Document generated on 08/09/2025 4:18 a.m.

The Canadian Journal for the Study of Adult Education
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

Perspectives entourant la transition des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes vers le cégep
Perspectives on learners Transitioning from Adult General Education to CÉGEP

Marie (Aurélie) Thériault and Isabelle Marchand

Volume 35, Number 1, August 2023

L'éducation inclusive des étudiantes et étudiants au secteur collégial dans la province de Québec
Inclusive Education of College Students in the Province of Québec

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1106715ar
DOI: https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5724

See table of contents

Publisher(s)

Canadian Association for the Study of Adult Education / L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

ISSN

0835-4944 (print)
1925-993X (digital)

Explore this journal

Cite this article

Thériault, M. & Marchand, I. (2023). Perspectives entourant la transition des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes vers le cégep. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education / La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, *35*(1), 79–104. https://doi.org/10.56105/cjsae.v35i01.5724

Article abstract

This article examines the transition of learners in adult general education ("formation générale des adultes", or "FGA") who decide, after obtaining their high school diploma in this educational framework, to register in college programs. The ethnographic inquiry approach used for this research relies on Long's theoretical model (1989) and Bélanger's lifelong learning model (2011). On this rarely addressed subject, pedagogical expertise in the field is engaged in a co-construction process from an adult education perspective. The psychological, pedagogical, and andragogical issues at play show the significant commitment adult learners must make and the reconstructive path they have chosen to facilitate social integration. The need to create a bridge between FGA and the college environment is presented as a way to support the educational emancipation of adults in Quebec society.

All Rights Reserved © Canadian Association for the Study of Adult Education / L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Volume 35 Issue 1

cjsae
the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
rcééa

PERSPECTIVES ENTOURANT LA TRANSITION DES APPRENANTES ET APPRENANTS DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES VERS LE CÉGEP

Marie (Aurélie) Thériault et Isabelle Marchand

The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
Editors-in-Chief: J. Adam Perry and Robin Neustaeter
Special French Edition Editors: Jean-Pierre Mercier et Marie Thériault
www.cjsae-rceea.ca

35,1 August/août 2023, 79–104
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
www.casae-aceea.ca

PERSPECTIVES ENTOURANT LA TRANSITION DES APPRENANTES ET APPRENANTS DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES VERS LE CÉGEP

Marie (Aurélie) Thériault
Université de Montréal

Isabelle Marchand
Université du Québec en Outaouai

Résumé

Cet article porte sur la transition au cégep des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes (FGA) qui choisissent, après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (DES), dans cet ordre d'enseignement, de s'inscrire dans un programme collégial. Cette recherche adopte une démarche d'ethnographie d'enquête et s'appuie sur le modèle théorique de Long (1989) et de l'éducation tout au long de la vie de Bélanger (2011); elle engage, dans un processus de coconstruction, le savoir d'expertes et d'experts pédagogiques du milieu sur cette question rarement traitée dans une perspective d'éducation des adultes. Les enjeux de nature psychologique, pédagogique et andragogique montrent l'engagement important des personnes apprenantes et le cheminement de reconstruction qu'elles ont choisi pour favoriser leur insertion sociale. La nécessité de créer un pont entre la FGA et le monde collégial est posée comme une manière de soutenir ce parcours vers l'émancipation éducative de l'adulte dans la société québécoise.

Abstract

This article examines the transition of adult learners from adult general education (FGA) to a college program. The ethnographic inquiry approach used for this research relies on Long's theoretical model (1989), and Bélanger's lifelong learning model (2011). On this rarely-addressed subject, it engages the pedagogical expertise of the field in a co-construction process and from an adult education perspective. The psychological, pedagogical, and andragogical issues that are at play show the significant commitment adult learners have to make to further their education, and the reconstructive path they have chosen to facilitate their social integration. The need to create a bridge between FGA and the college environment is posed as a way to support the educational emancipation of adults in Québec society.

The Canadian Journal for the Study of Adult Education/
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes
35,1 August/août 2023, 79–104
ISSN1925-993X (online)
© Canadian Association for the Study of Adult Education/
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

Mots-clés

apprenantes et apprenants, formation générale des adultes, transition au cégep, enjeux éducatifs, perspectives croisées

Keywords

learners, adult general education, college transition, educational issues, cross perspectives

Introduction

La réussite éducative et le cheminement dans un cursus scolaire au postsecondaire sont deux éléments qui ont retenu notre attention dans cette recherche sur la transition au cégep d'apprenantes et d'apprenants issus de la FGA (2017–2020). Certains éléments historiques actualisent l'importance de cette transition, comme possibilité, sur le plan des lois et politiques éducatives au Québec. Nous en articulerons les principaux éléments dans cette introduction.

Le rapport Ryan sur l'éducation des adultes (1964) et le rapport Parent (1964), le deuxième s'appuyant sur le premier, font état des besoins et des enjeux de formation des adultes à l'intérieur d'un système d'éducation prévu par la Loi sur l'instruction publique (gouvernement du Québec, 2015). Dans leurs travaux, les auteurs soulèvent l'importance de l'organisation de services d'éducation destinés aux adultes qui leur permettent de fréquenter un cursus répondant aux besoins de formation exprimés par elles ou eux (Thériault, 2017; Solar et Thériault, 2013). Une mobilisation autour de cet enjeu se cristallise dans les années 1980 et culmine vers la tenue de travaux menés par la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, ou Commission Jean, du nom de sa présidente, Michelle Stanton Jean (Jean, Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982 et 1983). Les caractéristiques propres à la nature des offres de cours destinés aux adultes sont posées, dont la notion de leur droit à bénéficier d'une formation de base conduisant à une insertion sociale, éducative et à l'emploi prometteuse et équitable (Inchauspé, 1999 et 2000). S'ensuit une réflexion sur l'obtention du diplôme d'études secondaires, le droit à une formation générale pour les adultes et à une transition vers des études collégiales ou universitaires dans une perspective d'éducation permanente. Les dates principales à retenir dans cette lignée sont l'adoption en 1994 d'un régime pédagogique destiné aux adultes et à la formation professionnelle et la discussion de cet enjeu lors des États généraux sur l'éducation de 1995 et 1996 (Thériault, 2016; Doray et Bélanger-Simoneau, 2019; gouvernement du Québec, 1996a; gouvernement du Québec, 1996b). La Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue suit en 2002 (gouvernement du Québec, 2002), alors que le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (Conseil supérieur de l'éducation, 1994), intégré à la Loi sur l'instruction publique (gouvernement du Québec, 1995), fait l'objet d'orientations en fonction de la réforme au secteur des jeunes en 2007–2008. Les impacts de cet arrimage entre le secteur des jeunes et celui des adultes sont d'ailleurs peu connus de la recherche, alors que la réforme entreprise il y a plus de 25 ans au secteur des jeunes vient de terminer son déploiement dans cet ordre d'enseignement. Cette dimension sera soulevée plus loin.

À la suite de ces processus, la FGA s'articule en dix services d'entrée en formation dans des centres d'éducation des adultes (CÉA). Cet ordre d'enseignement appartient à l'École publique québécoise, un acquis rare sur le plan international. Trois de ces services s'adressent plus particulièrement à la formation de base comprenant la formation de base commune (1re et 2e secondaires), la formation de base diversifiée (3e, 4e et 5e secondaires), et la préparation aux études postsecondaires (Conseil supérieur de l'éducation et al., 2000). Dans leur prise en charge des adultes qui désirent obtenir leur DES, les personnels de ces milieux doivent alors considérer leur profil pédagogique, c'est-à-dire les causes de la prolongation de leur parcours d'études secondaires, ainsi que leur profil d'efficience (Thériault et al., 2019). Des différences importantes existent entre le fonctionnement pédagogique et didactique d'un centre d'éducation des adultes, dont le modèle repose sur l'enseignement individualisé (Smaïl, 2019), et celui d'un cégep. Ces spécificités pédagogiques obligent chaque adulte désirant poursuivre dans le nouvel ordre d'enseignement à s'adapter en fonction du contour éducatif du programme et du cégep choisis.

Dans cet esprit, cette recherche vise à comprendre les composantes psychologiques, pédagogiques et sociales (Long, 1989) issues de cette transition depuis la FGA vers le cégep, en engageant, pour les fins d'un regard croisé et systémique, la participation des intervenantes et intervenants pédagogiques de la FGA (directrice, directeur adjoint, enseignante et conseiller en orientation) et celle des apprenantes et apprenants (cinq apprenantes et deux apprenants).

1. Question traitée : une transition aux études collégiales marginale

En préambule, nous exposons certains chiffres portant sur le taux d'obtention du DES à la FGA, la nature de la fréquentation scolaire dans cet ordre d'enseignement, ainsi que le nombre de personnes s'étant inscrites au cégep en provenance de la FGA sur le territoire montréalais (lieu de la recherche) dans les six dernières années (période de la recherche). Ces chiffres révèlent que cette transition demeure marginale.

1.1 Taux d'obtention du DES et âge croissant de la population à la FGA

En 2016–2017, sur 65 565 individus ayant obtenu leur DES au Québec, 8993 provenaient de la FGA, alors qu'en 2020–2021, sur 67 602 individus l'ayant obtenu, 4995 provenaient de cette même FGA (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2022). Il s'agit donc d'une diminution en chiffres absolus qui épouse la tendance à la baisse de la fréquentation globale des adultes en FGA dans les récentes années. En effet, en 2016–2017, 181 819 individus ont fréquenté la FGA contre 159 044 en 2021 (ISQ, 2022). On remarque en outre un vieillissement de la population apprenante durant cette même période : le taux de fréquentation des 25 ans et plus augmente par rapport à celui des 24 ans et moins, ceci selon une courbe en ascension continue depuis 2015 — taux de répartition respectif de 50 % et 50 % en 2015, contre 57 % et 43 % en 2020 (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2022). Ajoutons que la majorité des adultes inscrits à la FGA le sont en formation de base (Thériault, 2019). On constate donc deux tendances : le vieillissement des adultes en formation et l'obtention plus rare du DES à la FGA. Ces chiffres nécessiteraient une interprétation ciblée.

