puisqu'il n'y a que très peu de composante orale, essentielle pour fonctionner dans la société ontarienne. Plusieurs nouveaux arrivants au Canada, et dans la capitale fédérale particulièrement, croient à tort qu'un pays bilingue signifie

qu'il est possible de fonctionner partout dans les deux langues officielles. Ils se butent alors à des barrières linguistiques importantes.

De plus, il ne faut pas oublier que pour la majorité, le français est d'abord leur langue seconde et qu'elle n'est pas toujours maîtrisée, ce qui fait qu'apprendre l'anglais, une troisième langue, est d'autant plus difficile. La nécessité de parler anglais constitue donc une difficulté importante dans l'intégration des jeunes nouveaux arrivants (Mianda, 1998). En somme, il semble encore une fois que les auteurs consultés confirment les observations faites par les participants lors de cette recherche.

3. Bilan

L'interprétation des résultats permet de faire quelques constats sur les conditions qui favorisent ou non la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins qui fréquentent l'éducation des adultes.

Il est tout d'abord intéressant de constater que plusieurs données de cette recherche se recoupent avec celles des auteurs consultés en ce qui a trait aux conditions liées à l'institution. En effet, dans l'ensemble des recherches consultées, il semble que les problèmes de compréhension du fonctionnement de l'école soient liés avec les lacunes à l'accueil et à l'inscription, tout comme dans la présente recherche. De plus, tous s'entendent pour affirmer que l'approche individualisée constitue en soi une condition défavorable à la réussite des apprenants adultes. Le manque d'encadrement et de suivi des apprenants constituent aussi un problème pour les apprenants adultes, tel que souligné tant par les participants de cette recherche que par ceux des recherches consultées. Enfin, les bonnes relations entretenues avec le personnel de l'école représentent une des conditions favorables à la réussite des apprenants

adultes énoncées par les participants à cette recherche, ce qui est aussi corroboré par les auteurs de recherches sur le même sujet. Toutefois, il semble que les données recueillies dans la présente recherche divergent de celles des auteurs consultés en ce qui a trait aux conditions liées aux participants.

Il s'est avéré que les participants à cette recherche ont peu ou pas de responsabilités hors de l'école : aucun n'a des enfants et une minorité a un emploi à temps partiel, contrairement aux participants des études consultées. De ce fait, ces responsabilités n'entrent pas vraiment en conflit avec leurs études, ce qui ne constitue donc pas une condition défavorable à la réussite. Par contre, la majorité d'entre eux souhaite avoir un travail. Il est donc possible de se demander si, dans un tel cas, ils pourraient être portés à faire passer le travail avant les études, comme les participants cités par les autres chercheurs.

Un autre élément qui se différencie des données fournies par les auteurs des recherches consultées concerne l'expérience scolaire. Ainsi, il est intéressant de constater que l'expérience scolaire des participants à cette recherche semble plutôt positive, contrairement à celle des participants aux autres recherches consultées. Les participants à cette recherche entretiennent, en général, de bons souvenirs de l'école et sont fiers d'être à l'école des adultes. Ils affirment avoir confiance en leur capacité, tout comme leur entourage.

Finalement, la réalité immigrante des participants a permis de faire ressortir quelques éléments intéressants. La grande majorité d'entre eux affirme préférer l'école au Canada, mais pourtant, cela ne semble pas coïncider nécessairement avec un plus haut taux de réussite. Les participants apprécient aussi l'ouverture et l'ambiance chaleureuse de l'école. Ils s'entendent pour dire que cela contribue à leur réussite scolaire. La sensibilité qu'ont les participants face à l'importance des études est aussi un constat intéressant. En effet, ils ont tous affirmé que

l'éducation est primordiale et qu'elle leur permettra de réussir leur vie. Il est possible de penser que leur réalité immigrante fait en sorte que cet aspect prend d'autant plus de place pour eux. Enfin, tous ont souligné la difficulté de vivre dans un milieu majoritairement anglophone. Il semble plus difficile pour eux de s'intégrer dans leur société d'accueil dû à cette réalité et l'école ne semble pas jouer un grand rôle pour les aider.

Après avoir consulté les auteurs sur le sujet, fait la collecte de données, analysé et interprété les résultats, il est maintenant possible de tirer des conclusions quant aux conditions qui favorisent la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins qui fréquentent l'éducation des adultes.

CONCLUSION

Comme nous l'avons présenté dans le cadre de cette recherche, il est, de nos jours, pertinent de se pencher sur la situation des immigrants dans notre société, particulièrement en éducation. En effet, les nouveaux arrivants représentent une partie importante de la population canadienne, notamment dans la région de la Capitale nationale.

