



**Perceptions d'élèves et d'enseignantes quant aux facteurs qui influencent la
persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans à chacune des étapes de la transition
vers la formation générale des adultes**

Par Nadia Mercier

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maîtrise ès arts (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Nadia Mercier, 2026

Ce mémoire a été rédigé conformément aux règles de présentation et de rédaction des travaux de recherche des étudiants et étudiantes de 2e et 3e cycles en vigueur à l'Université du Québec à Chicoutimi. De plus, il respecte les normes de présentation de la septième édition de l'American Psychological Association (APA) résumées dans l'ouvrage de Provost et al. (2023).

RÉSUMÉ

La réussite scolaire peut être un défi pour certains élèves de la formation générale des jeunes. Certains décrochent avant d'avoir obtenu un diplôme et reviennent en formation générale des adultes (FGA) dans le but d'obtenir un diplôme ou des préalables scolaires. D'autres, âgés de 16 à 18 ans, décident de poursuivre directement leurs études en FGA. Lors de l'une ou l'autre de ces transitions vers la FGA, les élèves passent à travers différentes étapes. La réalisation de ces étapes rend les élèves de 16 à 18 ans vulnérables quant à leur persévérance scolaire. Tout d'abord, en plus de vivre une transition vers la FGA qui est souvent imprévisible, ils vivent une transition vers la vie adulte qui est parsemée d'instabilité. Ensuite, ils sont confrontés à l'approche individualisée de la FGA qui permet de progresser à leur rythme, mais qui demande beaucoup d'autonomie et de compétences en littératie. Enfin, certains facteurs personnels et environnementaux liés à ces élèves influencent leur persévérance scolaire lors des différentes étapes de transition. Pour faciliter la transition vers la FGA des élèves de 16 à 18 ans et favoriser leur persévérance scolaire, l'organisation scolaire et les membres du personnel enseignant tentent de mettre en place différentes pratiques sans savoir si celles-ci donnent les résultats escomptés. C'est pourquoi cette recherche décrit les perceptions des élèves et celles du personnel enseignant quant à la transition à la FGA et aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire de ces élèves lors de cette transition. Pour ce faire, quatre élèves, âgés de 16 à 18 ans, étudiant dans un groupe de transition d'un CFGA de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, ont été interrogés dans le cadre d'une entrevue de groupe, afin de recueillir leurs perceptions portant sur les facteurs qui influencent leur persévérance scolaire à chacune des étapes de la transition. De plus, des perceptions ont également été recueillies auprès de trois enseignantes qui enseignent auprès de ces élèves, lors d'une autre entrevue de groupe. À la suite de cette collecte de données, une analyse des perceptions recueillies auprès des élèves et des enseignantes a été réalisée à la lumière du cadre théorique et conceptuel. Cette analyse a permis de préciser les facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de chacune des étapes de la transition scolaire. De plus, elle a fait ressortir un nouveau facteur de persévérance scolaire lors de la transition, peu ou pas documenté dans les écrits scientifiques, soit la durée du parcours à la FGA. La principale retombée envisagée par cette recherche est de fournir des pistes de réflexion quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans, afin que les personnes qui gravitent autour d'eux en tiennent compte pour favoriser leur persévérance scolaire et pour les accompagner à chacune des étapes de leur transition. Ces nouvelles pratiques découlant de la réflexion pourraient ensuite être répertoriées et diffusées dans le réseau de la FGA, et peut-être même s'étendre à la formation professionnelle (FP).

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xi
REMERCIEMENTS.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte de transition et de persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans en FGA	4
1.1.1 Contexte de la FGA	5
1.1.1.1 Approche individualisée spécifique à la FGA.	6
1.1.1.2 Programmes de formation.....	8
1.1.1.3 Caractéristiques du personnel enseignant en FGA.....	9
1.1.1.4 Portrait et besoins des élèves de 16 à 18 ans qui font la transition vers la FGA.....	10
1.1.2 Contexte de transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA	15
1.1.3. Contexte de persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans	17
1.1.3.1 État de la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans au Québec. ..	18
1.1.3.2 État de la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans à la FGA.....	20
1.2 État des connaissances scientifiques sur la transition et la persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans en FGA.....	21
1.2.1 Pratiques et recherches en éducation et formation des adultes à l'international	22
1.2.2 Pratiques et recherches en éducation et formation des adultes au Canada et au Québec	24
1.3 Problème de recherche.....	27
CHAPITRE 2.....	31

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	31
2.1 Définition de la persévérance scolaire.....	31
2.2 Définition de la transition scolaire	32
2.3 Modèle de transition scolaire retenu.....	35
2.4 Facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de la transition scolaire.....	39
2.4.1 Facteurs liés à l'élève.....	41
2.4.2 Facteurs liés à l'environnement.....	42
2.4.3 Facteurs liés aux étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019).....	44
2.4.3.1 Facteurs liés à la préparation (étape 1 de la transition scolaire).	44
2.4.3.2 Facteurs liés à la rencontre (étape 2 de la transition scolaire).	47
2.4.3.3 Facteurs liés à l'adaptation (étape 3 de la transition scolaire).	48
2.4.3.4 Facteurs liés à la stabilisation (étape 4 de la transition scolaire).	48
2.5 Synthèse des concepts théoriques.....	51
2.6 Objectifs de recherche	53
CHAPITRE 3.....	54
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	54
3.1 Type de recherche.....	54
3.2 Étude de cas	55
3.3 Contexte de l'étude de cas : groupe 16 à 18 ans	56
3.3.1 Description des élèves du groupe	56
3.3.2 Description de l'équipe enseignante du groupe.....	57
3.3.3 Description physique de l'environnement du groupe	58
3.3.4 Fonctionnement au quotidien	58
3.4 Sélection, recrutement et description des personnes participantes	59
3.5 Collecte, traitement et analyse de données	61
3.5.1 Modes de collecte de données	61
3.5.1.1 Entrevue de groupe.....	62
3.5.1.2 Journal de bord.....	64
3.5.2 Démarche de collecte de données.....	64
3.5.3 Traitement et analyse des données.....	65
3.6 Critères de rigueur scientifique et d'éthique.....	67
3.7 Synthèse.....	68
CHAPITRE 4.....	70
RÉSULTATS.....	70

4.1 Perceptions des élèves et des enseignantes sur la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA.....	70
4.1.1 Perceptions lors de la première étape de transition vers la FGA : la préparation.....	71
4.1.1.1 Attentes et connaissance des élèves quant à la FGA.....	71
4.1.1.2 Motivation des élèves à entrer au CFGA.....	73
4.1.1.3 Bagage de compétences et de ressources des élèves avant leur arrivée en FGA.....	74
4.1.1.4 Soutien dont les élèves ont bénéficié avant leur arrivée en FGA.	75
4.1.1.5 Connaissance de soi et de son projet de formation	77
4.1.2 Perceptions lors de la deuxième étape de transition vers la FGA : la rencontre.....	79
4.1.2.1 Écart entre les croyances et les perceptions des élèves ainsi que leur expérience réelle vécue à la FGA.	79
4.1.2.2 Stratégies d'adaptation utilisées à l'arrivée en FGA.	80
4.1.2.3 Expérience en classe dans le groupe 16 à 18 ans.....	83
4.1.2.4 Soutien dont les élèves ont bénéficié pendant les premiers jours en FGA.....	84
4.1.3 Perceptions lors de la troisième étape de transition vers la FGA : l'adaptation.....	89
4.1.3.1 Compétence, autonomie et affiliation : trois besoins psychologiques fondamentaux à combler lors de l'adaptation en FGA	90
4.1.3.3 Soutien dont les élèves ont bénéficié pendant leur première année en FGA.	93
4.1.3.4 Projet de formation réaliste.....	94
CHAPITRE 5.....	97
DISCUSSION	97
5.1 Analyse des facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 1 de la transition : la préparation.....	97
5.1.1 Facteurs de risque lors de la préparation.....	98
5.1.2 Facteurs de protection lors de la préparation.....	100
5.2 Analyse des facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 2 de la transition : la rencontre.....	103
5.2.1 Facteurs de risque lors de la rencontre.....	103
5.2.1 Facteurs de protection lors de la rencontre.....	105
5.3 Analyse des facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 3 de la transition scolaire : l'adaptation.....	110
5.3.1 Facteurs de risque lors de l'adaptation.....	110
5.3.2 Facteurs de protection lors de l'adaptation.....	110
5.4 Synthèse de l'analyse et de l'interprétation des résultats	113
5.5 Limites de la recherche.....	115
5.6 Retombées de la recherche.....	116
CONCLUSION.....	118

RÉFÉRENCES	121
ANNEXE I : QUESTIONNAIRES PRÉENTREVUES	130
ANNEXE II : CANEVAS D’ENTREVUE DE GROUPE SEMI-DIRIGÉE	133
ANNEXE III : CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : <i>Recherches empiriques sur les jeunes adultes à la formation générale des adultes au Québec entre 2011 et 2024</i>	26
Tableau 2 : <i>Description des élèves qui ont participé au projet de recherche</i>	60
Tableau 3 : <i>Description des enseignantes qui ont participé au projet de recherche</i>	61
Tableau 4 : <i>Synthèse des perceptions des élèves et des enseignantes lors de l'étape 1 : la préparation</i>	78
Tableau 5: <i>Synthèse des perceptions des élèves et des enseignantes lors de l'étape 2 : la rencontre</i>	87
Tableau 6: <i>Synthèse des perceptions des élèves et des enseignantes lors de l'étape 3 : l'adaptation</i>	95
Tableau 7 : <i>Facteurs de risque et de protection qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de l'étape 1 de la transition scolaire vers la FGA : la préparation</i>	103
Tableau 8 : <i>Facteurs de risque et de protection qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de l'étape 2 de la transition scolaire vers la FGA : la rencontre</i>	109
Tableau 9 : <i>Facteurs de risque et de protection qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de l'étape 3 de la transition scolaire vers la FGA : l'adaptation</i>	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Principaux facteurs liés à l'élève ou à son environnement qui influencent la persévérance scolaire.....	44
Figure 2 : Principaux facteurs liés aux étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019) qui influencent la persévérance scolaire.....	50
Figure 3 : Synthèse des concepts théoriques	52
Figure 4 : Chronologie de la collecte de données, de leur traitement et de leur analyse	65
Figure 5 : Devis méthodologique.....	69
Figure 6 : Synthèse des facteurs de risque et des facteurs de protection qui influencent la persévérance scolaire à chacune des étapes de la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA.....	114

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CFGGA : Centre de formation générale des adultes

CRÉPAS : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

DES : diplôme d'études secondaires

FGA : formation générale des adultes

FGJ : formation générale des jeunes

FP : formation professionnelle

ICEA : Institut de coopération pour l'éducation des adultes

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

PEVR : plan d'engagement vers la réussite

TEVA : transition vers la vie active

REMERCIEMENTS

Le soutien reçu tout au long de mes études à la maîtrise a été un facteur de protection indispensable à ma persévérance (tout comme pour les élèves de la formation générale des adultes). Je souhaite prendre un moment pour remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue dans l'atteinte de mon projet : obtenir une maîtrise en éducation. Pour commencer, je remercie mes deux directrices de maîtrise. Elles ont accepté de m'accompagner dans cette aventure et elles m'ont guidée avec beaucoup de patience et de professionnalisme. Leur soutien et leurs conseils m'ont permis d'avancer sans m'arrêter. Deuxièmement, je remercie mes collègues enseignantes et leurs élèves du groupe 16 à 18 ans d'avoir participé à ce projet. Ils ont répondu à mes questions avec sérieux et transparence. Sans leur participation, le projet n'aurait pas pu se concrétiser. Ensuite, je remercie sincèrement toutes les personnes qui ont croisé ma route pendant cette aventure (amis, collègues et famille) et qui ont pris des nouvelles de mon projet. Leur intérêt et leur écoute m'ont permis de poursuivre dans des moments de découragement. Enfin, je remercie mon mari et mes trois enfants. Malgré le déséquilibre occasionné par le projet à certains moments, ils ont fait preuve de compréhension. Ils m'ont permis d'avancer en rendant l'aventure plus douce. Pour terminer, je tiens à mentionner que j'ai reçu une bourse du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ce soutien financier a permis de prendre une journée pour finaliser la rédaction du mémoire, sans toucher aux précieux congés avec ma famille.

INTRODUCTION

L'élève vit plusieurs transitions à travers son parcours scolaire. Parmi les plus fréquentes se trouvent celles de la maternelle au primaire, du primaire au secondaire, du secondaire à la formation professionnelle ou du secondaire aux études postsecondaires. Bien que ces transitions soient courantes, documentées en recherche et connues à l'avance de l'élève, de sa famille et de son milieu, elles entraînent plusieurs changements et des défis. Qu'en est-il quand la transition est moins courante, n'est pas toujours connue à l'avance et n'est pas obligatoire dans le parcours scolaire ? Ce type de transition est vécu par certains élèves qui passent du secondaire vers la formation générale des adultes (FGA). Plus précisément, ces élèves qui n'ont pas obtenu les préalables requis, au secondaire, pour pouvoir aller directement au cégep ou en formation professionnelle (FP) doivent passer par la FGA pour les obtenir, ce qui n'était pas nécessairement prévu dans leur parcours initial. Ils peuvent apprendre qu'ils feront une transition vers la FGA quelques jours seulement avant leur entrée, car ils ont échoué leurs reprises d'examens pendant l'été. Cette recherche vise donc à mieux comprendre cette transition, qui est peu documentée en recherche, contrairement aux autres transitions plus communes. Elle se découpe en cinq chapitres, la problématique, le cadre théorique et conceptuel, le cadre méthodologique, les résultats et la discussion.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique qui mène à la question de recherche. Pour bien saisir l'ampleur de cette problématique, il importe de décrire le contexte particulier de la FGA et celui de transition vers la FGA, ainsi que le portrait et les besoins

des élèves qui vivent cette transition. L'état des connaissances scientifiques sur la transition et la persévérance scolaires en FGA vient appuyer la problématique en démontrant le peu de recherches sur le sujet.

Ensuite, le deuxième chapitre constitue le cadre théorique et conceptuel de ce mémoire. Il définit les deux concepts principaux de cette recherche, soit la persévérance scolaire et la transition scolaire. Il les définit de façon plus générale, pour en arriver à retenir une seule définition qui reflète le contexte de la FGA. Il en va de même avec le modèle de transition théorique retenu, le modèle de transition De Clercq (2019). Il sert d'assise à la recherche, mais est bonifié avec d'autres modèles (Eccles et al., 1993 ; Tinto, 1997 ; Université du Québec et al., 2025) pour en obtenir un plus adapté à la FGA. À ce modèle, s'ajoutent les facteurs de persévérance scolaire qui influencent la transition scolaire. Les facteurs de persévérance scolaire recensés dans le cadre théorique et conceptuel ont servi à concevoir les outils de collecte de données.

C'est dans le chapitre 3, le cadre méthodologique, que le mode de collecte de données, ainsi que le choix des outils et l'analyse des données sont détaillés. Dans ce chapitre se trouve également le choix de la méthode de recherche : l'étude de cas, ainsi que le contexte dans lequel l'étude s'inscrit et les personnes qui y participent, soit des enseignantes de la FGA et des élèves de leur groupe 16 à 18 ans. Ce chapitre se termine par la présentation des critères de rigueur scientifique et d'éthique qui ont guidé la recherche.