1.2 Adultes de la FGA et transition au cégep

Les données et indicateurs du ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) n'ont pas pour fonction de renseigner la société ou la recherche sur le nombre de personnes diplômées de la FGA qui atteignent ou terminent le collégial, ni sur leur intégration dans les programmes au cégep régulier ou à la formation continue au collégial : Tremplin DEC (diplôme d'études collégiales); formation préuniversitaire; formation technique; attestation d'études collégiales (AEC) à la formation continue; francisation. Ces éléments ne sont pas produits par les statistiques sous forme d'indicateurs, mais l'on sait que peu d'adultes en provenance de la FGA décident de poursuivre leur formation au cégep au secteur régulier de l'enseignement : en 2020–2021, seuls 1876 individus sur un total de 71 566 ont fait une demande d'admission au Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM) (SRAM, 2021). Leur taux d'admission était de 74,7 % par rapport à 91,3 % pour les individus en provenance du secteur des jeunes. En 2017, ils étaient 2053 sur 72 806 à faire la même demande, avec des taux d'admission analogues (SRAM, 2017). Notons au passage que le quart des demandes d'admission au cégep provient d'adultes (profils variés, incluant les chiffres de la FGA) et non d'élèves ayant diplômé au secteur régulier (SRAM, 2021).

La recherche s'est intéressée à comprendre les causes de l'inscription (le « pourquoi »), les caractéristiques de la transition elle-même (le « comment ») et le programme retenu (le « où »), en prenant pour appui la nature du parcours scolaire et de vie de ces adultes (leur parcours ethnopédagogique intrinsèque), et prenant en considération leurs besoins psychologiques, pédagogiques et sociaux dans la transition aux études collégiales (Long, 1989; Thériault, 2019). Dans un objectif d'approfondissement de la question, on s'intéresse à la notion de persévérance et de réussite de ce type de personnes apprenantes aux études collégiales, selon une perspective ethnographique et critique.

1.3 Persévérance et réussite au collégial

Relativement à la persévérance au collégial, dès les années 1990, des chercheuses et chercheurs se sont intéressés à la notion de réussite scolaire chez les populations dites « à risque ».

Archambault et Aubé (1996), citant Terrill et Ducharme (1994), définissent comme population à risque les individus dont la moyenne au secondaire est plus faible (entre 60 % et 70 %) — une donnée s'appliquant notamment aux apprenantes et apprenants de la FGA. Associée à cette prévalence, entre en fonction l'expérience personnelle et sociale de l'étudiante ou l'étudiant : parcours au primaire et au secondaire; indicateurs socioéconomiques, sociofamiliaux, institutionnels, pédagogiques et personnels; caractéristiques sociales et sphères de vie de l'adulte. La moyenne n'est donc pas le seul prédicteur : les facteurs institutionnels et pédagogiques joueraient un rôle dans la réussite et ont teinté les mesures de soutien offertes au collégial dès 1990.

Ces facteurs résolvent une tension existant entre la disponibilité de l'accompagnement comme forme de soutien au regard de l'autorégulation de la personne apprenante, et le désir qu'a celle-ci de cacher ou non ses difficultés. Ces données s'appuient ici sur une étude longitudinale (Picard, Kamanzi et Labrosse, 2013) portant sur ces cohortes dites à risque et intégrées au programme d'accueil et d'intégration (Tremplin DEC) conçu pour favoriser l'insertion aux études collégiales d'individus ayant vécu des difficultés au secondaire — et dont plusieurs arriveraient de la FGA, comme le soulignent les auteurs. Ces apprenants et

apprenantes qui interrompent leurs études changent de programme et doivent concilier travail et études. Ils ont un parcours plus complexe que les autres types de cohortes.

Doray et al. (2009), qui ont analysé le parcours d'étudiantes et d'étudiants en formation technique au collégial, un secteur où les adultes en provenance de la FGA sont susceptibles de s'inscrire, l'ont également confirmé. Le parcours est ici défini comme une manière de vivre l'expérience et la transition scolaires au collégial et il découle logiquement de parcours précédents. Leur étude a été conduite auprès de 126 étudiantes et étudiants dont certains montrent des parcours de persévérance, d'autres des parcours d'abandon. Selon Doray et al. (2009, p. 59) : « La présence d'adultes en retour aux études laisse penser que plusieurs abandons scolaires ne constituent qu'une halte dans la biographie éducative des individus. » Cette conclusion appuie l'idée que les parcours de prolongation s'expliquent par des facteurs identifiables (Thériault; 2016, 2019). Le passage aux études collégiales est généralement complexe, avec 36 % des étudiantes et étudiants en passage linéaire et inscrits en session d'accueil au cégep, montrant de graves difficultés d'intégration (Picard, Canisius, Kamanzi et Labrosse, 2013). Sans doute est-ce un grand défi pour les adultes au parcours non linéaire ayant des besoins autres — la conciliation études-travail-famille, par exemple. Un constat également analysé pour les apprenantes cheffes de familles monoparentales (Marchand, 2019) ayant fréquenté la FGA : les difficultés économiques s'avèrent un enjeu d'équité particulier.

Bélanger et Robitaille (2008) se sont penchés sur la formation continue au collégial, dont la Politique de l'éducation des adultes traite peu et qui demeure à ce jour un champ scientifique sous-développé. En 2003, 20 % des personnes étudiant au collégial ne provenaient pas d'une formation linéaire. Ces quelque 28 000 personnes étudiantes adultes, nombre relativement stable d'année en année (MELS, 2005 et 2013), ne peuvent bénéficier d'une offre conçue pour leurs besoins. Plutôt que de solliciter les services d'une éducation continue mal conçue dans son offre éducative, elles intègrent la population régulière. En fait, comme le rapportent les auteurs : « […] tandis que la population étudiante en formation initiale dans les cégeps augmente de 12 %, entre 1992 et 2005, les effectifs de la formation continue dans ces institutions baissent de 66 %. »

Dans cet esprit, la recherche insiste sur l'importance de comprendre les liens existant entre le parcours scolaire et de vie, le parcours pédagogique à la FGA, la persévérance, la transition aux études collégiales et l'insertion sociale. Dans un premier temps, les thématiques ont été documentées à partir d'apprenantes et d'apprenants et du personnel pédagogique de la FGA, leur participation ayant été engagée dans un processus de coconstruction rendu explicite par le type de méthode employée en ethnographie. Dans un deuxième temps, la recherche s'est déployée dans le contexte de la transition au collégial pour accompagner les apprenantes et apprenants de la FGA en évolution dans leurs programmes.

1.4 Questions de recherche

La recherche s'est appliquée à répondre à ces questions : 1) Quels sont les caractéristiques et les parcours scolaires et de vie des apprenantes et apprenants de la FGA qui ont persévéré, obtenu leur DES et poursuivi leurs études au collégial?; 2) Quelles difficultés ces personnes ont-elles vécues en contexte et comment ont-elles réussi à les surmonter?; 3) Pourquoi ont-elles décidé de poursuivre des études collégiales et comment se déroule leur transition? Les adultes ont été suivis durant deux temps : « an 1 », période de la fin de leurs études à la FGA; « an 2 », moment de leur insertion en considérant leur transition dans un programme

au cégep. Le modèle de Long a été appliqué en contexte. Les résultats ont été publiés en deux étapes : ceux qui relèvent des apprenantes et apprenants l'ont été en 2019 (Thériault et al. 2019 et Thériault, 2019) et ceux qui relèvent des intervenantes et intervenants pédagogiques le sont dans le cadre de cet article.

2. Cadre théorique et objectifs

L'ethnographie dans son approche de focalisation qui implique un déploiement sur le terrain (Thériault, 2019) a permis de répondre à ces questions et d'atteindre les objectifs sous-jacents de cette recherche. La méthode a été adaptée au contexte de l'éducation des adultes en prenant appui sur le modèle andragogique de Bélanger (2011) et sur la théorie de l'autoformation de Carré et Moisan (2002). Nous l'avons expliqué dans un article précédent (Thériault, 2016).

> Le modèle de Bélanger est issu des acquis de la *Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes* (Silva Vaz de Lima, Conférence internationale sur l'éducation des adultes [CONFINTEA VI]; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2010). Ce modèle suppose que les adultes aient droit à une éducation tout au long de la vie (*life long*) qui s'adresse aux dimensions profondes de leur être (*life wide*) et qui se colle sur l'expérience de l'apprenant (*life deep*). La participation de l'adulte à des activités d'apprentissage repose sur ses aspirations et la réponse que la société lui fait quant à l'offre et aux structures éducatives.

Carré et Moisan (2002) appréhendent ces dimensions dans l'explicitation du modèle théorique de Long (1989) lorsqu'ils analysent l'apprentissage de l'adulte selon trois angles particuliers. L'angle psychologique implique la prise en considération des objectifs scolaires et de vie : ici, le contrôle par l'adulte de son parcours et sa transition de la FGA au cégep en regard de ses aspirations. L'angle pédagogique implique de prendre en considération la perspective éducative : ici, le contrôle sur les composantes du projet d'apprentissage (lieux, durée, ressources, appui et négociation avec les dimensions de la vie de l'adulte). L'angle sociologique prend en considération l'éducation comme fait social : ici, la capacité de contrôle sur la formation comme élément de la société dont les adultes dépendent, et dont elles ou ils sont maîtres ou non du point de vue de leurs choix et de leur autodirection. La nature des parcours ethnopédagogiques exposés par les adultes ou analysés par les expertes et experts pédagogiques prend alors appui sur ces facteurs regroupés selon les dimensions auxquelles ils renvoient : dimensions psychologiques (motivation, désir de réussir, estime de soi, besoin de normalité); dimensions pédagogiques (relation d'enseignement et d'apprentissage, réussite des objectifs d'apprentissage, existence de ressources); dimensions sociologiques (programmes, fonctionnements institutionnels, passage au collégial, mesures de soutien, insertion sociale). À chacune de ces dimensions correspondent des intérêts scientifiques : angle psychologique et portraits ethnopédagogiques; angle pédagogique et différences expérientielles entre CÉA et cégep; angle sociologique et persévérance, suivi et insertion sociale et éducative (Thériault, 2016).