À leur arrivée dans leur société d'accueil, un certain nombre d'entre eux souhaitent poursuivre leurs études et choisissent, pour le faire, de fréquenter un établissement d'éducation aux adultes, comme celui qui constitue l'objet de la présente étude. Est-ce que les conditions présentes dans ces établissements favorisent leur réussite scolaire ? Nous nous sommes donc penchés sur la question, en se concentrant sur les conditions qui favorisent la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins inscrits à l'éducation aux adultes.

Pour ce faire, nous avons d'abord consulté différents auteurs afin de définir les concepts inhérents à cette recherche, soit les concepts d'immigration, d'éducation aux adultes et de réussite scolaire. Cela nous a permis de dresser un portrait général de la situation, en plus de nous permettre de construire nos outils pour la collecte de données auprès des participants.

Nous avons choisi de réaliser une recherche de type exploratoire en utilisant à la fois des données quantitatives et des données qualitatives. Ainsi, nous avons fait compléter un questionnaire et réaliser deux entretiens avec des jeunes nouveaux arrivants masculins inscrits à l'école des adultes afin de connaître ce qui constituent, selon eux, des conditions favorables à leur réussite scolaire.

Les données des questionnaires ont été compilées et ont été présentées sous forme de tableaux statistiques, tandis que les données qualitatives ont été traités selon la méthode de

l'analyse de contenu. Plusieurs éléments intéressants sont ressortis des propos des participants, particulièrement par rapport à leur situation d'immigrants à l'école des adultes.

L'interprétation des résultats a permis de faire certains constats, à la lumière des propos des participants, mais aussi des différents auteurs consultés. Ainsi, la réalité de nos participants se rapproche de celle des participants aux recherches mentionnées, mais leur situation d'immigrant fait en sorte que certaines conditions favorables à leur réussite sont propres à leur réalité, dans le contexte de cette recherche.

1. Limites de la recherche

Cette recherche présente toutefois quelques limites. Tout d'abord, les données correspondent à un contexte bien spécifique, soit celui de l'école qui constitue l'objet de l'étude. Il est possible de se questionner si les constats seraient les mêmes dans un autre contexte, comme une autre école d'adultes de plus petite ou de plus grande taille, constituée d'une population différente.

Aussi, le nombre de participants peu élevé peut porter à croire qu'il n'est pas représentatif de l'ensemble de la population concernée. Peut-être que si un plus grand échantillon avait été consulté, les résultats auraient été différents.

Enfin, il est important de souligner que l'objet de l'étude se situe en milieu minoritaire, soit une école francophone dans un milieu à majorité anglophone. Ce contexte crée une situation particulière pour les nouveaux arrivants, qui doivent s'intégrer à la fois à un groupe minoritaire et à leur société d'accueil. Il est possible de penser que dans un autre milieu, la situation pourrait être différente.

Il est tout de même possible, malgré les limites de la présente recherche, de présenter quelques recommandations afin d'améliorer la situation de ces apprenants.

2. Recommandations

À la lumière des résultats obtenus, nous émettons trois recommandations qui permettraient de favoriser la réussite scolaire des jeunes nouveaux arrivants masculins à l'éducation aux adultes.

1. Améliorer le processus d'accueil. Comme les problèmes de compréhension du fonctionnement sont fréquents, nous proposons de créer des séances d'accueil approfondies où le fonctionnement du système scolaire ontarien, de l'école et des cours sont expliqués. Il serait aussi intéressant de procéder à un jumelage d'un apprenant établi à un nouvel arrivant afin de l'aider dans son cheminement.
2. Améliorer le processus d'encadrement. Plusieurs participants ont mentionné qu'ils considèrent manquer d'encadrement et de suivi. Nous proposons un système de tutorat où un enseignant devrait rencontrer périodiquement des apprenants nouvellement arrivés afin de les appuyer au niveau académique, mais aussi au niveau des habitudes de travail. Cela permettrait de mettre en confiance les apprenants tout en les engageant sérieusement dans leur cheminement scolaire.
3. Favoriser les occasions d'échanges interculturels. Les participants ont mentionné apprécier les activités qui ont lieu à l'école. Nous croyons que les activités devraient être non seulement des occasions pour les apprenants de tisser des liens

entre eux, mais aussi de favoriser leur connaissance de la culture de la société d'accueil. Il est important de mettre l'accent sur ce qui nous unit plutôt que sur ce qui nous divise afin de permettre aux nouveaux arrivants de prendre leur place et d'embrasser cette nouvelle culture.