Le mémoire se poursuit avec le chapitre 4, les résultats. Ce chapitre présente les perceptions recueillies auprès des enseignantes et des élèves lors de la collecte de données.

Il fait état de leurs perceptions quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans à chacune des étapes de la transition scolaire vers la FGA, ce qui permet d'atteindre les objectifs.

Pour terminer, le chapitre 5, la discussion, permet d'effectuer l'analyse et l'interprétation des résultats. Une comparaison entre les perceptions recueillies auprès des élèves et des enseignantes est faite, ainsi qu'une comparaison avec les écrits recensés dans le cadre théorique et conceptuel. Ces comparaisons mènent à un modèle synthèse qui regroupe les facteurs de protection et de risque à chacune des étapes de la transition vers la FGA. Pour compléter ce chapitre, les limites de la recherche et les retombées souhaitées sont énumérées. Enfin, une conclusion présente une synthèse des principaux éléments de la recherche et se termine avec des pistes de recherche futures concernant le problème étudié.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permet de préciser les éléments qui mènent à la question de recherche. Il s’amorce par une description du contexte de la transition et de la persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans au Québec et plus spécifiquement en formation générale des adultes (FGA). Puis, il fait l’état des connaissances scientifiques sur la transition et la persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans à la FGA. Tous ces éléments contextuels et scientifiques mènent au problème de recherche et à la question de recherche.

1.1 Contexte de transition et de persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans en FGA

Le système scolaire québécois prévoit quatre transitions scolaires formelles : la première vers le préscolaire, la deuxième vers le primaire, la troisième vers le secondaire et la quatrième vers le postsecondaire, la formation professionnelle, la formation générale des adultes ou le marché du travail (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). Lors de chacune de ces transitions, l’élève passe à travers différentes étapes : la préparation, la rencontre, l’adaptation et la stabilisation (De Clercq, 2019). Ces étapes peuvent être difficiles à réaliser lors de la transition du secondaire vers la FGA, car cette transition est considérée comme imprévisible (Jacques, 2015). Elle ne s’inscrit pas dans une trajectoire linéaire et programmée du système scolaire. Elle n’est pas un passage obligé contrairement à d’autres transitions du parcours régulier, elle relève plutôt d’un « accident » ou « aléas » de parcours (Jacques, 2015). Certains élèves de 16 à 18 ans ont décroché du

système scolaire et ceux-ci vivent alors une transition différente de celles qui jalonnent le système scolaire québécois, soit une transition de la vie non scolaire à la FGA. Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, il n’y aura pas de distinction en ce qui concerne la provenance de la transition ni le nombre de transitions fait vers la FGA par les élèves. Il ne sera ici question que de la transition scolaire vers la FGA en général.

1.1.1 Contexte de la FGA

Le contexte de la FGA est beaucoup moins connu que celui de la formation générale des jeunes (FGJ). En 2024-2025, 1 199 035 élèves fréquentaient la FGJ alors que 172 017 élèves fréquentaient la FGA (MEQ, 2026). Les élèves recensés à la FGA peuvent emprunter différents parcours, selon leurs besoins, à partir de 10 services d’enseignement (MEQ, 2026). Ceux qui souhaitent obtenir un diplôme d’études secondaires (DES) effectuent un parcours à travers les services de présecondaire ou du premier cycle du secondaire ou du second cycle du secondaire. D’autres qui visent davantage la FP ou le cégep intègrent les services pour la préparation à la formation professionnelle ou aux études postsecondaires. Une autre partie des élèves fait de l’alphabétisation ou obtient le service du soutien pédagogique pour définir son projet de formation ou se doter de stratégies d’apprentissage. Certains élèves qui veulent définir un projet de participation sociale et ayant des limitations sur le plan cognitif ou physique se retrouvent plutôt dans le service d’enseignement intégration sociale. Ceux qui souhaitent intégrer le marché du travail ou s’y maintenir optent pour le service d’enseignement intégration socioprofessionnelle. Enfin, les personnes qui désirent apprendre le français prennent le chemin de la francisation (MEQ, 2026). Selon nos

recherches, il ne semble pas y avoir de données récentes qui donnent le nombre d'élèves inscrits par secteur d'enseignement en FGA.

Dans le cadre de cette recherche, il sera question des élèves de 16 à 18 ans inscrits au présecondaire, au premier cycle ou au deuxième cycle du secondaire et qui viennent compléter leur diplôme d'études secondaires ou chercher des préalables pour la formation professionnelle ou le cégep. Comme ces élèves n'ont plus l'obligation de fréquenter le milieu scolaire et comme le marché de l'emploi demeure très favorable, même sans diplôme, ces élèves se montrent à risque de décrocher de l'école. Même s'ils sont peu nombreux, ils méritent que la recherche s'y attarde davantage afin que les défis vécus en FGA soient connus et que des pistes de solution pour les surmonter soient proposées. Dans la prochaine section, afin de faire connaître le contexte particulier de la FGA, une description de l'approche individualisée et celle du niveau de difficulté des programmes de formation seront présentées.

1.1.1.1 Approche individualisée spécifique à la FGA. Depuis 1967, la FGA se distingue particulièrement de la FGJ par son approche individualisée. Cela se traduit principalement par l'étude individuelle de cahiers d'apprentissage (Villemagne et al., 2014). Elle est l'un des principaux avantages de la FGA (Rousseau et al., 2014) puisqu'aucun échéancier prédéterminé par un calendrier scolaire n'a à être respecté, ce qui permet à chaque élève d'avancer à son rythme. Son échéancier individualisé tient compte de ses besoins, de ses capacités et de son projet de formation. Concrètement, dans la classe, l'élève avance de façon autonome avec son matériel d'apprentissage. Le personnel enseignant répond à ses questions et le guide tout au long de sa progression.

L'efficacité de cette approche a fait ses preuves à la FGA au cours de toutes ces années et n'est pas à remettre en cause. Elle permet encore de répondre aux besoins d'élèves pour qui le rythme imposé par le secteur des jeunes ne convenait pas (Marcotte et al., 2011 ; Rousseau et Dumont, 2017 ; Villate et al., 2014). Toutefois, utiliser uniquement cette approche peut être source de démotivation pour certains, car elle est souvent centrée sur des exercices qui se font en solitaire (Villemagne et al., 2014). Comme les élèves de la FGA sont de plus en plus jeunes, il est possible de se questionner à savoir si cette approche, à elle seule, répond à leurs besoins (Cauvier et Desmarais, 2013). En effet, ce type d'approche exige de l'autonomie, de l'organisation et des compétences en littératie pouvant être difficiles à mobiliser pour des élèves de 16 à 18 ans n'ayant pas été en mesure d'obtenir tous leurs préalables lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire (Voyer et al., 2014). Pour soutenir ces élèves, le personnel peut faire de la différenciation pédagogique (MEQ, 2021a). Le MEQ (2021b) propose d'ailleurs différentes pistes de différenciation pédagogique pour ceux-ci : enseigner des stratégies efficaces (organisation, lecture, etc.), varier les modalités de travail (seul, en sous-groupe, etc.), proposer différents choix dans leur horaire ou dans leur échéancier (choix de la discipline travaillée), planifier les interventions en prenant en considération leur âge (encadrement, soutien, etc.). Villemagne et al. (2014) proposent également de combiner l'approche individualisée avec d'autres approches en offrant des cours de groupe et du travail collaboratif pour varier les approches et favoriser le socioconstructivisme. Cependant, le fait de mettre en place différentes approches représente certains défis à la FGA, car les groupes-classes sont composés d'élèves de niveaux différents (St-Laurent, 2007).

En résumé, l'approche individualisée spécifique à la FGA répond aux besoins de plusieurs élèves (Marcotte et al., 2011 ; Rousseau et Dumont, 2017 ; Villate et al., 2014), mais comporte son lot de défis tant pour le personnel enseignant (enseignement multiniveau) (St-Laurent, 2007), que pour l'élève de 16 à 18 ans (autonomie, organisation et compétences en littératie) (Voyer et al., 2014). Par ailleurs, l'arrivée de nouveaux programmes de formation en continu depuis 2007 vient s'ajouter à ces défis (Gouvernement du Québec, 2024b).

1.1.1.2 Programmes de formation. De nouveaux programmes de formation alliant socioconstructivisme et approche par compétences sont implantés en continu à la FGA depuis 2007 (MELS, 2007). Plusieurs personnes du milieu scolaire interrogées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014) stipulent que ces nouveaux programmes posent des défis en FGA. Premièrement, les exigences des nouveaux programmes ont été rehaussées, ce qui signifie que le langage utilisé et le niveau de compétences en lecture requis seraient trop élevés pour les capacités de certains élèves inscrits à l'un des programmes de la formation générale de base (alphabétisation, présecondaire, 1re et 2e secondaire). Un décalage est également observé entre le niveau théorique des programmes et le bagage de connaissances des élèves (CSE, 2014). La majorité des élèves en FGA rencontrent, en effet, des difficultés d'apprentissage qui se traduisent par de faibles compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes (CSE, 2014). Deuxièmement, l'organisation des groupes en FGA (entrées et sorties variables, classes multiniveaux et multimatières, hétérogénéité des élèves et approche individualisée) rend difficile l'application des pratiques préconisées dans le cadre des nouveaux programmes (ex. : axer les situations d'apprentissage sur une situation de vie

courante, favoriser le travail d'équipe, appliquer plusieurs scénarios d'apprentissage par groupe, etc.) (CSE, 2014). Troisièmement, les pratiques d'évaluation reconnues efficaces dans la réforme de l'éducation ne sont pas mises en place dans le cadre des nouveaux programmes en FGA, notamment l'évaluation formative est peu utilisée et n'est pas intégrée à l'apprentissage (CSE, 2014). Enfin, les acteurs interrogés par le CSE (2014) sont préoccupés par les difficultés que le personnel enseignant peut rencontrer lors de la mise en œuvre des programmes, étant donné leurs caractéristiques particulières, telles que décrites dans la section suivante.

1.1.1.3 Caractéristiques du personnel enseignant en FGA. En 2021-2022, le réseau scolaire public québécois comptait 4743 membres du personnel enseignant à la FGA sur un total de 134 577, ce qui représente moins de 4 % de l'effectif enseignant total (MEQ, 2023d). La majorité de ce personnel enseignant a un baccalauréat en enseignement secondaire dans un ou deux champs disciplinaires et une minorité a un baccalauréat en adaptation scolaire (Voyer et al., 2014). Toutefois, seulement deux ou trois crédits dans ces baccalauréats seraient consacrés aux élèves adultes (Voyer et al., 2014). Pourtant, le personnel enseignant en FGA travaille auprès d'élèves adultes qui rencontrent des difficultés scolaires sur le plan de l'adaptation ou de l'apprentissage (Desmarais et al., 2015 ; Marcotte et al., 2011 ; Marcotte et al., 2014).

Pour soutenir le personnel enseignant travaillant avec cette diversité d'élèves, Caselles-Desjardins (2012) propose qu'il soit formé selon les principes de l'andragogie. Ce principe stipule que le personnel enseignant doit prendre en compte dans leur enseignement

l'expérience personnelle et professionnelle de ses élèves, leurs projets professionnels (ou leur projet de vie), leur situation de travail et leur vie sociale (Gérard, 2009, cité dans Caselles-Desjardins, 2012). Ensuite, le personnel enseignant a besoin d'être davantage outillé afin de tenir compte des caractéristiques, des besoins et des facteurs qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires des élèves en difficulté (Dumont et Rousseau, 2016 ; Marcotte et al., 2011 ; Voyer et al., 2014). Plusieurs membres du personnel enseignant ont besoin de formation. Toutefois, comme la plupart d'entre eux ont un statut d'emploi précaire, l'accès à la formation peut être plus difficile (CSE, 2014 ; Voyer et al., 2014). Cette précarité peut également engendrer un plus grand mouvement de personnel (CSE, 2014). Enfin, le personnel enseignant de la FGA ne peut pas se référer à la recherche pour s'outiller, car les études empiriques approfondies la concernant sont quasi inexistantes (Marcotte et al., 2010 ; Voyer et al., 2014).

1.1.1.4 Portrait et besoins des élèves de 16 à 18 ans qui font la transition vers la FGA. En 2014, la moitié des élèves inscrits à la FGA étaient âgés de 16 à 24 ans et près des deux tiers d'entre eux étaient âgés de 16 à 18 ans (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2011 ; Marcotte et al., 2014 ; Rousseau et al., 2014 ; Voyer et al., 2014). Les élèves de 16 à 18 ans en transition vers la FGA se divisent en deux grandes catégories : ceux qui passent directement du secteur des jeunes vers la FGA et ceux qui arrivent de la vie non scolaire, c'est-à-dire qui avaient arrêté leur parcours scolaire et qui reviennent le terminer ou le poursuivre en FGA.

Aujourd'hui, la plupart des élèves âgés de 16 à 18 ans de la FGA passent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes (Desmarais et al., 2015 ; Marcotte et al., 2011 ; Marcotte et al., 2014 ; Voyer et al., 2014), ce qui n'était pas possible avant la modification de la Loi sur l'instruction publique (LIP) en 1989 (Doray et Bélanger, 2014). Avant 1989, les élèves devaient avoir arrêté l'école pendant au moins 12 mois avant de pouvoir s'inscrire à la FGA. Cette modification a permis à des élèves plus jeunes d'avoir accès à la FGA sans rupture dans leur parcours scolaire. Par exemple, en 2021, 19 % des élèves de moins de 20 ans sans diplôme du secondaire passaient directement du secteur des jeunes à celui des adultes (Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICEA], 2021). Les principales raisons invoquées pour justifier le départ du secteur des jeunes étaient l'ennui, le manque d'intérêt envers les apprentissages et les difficultés scolaires (Marcotte et al., 2011). Selon Rousseau et al. (2010) et Rousseau et al. (2014), une perception négative de l'école (climat de classe négatif, perception d'un manque d'encadrement), des difficultés comportementales ou d'apprentissage ainsi que la perception d'être trop vieux pour l'école secondaire pouvaient également être la source du départ. « En somme, tous s'entendent pour dire que ce milieu [la FGA] répond beaucoup mieux à leurs besoins que l'école secondaire, que ce milieu contribue à de meilleurs apprentissages et conséquemment à une plus grande réussite scolaire » (Rousseau et al., 2014, p.4). Par ailleurs, ces élèves qui arrivent directement du secteur des jeunes ont souvent un point en commun : le retard scolaire (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2014 ; Voyer et al., 2014). Certains vivent ou ont vécu des difficultés majeures sur les plans scolaire, personnel, familial ou financier. « La présence croissante de jeunes éprouvant

beaucoup de difficultés de tous ordres est constatée partout et la disponibilité de services complémentaires adaptés aux besoins de chacun est problématique » (CSE, 2014, p.98).