2.1 Objectifs de recherche

L'objectif général de recherche visait donc l'analyse des caractéristiques et des parcours scolaires et de vie sur les plans psychologique, pédagogique et social d'apprenantes et apprenants de la FGA qui, sur la base de l'obtention imminente de leur DES, ont procédé à leur inscription au cégep. Il supposait quatre sous-objectifs (Thériault, 2019) : 1) identifier les éléments expliquant la réussite des adultes à la FGA ainsi que les difficultés qu'ils et elles ont vécues et les moyens mis en œuvre pour les surmonter; 2) identifier les liens entre la pédagogie à la FGA, l'obtention d'un DES et les motifs de la transition aux études collégiales; 3) identifier les obstacles potentiels des adultes dans leur transition au collégial; 4) décrire cette transition. Une approche à deux volets était préconisée : 1) une perspective s'appuyant sur les savoirs des apprenantes et apprenants; 2) une perspective de regard croisé s'appuyant sur les savoirs des intervenantes et intervenants éducatifs et pédagogiques.

3. Méthode de recherche

La recherche s'est déroulée dans un CÉA de la grande région métropolitaine entre 2016 et 2019, selon une posture épistémologique reposant sur une ethnographie d'enquête écrite et/ou orale qui, dans notre contexte, s'appuie sur la relation entre les informatrices et les informateurs, et sur l'enquêtrice et son équipe. Cela suppose l'inclusion d'un regard croisé entre le personnel éducatif et pédagogique et les personnes apprenantes, regard mis en lumière par l'enquêtrice dans le processus d'enquête ethnographique (Izard et Lenclud, 2000; Roberge, 1991). La technique du récit de vie a également été sollicitée pour mieux appréhender les caractéristiques intrinsèques de l'adulte et elle a démontré son utilité dans la production de récits ethnopédagogiques (parcours scolaires et de vie; Thériault, 2016).

Ce processus permet une construction de connaissances qui repose sur des objectifs focalisés et des instruments de recherche incluant des questionnaires adaptés au contexte de recherche. En ethnographie d'enquête, une importance est accordée à la production du savoir comme processus partagé entre informateurs et enquêteurs, dans un concept de coconstruction des connaissances et de reconnaissance de l'apport des informatrices ou des informateurs (Lévesque, 2009). L'ethnographie permet l'approfondissement des sujets exploratoires et montre son efficacité dans les recherches adaptées précisément à son design (Thériault, 2015).

3.1 Informatrices et informateurs

Cette recherche bénéficie de la contribution de six apprenants adultes (quatre femmes, deux hommes) et de quatre intervenants pédagogiques (directrice, directeur adjoint, enseignante en langue première et conseiller en orientation). Dix informatrices et informateurs clefs ont participé au processus de coconstruction : six adultes d'un CÉA montréalais terminant leur 5e secondaire et transitant vers le collégial; et quatre expertes et experts pédagogiques de la FGA.

3.2 Outils de collecte

Cinq questionnaires conçus par la chercheuse ont servi d'outils de recherche pour l'enquête. Les quatre premiers étaient destinés aux apprenantes et apprenants adultes et le dernier, aux experts pédagogiques.

3.2.1 Questionnaires destinés aux apprenantes et apprenants adultes

Le premier, *Questionnaire ethnopédagogique* (administré à l'oral et/ou à l'écrit selon les besoins particuliers des adultes), comprend des rubriques conçues pour définir 11 profils et permettre aux adultes d'exposer leur parcours scolaire et de vie. Axées sur le récit scolaire et de vie (le *récit ethnopédagogique*), les questions se focalisent sur la perception pédagogique du fait scolaire. Le deuxième, *Questionnaire sur la persévérance à la FGA, la transition au cégep et l'insertion sociale* (administré à l'oral et/ou à l'écrit selon les besoins particuliers des personnes), est composé de 15 questions semi-ouvertes visant à documenter la perception qu'ont les adultes de leur degré d'insertion sociale dans le contexte de leur transition au cégep. Le troisième, *Questionnaire sur le rôle de la relation pédagogique à la FGA, l'obtention du DES et la transition au cégep* (administré à l'oral et/ou à l'écrit selon les besoins particuliers des informatrices et informateurs), comprend 15 questions semi-ouvertes conçues pour documenter le rôle de la relation pédagogique à la FGA, la représentation que se font les adultes de leur transition au collégial et leurs besoins quant à des mesures de soutien. Le quatrième, *Questionnaire de suivi au cégep* (administré à l'oral), fait état des besoins associés au suivi psychologique, pédagogique ou social durant la transition (en l'occurrence, les deux premières sessions au cégep).

3.2.2 Questionnaire destiné aux expertes et experts pédagogiques de la FGA

Le cinquième intitulé *Questionnaire destiné aux expertes et experts pédagogiques* comporte 20 questions se divisant en trois blocs et couvrant les trois dimensions du modèle de Long (1989). Le bloc 1 porte sur le milieu de la FGA : les parcours, l'insertion sociale et la persévérance scolaire. Le bloc 2 traite de la relation pédagogique à la FGA, de la persévérance et de la réussite scolaire. Le bloc 3, quant à lui, se penche sur la transition de la FGA vers le milieu collégial. Le but est de documenter le savoir des expertes et experts pédagogiques de la FGA quant aux différences existant entre cette institution et le cégep.

3.3 Productivité de l'enquête

L'enquête s'est avérée productive : nous avons pu composer cinq récits ethnopédagogiques dont les résultats sont inédits encore. La documentation issue des personnes apprenantes a aussi fait l'objet de trois articles. Dans la portion qui suit, nous analyserons donc les résultats des expertes et experts pédagogiques de la FGA concernant la transition au cégep de ces adultes.

4. Présentation de l'enquête ethnographique menée auprès des expertes et experts pédagogiques

Après avoir fait la transcription des entrevues du personnel pédagogique, le savoir a été extrait avec méthode. Les catégories et sous-catégories ressortant de chaque entrevue ont été identifiées, soit parce qu'elles étaient prédéfinies par le questionnaire (ex. : facteurs de réussite/persévérance en FGA) ou qu'elles ont émergé du récit (facteurs d'abandon selon le genre). Ces catégories de segments relevés ont permis d'organiser le discours dans de grands ensembles nominatifs et descriptifs de la « réalité » ou des phénomènes décrits par les informatrices et les informateurs. L'exercice facilite tant l'analyse verticale (liens entre les catégories de l'entrevue) que l'analyse horizontale ultérieure (mise en lien des catégories

entre les entrevues pour comparer les corpus entre eux).[1] Nous présenterons dans cet ordre les entrevues : l'entrevue avec les membres de la direction (directrice et directeur adjoint); l'entrevue avec l'enseignante de français langue première; l'entrevue avec le conseiller en orientation. Nous terminerons en regroupant les éléments convergents du savoir expérientiel des expertes et experts pédagogiques sur la question traitée.

4.1 La directrice

L'ethnographie résultant de la recherche s'organise autour des catégories suivantes : rôle de la FGA; définition de l'insertion sociale; profils et parcours des adultes; préjugés à l'endroit de la FGA et de la formation professionnelle; profils des adultes qui font la transition au collégial; enjeux de cette transition; facteurs favorisant la persévérance en FGA ou au cégep; pédagogie à la FGA; enjeux de la réforme à l'éducation des adultes; défis professionnels de la directrice.

4.1.1 Rôle de la FGA

Il ressort de la mission que la FGA dépasse le simple rôle d'éducation : c'est une passerelle permettant d'atteindre des objectifs réalistes. Selon l'informatrice, il faut travailler au cas par cas avec les adultes et les accompagner selon leurs capacités et profils afin qu'ils puissent mieux intégrer la société. Aussi devront-ils parfois réévaluer leurs rêves initiaux en faveur d'autres, plus réalistes — un cheminement passant par l'acceptation. Certains parents de jeunes adultes peuvent être réfractaires à cette réalité. La FGA a alors pour rôle de créer un filet de sécurité autour d'une personne laquelle, quittant le secteur des jeunes, ne retrouvera pas nécessairement une motivation d'apprendre qui, a priori, était absente ou déficiente. L'encadrement dans le milieu et un temps de recul peuvent s'avérer nécessaires : « Au lieu de dire, on ne peut plus rien pour toi, c'est de faire en sorte de l'accompagner vers autre chose. » L'accompagnement constitue une pierre angulaire de la FGA, or l'informatrice témoigne d'un manque important de ressources dans les suivis en santé physique et mentale ou en services sociaux : « Le défi, c'est de mettre ensemble tous les intervenants qui gravitent autour de lui [l'apprenant] et de se demander comment on peut le soutenir, l'objectif étant de le prendre par la main afin qu'il ne tombe pas dans les trous du filet. »

4.1.2 Définition contextualisée de l'insertion sociale

En considérant la mission éducative et sociale de la FGA, l'insertion sociale consiste à prendre une personne en main afin qu'elle puisse jouer un rôle dans la société, à la soutenir pour qu'elle trouve une place qui lui soit propre et se sente valorisée par l'importance de sa contribution.

4.1.3 Profils et parcours des adultes en FGA

La directrice note l'existence d'une pluralité de cas, mais constate que les apprenants/apprenantes adultes partagent les caractéristiques éducatives associées à un parcours discontinué au secteur régulier. Ces personnes ont vécu des difficultés importantes. Une des sous-thématiques soulevées touche l'arrivée à la FGA après le secondaire : expulsées de l'école secondaire au 30 septembre, ces jeunes personnes parfois encore mineures arrivent

1 Cette portion est inspirée du journal ethnographique de la coautrice, Isabelle Marchand, et fait partie du journal d'enquête de l'équipe de recherche.