Nous croyons sincèrement qu'en mettant en application ces quelques recommandations, nous nous assurerons de répondre aux besoins de ces apprenants et ainsi, créer des conditions qui favorisent la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins inscrits à l'éducation aux adultes.

APPENDICE A

Questionnaire

Les conditions favorisant la réussite à l'éducation aux adultes : la perception des jeunes nouveaux arrivants masculins

Questionnaire

Nous aimerions connaître votre opinion sur les conditions qui favorisent votre réussite à l'école des adultes. Cette recherche est menée par un étudiant à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Nous vous demandons de répondre aux questions le plus honnêtement possible. Il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse, puisque nous voulons connaître votre opinion. Soyez assuré que vos réponses ne serviront qu'aux fins de cette étude et demeureront confidentielles. Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

NOM : _____

Consignes :

- ✓ Lisez chaque énoncé attentivement.
- ✓ Inscrivez un X dans la colonne qui correspond le plus à votre opinion sur le sujet.

Exemple :

	Tout en fait en désaccord	En désaccord	Partiellement en désaccord	Partiellement d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les chats sont plus affectueux que les chiens.						

NB. Les questions marquées d'un astérisque (*) ont été adaptées du questionnaire de Turcotte, C. et al. (1992). Une formation accessible et adaptée. *Qu'en pensent les adultes et le personnel ?* Conseil supérieur de l'Éducation du Québec.

SECTION 1 – LES CONDITIONS D’ORDRE INSTITUTIONNEL

A) L’accueil et l’inscription

	Tout en fait en désaccord	En désaccord	Partiellement en désaccord	Partiellement d’accord	D’accord	Tout à fait d’accord
1. *Je connais et je comprends bien les différents choix de cours et les programmes offerts à l’école.						
2. *Je sais qu’il y a des conditions d’admission pour certains cours (exigences par rapport à la formation antérieure, préalables).						
3. *Je n’ai jamais fait évaluer mon dossier scolaire par un conseiller en orientation.						
4. *On m’a informé des possibilités de faire reconnaître des expériences faites en dehors du milieu scolaire.						
5. *Je connais les différents services offerts par l’école.						
6. Lors de mon inscription, on ne m’a pas expliqué les frais d’inscription et de matériel.						
7. Je connais et je comprends bien les règlements de l’école.						
8. J’ai encore un peu de mal à comprendre le fonctionnement de l’école (horaire, études indépendantes).						
9. Je comprends ce que sont les tests diagnostiques et le classement par niveau.						
10. Je ne connais pas toutes les personnes ressources de l’école (direction, orientation, travailleur social).						
11. Mon conseiller en orientation m’a bien expliqué les différentes destinations postsecondaires (emploi, collège, université).						

B) Les cours et le fonctionnement en salle de classe

	Tout en fait en désaccord	En désaccord	Partiellement en désaccord	Partiellement d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
12. *Dans les cours, on tient compte de mes expériences personnelles et de mes préoccupations.						
13. *Dans les cours, on tient compte de ma formation et de mes acquis antérieurs.						
14. *Le contenu et le déroulement des cours me sont présentés au début de chaque cours.						
15. *Les contenus des cours sont à jour.						
16. *La formation est suffisamment concrète et pratique.						
17. *Le contenu des cours est adapté à mes besoins.						
18. *Les enseignants connaissent bien leur matière.						
19. *Les enseignants sont capables d'expliquer les notions difficiles.						
20. *Les enseignants sont disponibles pour répondre à mes questions.						
21. *Les méthodes d'enseignement facilitent l'apprentissage.						
22. *Les cours permettent de suivre mon propre rythme d'apprentissage.						
23. *Les moyens d'évaluation (examens, tests, leçons) permettent de bien vérifier les connaissances acquises au cours.						
24. *Le climat de la classe favorise l'étude.						
25. *La façon dont les cours sont donnés est adaptée à une population adulte.						