Même si la plupart des élèves de 16 à 18 ans de la FGA arrivent directement du secteur des jeunes, certains ont décroché du système scolaire pendant quelque temps avant d'entrer à la FGA. Par exemple, en 2007-2008, 4,4 % des élèves de moins de 20 ans sans diplôme du secondaire avaient interrompu leurs études avant de faire un retour en FGA (MEES, 2015). Plus de la moitié de ces élèves étaient à risque de décrocher à nouveau de l'école (Desmarais et al., 2015 ; Langevin et al., 2006), soit parce qu'ils présentaient un retard scolaire, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, soit parce qu'ils étaient aux prises avec des problématiques psychosociales (Rousseau et al., 2014). Il y a un certain nombre d'écrits sur les raccrocheurs, mais peu distinguent les élèves en fonction de l'âge. Sur le plan personnel, les études réalisées à ce jour soulignent que ces élèves ont tendance à avoir une faible estime de soi à la suite de leurs expériences scolaires négatives (Carroz et al., 2015 ; Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2014). Plusieurs élèves mentionnent avoir manifesté des difficultés de comportement au secteur des jeunes (Rousseau et al., 2010) alors que d'autres soulignent avoir eu des problèmes de consommation (Rousseau et Dumont, 2017). Sur le plan scolaire, ces élèves ont vécu des difficultés dans le passé, et ces difficultés ne disparaissent pas à l'arrivée en FGA. Ils ont souvent des stratégies d'apprentissage déficientes et une motivation très fragile qui mènent à un second décrochage scolaire pour plus de la moitié de ces élèves (Langevin et al., 2006). Sur le plan familial, certains proviennent de familles qui ont un faible statut socioéconomique ou qui ont des problèmes (divorce, consommation, violence, etc.) et

où le soutien familial est très faible depuis l'enfance (Carroz et al., 2015 ; Desmarais et al., 2015 ; Marcotte et al., 2014). Sur le plan social, de nombreux raccrocheurs considèrent avoir vécu des relations sociales difficiles avec leurs pairs au secteur des jeunes. Près de la moitié aurait vécu de la violence, du harcèlement ou des moqueries de la part d'autres élèves (Carroz et al., 2015 ; Desmarais et al., 2015 ; Marcotte et al., 2014). Cependant, peu de recherches récentes viennent appuyer ces écrits. La plus récente recherche trouvée a été menée par Marcotte et al. (2014), chez les élèves de 16 à 24 ans, et elle classe les élèves en quatre catégories selon leurs caractéristiques psychosociales. La première catégorie est composée d'élèves sans problème majeur ; la deuxième, d'élèves ouverts et résilients ; la troisième, d'élèves victimisés et en détresse ; et la quatrième, d'élèves en grande détresse et avec des problèmes de comportement. Les élèves avec des difficultés psychosociales, telles que des traumatismes vécus pendant l'enfance (abus physique, sexuel et négligence), faible estime de soi, détresse psychologique ou consommation, correspondaient à 25 % de leur échantillon et étaient représentés dans la troisième et la quatrième catégories : les élèves victimisés et en détresse ainsi que les élèves en grande détresse et avec des problèmes de comportement.

Peu importe la provenance des élèves, c'est-à-dire qu'ils passent directement du secteur des jeunes vers la FGA ou qu'ils arrivent de la vie non scolaire à la FGA, leurs besoins sont très nombreux et diversifiés. Plusieurs recherches montrent qu'à leur arrivée en FGA, ces élèves ont tous besoin d'avoir un projet de formation bien défini qui est à la mesure de leurs aspirations, ainsi que d'un accompagnement permettant de le préciser et d'identifier des moyens pour sa réalisation (Carroz et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Jutras-Dupont et al., 2022 ; Voyer et al., 2014). Ils ont également besoin d'autonomie et de la développer

dans ce nouveau milieu scolaire (Carroz et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016). Ils souhaitent aussi que le personnel enseignant prenne en compte leur vécu personnel et que ce dernier souligne leurs forces. En somme, ils ont besoin de vivre des réussites (Desmarais et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Marcotte et al., 2010). Une autre recherche menée par Rousseau et Dumont (2017) fait état des besoins des élèves de 16 à 18 ans de la FGA. Parmi les besoins les plus importants de ces élèves se retrouvent ceux de savoir que leurs études serviront à leurs projets futurs (78 %), d'aller à leur rythme (75 %), d'avoir le sentiment de posséder les capacités nécessaires pour réussir (72 %), d'avoir des enseignants soutenant (66 %), de recevoir des explications individuelles (62 %), d'avoir des démonstrations (62 %), de mieux se connaître (36 %), d'améliorer leur estime de soi (30 %), etc.

Différentes pistes d'actions ont été proposées au fil des ans pour mieux répondre aux besoins de ces élèves (CTREQ, 2019). Une première piste d'action suggère d'offrir un accompagnement psychosocial tout au long de la transition vers la FGA et pendant la formation en renforçant les services offerts (psychologie, infirmerie) et en collaborant avec la communauté (Desmarais et al., 2015 ; Dumont, 2013, cité dans CTREQ, 2019 ; Villemagne et al., 2014). Une seconde piste recommande de mieux accompagner les élèves sur le plan scolaire en diversifiant les approches et les pratiques pédagogiques (Desmarais et al., 2015 ; Dumont, 2013, cité dans CTREQ, 2019 ; Potvin et al., 2014). Pour ce faire, Villemagne et al. (2014) proposent d'offrir une approche individualisée combinée à une approche par projet tout en diversifiant les choix pédagogiques et didactiques. Potvin et al. (2014) vont également dans ce sens en proposant une variété d'approches : une approche

participative et coopérative comprenant des cours magistraux, des visites scolaires, des travaux d'équipe, etc. Toujours dans la visée de mieux accompagner les élèves sur le plan scolaire, une piste d'action propose de donner un accès accru à un service d'orientation professionnelle (Bélisle, 2015, Bélanger, 2007, cités dans CTREQ, 2019 ; Villemagne et al., 2014). Enfin, une dernière piste préconise de créer un milieu de vie pour les élèves (Desmarais et al., 2015 ; Villemagne et al., 2014). Les actions proposées ici peuvent représenter des défis dans un contexte de transition scolaire.

1.1.2 Contexte de transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA

Selon le CTREQ (2018), les transitions scolaires représentent toujours des moments clés pour les élèves. Pour la plupart d'entre eux, les transitions se vivent de façon positive. Elles offrent de nouvelles occasions de découverte et de développement (excitation liée aux nouveaux départs, rencontres de nouvelles personnes, occasions favorables pour de nouveaux apprentissages, etc.). Toutefois, pour d'autres, notamment les élèves plus vulnérables, les transitions peuvent susciter de l'appréhension, de la confusion et de l'anxiété. Elles se vivent de façon plus difficile. D'ailleurs, les élèves qui passent de la FGJ à la FGA ou de la vie non scolaire à la FGA seraient vulnérables.

Premièrement, cette vulnérabilité s'expliquerait par le fait qu'ils empruntent une voie qui est moins prévisible que les autres voies scolaires. La majorité des élèves passe du secondaire à la formation professionnelle ou au cégep. Peu d'élèves planifient de faire une transition vers la FGA pendant leur parcours scolaire. Ce type de transition vers la FGA peut

être qualifiée de bifurcation (Jacques, 2015), parce qu'il entraînerait une part d'imprévisibilité. Cette imprévisibilité, combinée à un ou à plusieurs facteurs de risque d'abandon, aurait un effet cumulatif sur la vulnérabilité de l'élève lors de la transition (Jacques, 2015 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012).

Deuxièmement, les élèves de 16 à 18 ans sont vulnérables parce qu'ils subissent les effets d'autres transitions en plus des effets de leur transition scolaire vers la FGA. En effet, ils vivent une transition vers la vie adulte, une transition dite développementale (Anderson et al., 2000) qui se traduit par des changements physiques, intellectuels et émotionnels considérables. Arnett (2000) nomme la période qui suit l'adolescence et qui précède l'âge adulte comme étant la période d'émergence vers la vie adulte. Cette période de transition développementale est synonyme d'instabilité (Arnett, 2000) et entraîne également d'autres types de transition : quitter le foyer familial, passer d'une relation amicale ou amoureuse à une autre, changer de modes de vie, devenir parent, etc. (Ross et Gray, 2005). Les effets d'instabilité de ces transitions viennent s'ajouter aux autres effets cumulatifs (imprévisibilité et facteurs de risque) lors de la transition scolaire. De plus, chez les élèves de 16 à 18 ans qui font le passage vers la FGA, tous ces effets s'ajoutent à un parcours scolaire non linéaire (CTREQ, 2018 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), lequel peut être marqué par une série d'arrivées et de départs en FGA (Wyn et White, 1997) qui fragilise leur transition.

Troisièmement, les élèves de 16 à 18 ans qui font le passage vers la FGA sont vulnérables, parce qu'ils présentent certains facteurs de risque. Certains ont vécu ou vivent des difficultés sur les plans scolaire, personnel, familial ou financier (CSE, 2014). De plus, la plupart de ces élèves ont un retard scolaire (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2014 ; Voyer et al., 2014), ce qui constitue le facteur de risque le plus important lors d'une transition scolaire selon le MELS (2012). Toujours selon le MELS (2012), la combinaison de facteurs de risque (faible estime de soi, motivation insuffisante, soutien parental inadéquat, etc.) a un effet multiplicateur qui augmente la possibilité de subir des conséquences négatives lors d'une transition scolaire.

Bref, les effets cumulatifs des différentes transitions vécues par les élèves de 16 à 18 ans de la FGA ajoutés aux facteurs de risque présents dans leur vie peuvent engendrer des difficultés accrues pour ces derniers et donc exercer une influence sur leur persévérance scolaire (MELS, 2012).

1.1.3. Contexte de persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans

La persévérance scolaire est au cœur des priorités de l'éducation à plusieurs endroits dans le monde : Amérique du Nord, Amérique latine, Europe, etc. (Confédération parlementaire des Amériques, 2014 ; Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010). Elle est étroitement liée à la réussite scolaire (Gaudreault et al., 2018). Elle est également au cœur de plusieurs actions au Québec dont en FGA comme le décrivent les paragraphes suivants.

1.1.3.1 État de la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans au Québec.

Au Québec, le ministère de l'Éducation ne mesure pas directement la persévérance scolaire (ministère de l'Éducation [MEQ], 2023a). Il mesure annuellement le taux de sorties sans diplôme ni qualification¹. Ce taux permet de suivre les élèves sortants, donc ceux qui ont quitté le secondaire en FGJ une année donnée et qui sont absents du système scolaire l'année suivante, alors qu'ils n'avaient aucun diplôme ni qualification (MEQ, 2023a). Les causes pour avoir quitté le secondaire sont majoritairement le décrochage scolaire, mais n'excluent pas l'émigration, la mortalité ou la morbidité (MEQ, 2023a). En 2023-2024, 14,2 % des élèves sortants cette année-là n'ont pas obtenu de diplôme ni de qualification (MEQ, 2026). Malgré la pandémie mondiale qui a frappé la population en 2020, ce taux a connu une certaine stabilité en passant de 13,5 %, en 2019-2020 à 14,2 %, en 2023-2024 (MEQ, 2026). Toutefois, il a atteint 16,3 % en 2021-2022. Par ailleurs, le taux de diplomation et de qualification par cohorte constitue une autre mesure prise par le MEQ. Pour calculer ce taux, le MEQ suit une cohorte d'élèves inscrits pour la première fois en 1^{re} secondaire, et ce, pendant 7 années. Par exemple, parmi la cohorte d'élèves inscrite en 2017-2018, 82,4 % d'entre eux ont obtenu un diplôme ou une qualification après 7 ans (MEQ, 2026), ce qui implique que près d'un élève sur cinq n'a pas obtenu de diplôme ni de qualification.

¹ Les diplômes et les qualifications considérés aux fins du calcul du taux de diplomation et de qualification sont les suivants : le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation d'études professionnelles (AEP), l'attestation de formation professionnelle (AFP), l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER), le certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), le certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), le certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) et l'attestation de compétences (ADC) (MEQ, 2022).

Plusieurs actions sont posées par le MEQ, les milieux scolaires et la communauté pour faire de la persévérance scolaire, une priorité et, ainsi, diminuer le taux de sortie sans diplôme ni qualification. Parmi celles-ci, trois actions, pour n'en décrire que quelques-unes, visent à exercer une influence sur les pratiques éducatives amenant les élèves à persévérer. L'une de ces actions, mise en place dans toutes les régions du Québec, consiste à organiser un rendez-vous annuel des Journées de la persévérance scolaire, et ce, depuis 20 ans. Ces rendez-vous soulignent l'importance de s'engager auprès des élèves et de les encourager dans leurs efforts à persévérer (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2024). Une deuxième action, la mise en place d'une politique de la réussite éducative en 2017, oriente les actions en matière d'éducation, et ce, jusqu'en 2030 (MEES, 2017). D'ailleurs, le premier objectif de cette politique vise à ce que les moins de 20 ans obtiennent un premier diplôme ou une première qualification dans une proportion de 90 % d'ici 2030 (MEES, 2017). En cohérence avec cette politique et représentant une troisième action qui influence les pratiques éducatives amenant les élèves à persévérer se trouve le nouveau plan stratégique 2023-2027 du MEQ. Ce plan a comme premier objectif d'accroître la réussite des élèves (MEQ, 2023b). Pour ce faire, toujours selon le MEQ (2023 b), les centres de services scolaires devront suivre les indicateurs de la réussite des élèves de moins de 20 ans dans leur plan d'engagement vers la réussite (PEVR) et ils devront soutenir leur persévérance scolaire pour atteindre l'objectif souhaité de 90 % d'ici 2030.

Malgré la poursuite de toutes ces actions, certains élèves n'arrivent pas à persévérer jusqu'à obtenir un diplôme ou une qualification au secteur des jeunes (MEQ, 2023a). Pour ces élèves qui ne sont plus assujettis à l'obligation de fréquentation scolaire², le système d'éducation du Québec leur offre notamment la possibilité de poursuivre leurs études à la FGA (MEES, 2017). Cette voie demeure possible pour des élèves qui sont sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification ou qui n'ont pas obtenu de diplôme ni de qualification dans le temps requis. De plus, elle est une option pour les élèves pour qui le secteur des jeunes ne convient plus, car elle peut leur permettre de persévérer et de réussir leur projet de formation (Rousseau et al., 2014).

1.1.3.2 État de la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans à la FGA. Tout comme c'est le cas en FGJ, le MEQ mesure la diplomation et la qualification en FGA. En 2021-2022, 6138 élèves sur un total de 143 267 élèves inscrits en FGA ont obtenu un diplôme ou une qualification (Institut de la statistique du Québec, 2023), ce qui représente 4 % des élèves québécois. Malheureusement, de ce pourcentage, rien n'indique la proportion d'élèves qui a entre 16 et 18 ans. De plus, cette donnée, à elle seule, ne suffit pas pour mesurer la réussite en FGA. En effet, contrairement au secteur des jeunes, la réussite en FGA ne se mesure pas seulement par l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Selon le MEES (2017), la réussite chez les adultes en FGA peut se concrétiser de différentes façons : l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification ; la progression dans un cheminement

² En vertu de l'article 2 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), toute personne âgée de 16 ans au 1er juillet, qui n'est donc plus assujettie à la fréquentation scolaire obligatoire, est admissible aux services éducatifs réservés aux adultes. Par ailleurs, une personne de moins de 16 ans qui est titulaire d'un certificat de formation à un métier semi-spécialisé peut être admise en FGA, conformément à l'article 14 de la LIP (MEQ, 2023 c).

personnel ou professionnel ; l'inscription dans un autre secteur d'enseignement ou de formation ; l'atteinte d'un objectif de formation. Les objectifs de formation poursuivis en FGA varient donc et ne se limitent pas à la diplomation et à la qualification. Par exemple, les élèves peuvent viser l'obtention de préalables à la formation professionnelle ou aux études postsecondaires, l'intégration et le maintien en emploi, le développement de leur autonomie et de leur participation sociale (Gouvernement du Québec, 2024a). Toutefois, aucune donnée n'existe sur le nombre d'élèves qui atteignent leurs objectifs de formation autres que la diplomation et la qualification. Pourtant, cette information permettrait de mesurer de manière plus précise la persévérance et la réussite scolaires en FGA, d'autant plus que la persévérance scolaire demeure un enjeu important pour ces élèves. En complément, en plus de suivre les données sur la persévérance scolaire, il importe de bien connaître les facteurs qui permettront à ces élèves de persévérer en FGA.