à la FGA au 1er octobre sans aucune transition, souvent à l'insistance de leurs parents. Ce passage est vécu comme un choc et ne permet pas une réflexion quant au métier qu'une personne peut exercer sans diplôme. On croit à tort que la réussite à la FGA est plus facile qu'au secteur des jeunes, alors que les programmes et les pédagogies sont très différents. Plusieurs font de nombreuses entrées et sorties : « [Ils] peuvent "quitter-revenir" dans le réseau de 15 à 20 fois. Après cinq ans, on se rend compte qu'ils sont encore dans le réseau ». Les parcours sont donc multiples, mais tous marqués par des défis. Lorsque l'adulte arrive à la FGA, c'est qu'il n'a pas réussi. Les difficultés subsistent, et les ressources de soutien sont plus limitées qu'au secteur régulier : « [Je] pense que tous les problèmes de société, on pourrait les associer à chacun des élèves qu'on a dans l'école. »

La directrice identifie deux profils génériques, l'un composé de personnes qui abandonnent le secondaire parce que leur contexte familial les oblige à travailler ou parce qu'ils ont vécu une séparation importante — souvent des élèves capables de réussir sur le plan scolaire —, l'autre composé d'élèves en grande difficulté depuis le primaire.

Les problèmes des adultes de la FGA peuvent être très variés et occasionner de nombreux départs de leur formation : situations familiales difficiles avec peu d'encouragement à poursuivre les études; important niveau de pauvreté; besoins financiers obligeant à l'emploi. Les adultes plus âgés (*vrais adultes*) sont confrontés à des limites, dont les femmes cheffes de famille monoparentale : contraintes liées aux garderies, à la maladie, à l'essoufflement financier. À cela s'ajoutent les problèmes de toxicomanie et de santé mentale de l'entourage. Les troubles d'apprentissage sont également à noter, dont la dyslexie. Le manque de ressources pour les diagnostics et leurs coûts, l'absence d'orthopédagogues, d'infirmières et de psychologues constituent des obstacles de taille autant pour les adultes que pour le personnel. Les pressions familiales et culturelles peuvent également faire entrave et ostraciser l'adulte — refus d'accepter son parcours interrompu ou les troubles d'apprentissage antérieurs.

La maîtrise de la langue est un autre élément significatif. Pour un jeune ou un adulte issu de l'immigration, les enjeux linguistiques peuvent entraver la réussite scolaire. Quoi qu'il en soit, les difficultés sont importantes et les programmes ne sont pas conçus en fonction des langues secondes.

Notre informatrice conclut ainsi : « [En] somme, certains élèves ont des parcours du combattant : ne pas parler français du tout et réussir tout le tronc commun en FGA. Ou encore un autre cas : une étudiante qui vivait dans la rue, avait perdu ses enfants, a fait une cure de désintoxication, deux ans après, elle avait son DES. »

4.1.4 Préjugés envers la FGA et la formation professionnelle

Plusieurs préjugés sont véhiculés sur la FGA, notamment que c'est un milieu pour apprenantes et apprenants n'ayant pas réussi leur scolarité. Certains parents sont même honteux d'y inscrire leur jeune (*ils viennent avec leur jeune tête baissée*). La perception erronée de sa mission, le manque d'information ou la désinformation dont souffre la FGA ont un impact sur le monde scolaire et sur ses décideurs. Notre informatrice note l'importance de valoriser la formation professionnelle, victime elle aussi de préjugés, mais qui offre selon elle d'excellentes perspectives d'insertion sociale, parfois meilleures qu'au cégep ou à l'université. La directrice, pour sa part, est d'avis que les apprenantes et apprenants font face à ces idées reçues: il est nécessaire, par diverses initiatives, de montrer qu'il existe une pluralité des parcours en FGA et que ceux qui y sont inscrits peuvent suivre des études postsecondaires et réussir professionnellement.

Ces préjugés trouvent aussi écho dans les institutions collégiales, les adultes ayant obtenu leur DES de la FGA étant considérés plus faibles que les élèves du secteur régulier du fait d'une formation jugée moins exigeante.

4.1.5 Profil des apprenantes et apprenants de la FGA transitant au cégep

Le nombre d'adultes qui vont au cégep depuis la FGA est très faible (entre 5 % et 10 %, selon l'informatrice). La plupart des personnes inscrites ont des acquis de littératie avérés et arrivent en FGA avec un secondaire 3 ou 4 complété. Les chances de réussite sont alors plus élevées pour l'obtention du DES et le temps pour y parvenir est sensiblement plus court. Les adultes s'inscrivant avec des niveaux plus faibles (secondaire 1 ou 2, ou présecondaire) voient leurs chances d'accéder au cégep compromises par le temps – cela représente parfois de nombreuses années d'effort.

4.1.6 Enjeux de la transition

Plus le sigle de départ est bas, donc, et plus l'obtention du DES est ardue : découragement, parcours d'emploi plutôt que d'études, ouverture à un parcours plus court. L'enjeu de la transition entre les deux ordres d'enseignement est complexe pour toute personne s'inscrivant au cégep après le secondaire, toutefois, les adultes de la FGA s'avèrent plus aptes à contourner de telles difficultés. Cela dit, le suivi pédagogique étant moindre au cégep, notre informatrice hésite à se prononcer sur les difficultés ou défis des personnes apprenantes adultes faute d'information sur la question. Pour les enjeux d'adaptation, elle conclut ainsi : « [Ceux] qui vont au cégep ont une coche d'avance. Ils passent à travers tout le parcours de la FGA et s'en vont au cégep. Il y a quelque chose qui a fait en sorte qu'ils ont persévéré. Mais pourquoi? Qu'est-ce qu'ils avaient de plus? Je ne sais pas. » Elle estime que le fait d'avoir surmonté des difficultés facilite la transition. Un parcours interrompu puis réussi pourrait constituer un avantage, pour peu que les adultes et les milieux scolaires en prennent conscience. Des forces considérables sont mobilisées pour réussir à la FGA : capacités de négociation avec diverses facettes, telles les difficultés financières, de conciliation travail-études, de restructuration personnelle et de construction de la personnalité. Cet univers propre aux adultes pourrait les privilégier dans leur motivation. La maturité sera alors un facteur de protection.

4.1.7 Facteurs qui contribuent à la persévérance à la FGA

« La réussite part beaucoup de la personne, et ensuite du filet de sécurité qu'on tente de placer autour à travers les services d'aide et les ressources. » La directrice estime que la persévérance et le succès reposent essentiellement sur l'individu, tout comme ses échecs, d'ailleurs. Les objectifs financiers et le désir d'occuper un emploi satisfaisant sont des conditions essentielles à la persévérance et à la motivation de l'apprenante ou de l'apprenant. À l'inverse, le manque d'estime de soi et de confiance en ses possibilités contrecarrent sa réussite. L'image que ces personnes ont d'elles-mêmes est souvent négative parce qu'elles se comparent à des individus du même âge qui sont rendus ailleurs qu'à la FGA. Considérant cela, la directrice juge important de valoriser les démarches et initiatives entreprises, dont celle de s'inscrire au cégep.

4.1.8 Pédagogie à la FGA

L'enseignement individualisé est à la fois un facilitateur et un frein à la réussite : facilitateur pour l'adulte qui est autonome; frein pour celles et ceux qui ne le sont pas, cachent leurs grandes difficultés, en sont honteux et ont de la difficulté à communiquer ce malaise profond. La population de véritables adultes (plus de 25 ans) est moins nombreuse aujourd'hui que dans la décennie 1990–2000. Néanmoins, les entrées et sorties continues obligent à une pédagogie individualisée. Songeant à l'instabilité de fréquentation de certains jeunes adultes, l'informatrice évoque un *enseignement diversifié* qui demande aux pédagogues d'adapter leur enseignement à la situation de chaque étudiante et étudiant dans leur classe. Selon elle, le financement ministériel nuit, dans sa formule actuelle, à l'organisation de classes mieux adaptées aux profils les plus vulnérables. Elle constate que la relation pédagogique varie selon les profils des enseignantes et enseignants et selon leur habileté à créer ce lien essentiel à la progression des adultes apprenants : « […] pour les élèves, ce lien, c'est un lien d'affect, c'est souvent leur seul lien social, avec une personne humaine, durant la journée ». Or, ce lien de confiance est complexe à créer. Les changements générationnels s'accompagneraient également de changements pédagogiques positifs, susceptibles de soutenir la réussite des apprenantes et apprenants.

4.1.8.1 Nouveau programme à la FGA

Arrimant au secteur des adultes la réforme du secteur des jeunes entreprise en 1998, le nouveau programme a terminé son cycle récemment (jusqu'à la 5e secondaire pendant la pandémie, mais non terminé lors de l'entrevue). Ce nouveau programme complique la tâche de progression des adultes, surtout de celles et ceux en grande difficulté. Ajoutées à l'obtention du DES, plusieurs exigences supplémentaires s'articulent de manière si précise qu'elles se dressent comme un obstacle important à la transition de la FGA à l'enseignement supérieur (cégep ou université). De l'avis de l'informatrice, tout se passe comme si l'objectif était de diriger une certaine clientèle depuis la FGA vers des formations courtes menant à des métiers semi-spécialisés, ceci au détriment d'une formation de base commune ou diversifiée. Ces nouvelles exigences, propres à la FGA dans son programme, sont également remises en question par le personnel enseignant aux adultes. La directrice souligne aussi la nécessité de réussir les sciences de 3e secondaire pour entrer dans un programme de sciences humaines au cégep : on y voit, dans le milieu, un frein à l'émancipation des adultes et une remise en question de leur droit à un enseignement postsecondaire. Ces exigences influencent la persévérance scolaire des adultes et nuisent à leur réussite éducative en ajoutant *des embûches à leur parcours scolaire*.

4.1.9 Défis de la directrice

L'informatrice souhaiterait faire valoir son influence auprès des décideurs pour changer positivement la vie des apprenantes et apprenants. Elle aimerait pouvoir prendre l'initiative de projets d'émulation, lesquels sont rarement financés non pas faute de budget de la part du centre, mais à un niveau autre. Les embûches structurelles ne doivent pas nuire à la motivation des directions qui ont également pour mandat de bonifier le travail d'une équipe mobilisée vers la réussite de la clientèle des CÉA.

4.2 Le directeur adjoint

L'ethnographie résultant de la recherche s'organise ici autour des catégories suivantes : profil des apprenantes et apprenants; leurs parcours; rôle des professionnels à la FGA; pédagogie à la FGA; facteurs qui contribuent ou nuisent à la persévérance scolaire; enjeux de la transition vers le cégep.