C) Le climat de l'école

	Tout en fait en désaccord	En désaccord	Partiellement en désaccord	Partiellement d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
26. Les règlements concernant l'assiduité et la ponctualité sont trop sévères.						
27. À l'école, je sens qu'on me traite comme un adulte et non comme un enfant.						
28. Mon cheminement scolaire et le suivi que l'on m'offre est personnalisé, en fonction de mes besoins.						
29. Le climat de l'école en général est négatif.						
30. Le climat de l'école favorise le partage d'expérience et l'esprit de groupe.						
31. Je n'entretiens pas vraiment de bonnes relations avec les enseignants et le personnel de l'école.						
32. Je sens que les enseignants ont à cœur ma réussite.						
33. Je connais les valeurs de l'école et j'adhère à celles-ci.						
34. Il n'y a pas suffisamment d'activités parascolaires à l'école.						
35. Je participe activement aux activités parascolaires.						
36. Les activités parascolaires ne sont pas adaptées pour des adultes.						

SECTION 2 – LES CONDITIONS D'ORDRE PERSONNEL

D) Les responsabilités hors de l'école

	Tout en fait en désaccord	En désaccord	Partiellement en désaccord	Partiellement d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
37. J'ai un emploi à l'extérieur de l'école.						
38. Ce n'est pas facile pour moi de concilier travail et études.						
39. Je vais à l'école car cela va me permettre d'obtenir un meilleur emploi.						
40. Je peux compter sur l'appui de ma famille pour m'encourager à aller à l'école.						
41. Je peux compter sur l'appui de mes amis pour m'encourager à aller à l'école.						
42. J'ai des problèmes d'argent, parce que je vais à l'école au lieu de travailler.						
43. J'ai de la difficulté à payer les frais reliés à l'école.						
44. Je n'ai pas difficulté à concilier mes responsabilités familiales (frères et sœurs, enfants) et mes études.						
45. J'ai souvent l'impression de manquer de temps.						

E) Mon expérience scolaire

	Tout en fait en désaccord	En désaccord	Partiellement en désaccord	Partiellement d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
46. Je n'ai pas de bons souvenirs de l'école en général.						
47. J'ai vécu plus de succès que d'échecs à l'école.						
48. J'ai confiance en mes capacités et je sais que je peux réussir à l'école.						
49. Les membres de ma famille ont, en général, obtenu au moins un diplôme.						
50. La plupart de mes amis n'ont pas obtenu de diplôme.						
51. J'ai peur d'être jugé lorsque je dis que je fréquente l'école des adultes.						
52. Je préférerais le fonctionnement de l'école dans mon pays d'origine.						

APPENDICE B

Protocole d'entretien

Les conditions favorisant la réussite à l'éducation aux adultes : la perception des jeunes nouveaux arrivants masculins

Protocole d'entretien

Introduction

- ✓ Rappel des objectifs de la recherche : identifier les conditions de réussite des nouveaux arrivants de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.
- ✓ Faire signer le formulaire de consentement.
- ✓ Donner la durée de l'entretien : environ 1 heure.
- ✓ Rappeler que les noms des participants demeureront confidentiels; seuls les propos recueillis seront utilisés.
- ✓ Expliquer que l'entretien sera enregistré et obtenir l'accord verbal.

Questions d'entretien

NB : Il est primordial d'encourager les étudiants à développer leurs réponses, notamment en proposant des pistes de solutions aux problèmes identifiés.

Partie 1 : Accueil et inscription

- ✓ Demander aux étudiants de décrire comment s'est passé leur accueil à l'école : personnes rencontrées, informations reçues, sentiments ressentis, etc.
- ✓ Vérifier l'information reçue au sujet des choix de cours et programmes, de l'évaluation de dossier, des services offerts, des frais, des personnes ressources, etc.
- ✓ Demander aux étudiants de décrire comment ils auraient aimé être accueillis à l'école.

Partie 2 : Les cours et le fonctionnement en salle de classe

- ✓ Demander aux étudiants de décrire ce qu'ils apprécient le plus et le moins du fonctionnement en salle de classe.
- ✓ Demander aux étudiants d'expliquer s'ils considèrent que leurs apprentissages leur seront utiles dans l'avenir.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils considèrent que le contenu des cours est adapté à leurs besoins.
- ✓ Demander aux étudiants de parler de leur perception des enseignants : compétences, disponibilité, relations d'aide, etc.
- ✓ Demander aux étudiants ce qu'ils pensent des évaluations : contenu, fonctionnement, utilité, etc.
- ✓ Demander aux étudiants ce qu'ils pensent du climat en salle de classe : est-il propice à l'étude, convivial, tendu ?