1.2 État des connaissances scientifiques sur la transition et la persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans en FGA

Dans cette section, il sera question de l'état des connaissances scientifiques sur la transition et la persévérance scolaires des élèves de 16 à 18 ans en FGA. Le concept de décrochage scolaire fait également partie des termes utilisés, en opposition à la persévérance scolaire, ce qui a permis d'élargir les recherches susceptibles d'être pertinentes. De plus, ces concepts sont souvent associés à des élèves adultes. Pour trouver les recherches en lien avec ces élèves, le concept d'éducation des adultes a dû être utilisé en plus de celui de la formation générale des adultes pour faire une meilleure recension des recherches effectuées. Cela dit, les recherches sur l'éducation des adultes ciblent une clientèle beaucoup plus large que celle

décrite précédemment. Parmi celles-ci se trouvent des recherches sur les adultes aux études postsecondaires ou en formation continue directement dans le milieu de travail. Certaines d'entre elles peuvent être utiles pour l'état des connaissances, car les élèves peuvent avoir sensiblement le même âge. Un survol des recherches à l'international et ici, au Canada et au Québec, s'impose donc pour pouvoir mieux cerner la problématique.

1.2.1 Pratiques et recherches en éducation et formation des adultes à l'international

Plusieurs recherches sur l'éducation des adultes ont été effectuées à l'international. Cependant, peu parmi celles-ci sont récentes et traitent de persévérance scolaire en contexte de formation générale de base telle que connue dans le système éducatif québécois. Comme les systèmes éducatifs sont différents d'un pays à l'autre ou d'un état à l'autre, il est difficile de savoir si la recherche est réalisée avec des élèves semblables à ceux du Québec. De plus, dans certains pays et états, l'âge obligatoire de fréquentation scolaire au secteur des jeunes est de 18 ans (Royer, 2021). Les transitions vers l'éducation des adultes ne peuvent donc pas se faire avant cet âge, ce qui fait que les recherches sur l'éducation des adultes ne peuvent pas être faites sur des élèves de 16 et 17 ans. Toutefois, ces recherches font référence à certains modèles théoriques qui peuvent être pertinents. Parmi ceux-ci se trouvent notamment trois modèles théoriques traitant de la persévérance scolaire chez les adultes en éducation, ce qui permet d'expliquer, en partie, le phénomène de persévérance scolaire chez les élèves de la FGA. Un premier modèle, celui de Tinto (1997), traite d'adultes aux études postsecondaires. Bien que développé aux États-Unis, plusieurs auteurs de partout dans le monde le citent pour décrire la persévérance scolaire chez les adultes (Thalhammer et al.

2022). Un deuxième modèle, aussi développé aux États-Unis, par Kolher et al. (2016), consiste en une taxonomie pour la planification de la transition d'élèves en situation de handicap. Ce modèle est utilisé au Québec pour guider la démarche de transition vers la vie active (TÉVA) de ces élèves (Desmarais et al, 2022). La planification se concentre autour des cinq axes de la taxonomie : la planification axée sur l'élève, le soutien au développement de l'élève, la collaboration intersectorielle, l'engagement de la famille et la structure du programme (Kohler et al, 2016). Un troisième modèle, adapté par De Clercq (2019) en Belgique, à partir des cycles de transition de Nicholson (1990, cité dans De Clercq, 2019) traite de la persévérance scolaire d'élèves adultes lors de la transition scolaire. Encore une fois, même si ce modèle s'adresse aux étudiants postsecondaires, il peut être intéressant de le décrire dans le cadre théorique de cette recherche, car il détaille chacune des actions à poser par l'élève lors des différentes étapes de la transition pour mener à la persévérance scolaire. Enfin, le modèle d'Eccles et al. (1993), développé aux États-Unis, traite de la transition scolaire lors du passage du primaire vers le secondaire. Bien que ce modèle ne s'adresse pas à des élèves adultes, il pourrait être pertinent dans le cadre de cette recherche, car il mentionne la nécessité d'avoir une concordance entre les besoins développementaux de l'élève et le nouvel environnement. Comme les besoins développementaux des élèves de 16 à 18 ans à la FGA sont également grands, il pourrait y avoir un lien à faire avec ce modèle.

En 2013, Fejes et Nicoll ont résumé des recherches scientifiques publiées dans quatre revues internationales spécialisées en formation des adultes. Ils ont identifié les traditions de

recherche ou les théories dont se sont inspirés les chercheurs qui y ont publié en 2011. Cette analyse montre que les études qualitatives dominaient. Toutefois, les thématiques qui ressortaient semblaient être davantage liées au marché du travail et à la formation continue et moins à la formation générale des adultes ou à la formation de base. Toujours selon le résumé de Fejes et Nicoll (2013), les recherches théoriques semblaient primer sur les recherches empiriques. Aucune recherche citée dans cet article n'apparaît liée au sujet de la présente recherche, soit la persévérance scolaire des élèves âgés de 16 à 18 ans. Maintenant, qu'en est-il des pratiques et recherches développées au Canada et au Québec ?

1.2.2 Pratiques et recherches en éducation et formation des adultes au Canada et au Québec

Roussel (2023) recense plusieurs recherches menées au Canada et au Québec en éducation et en formation des adultes. Dans la francophonie canadienne, selon Solar (2013) citée dans Roussel (2023), trois principaux domaines de recherche ressortent, soit l'apprentissage et la littératie, la formation liée au travail ainsi que les formateurs et les formatrices d'adultes. Bien que la littératie soit le sujet de plusieurs recherches au Canada, l'étude de ce sujet serait en déclin depuis 2010 (Crooks et al., 2021, cités dans Roussel, 2023). De plus, à la suite de l'abandon des sondages pancanadiens sur la littératie des adultes depuis 2005, peu de données spécifiquement canadiennes sur l'évolution de l'éducation des adultes existent (Doray, 2010, cité dans Roussel, 2023). En fait, entre 2003 et 2013, seulement 4,5 % des projets financés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada concernaient l'andragogie.

Au Québec, parmi les recherches doctorales associées à l'éducation des adultes publiées entre 2000 et 2020, 74 % d'entre elles touchaient le milieu du travail (Roussel, 2023). Toujours au Québec, parmi les projets financés de 2002 à 2014 dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, seulement 10 % d'entre eux portaient en tout ou en partie sur l'éducation des adultes (Voyer et al., 2014), ce qui confirme que les scientifiques ne se sont pas vraiment intéressés à ce domaine dans les dernières années, malgré les apports de l'éducation des adultes au rehaussement de l'éducation de base de la population (Voyer et al., 2014).

Les recherches universitaires en matière de persévérance et de réussite scolaires ont longtemps porté sur le problème du décrochage scolaire et sur les facteurs de risque qui y sont associés, notamment au secondaire, où le phénomène reste préoccupant au Québec (MEQ, 2023a). Elles ont donc très peu accordé d'attention à la formation générale des adultes, alors qu'un nombre important de jeunes décident de retourner aux études après avoir suivi un parcours scolaire atypique (CTREQ, 2019). Le tableau 1, à la page suivante, fait état des études québécoises répertoriées. Il montre que la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans en FGA a été peu étudiée au cours de la dernière décennie. Peu d'écrits sur les transitions vers la FGA existent (Rousseau, 2024), et peu de recherches ont été réalisées dans le contexte où les emplois sont en abondance, ce qui rend l'enjeu de la persévérance scolaire lors des transitions scolaires vers la FGA encore plus grand.

Tableau 1 : *Recherches empiriques sur les jeunes adultes à la formation générale des adultes au Québec entre 2011 et 2024*

Auteurs et autrices, Année	Concepts clés associés	Description des données
Carroz, Maltais, et Pouliot, 2015	- Apprenants adultes - Élèves FGA	Étude auprès de 14 jeunes adultes de sexe masculin de 17 ou 18 ans issus d'un centre de la FGA au Québec.
Desmarais, Boutin, Cauier, Dionne, et Raby, 2015	- Apprenants adultes - Élèves FGA	Étude auprès de 14 jeunes adultes de 16 à 20 ans répartis dans 4 pays occidentaux et issus d'un centre de la FGA.
Dumont et Rousseau, 2016	- Apprenants adultes - Élèves FGA	Étude auprès de 610 jeunes de 16 à 24 ans et de 109 enseignants issus de 26 centres FGA au Québec répartis dans 8 régions différentes.
Marchand, 2019	Décrocheurs	Étude auprès de 26 femmes de 19 à 54 ans ayant quitté les études au secteur jeune réparties dans 5 régions du Québec.
Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011	- Apprenants adultes - Élèves FGA - Persévérance scolaire	Étude auprès de 77 jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de 8 centres FGA au Québec répartis dans 3 régions différentes.
Marcotte, Villate, et Lévesque, 2014	- Apprenants adultes - Élèves FGA - Persévérance scolaire	Étude auprès de 386 jeunes adultes de 16 à 24 ans issus de 8 centres FGA au Québec répartis dans 3 régions différentes.
Rousseau, St-Vincent, Duranleau et Baril, 2024	- Apprenants adultes - Élèves FGA, FP et Pré-DEP	Étude auprès de 106 personnes apprenantes dont 12 en FGA et 26 personnes de soutien aux transitions dont 3 en FGA

1.3 Problème de recherche

À la lumière de ce qui précède, il est possible de dégager plusieurs constats. Un premier constat fait état que la persévérance scolaire demeure l'une des priorités en éducation, comme indiqué notamment dans le plan stratégique 2023-2027 du MEQ (2023 b). Dans ce plan, l'objectif du MEQ est que les élèves de moins de 20 ans atteignent un taux de diplomation et de qualification de 90 % d'ici 2030. Cet objectif peut être difficilement atteignable sans la présence de types de parcours autres que celui de la FGJ, comme celui proposé par la FGA par exemple. En effet, la réussite au secteur des jeunes peut être un défi pour certains élèves. De fait, certains décrochent avant d'avoir obtenu un diplôme ou une qualification et reviennent en FGA alors que d'autres, constatant que le secteur des jeunes ne leur convient plus, décident de poursuivre directement leurs études en FGA. La FGA est une option pour certains et elle contribue également à la réussite de jeunes adultes.

Un deuxième constat reflète que les recherches sur l'éducation des adultes, à l'international comme au Canada, sont peu nombreuses et touchent davantage des thématiques en lien avec le milieu du travail plutôt que la FGA en contexte scolaire. Un troisième constat démontre que la majorité des recherches menées auprès de ces élèves au Québec datent d'une dizaine d'années et portent beaucoup sur les jeunes adultes faiblement scolarisés (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015) ainsi que sur le décrochage scolaire plutôt que sur le raccrochage scolaire (Marcotte et al., 2014). Dans ces recherches où le contexte du marché du travail n'en était pas un de pénurie de main-d'œuvre, plusieurs élèves poursuivaient en FGA pour obtenir de meilleures conditions de travail. Dans cet ordre

d'idées, Marcotte et al. (2011) mentionnaient que 70 % de leurs répondants voulaient persévérer afin d'accéder à un meilleur emploi ou à un autre programme de formation qui leur promettait un meilleur avenir. Dans le contexte des années 2020, où l'emploi est disponible en abondance, il serait pertinent de savoir si les raisons invoquées par les élèves de la FGA pour expliquer leur persévérance scolaire ont changé ou non.

Un quatrième constat consiste à ce que la transition scolaire vers la FGA rend les élèves de 16 à 18 ans vulnérables quant à leur persévérance scolaire. En plus de vivre une transition imprévisible dite de bifurcation (Jacques, 2015), ils vivent d'autres types de transition, dont celle vers la vie adulte qui est parsemée d'instabilité (Arnett, 2000). Ces transitions parsemées d'étapes à franchir et combinées à divers facteurs de risque peuvent entraîner des conséquences négatives et avoir un impact sur la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans (MELS, 2012).

Un cinquième constat réside dans le fait que les élèves de 16 à 18 ans représentent près de la moitié des élèves en FGA. Depuis seulement deux décennies, ces élèves peuvent passer directement de la FGJ à la FGA, ce qui change le portrait actuel des élèves de la FGA. D'un côté, ils ont besoin de l'approche individualisée pour pouvoir progresser à leur rythme ; d'un autre côté, la façon que celle-ci est vécue dans les classes peut représenter un défi pour leur persévérance scolaire. Cette approche demande de l'autonomie et de bonnes compétences en littératie étant donné que l'élève travaille de façon individuelle avec du matériel scolaire qui comporte souvent beaucoup de textes à lire. Le fait de privilégier cette approche entraîne que

les pratiques enseignantes sont peu variées à cause des différents défis présents à la FGA (classes multiniveaux, nouveaux programmes de formation, manque de formation du personnel enseignant en andragogie et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, etc.). Malgré ces défis, plusieurs membres du personnel enseignant tentent de varier leurs pratiques pour les élèves de 16 à 18 ans lors de la transition. Toutefois, ceux-ci ne savent pas toujours si ces pratiques influencent positivement la persévérance scolaire de ces élèves. Au regard de ce qui précède, il apparaît pertinent de connaître les perceptions des élèves et celles du personnel enseignant sur la transition à la FGA et sur les facteurs de protection qui permettent aux élèves d'y persévérer.

Le fait que la transition et la persévérance scolaires sont des enjeux bien présents en éducation, que peu de recherches récentes ont porté sur la transition et la persévérance scolaires en FGA, que le contexte d'emploi a changé depuis les dernières recherches, que les élèves en FGA sont de plus en plus jeunes et que le personnel enseignant essaie de varier ses approches auprès de ces élèves sans savoir si cela donne des résultats concluants démontrent que le présent projet de recherche a une pertinence sociale et scientifique. Les données de recherche produites répondront aux besoins des praticiens dans le contexte actuel, car ils permettront de comprendre une partie de l'enjeu de la persévérance scolaire à la FGA dans le contexte de plein emploi. Il est donc pertinent, autant socialement que scientifiquement, de se poser la question suivante : quelles sont les perceptions des élèves de 16 à 18 ans et celles du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire

lors de transition vers la FGA ? Le chapitre suivant vient préciser les concepts clés de cette question pour pouvoir y répondre.

CHAPITRE 2. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre définit le cadre théorique et conceptuel qui sert d'assise pour cibler les objectifs de recherche et analyser les données recueillies. Il commence par définir le concept de persévérance scolaire et celui de transition scolaire. Ensuite, il explique le modèle de transition scolaire retenu dans le cadre de cette recherche. Enfin, il présente les facteurs qui influencent la transition scolaire et il se termine avec une synthèse des concepts théoriques et les objectifs de recherche.

2.1 Définition de la persévérance scolaire

La persévérance scolaire correspond à l'un des deux concepts centraux de cette recherche. Au Québec, le concept de persévérance scolaire est utilisé préférentiellement à ceux de décrochage scolaire et d'abandon scolaire afin de mettre l'accent sur la ténacité plutôt que sur l'échec des élèves (Gaudreault et al., 2018). Dans le cadre de cette recherche, le concept de persévérance scolaire est aussi privilégié pour la même raison.