4.2.1 Profil des apprenantes et apprenants

Les apprenantes et apprenants adultes présentent des profils variés. Certaines de ces personnes sont envoyées en FGA par Emploi-Québec, d'autres par le ministère de l'Immigration. D'autres encore occupent un emploi et cherchent à parfaire leurs connaissances. Une minorité fréquente déjà le cégep et va chercher des acquis pour le DEC (ex. : crédits en sciences). Tous ces adultes partagent le rêve de terminer une 5e secondaire ou de se pourvoir des acquis nécessaires à une formation qualifiante. Plusieurs sont poussés par leurs parents, d'autres sont mus par une motivation intrinsèque, mais en général les difficultés d'ordre social ou d'apprentissage sont considérables.

La population est de plus en plus composée de personnes immigrantes qui ne proviennent pas nécessairement de familles vivant des difficultés, mais qui vivent néanmoins des changements et une période d'adaptation par rapport aux études : adaptation entre les méthodes québécoises et celles en cours dans leur pays d'origine. Les représentations des parents quant aux parcours (ex. : étudier en médecine) ne tiennent souvent pas compte des capacités réelles du jeune adulte et de son niveau de littératie objective. Cela dit, la plupart des personnes apprenantes proviennent de milieux défavorisés. Très peu ont étudié à l'école privée, mais quand c'est le cas ces adultes sont souvent plus structurés et mieux organisés.

4.2.2 Changement des profils à travers le temps

Dans les années 1990, le développement des programmes ministériels pour décrocheurs a eu pour impact de modifier les profils d'apprentissage des individus : c'est une population de plus en plus jeune comparativement aux décennies précédentes et qui présente, comme en témoignent les dossiers, des signes associés à des parcours précaires et à des difficultés d'apprentissage. Comparativement aux décennies précédentes, nombreux sont ceux et celles qui ne possèdent aucun acquis de 4e ou 5e secondaire et qui vont et viennent au gré des années. La fréquentation s'étend sur une plus longue durée, débutant parfois même au présecondaire. À une époque lointaine, il s'agissait d'une population de plus de 18 ans, composée en majorité de bénéficiaires de l'assurance-chômage. Aujourd'hui, il s'agit plutôt de populations très jeunes, ayant des parcours variés et qui viennent chercher des formations diverses.

4.2.3 Des difficultés psychosociales

Ce changement de profil s'est accompagné d'une diversification des problèmes psychosociaux : la direction mentionne la toxicomanie, l'influence négative d'amitiés et la difficulté de rompre avec l'ancien réseau. Plusieurs viennent de familles déchirées ou démunies. Quant aux apprenantes, plusieurs sont de jeunes cheffes de familles monoparentales de deux ou trois enfants et ont du mal à joindre les deux bouts. D'autres jeunes vivent beaucoup de pauvreté et peinent à subvenir à leurs besoins essentiels. On retrouve un haut taux d'absentéisme occasionné par les heures de travail excessives, les

difficultés de concilier emploi et études, la pression de patrons peu accommodants. Les problèmes de santé mentale augmentent. Certains sont suivis par des intervenants, mais d'autres n'ont pas cette chance. Le centre ne dispose pas des ressources nécessaires pour embaucher des spécialistes en santé mentale et ne peut compter que sur un seul technicien en travail social. Des organismes communautaires soutiennent parfois la FGA et les adultes qui souhaitent faire des études postsecondaires ou poursuivre leur plan de formation.

4.2.4 Parcours des apprenantes et apprenants en FGA

« Si je prends une centaine d'élèves, il y en a à peu près une dizaine ou une quinzaine qui vont aller au cégep. Est-ce qu'ils vont continuer au cégep? Ça, c'est une autre paire de manches. »

Certains adultes termineront leur 3e ou 4e secondaire puis transiteront aussitôt en formation professionnelle. D'autres iront en formation professionnelle après avoir réussi leur DES. Ces deux cas sont représentatifs du parcours général : s'en sortir et se construire. D'autres termineront avec beaucoup de difficultés et s'orienteront vers les métiers semi-spécialisés. Celles et ceux qui viennent chercher les prérequis pour le cégep forment une faible minorité. Parmi les finissants, à peine une ou deux personnes feront le saut vers l'université. Les abandons sont nombreux : sur les 100 apprenants qui commencent en septembre, seuls 35 à 40 obtiendront leur diplôme à la fin de l'année. De ce nombre, 10 % à 15 % se dirigeront vers le cégep, 25 % à 30 % s'inscriront en formation professionnelle et 10 % iront vers les métiers semi-spécialisés. Les autres quittent et reviennent, s'inscrivent à d'autres centres. La direction adjointe conclut en ces mots : « […] tout le monde réussit à un moment donné. Il y a des médecins qui sont passés par la formation générale des adultes, mais c'est rare, ce sont des exceptions. »

4.2.5 Rôle du corps professionnel en FGA

Individualiser le soutien et humaniser les approches sont deux composantes essentielles de la mission de la FGA pour assurer un investissement dans le futur et le développement social. La transmission de ces valeurs par la direction et les corps professionnel et enseignant contribue ainsi à la création d'une société plus moderne, plus juste et plus équitable. La direction adjointe insiste beaucoup sur cette approche : « Il faut aimer le jeune, il faut le connaître, il faut vraiment créer un espace, une relation de confiance qui s'établit avec l'enseignant — pas juste l'enseignant, mais avec l'ensemble du personnel de l'école. » De son avis, pour réussir cette mission, cette contribution commune de tout le centre est fondamentale. On souhaite que les adultes puissent travailler, d'où l'importance d'un tel type d'investissement. Au-delà des enseignements, d'autres apprentissages sont souhaités : la ponctualité, l'organisation, la préparation au marché du travail. Il s'agit d'un soutien éducatif et social, d'un investissement sur l'humain : « [Il] y a eu des changements dans la façon que j'approche les gens [au fil des années], avec plus de maturité et d'expérience, être en mesure de donner des conseils, de rencontrer les enseignants deux fois par année. Voir les choses de façon plus positive que négative. Arroser la fleur, mais pas la mauvaise herbe. »

4.2.6 Favoriser l'insertion sociale

De ce point de vue, il est question ici non seulement d'une insertion professionnelle, mais d'une insertion dans la société en général. Il en appelle aux composantes de cette société, et plus particulièrement aux décideurs, de *sauver* les nombreux individus qui présentent de grandes difficultés de parcours à la FGA. Renvoyant au contexte de la pénurie de

main-d'œuvre, avec une population qui vieillit et des retraites à venir, la direction adjointe considère que des actions doivent être prises pour assurer un investissement équitable et juste pour ce groupe d'apprenantes et d'apprenants. Leur scolarisation est importante, parce que le futur l'est aussi : il est essentiel que chacune et chacun puisse jouer un rôle. Là réside une des missions de l'éducation des adultes. L'informateur apporte l'exemple d'une mère qui réussit son DES et peut à son tour instruire ses enfants : « C'est ce qui fait que l'école, c'est quand même important. On travaille pour les enfants, pour le futur. »

4.2.7 Pédagogie à la FGA

La direction adjointe explique que l'éducation aux adultes est un système intéressant, en plus d'être unique au Québec et à travers le monde. Or, à cause des changements de profils et du rajeunissement de la population en formation de base, ce système *noble* doit être en mesure de s'adapter. Le point fort est l'ouverture de la FGA aux apprenantes et aux apprenants présentant des parcours scolaires complexes. L'approche de l'enseignement individualisé, qui se maintient au travers des décennies, ne convient cependant pas toujours. L'informateur donne pour exemple les cours magistraux, qui sont complexes à modéliser dans un groupe si les adultes étudient à des niveaux différents. Certains individus réussissent très bien avec ce système pédagogique, mais les plus jeunes manquent bien souvent de motivation.

4.2.8 Relation pédagogique et enseignement individualisé

Avec l'enseignement individualisé, il y a lieu de se questionner si la relation d'aide et la confiance entre l'adulte et l'enseignante ou l'enseignant se développent ou sont présentes. Une distance peut se créer en raison de certains facteurs, dont la différence d'âge et d'expérience pédagogique. La majorité des enseignantes et enseignants restent engagés, mais le système pourrait être adapté en prenant pour appui une réflexion ciblée portant sur cette pédagogie et le sentiment d'appartenance : « […] avec la clientèle en très grande difficulté, c'est très difficile pour un prof de sortir du cadre. Tu te dis : "quitter-revenir", comment je peux travailler avec lui? » Il n'en demeure pas moins que l'apprenant a ultimement la responsabilité première de son parcours d'apprentissage.

L'informateur souligne le problème particulier du recrutement des apprenantes et apprenants et des abandons et retours massifs. Quelles sont les causes pédagogiques profondes de ces abandons? Comment la pédagogie peut-elle s'intéresser au parcours antérieur de l'adulte, à son suivi ou à sa vie? Si des limites d'organisation scolaires, sociales ou syndicales existent, il y a nécessité d'user malgré tout de créativité (*délinquance créative*) pour dépasser le cadre de l'enseignement individualisé. Il mentionne le dynamisme pédagogique et l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) et des médias sociaux. Au regard des nouvelles technologies, l'informateur constate que la FGA est loin en arrière et au bas de l'échelle en matière de moyens. Cette intégration des technologies repose sur le déploiement d'un *modus operandi* innovant et d'une transformation pédagogique favorisant un passage vers un autre type d'apprentissage. Il mentionne que la formation à distance est d'intérêt, mais que la plupart des adultes choisissent ce lieu d'apprentissage et de vie que sont les CÉA. Il conclut en expliquant que plusieurs jeunes adultes ont besoin de fréquenter la FGA pour leur développement et que nombre de ces personnes désirent continuer de s'éduquer.

4.2.9 Facteurs qui contribuent ou nuisent à la persévérance scolaire

Les situations sociales, comme manquer d'argent pour manger ou se déplacer, affectent les parcours scolaires à la FGA. Plusieurs adultes et jeunes adultes sont dotés d'une grande intelligence, réussissent avec d'excellentes notes, mais des problèmes liés à l'organisation, à la famille et à l'articulation du travail rémunéré viennent compromettre leur parcours et les empêchent de poursuivre leurs études. Dans de telles situations, la motivation qu'essaie d'insuffler l'équipe est complexe. D'autres, très jeunes, présentent de graves problèmes : besoin de conseils juridiques, criminalité, manque de soutien en intervention, référence en psychologie, rejet de la famille. L'informateur juge ces problèmes trop complexes pour une personne de 17 ou 18 ans, qui recevra alors des messages contradictoires : étudier sans manger à sa faim, devoir terminer malgré tout, recevoir des convocations pour des absences répétées, devoir reporter les examens.