Partie 3 : Le climat de l'école

- ✓ Demander aux étudiants ce qu'ils pensent des règlements de l'école en matière d'assiduité et de ponctualité.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils se considèrent traités comme des adultes à l'école et pourquoi.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils considèrent le climat de l'école positif ou négatif et de donner des exemples.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils considèrent qu'ils entretiennent de bonnes relations avec les enseignants et le personnel et pourquoi.
- ✓ Demander aux étudiants quelles sont, selon eux, les valeurs de l'école. Adhèrent-ils à ces valeurs ?
- ✓ Demander aux étudiants ce qu'ils pensent des activités parascolaires de l'école. Y en a-t-il suffisamment ? Sont-elles adaptées pour des adultes ? Y participent-ils ?

Partie 4 : Les responsabilités hors de l'école

- ✓ Demander aux étudiants comment ils font pour concilier travail et études.
- ✓ Demander aux étudiants ce que l'école pourrait faire pour faciliter cette conciliation.
- ✓ Demander aux étudiants pourquoi ils fréquentent l'école des adultes, dans quel but.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils ont l'appui de leurs proches (parents et amis) et donner des exemples.
- ✓ Demander aux étudiants si leur situation financière entre en jeu lorsqu'on parle d'étudier.
- ✓ Demander aux étudiants comment ils font pour concilier études et famille et ce que l'école pourrait faire pour faciliter cette conciliation.
- ✓ Demander aux étudiants comment ils gèrent leur temps. Leur horaire est-il trop ou pas assez chargé ?

Partie 5 : Expérience scolaire

- ✓ Demander aux étudiants quels sont leurs souvenirs de leur ancienne école. Est-ce de bons ou de mauvais souvenirs ?
- ✓ Demander aux étudiants d'identifier des succès et des échecs durant leur parcours scolaire.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils ont confiance en leurs capacités en matière d'études et donner des exemples.
- ✓ Demander si leurs proches (parents et amis) ont obtenu des diplômes. Ont-ils une influence sur eux ?
- ✓ Demander aux étudiants s'ils sont fiers de fréquenter l'école des adultes.
- ✓ Demander aux étudiants s'ils préféreraient le fonctionnement de l'école dans leur pays d'origine et pourquoi.

Conclusion

- ✓ Remerciements
- ✓ Rappel de la confidentialité

APPENDICE C

Certificat d'approbation éthique

Notre référence: 1300

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Les conditions favorisant la réussite à l'éducation aux adultes : la perception des jeunes nouveaux arrivants masculins.

Soumis par: Madame Marie-Luce Leblanc
Étudiante
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

Financement: Aucun

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 29 novembre 2011.

Au nom du Comité,



André Durivage
Président
Comité d'éthique de la recherche

Date d'émission . Le 29 novembre 2010

APPENDICE D

Formulaire de consentement



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de consentement

Les conditions favorisant la réussite à l'éducation aux adultes : la perception des jeunes nouveaux arrivants masculins

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les conditions qui favorisent la réussite des jeunes nouveaux arrivants masculins inscrits à l'éducation aux adultes. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Identifier les conditions d'ordre institutionnel qui favoriseraient l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.
2. Identifier les conditions d'ordre personnel qui favoriseraient l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario des nouveaux arrivants masculins de 18 à 24 ans inscrits à l'éducation aux adultes.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire écrit de 52 questions à l'École des adultes Le Carrefour, ce qui devrait prendre environ 30 minutes. De plus, vous êtes invité à participer à un entretien de groupe d'environ une heure toujours à l'École des adultes Le Carrefour.

Durant le processus, soyez assuré que votre nom demeurera confidentiel. Toutefois, comme nous utilisons la formule de l'entretien de groupe, nous ne pouvons garantir la confidentialité de vos propos. Les données recueillies par cette étude ne serviront uniquement qu'à produire un rapport de recherche.

Les données recueillies seront conservées sous clé et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheure, la personne qui conduira l'entretien et la directrice de recherche. Elles seront détruites après un maximum de 5 ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 30 minutes pour le questionnaire et une heure pour l'entretien. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'éducation aux adultes sont les bénéfiques directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Marie-Luce Leblanc au (613) 731-7212 poste 4035. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le même domaine pour lequel vous êtes aujourd'hui invités à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente recherche. Si vous refusez, vos données seront détruites à la fin du présent projet. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de 15 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

- J'accepte une utilisation secondaire des données que je vais fournir.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

RÉFÉRENCES

A) MONOGRAPHIES

- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble*. Québec, CEQ.
- Claes, M. (1991). « Socialisation des adolescents en contexte multiethnique ». *Pluriethnicité, éducation et société; construire un espace commun*. IQRC. Québec.
- Gaudet, E., L. Lafortune, et al. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle des stratégies d'enseignement*. Saint-Laurent, ERPI.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Karsenti, T. and L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4e éd.) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