Selon Legendre (2005), la notion de persévérance scolaire se résume au maintien des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation pendant l'année en cours et engagés dans un programme d'études. Il définit aussi la persévérance scolaire par le fait que l'élève poursuive ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études. Selon le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS, 2014), la persévérance scolaire se traduit plutôt par la poursuite du parcours scolaire vers la réussite pouvant se traduire par l'obtention d'un diplôme. Dans le même sens, Gendron et al. (2015) est d'avis

que la persévérance scolaire mène à la réussite scolaire. Pour leur part, Horn et Kojaku (2001) considèrent plutôt que la persévérance scolaire se définit comme le maintien, sans interruption, du parcours scolaire. Enfin, selon Villemagne et al. (2016), la persévérance scolaire à l'âge adulte constitue une dimension de la réussite scolaire, qui renvoie à la capacité des personnes à réussir leur projet de formation.

Dans le cadre de cette recherche, la définition utilisée de la persévérance scolaire s'inspire de celles du CRÉPAS (2014), de Gendron et al. (2015) et de Villemagne et al. (2016), soit la persévérance scolaire chez les élèves de la FGA se traduit par la poursuite de leur parcours scolaire vers la réussite de leur projet de formation. En effet, chez les élèves fréquentant la FGA, la persévérance scolaire n'implique pas nécessairement le passage vers la classe suivante ni l'obtention d'un diplôme, et ce, malgré leur réussite scolaire. En bref, la persévérance scolaire devrait mener à la réussite scolaire. Cependant, il ne suffit pas de demeurer dans le parcours scolaire, sans interruption, pour persévérer. En effet, certains élèves sont présents en classe sans travailler, ce qui entraîne qu'ils n'avancent pas dans leur parcours.

2.2 Définition de la transition scolaire

Le concept de transition scolaire est le second concept central de cette recherche. La transition dont il est question dans cette étude est considérée comme étant une transition systémique. En effet, elle est directement liée à la structure du système scolaire (Rice, 1997, citée dans Anderson et al., 2000). Dans le système scolaire québécois, comme mentionné dans le chapitre précédent, quatre transitions systémiques majeures surviennent : la première

vers le préscolaire, la deuxième vers le primaire, la troisième vers le secondaire et la quatrième vers le postsecondaire, la formation professionnelle, la FGA ou le marché du travail (CTREQ, 2018). En plus de cette dernière transition systémique, l'élève de 16 à 18 ans vit d'autres transitions simultanément. Il vit une transition de type développemental, comme l'est le passage de l'adolescence à la vie adulte. Il vit également des transitions de type contextuel par exemple le passage du foyer familial à la vie en appartement. La simultanéité de ces transitions peut influencer la transition scolaire (Eccles et Midgley, 1989, Harter, Whitesell et Kowalski, 1992, Schumaker, 1998 cités dans Anderson et al., 2000). Donc, il importe d'en tenir compte dans le processus de transition scolaire.

Pour définir la transition scolaire, certains écrits (CTREQ, 2018 ; MELS, 2012) reprennent la définition de la transition scolaire de Legendre (2005), soit une période pendant laquelle l'élève s'ajuste graduellement à son nouvel environnement social, physique et humain. Le CTREQ (2018) utilise la définition d'une transition de qualité dans ses écrits. Il cite celle de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) qui définissent une transition de qualité vers le préscolaire « par le maintien des relations entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue, incluant parents et familles, milieux éducatifs, services de santé et services sociaux ». (CTREQ, 2018, p.6)

Sur le plan scientifique, Ross et Gray (2005) inspirés de la définition de Wyn et White (1997) voient la transition scolaire comme un processus multidimensionnel et circulaire. « Elle est perçue comme un état fluide constitué d'arrivées, de départs et de réintégrations de l'éducation » [traduction libre] (Ross et Gray, 2005, p.104). Dans une recherche plus récente

de Rousseau et al. (2024), la transition est vue également comme un processus non linéaire et dynamique, ponctué si nécessaire d'allers-retours. Elle s'inscrit dans un continuum où une transition en chevauche une autre. Pour sa part, Jacques (2015) mentionne que la transition scolaire se définit selon deux axes : la transition consécutive à un événement et la transition comme interaction entre un individu et un contexte. La transition consécutive à un événement se qualifie par des changements majeurs, qui se déroulent dans un court laps de temps, qui ont des effets durables et qui affectent la représentation du monde de la personne en transition (Parkes, 1971, cité dans Jacques, 2015). Cette transition a pour conséquence de transformer les relations interpersonnelles, les routines, les croyances et les rôles (Schlossberg, 2005, cité dans Jacques, 2015). La transition comme interaction entre un individu et un contexte se qualifie comme une transition où les transformations identitaires sont des effets du contexte éducatif (pratiques pédagogiques et institutionnelles, projets, modèles transmissifs, etc.) et sont générées par les actions individuelles des élèves (comportements, attitudes, fonctionnements cognitifs, décisions, investissement, etc.). Pour De Clercq (2019), la transition scolaire est vue comme étant parsemée de ruptures. Les exemples de ruptures données par De Clercq (2019) concernent des élèves qui font le passage vers les études postsecondaires : changement d'institution d'enseignement, rupture sociale avec les pairs, rupture concernant l'enseignement, rupture se situant dans l'autonomisation et l'éloignement familial. À la lumière de ce qui précède, la transition peut être synonyme de défis à relever, mais aussi d'opportunités permettant de s'épanouir. Rice (1997) citée dans Anderson et al. (2000) traite de discontinuités institutionnelles plutôt que de ruptures. À ce sujet, Anderson et al. (2000) parlent de discontinuités institutionnelles d'ordre organisationnel qui

comprennent des changements dans le suivi, les normes scolaires, les attentes du personnel enseignant et l'autonomie des élèves. Ils considèrent également que les discontinuités peuvent être d'ordre social, soit des changements comme la diversité des élèves rencontrés dans la nouvelle institution d'enseignement, les relations avec son personnel enseignant et le sentiment d'appartenance à cette nouvelle école.

Dans le cadre de cette recherche, étant donné que celle-ci traite de la transition scolaire d'élèves de 16 à 18 ans vers la FGA, la définition de la transition scolaire utilisée s'inspire de celle de Ross et Gray (2005) basée en partie sur les écrits de Wyn et White (1997), de celle de Rousseau et al. (2024) et de celle de De Clercq (2019). La transition scolaire est abordée dans cette étude comme étant un processus non linéaire (parsemée d'arrivées, de départs et de réintégrations) qui est accompagné de ruptures représentant à la fois des défis et des opportunités et qui se vit simultanément à d'autres transitions.

2.3 Modèle de transition scolaire retenu

Dans le but d'arriver à un modèle de transition scolaire synthétisé pour cette recherche, il est essentiel de débiter par un survol des modèles existants. Un premier modèle répertorié dans la littérature scientifique n'est pas spécifique à la transition scolaire. Il représente davantage un modèle de persévérance scolaire, mais peut bonifier les modèles de transition scolaire existants. Le modèle linéaire de Tinto (1997), encore cité aujourd'hui (Thalhammer et al. 2022), a une finalité : la persévérance scolaire. Il met l'accent sur l'expérience en classe où les facteurs s'y rattachant jouent un rôle central. La création d'une communauté d'apprentissage, l'adoption de stratégies collaboratives, l'implication dans les activités

d'apprentissage, un climat de classe favorable à l'apprentissage et une relation positive avec les pairs et le personnel enseignant sont des exemples de facteurs de protection mentionnés par Tinto (1997). L'intégration scolaire (les apprentissages en classe) et l'intégration sociale (le vécu avec les autres élèves et les enseignants) contribuent également à la persévérance scolaire. Pour plusieurs élèves, les besoins sociaux doivent être comblés avant de pouvoir s'engager dans une démarche scolaire signifiante (Tinto, 1997).

Un deuxième modèle, celui d'Eccles et al. (1993), en lien avec la transition scolaire du primaire vers le secondaire, souligne l'importance d'avoir une adéquation entre les besoins développementaux de l'adolescence et l'environnement scolaire. Le milieu scolaire doit, par exemple, tenir compte du fait qu'à l'adolescence, l'élève cherche à développer son autonomie et son autodétermination. Si le milieu scolaire n'en tient pas compte, il y aura un écart critique entre la satisfaction de ces besoins et ce que le milieu scolaire offre à l'élève pour les combler, ce qui peut engendrer une baisse de motivation. Cette théorie peut s'appliquer aux élèves de 16 à 18 ans qui, tout comme les élèves de la FGJ, vivent une transition dite développementale qui se traduit par des changements physiques, intellectuels et émotionnels considérables (Anderson et al., 2000).

Un troisième modèle répertorié consiste en une taxonomie de la planification de la transition d'élèves en situation de handicap de Kolher et al. (2016). Ce modèle structure une démarche de planification, de coordination et de concertation optimale tôt dans le parcours

de l'élève pour l'accompagner vers la réalisation de son projet de vie à l'âge adulte (Desmarais et al, 2022). La planification se concentre autour des cinq axes de la taxonomie : la planification axée sur l'élève, le soutien au développement de l'élève, la collaboration intersectorielle, l'engagement de la famille et la structure du programme (Kohler et al., 2016). Comme ce modèle s'adresse aux élèves en situation de handicap, la préparation se fait tôt dans le processus et est très encadrée. Ce modèle peut être difficile à appliquer aux élèves de 16 à 18 ans qui font une transition vers la FGA souvent imprévisible, car peu de temps est consacré à la préparation de cette transition. Un quatrième modèle récent de Université du Québec et al. (2025) en est un de soutien aux transitions vers les études supérieures. Par sa représentation non linéaire du processus de transition (boucles de transition en continu), il est représentatif de ce que vivent les élèves de 16 à 18 ans de la FGA, donc pertinent dans le cadre de cette recherche. Tout comme la transition vers les études postsecondaires, la transition scolaire vers la FGA n'est pas une fin. Plusieurs allers-retours sont possibles (Ross et Gray, 2005). « [...] Les transitions s'inscrivent dans un contexte continu, un processus dynamique et évolutif, et visent l'apprentissage tout au long de la vie » (Université du Québec et al., 2025, p.39).

Enfin, De Clercq (2019) propose un modèle intégratif de transition scolaire vers l'enseignement supérieur. Ce modèle est celui retenu dans le cadre de cette recherche, mais devra être bonifié à l'aide des autres modèles décrits précédemment. Ce modèle est pertinent, car il intègre les principales découvertes et réflexions des recherches faites sur le sujet. De

plus, il est construit à partir des cycles de transition de Nicholson (1990, cité dans De Clercq, 2019) qui propose quatre étapes applicables à tous les types de transition, dont celle vers la FGA : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation. Enfin, ce modèle est pertinent, car des facteurs de persévérance sont associés à chacune de ces étapes. Selon De Clercq (2019), la préparation (étape 1) se déroule avant l'arrivée de l'élève dans son nouveau milieu scolaire. L'élève doit développer des attentes réalistes et claires envers le nouveau milieu, être positivement motivé (avoir confiance en ses capacités à réussir) et atteindre un état de préparation suffisant. La rencontre (étape 2) se déroule dans les premiers jours ou les premières semaines de l'arrivée de l'élève dans le nouveau milieu scolaire. Celui-ci confronte alors ses croyances et ses perceptions de son nouveau milieu scolaire à l'expérience vécue réellement dans ce dernier. Il a besoin d'être guidé afin de se forger une vision positive de son nouveau milieu scolaire, de percevoir du sens dans ses études et de tisser des liens avec ses pairs. L'adaptation (étape 3) se déroule sur une année et plus. L'élève doit se mettre en action pour s'adapter à son nouveau milieu scolaire et satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux : compétence, autonomie et affiliation. La stabilisation (étape 4) se déroule quand l'élève est adapté à son milieu scolaire. Il se sent alors efficace, confiant, engagé, ouvert aux défis et il fait partie d'un réseau social solide. L'élève doit maintenir sa confiance, son engagement et son efficacité pour demeurer à cette étape.

Les étapes du modèle de De Clercq (2019) ainsi que les facteurs associés à ces étapes sont retenus dans le cadre de cette recherche. Toutefois, ce modèle ne tient pas compte de l'imprévisibilité de la transition vers la FGA et du processus non linéaire qui comprend

d'autres transitions et qui est parsemée d'arrivées, de départs et de réintégrations. Ces éléments mentionnés plus haut viennent bonifier le modèle existant.

2.4 Facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de la transition scolaire

La persévérance scolaire est influencée par des facteurs de protection et des facteurs de risque tout au long du parcours scolaire de l'élève (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MEES, 2017). Les facteurs de protection influencent de façon positive les probabilités de persévérer ; les facteurs de risque influencent de façon négative le parcours scolaire et diminuent les probabilités de persévérer (CRÉPAS, 2014 ; MEES, 2017). « La présence de facteurs de protection peut permettre d'annuler ou d'amoindrir des facteurs de risque » (CRÉPAS, 2014, p.2). Dans les écrits, certains auteurs en parlent plutôt comme étant des dimensions (Hutchinson et al., 2004, cités dans Villemagne et al., 2016) ; d'autres, comme étant des déterminants (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MEES, 2017). Dans le cadre de cette recherche, pour alléger le texte, le concept théorique retenu est celui de facteur qui prend la forme de facteurs de protection ou de facteurs de risque.

Pour pouvoir déterminer les facteurs qui influencent l'élève lors de la transition scolaire, les auteurs tiennent compte de l'écosystème dans lequel l'élève se développe (Gendron et al., 2015 ; Marcotte et al., 2014 ; Voyer et al., 2014). Cet écosystème est inspiré des systèmes proposés dans le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Les cinq principaux systèmes proposés dans ce modèle sont le microsystème (environnements immédiats), le mésosystème (interactions entre plusieurs microsystèmes), l'exosystème (environnements indirects qui influencent l'individu), le

macrosystème (valeurs culturelles, idéologies, statut socioéconomique) et le chronosystème (dimension temporelle) (Bronfenbrenner, 1979). Même si le classement des facteurs semble différent d'un auteur à l'autre, tous s'inspirent de ce modèle et mettent l'accent sur certains systèmes plus que d'autres selon le contexte. Le CRÉPAS (2014) les classe selon qu'ils sont liés à l'individu, à ses différents milieux de vie, à la concertation entre les acteurs gravitant autour de l'individu, à l'organisation des services ou au contexte global. Le MELS (2012), ainsi que Marcotte et al. (2014) et Voyer et al. (2014), pour leur part, les classent selon qu'ils sont liés à l'élève, à sa famille ou à son environnement scolaire. Hutchinson et al. (2004), cités dans Villemagne et al. (2016) proposent de les répertorier en trois catégories : intrapersonnelle, interpersonnelle et institutionnelle. Gendron et al. (2015) s'inspirent de la typologie de Janosz (2000, cité dans Gendron et al., 2015) et du modèle de Bandura (1986, cité dans Gendron et al., 2015) pour les classer selon qu'ils sont liés à l'élève ou à son environnement (social, scolaire et familial). Dans cette recherche, le choix des facteurs étudiés tient compte de l'écosystème de l'élève de la FGA. D'une part, elle cible des facteurs liés à l'élève ou à son environnement (social, scolaire et familial), car ces facteurs peuvent influencer son parcours à tout moment dans sa transition scolaire et bien au-delà. D'autre part, elle cible certains facteurs qui sont liés directement à la transition scolaire et aux étapes du modèle de De Clercq (2019). Dans la prochaine section, les facteurs identifiés comme influençant la persévérance scolaire dans plusieurs écrits seront regroupés de la façon suivante : les facteurs liés à l'élève, les facteurs liés à son environnement et les facteurs liés aux étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019).