4.2.10 Motivation et détermination: les clés du succès pour le DES

« Avoir un objectif de départ, c'est cela qui permet de développer un rêve et de mettre en place les moyens pour réussir et gravir la montagne. En FGA, ceux qui arrivent avec des objectifs, ou qu'on les établit avec eux, sont beaucoup plus motivés que les autres. »

Certains jeunes adultes ont un objectif motivant et ne présentent pas de difficultés d'apprentissage. D'autres réussissent à s'en sortir, à dépasser les obstacles et leurs problèmes et à étudier. Pour les femmes, diriger une famille monoparentale contribue à leur motivation. Le directeur adjoint explique que la mentalité du centre est d'inculquer à l'adulte que le centre joue pour 20 % de la réussite : l'adulte en est responsable à 80 %. De son point de vue, il est important que l'individu croie en ses possibilités sociales de réussite. L'équipe en place doit amener les personnes adultes plus âgées, les 25–30 ans, à changer leur situation, mais plusieurs restent aux prises avec des difficultés d'apprentissage et vivent des limites familiales ou sociales. L'obtention des acquis pour une formation professionnelle est un objectif de transition vers une vie meilleure et constitue en soi une réussite objective. L'informateur les pousse vers le succès en les rencontrant régulièrement en entrevue, pour montrer son engagement à les motiver et à se motiver.

4.2.11 Transition vers les études collégiales

Ce segment met en exergue les enjeux de la transition et les facteurs qui pourraient contribuer à faciliter ce passage.

Adaptation

Le temps d'adaptation et d'ajustement nécessaire à la transition vers le cégep constitue un enjeu de taille. Les apprenantes et apprenants en provenance de la FGA pourraient ressentir une certaine désorientation. Selon les témoignages recueillis par l'informateur et ses connaissances, les adultes ayant vécu l'expérience rapportent que les structures pédagogiques sont très différentes au cégep, que la charge de travail y est plus grande et que les échéances de remise des travaux sont plus serrées. À la FGA, on tente de les préparer à ces nouvelles règles : le cégep n'a pas le même parrainage pour favoriser l'autonomie; les étudiantes et étudiants n'ont pas une identité qui y est reconnue comme dans leur CÉA. Le cégep ne contrôle ni les absences ni l'assiduité : l'encadrement qui existait à la FGA disparaît Leur autonomie devra être mobilisée. Le directeur adjoint soutient que la première session est importante pour leur cheminement dans ces études postsecondaires, surtout si elle est réussie.

Forces

L'informateur souligne les forces des adultes qui, dans la poursuite de leurs études secondaires, ont acquis une bonne méthode de travail. Ces individus sont autonomes et sérieux dans leur démarche. Lorsqu'ils arrivent au cégep, ces acquis importent. Étant travaillants, ils sont parfois meilleurs étudiants que les élèves en provenance du régulier. Leur maturité d'adulte est convergente avec la notion d'effort. Les mères monoparentales ont souvent pour projet de réussir leur programme collégial malgré leurs difficultés. Elles sont déterminées et ont développé un sens de l'organisation parce qu'elles ont une responsabilité envers leur famille, qualités que l'on constate dans leur parcours à la FGA.

Difficultés

Les difficultés vécues à la FGA ne disparaissent pas pour autant au collégial. Les adultes qui transitent, dont les parents, peuvent subir des complications d'Emploi-Québec. En plus d'arriver au cégep avec ces problèmes administratifs, ces personnes doivent étudier, se familiariser avec le milieu, tisser des liens. Les enjeux financiers sont grands, notamment pour les mères monoparentales. Cette méconnaissance des réalités des femmes, des adultes et des jeunes adultes de la FGA persiste au cégep, tout comme les préjugés voulant que ces adultes soient plus faibles scolairement. L'informateur croit que ces personnes doivent garder espoir à travers ces obstacles, et maintenir leurs objectifs de formation.

4.2.12 Faciliter cette transition

L'informateur explique qu'il y a une vingtaine d'années, certains cégeps et CÉA ont conclu des ententes pour aider à la transition et démystifier les exigences liées à cet ordre d'enseignement. Des adultes étaient reçus au cégep pour une journée d'immersion dans le milieu et pour y rencontrer des équipes pédagogiques. Même chose pour les universités qui faisaient du recrutement en FGA. Les coupures, le temps à investir et la motivation manquante font que les initiatives de ce type n'ont plus cours aujourd'hui : il n'existe plus d'ententes entre les cégeps et les CÉA pour faciliter la transition des personnes apprenantes.

Différentes initiatives sont possibles et souhaitées. L'informateur a énuméré cinq d'entre elles : 1. inviter des membres du corps professoral du cégep à venir rencontrer les futurs étudiants et étudiantes en provenance de la FGA; 2. cibler des agents dans les cégeps pour faciliter la collaboration à des activités d'intégration; 3. inviter des gens du cégep à la FGA et des apprenantes et apprenants de la FGA au cégep; 4. fournir une information diversifiée afin que les adultes aient des repères une fois au cégep; 5. favoriser une prise en charge des adultes de la FGA dans le milieu, leur montrer l'environnement, les aider à développer des stratégies d'étude, d'organisation et de travail. Faire preuve de flexibilité pour le temps imparti aux évaluations serait un accommodement important, comme c'est le cas pour les personnes dites « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ». Bien que le mode de fonctionnement soit autre au cégep en ce qui concerne le respect des échéances, il y aurait reconnaissance d'une altérité des parcours et du contexte particulier de cette insertion fondamentale. Il est question ici de personnes ayant fait face à des difficultés de parcours scolaires et de vie et les ayant surmontées, ce qui témoigne d'une résilience psychologique, pédagogique et sociétale.

4.3 L'enseignante

Les sections suivantes s'intéressent aux facteurs de persévérance et de réussite à la FGA, ainsi qu'à la transition de la FGA au collégial du point de vue de l'enseignante de français langue première.

4.3.1 Facteurs contribuant à la persévérance/réussite des personnes apprenantes à la FGA

Pour favoriser la persévérance, il est essentiel d'établir avec l'adulte une relation de confiance basée sur l'échange et la communication. Pour ce faire, l'on doit comprendre le parcours scolaire et de vie de l'apprenant. Par-delà l'appui de l'entourage, les ressources de soutien pédagogique, psychosocial et d'orientation offertes aux apprenants ont une incidence positive sur leur capacité de réussite et de persévérance. La notion d'interdisciplinarité est incontournable : enseignants, conseillers, médecins et travailleurs sociaux doivent adopter une approche collaborative. Et les établissements doivent pour leur part disposer des ressources humaines et financières nécessaires au maintien de ces services. Notons que les filles ont plus de facilité à persévérer à la FGA, car elles accueillent plus favorablement l'aide et les méthodes pédagogiques proposées. Les garçons ont tendance à demander de l'aide uniquement lorsqu'ils se sentent coincés.

La persévérance à la FGA est également encouragée lorsque la personne entretient un projet scolaire ou professionnel après l'obtention d'un DES. Les jeunes apprenantes qui sont mères ont un sentiment de responsabilité et une propension à se projeter à travers leur enfant qui contribuent à leur persévérance à la FGA. Cela dit, le fait d'avoir un enfant peut inhiber leur capacité de transition vers le collégial.

4.3.2 Facteurs influençant la persévérance scolaire vers le collégial

Le cégep permet à l'apprenante ou à l'apprenant de se projeter vers l'avenir via une offre de programmes techniques ou généraux qui l'amènent à explorer diverses possibilités de carrière. Le désir d'accéder à un bon emploi est ici un facteur de persévérance majeur.

Au collégial, le regard des autres (jugements, préjugés, étiquettes sociales) peut avoir un impact négatif sur la persévérance des apprenantes et apprenants issus de la FGA. La résilience, acquise dans son parcours de vie, peut aider l'apprenant à surmonter ces écueils, mais l'adversité qu'il a vécue peut aussi atténuer ses chances de persévérer et de réussir au cégep.

4.3.3 Facteurs influençant la transition vers le collégial

Bien que le fait d'avoir réussi le DES encourage l'adulte à transiter vers le collégial, les ressources de soutien dont il ou elle bénéficiait à la FGA doivent être maintenues — et facilement accessibles — au cégep. Un point crucial, considérant que les apprenants vivent parallèlement au milieu scolaire des difficultés qui peuvent raviver des douleurs passées.

La dimension financière pèse lourd dans la décision de transiter ou non vers le collégial. Après l'obtention du DES, plusieurs adultes perdent l'aide financière d'Emploi-Québec, impactant négativement leur capacité ou désir de poursuivre leurs études. La nécessité de travailler exerce aussi une influence négative sur cette continuité. L'informatrice précise que les coûts afférents aux études postsecondaires représentent un défi au cégep mais aussi à

l'université, où certains adultes issus de la FGA abandonnent dès la première année « quand ils ont reçu leur première facture ».

Encore ici, le désir d'avoir un bon emploi joue un rôle majeur. Les adultes transitent vers le collégial « parce qu'ils veulent améliorer leur qualité de vie […], ils veulent une forme de reconnaissance sociale ».

D'autres facteurs influencent négativement la transition de la FGA au cégep. La consommation de drogues en est un. Les pressions sociales et familiales en sont un autre – les apprenantes qui ont un copain ou conjoint et qui en plus doivent travailler subissent parfois des pressions pour abandonner leurs études.

4.3.4 Enjeux de la transition

Le manque d'information quant aux coûts, appuis disponibles et exigences scolaires des programmes postsecondaires représente un écueil majeur pour les apprenantes et apprenants issues de la FGA. Ces jeunes ne connaissent pas le monde du cégep, donc « ils ne savent pas dans quoi ils s'embarquent ». Les horaires, les méthodes d'enseignement, la somme de travail exigée étant très différents au cégep, les personnes apprenantes doivent établir un calendrier d'études et maîtriser de nouveaux outils. Il s'agit d'un enjeu de taille considérant qu'un parcours scolaire discontinu comme le leur s'accompagne souvent de lacunes scolaires.