B) DOCUMENTS GOUVERNEMENTAUX

- Conseil permanent de la jeunesse (2008). *L'intégration des nouveaux arrivants : un atout pour le développement du Québec*, Mémoire présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements raisonnables reliées aux différences culturelles.
- Emploi et développement social Canada (2012). *Proportion de la population sans diplôme d'études secondaires*. Repéré à <http://mieux-etre.edsc.gc.ca/mismc-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=29>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Faire croître le succès. Première édition, 1^{ère} à 12^e année*. Toronto, Ontario. 184 pages.
- Office des Affaires francophones de l'Ontario. (2009). *Profil de la communauté francophone de l'Ontario*. Toronto. 34 pages.

Statistique Canada. (2003). *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 9, n° 3. Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Ottawa. 42 pages.

Statistique Canada (2010). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Ottawa. 114 pages.

Statistique Canada (2011). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada*. Enquête nationale auprès des ménages. Ottawa. 24 pages.

Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2008). « La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle: enjeux, défis. » *Tandem sur la réussite des adultes en formation, Conditions favorisant la réussite*, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 30 pages.

Taylor, A. et Krahn, H. (2005). « Viser haut : les aspirations des jeunes immigrants de minorités visibles en matière d'éducation », *Tendances sociales canadiennes*, n° 11-008 au catalogue de Statistique Canada.

Turcotte et al. (1992). *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel ?* Conseil supérieur de l'Éducation du Québec.

Zietsma, D. (2010). « Immigrants exerçant des professions réglementées », *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 11, n° 2, février, n° 75-001-XIF au catalogue de Statistique Canada.

C) ARTICLES

Averlant, P. (2007). « Sur la formation pour adultes. » *Vie sociale et traitements*, no 96. Pages 101-103.

Duke, C., & Hinzen, H. (2007). Adult education in migration and integration. *view from Latin America*, 40 (3-4), 203.

Glasman, D. (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! ». Le sens du programme de « réussite éducative. » *Informations sociales*, no 141. Pages 74-85.

Gower, D. (1997). « Retour aux études: un défi d'avenir. » *Perspective*. Page 9.

Hum, D. and W. Simpson (2003). « Les immigrants adultes sont-ils bien formés ? ». *Revue trimestrielle d'éducation*, Vol.9, no 3. Pages 17-23.

Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. » *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 28, no 1. Pages 171-190.

- Labbé, F. (2001). « Des adultes plus critiques ». *Le monde alphabétique*. Pages 74-78.
- Lacoursière, A. (2010, 22 juin). Enseignement aux adultes : la crise fait bondir les inscriptions. *Cyberpresse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201006/21/01-4292170-enseignement-aux-adultes-la-crise-fait-bondir-les-inscriptions.php>
- Lavoie, N. et al. (2008). « Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. » *Éducation et sociétés*, no 22. Pages 161-178.
- Mc Andrew et al. (2006). « L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances ? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire. » *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 35, no 1. Pages 123-148.
- Mianda, G. (1998). « Les défis de l'intégration des nouveaux arrivants francophones en Ontario – Entrevue avec Antoine Dérose ». *Reflète : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 4, no 1, Pages 20-31.
- Parent, G. and A. Paquin (1994). « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. » *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, no 4. Pages 697-718.
- Robertson, A. and P. Collerette (2005). « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. » *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 31, no 3. Pages 687-707.
- Strayhorn, T. L. (2009). « Different Folks, Different Hopes. » *Urban Education*, Vol. 44, no 6. Pages 710-731.
- Vatz-Laaroussi, M. (2009, 2 septembre). Pourquoi tant d'immigrants retournent-ils à l'école 6 *Cyberpresse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/la-tribune/opinions/200909/02/01-898134-pourquoi-tant-dimmigrants-retournent-ils-a-lecole.php>

C) AUTRES DOCUMENTS

- Commission scolaire de Montréal (2004). *La persévérance scolaire: un modèle d'intervention*. Montréal. 21 pages.
- Loyer, L. (1991). « Ma culture et mes valeurs. » *DFGA, Sensibilisation interculturelle*, guide de l'animateur. Document de travail.
- Noël, C. et Dugas, R. (reporteurs). (2007). Diplômes fantômes [Reportage]. Dans *Mission : Intégration*. Toronto, Ontario. Société Radio-Canada.
- Ouellet, F. (1995). Mini-trousse, L'éducation interculturelle. Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 40 pages.