2.4.1 Facteurs liés à l'élève

Ces facteurs personnels, propres à l'élève, sont un mélange d'hérédité et d'expérience et ils influencent sa persévérance scolaire tout au long de son parcours scolaire (MEES, 2017). Parmi les facteurs recensés au cours des lectures se trouve premièrement l'estime de soi. Ce facteur ressort dans plusieurs écrits (Carroz et al, 2015 ; CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012 ; Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2011 ; Marcotte et al., 2014 ; Villemagne et al., 2016). Les élèves de la FGA ont tendance à avoir une faible estime de soi à la suite d'expériences scolaires négatives, ce qui a un impact négatif sur leur persévérance scolaire (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2014 ; Villemagne et al., 2016). Ces expériences scolaires négatives peuvent découler notamment de difficultés d'apprentissage et des résultats obtenus, qui sont également reconnus comme influençant la persévérance scolaire (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al, 2015 ; MELS, 2012 ; Nadeau, 2018 a, 2018 b ; Tinto, 1997). Les difficultés d'apprentissage accompagnées d'échecs ou de faible réussite entraînent une démotivation (Gendron et al, 2015). Selon le MELS (2012), le retard scolaire est le facteur de risque le plus important et il se retrouve fréquemment chez plusieurs élèves de la FGA (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2014 ; Voyer et al., 2014). Ces difficultés scolaires peuvent avoir un impact encore plus grand sur la persévérance scolaire lorsqu'elles sont combinées à une vision négative de l'école (MELS, 2012). La vision de l'école est un autre facteur de persévérance scolaire (Gendron et al, 2015 ; MELS, 2012). L'effort fourni par l'élève en est un autre (Tinto, 1997). Lorsqu'il permet de faire des apprentissages et d'obtenir de bons résultats scolaires, l'effort contribue également à la persévérance scolaire (Nadeau, 2018 a, 2018 b ; Tinto, 1997). Les problèmes de comportement et de santé sont

deux autres facteurs cités à plusieurs reprises comme étant des facteurs de risque (Carroz et al., 2015 ; Desmarais et al., 2015 ; Marchand, 2019 ; Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et al., 2011 ; Rousseau et Dumont, 2017).

Enfin, un facteur de protection plus spécifique aux adultes en formation est d’avoir un projet de formation réaliste ou une intention explicite de formation (De Clercq, 2019 ; Desmarais et al., 2015 ; Tinto, 1997 ; Villemagne, 2011 ; Villemagne et al., 2014 ; Villemagne et al., 2016). En effet, étant donné que l’école n’est plus obligatoire à partir de 16 ans et que les emplois sont disponibles en abondance dans cette époque marquée par la pénurie de main-d’œuvre, il est important pour un élève d’avoir un but pour persévérer en FGA. Toutefois, ce peut être un défi pour ces élèves de se trouver un objectif de formation réaliste, car parfois ils ne connaissent pas leurs intérêts ni leurs capacités. Ils ont alors besoin d’accompagnement pour trouver un objectif réaliste (Carroz et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Jutras-Dupont et al., 2022 ; Voyer et al., 2014).

2.4.2 Facteurs liés à l’environnement

L’environnement de l’élève se découpe principalement en trois : l’environnement familial, social et scolaire (Gendron et al, 2015 ; MEES, 2017). Dans l’environnement familial, le soutien des parents joue un rôle primordial dans la persévérance scolaire (MEES, 2017 ; MELS, 2012). De plus, si les parents valorisent l’école, cela influence positivement la persévérance scolaire de leur enfant (MELS, 2012 ; Nadeau, 2018 a, 2018 b, 2018 c). Le statut socioéconomique des parents est un autre facteur qui a beaucoup d’impact sur la persévérance scolaire (Marchand, 2019 ; Marcotte et al., 2011 ; Nadeau, 2018b). Du côté de

l'environnement social, le soutien d'amis qui valorisent l'école influence positivement la persévérance scolaire de l'élève (Gendron et al, 2015 ; MEES, 2017). Dans l'environnement scolaire, l'expérience en classe illustrée dans le modèle de Tinto (1997) comporte plusieurs facteurs également appuyés dans d'autres écrits comme étant fortement liés à la persévérance scolaire. Parmi ces facteurs se trouvent la relation enseignant-élève et celle avec d'autres élèves, le climat de classe ainsi que la qualité de l'enseignement et de l'encadrement (Dumont et Rousseau, 2016 ; Marcotte et al., 2011 ; MEES, 2017 ; MELS, 2012 ; Nadeau, 2018 a, 2018 b, 2018 c ; Tinto, 1997 ; Villemagne et al., 2016). Selon le MELS (2012), les bonnes relations avec le personnel enseignant est le facteur de protection le plus important. La participation à des activités parascolaires fait également partie des facteurs de protection (Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012) ainsi que le soutien apporté par le personnel scolaire, notamment celui du personnel enseignant (Gendron et al., 2015). Ce soutien doit toutefois répondre aux besoins des élèves pour être efficace (Carroz et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Jutras-Dupont et al., 2022 ; Voyer et al., 2014). La figure 1, ci-dessous, présente les principaux facteurs liés à l'élève et à son environnement qui ont été présentés dans le cadre théorique et conceptuel.

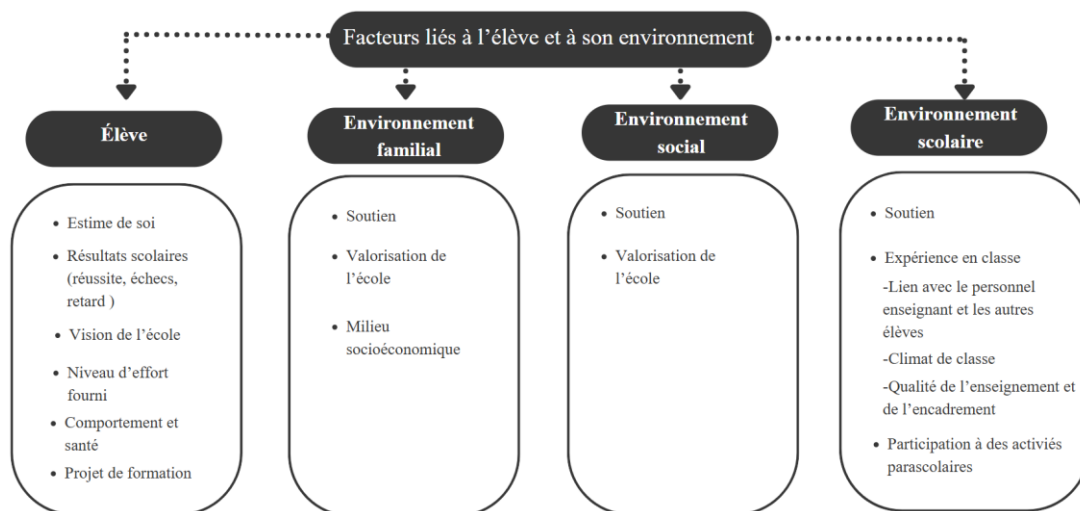


Figure 1 : Principaux facteurs liés à l'élève ou à son environnement qui influencent la persévérance scolaire

2.4.3 Facteurs liés aux étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019)

Comme mentionné dans les sections précédentes, les facteurs liés à l'élève et à son environnement peuvent influencer la persévérance scolaire tout au long du parcours de l'élève. Certains facteurs sont associés à une étape particulière de la transition scolaire, alors que d'autres peuvent exercer une influence tout au long de la transition scolaire, sans être associés à une étape en particulier. Afin de pleinement comprendre dans quelle mesure certains facteurs peuvent exercer une influence sur la persévérance scolaire durant la période de transition scolaire, il convient de décrire ceux-ci au regard du modèle de transition de De Clercq (2019). Les prochaines sections s'y attarderont.

2.4.3.1 Facteurs liés à la préparation (étape 1 de la transition scolaire). Comme vu dans différents modèles de transition scolaire précédemment, la préparation est une étape

importante de la transition scolaire (Anderson et al, 2000 ; De Clercq, 2019 ; Kohler et al, 2016). Puisque la préparation se déroule avant que l'élève arrive au centre de formation générale des adultes (CFGa), il faut que ce dernier soit prêt à effectuer sa transition pour qu'elle soit réussie (Anderson et al., 2000). Toujours selon Anderson et al. (2000), la préparation est un concept multidimensionnel comprenant la préparation scolaire, le développement de l'autonomie et de l'assiduité, la conformité aux normes des adultes et les mécanismes d'adaptation. De plus, pour que l'élève soit prêt au moment de son arrivée dans son nouveau milieu, il doit posséder les connaissances et les compétences requises avant d'y accéder. Il doit être capable de travailler seul et de rester concentrer sur une tâche sans intervention directe. Il doit être en mesure de se conformer aux exigences du nouveau milieu (comportement et effort) et il doit avoir des mécanismes qui lui permettent de faire face aux problèmes et aux difficultés susceptibles d'être rencontrés dans son nouveau milieu (Anderson et al., 2000).

De Clercq (2019) résume le tout à l'aide de trois facteurs influençant la persévérance scolaire : attentes, motivation ainsi que bagage de compétences et de ressources. Plus précisément, l'élève doit développer des attentes réalistes et claires envers son nouveau milieu. Ainsi, avoir un projet de formation réaliste et murement réfléchi avant son arrivée dans le nouveau milieu peut aider l'élève à s'y préparer (Biémar et al., 2003, cités dans De Clercq, 2019). Un autre facteur est d'être positivement motivé (De Clercq, 2019). La motivation peut être perçue comme la force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action (Ryan et Deci, 2000). Pour De Clercq (2019), cette force se traduit par le sentiment d'efficacité personnelle, soit la confiance de l'élève en ses capacités

à réussir ce qu'il entreprend. Toujours selon De Clercq (2019), l'élève doit atteindre un état de préparation suffisant, ce qui signifie avoir un bagage de compétences et de ressources suffisant lors de son entrée dans le nouveau milieu. Les performances scolaires passées, qui représentent les résultats obtenus dans les années précédentes, seraient l'une des principales variables qui influence le bagage d'entrée (De Clercq, 2019). Elles seraient le prédicteur le plus puissant de la réussite lors de la transition selon plusieurs auteurs (Allen et al., 2008, Dollinger et al., 2008, Perry et al., 2001 ; Vandamme et al., 2005, cités dans De Clercq, 2019).

Le soutien constitue un autre facteur de persévérance scolaire (Anderson et al., 2000 ; Ross et Gray, 2005 ;). À ce sujet, Kurita et Janzen (1996, cités dans Anderson et al., 2000) ont identifié quatre types de soutien : informationnel, tangible (fournitures, ressources ou services), émotionnel et social (par exemple, avoir des amis dans un endroit donné). Peu importe le type de soutien, ce dernier peut être fourni par les parents, les pairs ou le personnel scolaire. Le soutien est relié à la préparation, car « ... moins les étudiants sont préparés aux transitions systémiques, plus ils ont besoin de soutien pour réussir à les réaliser. De plus, le type de soutien dont ils ont besoin dépend de la ou des déficiences de leur préparation » [traduction libre] (Anderson et al., 2000, p.333). Bien que le soutien soit relié ici à la préparation, il demeure très important pendant et après la transition (Anderson et al., 2000 ; Bourdon et al., 2011, cités dans CTREQ, 2018 ; Ross et Gray, 2005).

Rousseau (2024) vient bonifier les facteurs présentés précédemment en identifiant la connaissance de soi et celle du CFGA comme étant importantes lors de la préparation. La connaissance de soi se traduit par la construction d'un projet d'étude, l'engagement dans un

processus de connaissance de soi (intérêts, valeurs, aptitudes, personnalité) et d'orientation scolaire et la capacité à développer son introspection (Rousseau, 2024). Quant à la connaissance du CFGA, elle se traduit par la connaissance de sa structure, des services et des programmes offerts, de son fonctionnement, du type d'enseignement prodigué, etc. La visite du CFGA, toujours selon Rousseau (2024), peut aider à la connaissance du milieu. Enfin, elle ajoute la préparation à devenir un ou une adulte responsable comme facteur pouvant également faire partie du bagage de compétences de l'élève, ce qui implique de se préparer aux responsabilités de la vie adulte et au développement de son autonomie (Rousseau, 2024).

2.4.3.2 Facteurs liés à la rencontre (étape 2 de la transition scolaire). Cette étape se déroule dans les premiers jours ou les premières semaines de l'arrivée de l'élève dans son nouveau milieu scolaire. Lorsque l'élève arrive, il consolide ses croyances et ses perceptions établies lors de sa préparation (ses attentes) en les confrontant à l'expérience vécue réellement (De Clercq, 2019). De plus, à cette étape, le besoin de soutien et l'utilisation de stratégies d'adaptation efficaces sont des facteurs qui influencent la persévérance scolaire (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012 ; Rousseau, 2024). En ce sens, De Clercq (2019) propose que l'élève se forge une vision positive de son nouveau milieu scolaire, qu'il perçoive que ses études ont du sens et qu'il tisse des liens avec ses pairs. Quant à Rousseau (2024), elle met également l'accent sur l'importance que l'élève établisse des liens significatifs, ce qui signifie notamment de développer un sentiment d'appartenance, de développer des relations positives avec le personnel scolaire et avec ses pairs ainsi que de participer à des activités sociales.

2.4.3.3 Facteurs liés à l'adaptation (étape 3 de la transition scolaire). Cette étape se déroule sur une année et plus. L'élève doit s'adapter à son nouveau milieu (De Clercq, 2019). L'utilisation de stratégies d'adaptation efficaces est également un facteur qui influence la persévérance scolaire à cette étape (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012 ; Rousseau, 2024). Rousseau (2024) précise qu'à cette étape, l'élève a besoin de s'adapter aux nouvelles approches pédagogiques, d'apprendre à gérer son anxiété et les sources de stress, d'établir des liens significatifs, d'avoir du soutien scolaire et d'avoir les ressources financières nécessaires pour se concentrer sur ses études. Selon De Clercq (2019), les facteurs influençant la persévérance scolaire, à cette étape, sont davantage en lien avec la compétence, l'autonomie et l'affiliation. Ces facteurs proviennent de la théorie de l'autodétermination³ qui stipule que, pour conserver sa motivation, l'élève doit combler ces trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, l'autonomie et l'affiliation (Ryan et Deci, 2000). Plus précisément, l'élève doit particulièrement être capable de percevoir un sentiment de compétence, avoir la possibilité de faire des choix et créer des liens significatifs (Ryan et Deci, 2000).

2.4.3.4 Facteurs liés à la stabilisation (étape 4 de la transition scolaire). Cette étape se déroule quand l'élève est adapté à son milieu scolaire (De Clercq, 2019). L'élève se sent alors efficace, confiant, engagé, ouvert aux défis et il fait partie d'un réseau social solide.

³ La théorie de l'autodétermination explique les raisons qui poussent une personne à exercer un contrôle sur sa vie selon un continuum de comportements non autodéterminés à autodéterminés qui distinguent l'amotivation ainsi que deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque (Ryan et Deci, 2000).

Pour demeurer à cette étape et persévérer, l'élève doit donc maintenir sa confiance, son engagement et son efficacité (De Clercq, 2019).