Les lois et conventions collectives stipulent que la relation pédagogique ne devrait pas être discrétionnaire aux personnes, « mais dans la réalité, c'est pourtant ce qui se produit ». L'attitude des enseignantes et enseignants est un enjeu bien réel dans la transition de la FGA vers le collégial.

4.3.5 Recommandations pour favoriser la transition

Bien que les apprenantes et apprenants de la FGA aient une « bonne faculté d'adaptation », diverses mesures pourraient faciliter leur transition vers le cégep. Le contact entre les deux milieux devrait être renforcé, notamment en s'assurant que les conseillers d'orientation fournissent davantage d'information concernant les exigences scolaires et la réalité sociale des cégeps pour mieux préparer chaque individu à ce nouvel environnement. Il serait aussi bénéfique d'allier des visites dans les cégeps à un parrainage avec des anciens et anciennes de la FGA qui ont réussi leur transition au collégial et de trouver d'autres stratégies pour apaiser les appréhensions liées à cette transition.

4.4 Le conseiller en orientation scolaire

Les sections suivantes s'intéressent aux facteurs de persévérance et de réussite à la FGA ainsi qu'à la transition de la FGA au collégial et font état de la perception d'un conseiller en orientation scolaire et professionnelle sur la question.

4.4.1 Taux de réussite en FGA

Selon les statistiques internes que détient l'informateur et l'analyse qu'il fait de la situation, de tous les apprenantes et apprenants inscrits à la FGA, environ 30 % obtiennent leur DES dans l'année, mais plus de 50 % ne termineront pas leur secondaire ou n'auront pas accès à un autre type de formation. Ces chiffres sont documentés à partir de son analyse personnelle et

témoignent qu'une analyse réelle des parcours de réussite des adultes ou de leur trajectoire à la suite d'un départ sans un diplôme se doit d'être couverte par la recherche.

4.4.2 Insertion sociale (définition)

Alors que l'insertion socioprofessionnelle vise l'intégration au marché du travail, l'insertion sociale concerne l'intégration à la société, ce qui suppose un certain niveau d'organisation individuelle. La FGA est un environnement qui favorise cette intégration.

4.4.3 Profil des apprenantes et apprenants qui transitent vers le collégial

Très peu d'apprenants de la FGA font une demande pour le cégep. La plupart de ces personnes sont acceptées au 2e, sinon au 3e tour par le SRAM (SRAM, 2017 et 2021). Certains (environ 5 %) reviennent à la FGA après une expérience difficile au cégep ou sur le marché du travail ou parce qu'ils avaient commencé le cégep alors qu'ils devaient terminer un prérequis au secondaire et avaient du mal à faire les deux en même temps. Lorsqu'ils retournent au cégep, ces personnes sont plus motivées que les autres et ont des objectifs plus précis. Les apprenantes et apprenants qui avaient presque fini leur secondaire et le terminent en FGA manquent de motivation. Dans le contexte montréalais, ceux qui viennent d'un autre pays et doivent « tout refaire » ont souvent plus de défis que les autres, ce qui compromet la transition.

4.4.4 Facteurs de persévérance à la FGA

Pour réussir, les adultes doivent se fixer des échéances et des objectifs précis. Les personnes qui ont une meilleure stabilité psychologique sont plus structurées, elles ont de meilleures relations pédagogiques et plus de facilité à rester motivés.

4.4.5 Obstacles à la réussite

À leur entrée à la FGA, les apprenants remplissent un questionnaire où ils identifient les obstacles à leur réussite. Les préoccupations monétaires, dont la nécessité de concilier études et emploi, constituent un facteur négatif courant. Parmi les autres obstacles, on retrouve le découragement, le désengagement, le stress, l'environnement familial et les soucis de santé. La charge de travail, plus lourde au collégial qu'à la FGA, est un facteur de stress important.

4.4.6 Tâches et objectifs du conseiller d'orientation

Le conseiller rencontre tous les personnes apprenants et apprenantes de la FGA dès leur inscription — sauf ceux qui sont en francisation, à moins qu'ils en fassent la demande — et leur fait remplir un questionnaire qui l'aide à comprendre, par-delà la simple obtention du DES, leur motivation à poursuivre et terminer leurs études. Dans la transition vers le collégial, le conseiller tend à orienter les apprenants vers les techniques professionnelles — soins infirmiers, technologie de radiodiagnostic, etc. Il fait le suivi des dossiers d'admission au cégep et fournit aux collèges un « complément d'information » sur les apprenants, mais souligne qu'il est impossible de suivre les anciens de la FGA après leur entrée au cégep.

4.4.7 Enjeux de la transition

Le conseiller utilise les vidéos du SRAM pour renseigner les apprenants sur les spécificités de l'environnement et de l'enseignement collégial, mais rapporte que ceux-ci ne savent pas où aller chercher ou ne jugent pas important de consulter des références supplémentaires.

Certains vont au cégep pour une formation professionnelle alors qu'ils sont dans l'incertitude face à leur choix de métier.

4.4.8 Exigences scolaires à la FGA en opposition à celles du cégep

À l'instar des personnes interviewées, le conseiller identifie la charge de travail, la nécessité de bien s'organiser et la présence d'échéanciers comment les principales différences entre la FGA et le cégep. Les adaptations au collégial concernent notamment le niveau du travail individuel — devoirs, lectures, préparation aux cours — à faire après les classes.

Le conseiller souligne que les mesures d'évaluation sont différentes au cégep, que les apprenants de la FGA doivent s'y adapter et que, contrairement aux pratiques à la FGA, ceux qui ont des besoins particuliers doivent avoir un diagnostic médical pour bénéficier d'ajustements en ce sens. Il recommande aux apprenants et apprenantes de parler aux pédagogues du cégep de leur parcours et de commencer à temps partiel en évaluant leur charge de travail, sachant qu'ils peuvent abandonner des cours sans conséquence au début du trimestre. À ceux qui sont en programme technique, il recommande de commencer à temps plein, quitte à retrancher des cours par la suite.

4.4.9 Relation pédagogique au cégep

Selon le conseiller, les enseignantes et enseignants du collégial ne sont pas nécessairement conscients des enjeux auxquels font face les apprenants de la FGA et peuvent avoir des préjugés envers eux parce qu'ils estiment que le parcours est plus facile à la FGA. Ayant jusqu'à 40 élèves par classe, les professeurs du cégep ne peuvent pas personnaliser leur enseignement autant qu'à la FGA, ni considérer les forces et faiblesses de chaque personne.

4.4.10 Recommandations pour favoriser la transition vers le collégial

À l'instar de ses collègues, le conseiller aimerait préparer les personnes apprenantes à leur transition au collégial via un mentorat avec des anciens de la FGA ou des cégeps pour les amener à choisir un programme qui les motivera et sera conforme à leur potentiel. Il estime essentiel de préparer plus adéquatement ces personnes et d'estimer leurs chances de réussite avant qu'elles n'entrent au cégep.

5.0 Discussion et conclusion

Il ressort de cette étude ethnographique plusieurs éléments de convergence sur les plans psychologiques, pédagogiques et sociaux (Long, 1989).

5.1.1 Dimensions psychologiques

Parmi les dimensions psychologiques, l'on retient les impacts du parcours scolaire et de vie de la personne et plus particulièrement la fragmentation du parcours à l'école secondaire qui se traduit par une prolongation du temps nécessaire à l'obtention du DES. Ceci s'explique par des facteurs de nature familiale (traumatismes et difficultés socioéconomiques) ainsi que par des difficultés et troubles d'apprentissage qui n'ont pu être résolus antérieurement ou n'ont pas été diagnostiqués et pris en charge pour des raisons financières ou par manque d'accès à des services à l'école secondaire. La FGA agit ici comme milieu de résilience scolaire pour l'adulte. Sa motivation doit être rebâtie, ses difficultés d'apprentissage doivent être résolues, or le soutien du milieu joue un rôle considérable de par sa mission d'accompagnement. Nos

informatrices et informateurs s'entendent sur la présence de lacunes du côté des services offerts dans les CÉA: l'équipe pédagogique a peu de soutien psychologique provenant de spécialistes externes, et on constate un déséquilibre socioéconomique qui se traduit par une forme de discrimination à l'égard des adultes plus démunis financièrement que d'autres populations. La question du potentiel et des droits des personnes adultes à une éducation des adultes tout au long de la vie se pose (modèle de Bélanger). Soulignons ici la différence entre les apprenantes et les apprenants, les premières étant davantage aptes à se motiver que les seconds, surtout lorsqu'elles sont mères et cheffes de famille. Dans le cas des adultes qui transitent vers le cégep, le chemin de reconstruction psychologique se doit d'être souligné, ainsi que la mission de la FGA à cet égard. Notons également qu'en contexte montréalais, on retrouve souvent des adultes ayant un parcours migratoire récent; la non-reconnaissance des acquis scolaires obtenus dans leur pays d'origine et la méconnaissance de la langue joueront un rôle important dans leur cheminement, leur motivation devant être plus grande pour recommencer le parcours et terminer ensuite un programme au cégep.

5.1.2 Dimensions pédagogiques

Parmi les dimensions pédagogiques, on note que la relation pédagogique échafaudée en cheminant dans les programmes de la FGA joue un rôle fondamental dans la persévérance de l'adulte en contexte de transition au collégial. La résilience pédagogique et les outils développés lors de ce cheminement contribueront à la réussite des études au cégep. Le milieu collégial étant moins encadrant, la pédagogie nécessitera un bond supplémentaire dans l'autorégulation de l'adulte : sa motivation sera à construire au regard de ces nouvelles exigences. D'autre part, le secteur régulier au cégep n'est pas nécessairement conçu pour recevoir des adultes assumant des responsabilités dans les diverses sphères de leur vie — sphère familiale, logement, travail, sphère culturelle, etc. De plus, l'accès à des services de soutien pédagogique pourrait être compromis, pour les mêmes raisons qu'il l'était antérieurement. Les difficultés d'apprentissage peuvent subsister en contexte et provoquer un déficit affectant le cheminement.

5.1.3 Dimensions sociologiques

En ce qui concerne les dimensions sociologiques, on relève que la transition souhaitée est motivée par le désir de s'insérer dans la société en disposant de connaissances et d'une littératie accrues, et de compétences permettant un accès émancipateur à un travail reconnu. Les problèmes financiers se posent en obstacles pour les adultes. La conciliation études-travail représente un défi, en particulier pour les cheffes de famille et pour les parents; or, cette double responsabilité pourra être compromise par un manque de soutien financier. Notons que les politiques de soutien aux études (Emploi-Québec) ne sont pas au rendez-vous, et que le système des prêts et bourses ne suffit pas en contexte. L'éducation permanente, comme concept, ne semble pas se traduire par des actions sociopédagogiques formelles : une fréquentation à temps partiel est impossible dans les techniques et n'est pas financée par le système des prêts et bourses (Thériault, 2019). Restent les AEC, mais ces programmes sont mal connus des adultes transitant vers le cégep. Tout se passe comme si le pont était coupé entre la FGA et le secteur collégial. En tant que chercheuses, nous nous demandons si cet état de fait n'est pas un obstacle sociétal articulé entravant le droit de l'adulte à l'éducation tout au long de la vie, particulièrement lorsque celle-ci ou celui-ci a vécu une défavorisation et une discrimination socioéconomiques, psychologiques et

pédagogiques. Ce constat nous amène à nous questionner sur l'émancipation des adultes, et nous tenons à souligner la grande contribution de la FGA à celle-ci. En transitant vers des programmes collégiaux qui mèneront éventuellement la personne à un emploi enrichissant qu'elle désire occuper (et non imposé par l'État), celle-ci exerce des droits qui lui sont reconnus internationalement, au même titre que les exerce une personne ayant vécu un parcours moins fragmenté et difficile. Le système éducatif doit conséquemment exercer son rôle, qui est de favoriser le respect des droits des personnes adultes ayant vécu des difficultés et des obstacles dans leurs parcours scolaires et de vie à se doter d'une formation postsecondaire enrichissante. Ces personnes adultes désirent offrir à elles-mêmes et à leurs enfants de meilleures conditions de vie par une insertion sociale mobilisatrice.

5.1.4 Ponts à établir entre le cégep et la FGA

Le personnel pédagogique interrogé plaide pour l'établissement de ponts entre les institutions collégiales, leurs secteurs divers, et la FGA. Pour en favoriser la construction (ou la reconstruction, puisque des pratiques ont déjà existé), des activités pourraient être implantées, avec peu de moyens d'ailleurs. Il est question ici de favoriser la compréhension, par le monde collégial, des enjeux d'accueil des apprenantes et apprenants de la FGA. Un soutien particulier pourrait leur être offert au cégep, de même que des accommodements et un encadrement accessibles sur les plans psychologique, pédagogique et social. La dimension financière de transiter comme adulte ne devrait pas être un obstacle : celle-ci devrait être priorisée, en particulier pour les parents et pour les femmes cheffes de famille monoparentales. C'est un débat qui doit être impulsé.

5.1.5 Limites et élargissement futur de la recherche

Par sa méthode qui se voulait très focalisée, cette étude a permis d'étudier un sujet dont la littérature ne traite pas, soit la transition vers le cégep des apprenantes et apprenants en provenance de la FGA. La perspective des intervenantes et intervenants pédagogiques a été ici exposée, mais ce regard a été également croisé avec celui des personnes apprenantes. L'ethnographie dégagée, comme résultante de la recherche, montre la richesse d'un tel regard. Nous n'avions pas pour but de faire état du phénomène dans une perspective plus longitudinale ou plus large. Nous avons la conviction qu'une recherche sur le sujet qui engagerait une population plus importante d'adultes apprenants renseignerait le monde éducatif québécois sur le parcours de ces personnes au collégial, ainsi que sur leur insertion sociale. Encore faut-il pouvoir localiser les apprenantes et apprenants de la FGA dans le milieu collégial et disposer d'indicateurs très précis concernant leurs profils pour éviter une forme stigmatisante d'invisibilité de ces personnes qui ont vécu des difficultés et les ont surmontées en obtenant leur DES et en s'inscrivant aux études collégiales. Nous pensons également que le milieu des cégeps souhaiterait documenter cet enjeu d'importance du fait de sa mission d'émancipation et de son modèle unique au monde. Cette ethnographie d'enquête apporte des arguments à cet égard.

Références bibliographiques

Archambault, G. et Aubé, R. (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*. Rapport de recherche. https://cdc.qc.ca/parea/720638_PAREA_archambault_aube_1996_EXTRAITS.pdf

Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education.* Barbara Budrich Publishers Opladen & Farmington Hills.

Bélanger, P. et Robitaille, M. (2008) Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë. *Sociologie et sociétés, 40*(1), 227–245. https://doi.org/10.7202/019479ar

Carré, P. et Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques.* L'Harmattan.

Commission d'étude sur la formation des adultes. (1982). *Apprendre. Un acte volontaire et responsable.* Gouvernement du Québec.

Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995–1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261

Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), Silva Vaz de Lima, M. O. M. (2010). *Vivre et apprendre pour un future viable - l'importance de l'éducation des adultes* [communication orale]. Sixième conférence sur l'éducation des adultes de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Bélem, Brésil.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), ministre de l'Éducation (MÉQ) et Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). (2000). (2000). La formation de base en éducation des adultes (L'exemple de l'Orégon).

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (1994). *Un régime pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. Avis au ministre de l'Éducation.* https ://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0393.pdf

Doray, P., Langlois, Y., Robitaille, A., Chenard, P. et Aboumrad, M. (2009). *Étudier au Québec : les parcours scolaires dans l'enseignement technique.* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). https://depot.erudit.org/bitstream/004068dd/1/2009_04.pdf

Doray, P. et Simoneau, F. (2019). Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes. Dans M. Doucet et M. A. Thériault (dir.), *L'adulte en formation… pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p.7–30). Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995–1996. Exposé de la situation.* Ministère de l'Éducation. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261

Gouvernement du Québec (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995–1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Ministère de l'Éducation. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261

Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue tout au long de la vie.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Politique.pdf

Gouvernement du Québec (2015). *Loi sur l'instruction publique.* Régime pédagogique de la formation générale des adultes. http ://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//I_13_3/I13_3R9.htm

Inchauspé, P. (1999). *Vers une politique de formation continue.* Ministère de l'Éducation. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41816?docpos=

Inchauspé, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue.* Ministère de l'Éducation. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41815

Inschauspé, P. (1987). *Bilan et prospectives du cégep comme institution d'enseignement supérieur.* Centre de documentation collégiale. http ://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1987/inchauspe_actes_aqpc_1987.pdf

Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2022, décembre). *Les indicateurs du contexte de l'éducation des adultes.* https ://icea.qc.ca/fr/actualites/les-indicateurs-du-contexte-de-l %e2 %80 %99 %c3 %a9ducation-des-adultes

Institut de la statistique du Québec. (2022). *Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, année scolaire 2005–2006 à 2020–2021.* Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBU048X3931407162754g87L4&p_lang=2&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3414#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1

Izard, B. et Lenclud G. (2000). Méthode ethnographique (pp. 470–475) in *Dictionnaire d'ethnologie.* Presses Universitaires de France.

Jean, M. (1983). *Apprendre : une action volontaire et responsable énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente.* Commission d'étude sur la formation des adultes, ministère des Communications. http://www.cdc.qc.ca/url_regard/028116-1.html.

Lévesque C., Cloutier E. et Cunningham, J. (2009). *Working towards the coproduction of knowledge: a research partnership involving Aboriginal people.* Global University Network for Innovation, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Long, H. B. (1989). *Self-Directed Learning : Emerging Theory & Practice.* Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Marchand, I. (2019). L'expérience du décrochage scolaire chez les filles : conséquences et perspectives vers la formation générale des adultes. Dans M. Doucet et M. A. Thériault (dir.), *L'adulte en formation… pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 59–86). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MÉLS). (2005). *Statistiques de l'éducation.* Gouvernement du Québec. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs15223

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MÉLS). (2013). *Statistiques de l'éducation.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes.* Institut de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture pour apprentissage au long de la vie.

Parent, A. M. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Tome 2).* Gouvernement du Québec.

Picard, F., Kamanzi, P. C. et Labrosse, J. (2013). Difficultés de transition au collégial : des politiques éducatives aux parcours des jeunes. *Lien social et politiques, 70*(1), 80–99.

Roberge, M. (1991). *Guide d'enquête orale.* Les Publications du Québec.

Ryan, C. (1964). *Rapport du Comité d'études sur l'éducation des adultes.* Gouvernement du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2989059

Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM). (2021). *Rapport annuel du SRAM.*

Service régional des admissions du Montréal métropolitain (SRAM). (2017). *Rapport annuel du SRAM.*

Smaïl, D. (2019). *L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes.* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.

Solar, C. et Thériault, M. A. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne. *Savoirs, 33,* 105–116. https ://doi.org/10.3917/savo.033.0105.

Thériault, M. A. (2015). Québec's Young Adults and Educational Pathways: A Collaboration in Research and Ethnography. *International Journal of Arts and Humanities, 4*(1).

Thériault, M. A. (2017). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes [Learning and teaching at Adult Education : ethnopedagogical research with close graduate and teachers]. *Formation et profession, 24*(3). 32–45. http ://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.381

Thériault, M., Marchand, I., Marzarte-Fricot, N., Kamalzare, S et Bartosova, Lucie (2019). *''Adult Learners Transitioning from Adult Secondary Education to General and Professional College: A Québec Study*". Proceedings of the 68th Commission for International Adult Education (CIAE) International Pre-Conference, St-Louis, Missouri, États-Unis.

Thériault, M. A. (2019). Ethnographie en sciences de l'éducation : filiation et voix des apprenantes et apprenants de la formation générale des adultes en passage vers le collégial. Dans M. Doucet et M. A. Thériault, *L'adulte en formation…pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis.* Presses de l'Université du Québec.