Avant de compléter ce chapitre, un dernier facteur joue un rôle primordial dans la transition scolaire et est associé à chacune de ses étapes. Ce facteur consiste à effectuer une transition scolaire de qualité (CTREQ, 2018). Selon le CTREQ (2018, p.6), une transition de qualité « désigne une transition harmonieuse entre les différents niveaux et parcours scolaires pour l'apprenant et ceux qui l'accompagnent : famille, amis, intervenants scolaires, organismes communautaires, services de santé et services sociaux, etc. ». Les élèves ont besoin d'un accompagnement pluriel et concerté pour vivre une transition de qualité (Desmarais et al., 2015). La transition de qualité favorise donc une continuité dans la démarche de l'élève tout en proposant des découvertes et de la nouveauté. Elle lui permet de traverser les étapes énoncées par De Clercq (2019) et, ultimement, de persévérer dans son projet de formation scolaire. Elle tient compte des différents facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux de l'élève (CTREQ, 2018). La figure 2, ci-dessous, présente les principaux facteurs liés aux étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019) qui ont été présentés dans le cadre théorique et conceptuel.

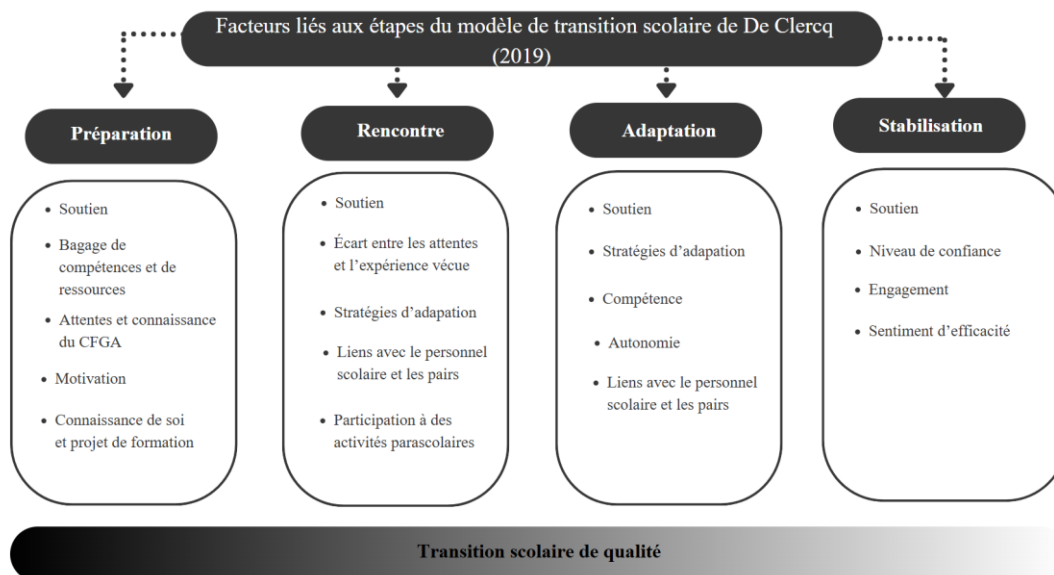


Figure 2 : Principaux facteurs liés aux étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019) qui influencent la persévérance scolaire

2.5 Synthèse des concepts théoriques

La figure 3 qui suit présente une synthèse des concepts théoriques décrits dans ce chapitre. Tout d'abord, elle représente le processus de transition de façon circulaire, pour reprendre les écrits de Ross et Gray (2005) et de Rousseau et al. (2024). La transition chez les élèves adultes est non linéaire. Les élèves peuvent quitter le processus de transition à n'importe quelle étape et recommencer plus tard. Lorsque les élèves décident de recommencer le processus de transition, ils le reprennent à partir de l'étape de préparation. Ensuite, la figure intègre les facteurs qui sont liés à l'élève, à son environnement et aux étapes spécifiques de la transition scolaire. Certains facteurs ont été associés à des étapes du modèle de transition scolaire de De Clercq (2019) dans le cadre théorique, alors que d'autres font partie du contexte, car ils n'ont pas été associés spécifiquement à une étape de la transition scolaire. Enfin, la figure tient compte du fait que la transition s'inscrit dans un continuum où une transition en chevauche une autre (Rousseau et al., 2024). Les élèves de 16 à 18 ans vivent également une transition vers la vie adulte, dite développementale (Anderson et al., 2000). Cette période de transition développementale est synonyme d'instabilité (Arnett, 2000) et entraîne également d'autres types de transition : quitter le foyer familial, passer d'une relation amoureuse à une autre, changer de modes de vie, devenir parent, etc. (Ross et Gray, 2005). Les effets d'instabilité de ces transitions peuvent influencer la transition scolaire.

Persévérance scolaire lors de la transtion vers la FGA

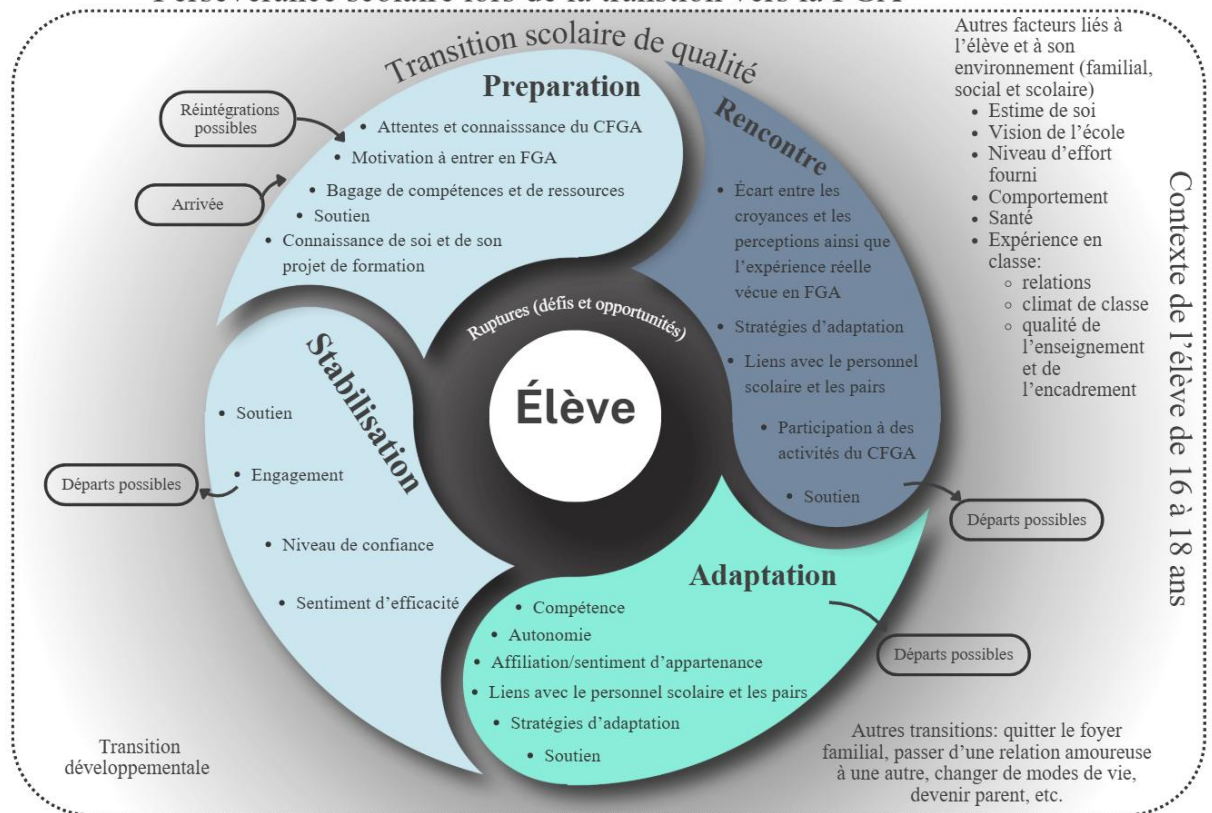


Figure 3 : Synthèse des concepts théoriques

2.6 Objectifs de recherche

En tenant compte du problème de recherche identifié dans le chapitre précédent et du cadre théorique et conceptuel du présent chapitre, cette recherche vise l'atteinte des objectifs suivants :

- Décrire les perceptions des élèves de 16 à 18 ans quant aux facteurs qui influencent leur persévérance scolaire lors des trois premières étapes de la transition vers la FGA ;
- Décrire les perceptions du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors des trois premières étapes de la transition vers la FGA.

Bien que le modèle de De Clercq (2019) propose que l'élève traverse quatre étapes pendant sa transition scolaire : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation, les objectifs de cette recherche concernent seulement les trois premières étapes, car les élèves interrogés n'étaient pas encore à l'étape de stabilisation. Le chapitre suivant permet de mieux expliquer les choix méthodologiques de cette étude.

L'atteinte de ces objectifs permettra de répondre à la question de recherche, soit de mieux comprendre les élèves de 16 à 18 ans fréquentant la FGA et d'émettre des recommandations sur des pratiques à conserver ou à mettre en place pour favoriser la persévérance scolaire d'un plus grand nombre d'élèves en FGA.

CHAPITRE 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre précise le cadre méthodologique qui a permis de recueillir les perceptions d'élèves de 16 à 18 ans en transition scolaire au CFGA et celles des personnes qui leur enseignent. Les sections de ce chapitre présentent le type de recherche utilisé, la méthode de recherche appliquée et son contexte, la sélection et la description des personnes participantes, la collecte, le traitement et l'analyse de données, ainsi que les critères de rigueur scientifique et d'éthique.

3.1 Type de recherche

La présente recherche est de type qualitatif interprétatif. Ce type de recherche s'intéresse à la complexité des phénomènes humains et à leur subjectivité (Gallager et Marceau, 2020). Ses visées sont de faire ressortir le sens qu'une personne donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2018) et de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir de la perspective ou du vécu de la personne (Gallager et Marceau, 2020 ; Savoie-Zajc, 2018). Selon Savoie-Zajc (2018), la compréhension du phénomène à l'étude est évolutive en fonction de la culture, du contexte et de la période où est menée la recherche. Tout comme ce type de recherche, la présente étude vise bel et bien à comprendre le phénomène qui pousse l'élève de 16 à 18 ans à persévérer à chacune des étapes de sa transition vers la FGA. Comme ce projet de recherche s'inscrit dans un contexte de plein emploi (le taux de chômage est en dessous de 5 % depuis quelques années au Saguenay-Lac-St-Jean [Institut de la statistique du Québec, 2025]), les données recueillies évolueront si le contexte change. En effet, il est

possible que les résultats de recherche ne soient pas les mêmes dans un contexte où le marché du travail est saturé et où les élèves doivent rehausser leur scolarité pour obtenir un emploi et subvenir à leurs besoins. Pour arriver à produire les résultats de recherche et obtenir une compréhension profonde des facteurs qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de leur transition vers la FGA, la méthode de recherche appropriée est l'étude de cas.

3.2 Étude de cas

L'étude de cas peut se situer dans diverses perspectives : interprétative, positiviste ou mixte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans le cadre de ce projet de recherche, l'étude de cas interprétative est retenue et elle s'inspire du modèle défini par Merriam (1988). Selon Merriam (1988), l'étude de cas observe un phénomène qui se trouve dans un environnement restreint dont les limites sont bien définies. Elle fournit une description détaillée du phénomène étudié pendant une période donnée. Elle permet également la découverte de nouvelles interactions et de nouvelles variables. Dans le cadre de la présente recherche, l'étude de cas a permis d'avoir une compréhension profonde des facteurs qui favorisent la persévérance scolaire lors de la transition en FGA et d'assurer une forte validité interne (Gagnon, 2012 ; Merriam, 1988). L'étude de cas a suivi les étapes inspirées de Gagnon (2012) et de Merriam (1988) : choix du cas et sélection des personnes participantes, collecte des données, traitement des données et analyse des données.

3.3 Contexte de l'étude de cas : groupe 16 à 18 ans

Le cas à l'étude dans le cadre de cette recherche est la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans en FGA. Le contexte choisi pour étudier ce cas est un groupe composé d'élèves de 16 à 18 ans qui fréquentent un CFGA de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Ce groupe, appelé « groupe 16 à 18 ans » dans le cadre de cette recherche, existe depuis quatre ans et est le seul dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Il accueille, chaque année, une trentaine d'élèves et ce, en entrée continue tout au long de l'année scolaire. Au moment de faire la collecte de données, il comptait 15 filles et 14 garçons puisque quelques élèves avaient décroché, d'autres avaient complété leurs préalables et certains ou certaines avaient été transférés dans une autre classe du CFGA. Toute une équipe multidisciplinaire gravite autour de ces élèves dans le but de leur offrir un encadrement soutenu. Cette équipe, composée de cinq enseignantes, d'une travailleuse sociale, d'une technicienne en éducation spécialisée, d'une conseillère en orientation, d'une conseillère pédagogique et d'une direction, travaille pour la réussite de ces élèves. Dans les paragraphes suivants, une description plus détaillée des élèves, de l'équipe enseignante, de l'aménagement physique de la classe et de son fonctionnement au quotidien sera faite.

3.3.1 Description des élèves du groupe

Pour faire partie du groupe 16 à 18 ans, les élèves doivent répondre à deux critères spécifiques. Le premier concerne l'âge qui doit se situer entre 16 et 18 ans. Le second demande à ce que l'élève ait au moins deux matières à compléter en FGA parmi le français, les mathématiques et l'anglais. Les élèves qui intègrent ce groupe proviennent

majoritairement du secteur des jeunes où ils suivaient un programme particulier ou régulier. Les élèves intègrent ce groupe pour une durée d'un an ou moins. Ils viennent au CFGA afin de compléter des préalables leur manquant pour intégrer la formation professionnelle ou obtenir leur diplôme d'études secondaires.

3.3.2 Description de l'équipe enseignante du groupe

Cinq enseignantes travaillent auprès des élèves de ce groupe. Tout d'abord, une enseignante joue le rôle d'aide pédagogique. Elle procède à l'inscription de l'élève et le suit tout au long de son parcours. Elle s'assure que son horaire correspond à sa réalité. Elle fait les relances à la suite d'absences répétées. Elle communique avec les parents ou le centre jeunesse, selon les élèves, afin d'organiser des rencontres de suivi, au besoin. Elle anime également les rencontres hebdomadaires avec l'équipe multidisciplinaire du groupe, ainsi que les rencontres mensuelles où la direction et la conseillère pédagogique se joignent à l'équipe. Ensuite, trois enseignantes, l'une de mathématique, l'autre de français et la troisième d'anglais enseignent aux élèves. Celles de mathématique et de français enseignent directement dans le local dédié au groupe, tandis que celle d'anglais a son propre local. Les élèves qui font de l'anglais quittent donc le local quelques périodes dans la semaine pour aller rejoindre l'enseignante d'anglais et d'autres élèves du centre. Enfin, la cinquième enseignante est celle en orthopédagogie. Elle accompagne les élèves à développer différentes stratégies pour mieux apprendre et à utiliser des mesures flexibles et adaptatives au quotidien. Elle accompagne également l'équipe enseignante dans la différenciation pédagogique. Elle est présente directement auprès des élèves, lors de certaines périodes dans la semaine, pour

offrir de l'accompagnement à tous et à toutes. Elle fait également des interventions plus ciblées, en fonction des besoins des élèves.

3.3.3 Description physique de l'environnement du groupe

Le groupe évolue dans deux locaux adjacents, séparés par des portes doubles. La direction fournit un ameublement flexible qui permet aux élèves d'avoir différentes assises et différents modèles de tables (doubles, simples, bistrots, etc.). La vision de l'organisation est que les élèves puissent choisir leur place et leur local. L'un des locaux est davantage réservé au travail dans le calme, alors que l'autre sert à poser des questions et à recevoir des explications. Des échanges plus dynamiques peuvent avoir lieu dans ce local, ainsi que de l'enseignement interactif. En ce qui concerne les équipements numériques, ce même local contient un écran plat interactif qui permet de faire de l'enseignement interactif et de projeter des vidéos. Les locaux contiennent également des tablettes électroniques pour offrir de la flexibilité pédagogique aux élèves, par exemple utiliser un dictionnaire numérique plutôt que papier. Des ordinateurs portables sont également accessibles pour les élèves qui ont besoin d'aides technologiques.

3.3.4 Fonctionnement au quotidien

Au moment de la collecte de données, l'équipe en place débutait chaque journée en réalisant une rencontre individuelle avec chacun des élèves. Un portrait des élèves était tracé pour déterminer ses acquis et ce qu'il ou elle aurait à travailler. Par la suite, le cheminement de l'élève était individualisé et déterminé en fonction du portrait établi. Pour suivre son

cheminement, chaque élève avait une pochette avec un plan de travail que l'équipe enseignante avait produit. À toutes les périodes, l'équipe s'assurait que l'élève suivait son plan et le réajustait, si nécessaire. Chaque élève travaillait de façon individualisée et venait poser des questions, au besoin. Les enseignantes circulaient également dans la classe. Chaque élève était rencontré au moins une fois dans la journée.

3.4 Sélection, recrutement et description des personnes participantes

Pour la sélection des personnes participantes, la stratégie privilégiée pour une étude de cas consiste à recruter des individus sur une base volontaire, dans le groupe étudié, pour comprendre le phénomène sur lequel porte l'étude de cas (Fortin et Gagnon, 2016). La sélection des personnes participantes doit permettre d'atteindre les objectifs et être en cohérence avec le projet de recherche (Gaudet et Robert, 2018). En ce sens, toujours selon Gaudet et Robert (2018), les personnes sélectionnées doivent être intéressées par le sujet de recherche, avoir du temps pour y participer et posséder une expérience approfondie en lien avec le sujet.

Dans le respect de ces recommandations, deux catégories de personnes ont été sélectionnées pour l'étude. La première catégorie a consisté à recruter des élèves dans le groupe 16 à 18 ans en formation générale de base d'un CFGA de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. La deuxième catégorie de personnes participantes à recruter a concerné des membres du personnel enseignant qui enseignent aux élèves de ce groupe. Le recrutement des personnes participantes a été fait dans le respect des critères éthiques détaillés plus loin

dans ce chapitre. Une première présentation du projet a été faite au personnel enseignant concerné, et une seconde a eu lieu dans le groupe 16 à 18 ans. Par la suite, les enseignantes ont communiqué directement avec la chercheuse pour signifier leur intérêt à participer au projet, alors que les élèves intéressés ont transmis leur nom à leurs enseignantes. Les tableaux 2 et 3 ci-dessous présentent les personnes participantes qui ont accepté de prendre part au projet de recherche.

Tableau 2 : *Description des élèves qui ont participé au projet de recherche*

Pseudonyme des élèves	Âge	Identité de genre	Mois d'entrée au CFGA	Projet de formation	Disciplines à l'horaire	Provenance
Nick	18 ans	Homme	Octobre 2024	Obtenir son DES	MATH 4 FRA 4	Secteur des jeunes
Sara	17 ans	Femme	Septembre 2024	Obtenir son DES	MATH 3 4 ANG	Secteur des jeunes
Léann	16 ans	Femme	Septembre 2024	Obtenir des préalables pour la formation professionnelle	MATH 2 FRA 2	Secteur des jeunes
Julia	18 ans	Femme	Novembre 2024	Obtenir des préalables pour la formation professionnelle	MATH 3 FRA 4 3 ANG	Secteur des jeunes

Tableau 3 : *Description des enseignantes qui ont participé au projet de recherche*

Pseudonyme des enseignantes	Nombre d'années d'expérience en enseignement	Nombre d'années d'expérience dans la classe transition	Rôle au sein de la classe
Ginette	16 ans	2 ans	Enseignante en français
Pénélope	15 ans	1 an	Enseignante en orthopédagogie
Beth	14 ans	2 ans	Enseignante en mathématique

À la suite de cette étape cruciale qu'est la sélection des personnes participantes, les étapes de collecte, de traitement et d'analyse de données ont pu débiter.

3.5 Collecte, traitement et analyse de données

Pour pouvoir réaliser les étapes de collecte, de traitement et d'analyse de données, il a fallu tout d'abord déterminer les modes de collecte permettant de recueillir les données. Ces modes de collecte décrits dans la prochaine section s'inscrivent dans une démarche structurée qui ont mené à traiter et à analyser les données recueillies tout en respectant les critères de rigueur et d'éthique décrits dans cette section.

3.5.1 Modes de collecte de données

Dans le cadre d'une recherche de type qualitatif interprétatif, trois modes de collecte de données reviennent : l'entrevue, l'observation et l'usage de matériel écrit. Dans le cadre

de cette recherche, un seul mode a été utilisé soit l'entrevue de groupe. Toutefois, deux clientèles distinctes ont participé aux entrevues de groupe et le tout a été accompagné d'un journal de bord réalisé par la chercheuse pour assurer la rigueur scientifique de la recherche.

3.5.1.1 Entrevue de groupe. L'entrevue est définie par Savoie-Zajc (2018) comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 200). L'entrevue peut porter sur la situation actuelle de la personne ou sur son histoire de vie (Gaudet et Robert, 2018). Elle peut être dirigée, semi-dirigée ou non dirigée. Elle peut se faire de façon individuelle ou en groupe. Si le chercheur amène la personne à reconstituer une vie entière ou un récit détaillé d'un épisode précis ou d'un récit thématique, l'entretien individuel est préférable (Bertaux, 2000, cité dans Gaudet et Robert, 2018). Quant à l'entrevue de groupe, elle permet d'aller chercher des données qui sont difficilement accessibles sans les interactions des membres du groupe (Morgan, 2018). Elle est normalement composée de 4 à 8 personnes qui sont questionnées en même temps (Krueger et Casey, 2014). Elle a comme objectif, selon Gaudet et Robert (2018), de créer une dynamique de groupe. La discussion dans ce type d'entrevue est perçue comme détendue et souvent les personnes prennent plaisir à y partager leurs idées et leurs perceptions (Krueger et Casey, 2014). « Certains participants préfèrent cette formule puisqu'ils apprécient la compagnie de leurs collègues » (Creff 2002, cité dans Gaudet et Robert, 2018, p.97). L'environnement est plus naturel que lors d'une entrevue individuelle, car les personnes s'influencent entre elles (Krueger et Casey, 2014). Selon Morgan (2018), l'entrevue

individuelle permet d'aller plus en profondeur avec les personnes, tandis que l'entrevue de groupe permet aux personnes d'aller plus loin dans leurs perspectives en se basant sur l'expérience des autres. Ces types d'entrevues ont leurs limites. Certains participants pourraient omettre plusieurs données importantes pour se conformer ou plaire à la personne qui pose les questions ou à l'ensemble du groupe (Morgan, 2018). Dans l'entrevue de groupe, des personnes timides peuvent avoir de la difficulté à prendre leur place comparativement à des personnes qui parlent plus.

Dans le cadre de cette recherche, comme la visée de la présente recherche n'est pas de recueillir un récit de vie, mais bien des perceptions et, comme la dynamique de groupe peut permettre d'aller plus loin dans les réponses, l'entrevue de groupe a été privilégiée. Les élèves et le personnel enseignant ont pu réagir aux propos des autres ou bonifier les idées émises. L'effet de groupe a créé une discussion moins formelle, ce qui a permis de mettre à l'aise certaines personnes. L'entrevue de groupe, en présentiel, s'est faite de façon semi-dirigée, avec une consigne de départ générale qui laisse place à l'ouverture et avec une liste de thèmes précis à aborder. Cette méthode procure plus d'homogénéité entre les entrevues de groupe que le permettrait une entrevue de groupe non dirigée et elle laisse plus d'ouverture qu'une entrevue de groupe dirigée (Gaudet et Robert, 2018). Deux questionnaires de préentrevue (Annexe 1) ont été conçus pour obtenir une description des personnes participantes, l'un pour les élèves (présentés dans le tableau 2) et l'autre pour le personnel enseignant (présenté dans le tableau 3). Deux canevas d'entrevue de groupe (Annexe 2) ont également été élaborés à partir de la synthèse des concepts provenant du cadre théorique et

conceptuel (présentée dans les Figures 1 à 3) pour mener les entrevues de groupe semi-dirigées. Les questions posées pendant les entrevues de groupe ont été organisées à partir des étapes du modèle de transition scolaire de De Clerc (2019).

3.5.1.2 Journal de bord. Selon Savoie-Zajc (2018), le journal de bord est un document dans lequel le chercheur consigne ses impressions, ses sentiments et les événements jugés importants. Il permet de garder le chercheur en réflexion continue et de reconstituer la dynamique du terrain lors de la rédaction du mémoire. De plus, il lui procure un espace pour s'exprimer. Dans le cadre de cette recherche, le journal de bord comprend à la fois des données factuelles et personnelles (réactions, émotions, difficultés, intuitions et réflexions personnelles) comme recommandé par Lofland et Lofland (1971, cités dans Baribeau, 2005). Il est séparé en trois sections de prise de notes : descriptives, méthodologiques et théoriques (Deslauriers, 1991, cité dans Baribeau, 2005). Les notes descriptives regroupent aussi bien des faits, des événements, la consignation de conversations que des pensées, des sentiments, des impressions et des émotions. Quant aux notes méthodologiques, elles représentent tout ce qui touche les problèmes rencontrés, les modifications apportées, etc. Enfin, les notes théoriques font des liens avec le cadre théorique et conceptuel. Elles ont été un support à l'analyse des données (Baribeau, 2005).

3.5.2 Démarche de collecte de données

La collecte de données a été réalisée en mai et juin 2025 comme illustrée à la figure 4. Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés après chacune des entrevues de groupe

pour permettre un réajustement ou confirmer des tendances (Gagnon, 2012 ; Merriam, 1988 ; Savoie-Zajc, 2018).



Figure 4 : Chronologie de la collecte de données, de leur traitement et de leur analyse

3.5.3 Traitement et analyse des données

Le traitement des données permet de noter les évidences, les régularités, les tendances, les explications et les configurations possibles après chaque collecte de données (Gagnon, 2012). Cette étape consiste à réaliser trois activités : l'épuration, le codage et l'analyse (De Weerd-Nederhof, 2011 ; Miles et Huberman, 1994, cités dans Gagnon, 2012). L'épuration consiste notamment à conserver uniquement les données pertinentes à la recherche (Gagnon, 2012). Toujours selon Gagnon (2012), le codage permet d'organiser et de trier les données, selon les concepts ou les catégories rattachés au phénomène étudié, pour faciliter l'analyse.

L'analyse de données, quant à elle, renvoie « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés (Deslauriers, 1991, p. 79, cité dans Savoie-Zajc, 2018). Gaudet et Robert (2018) proposent une analyse en trois phases : verticale, horizontale et théorisante. Brièvement, selon Gaudet et Robert (2018), l'analyse verticale consiste à s'interroger sur le matériel recueilli pour chacune des sources. L'analyse horizontale, quant à elle, compare le matériel recueilli entre les différentes sources. Enfin, l'analyse théorisante lie les notions apprises avec les notions théoriques et permet de répondre à la question de recherche. Dans le cadre de ce projet de recherche, pour l'analyse, les phases d'analyse verticale, horizontale et théorisante proposées par Gaudet et Robert (2018) ont été retenues. Ce projet a suivi différentes étapes, basées sur les phases d'analyse mentionnées précédemment. Premièrement, à la suite de chacune des entrevues de groupe, la transcription des verbatims a été réalisée. Deuxièmement, chaque verbatim a été lu plusieurs fois, afin de s'en imprégner et de bien en comprendre le sens. Ensuite, chacune des données recueillies a été associée à un ou à des facteurs provenant du cadre théorique et conceptuel (analyse verticale). De plus, les perceptions des élèves ont été comparées à celles des enseignantes (analyse horizontale). Enfin, les données ont été comparées aux notions théoriques (analyse théorisante). Ces nouvelles données viennent donc bonifier les données théoriques et conceptuelles. De plus, elles précisent davantage chaque facteur en les identifiant comme étant de protection ou de risque pour les personnes interrogées et permettent d'atteindre le but ultime, répondre à la question de recherche : quelles sont les perceptions des élèves de 16 à 18 ans et celles du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de transition vers la FGA ?

3.6 Critères de rigueur scientifique et d'éthique

Les critères de rigueur scientifique font souvent référence aux critères de fiabilité et de validité (Gagnon, 2012 ; Savoie-Zajc, 2018). La fiabilité correspond à la fidélité des résultats et à la cohérence entre la question de recherche, son évolution, la documentation de cette évolution et les résultats (Savoie-Zajc, 2018). Elle est également reliée à la constance des observations et à la possibilité qu'une autre personne reproduise la recherche en arrivant sensiblement aux mêmes conclusions (Kvale, 1987, cité dans Gagnon, 2012). La validité, pour sa part, représente l'exactitude des résultats par rapport à la réalité (Gagnon, 2012). Savoie-Zajc (2018), s'inspirant de travaux de chercheurs tels que Guba et Lincoln (1982 ; 1985, cités dans Savoie-Zajc, 2018), associe la validité interne à la crédibilité et la validité externe à la transférabilité. La crédibilité signifie que le sens attribué au phénomène est plausible et validé par diverses personnes. La transférabilité se traduit par les résultats qui peuvent être adaptés selon les contextes.

Dans le cadre de cette recherche, le critère de fiabilité a été assuré notamment en enregistrant les données et en les retranscrivant mot à mot. De plus, une rencontre de validation a été menée avec les personnes participantes pour confirmer les données recueillies. Le journal de bord a permis de détailler chacune des étapes pour assurer la transférabilité de la recherche. Dans le cadre de cette recherche, la validité interne et externe a été assurée par la cohérence entre les objectifs de recherche et le choix du cas et enfin, par la présence de la chercheuse au CFGA pour une compréhension fine du contexte. En effet, la présence de la chercheuse dans le milieu scolaire, comme professionnelle, a facilité

l'établissement du lien de confiance lors des différentes étapes de la collecte de données. Bien que cette présence comporte plusieurs avantages, elle est venue avec un défi, celui de ne pas laisser ses perceptions teinter celles des personnes participantes. Pour diminuer ce biais, une validation des données a été réalisée avec les personnes participantes à la suite des entrevues.

Pour conclure cette section, les critères éthiques de consentement libre et de préservation de l'anonymat ont été respectés. Les personnes participantes ont reçu une description détaillée du projet de recherche dont celle de la démarche de collecte de données. Chaque personne participante a pu faire le choix éclairé de participer ou non à la recherche. L'anonymat a été assuré par l'attribution d'un pseudonyme choisi par chacune des personnes participantes. De plus, ce projet a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de ce projet de recherche a été émis en date du 21 mars 2025 (Annexe 3).

3.7 Synthèse

Dans cette dernière section du cadre méthodologique, un devis présente une synthèse des étapes de la méthodologie. Ce devis s'inspire des étapes de Gagnon (2012) et est illustré à la figure 5 ci-dessous.

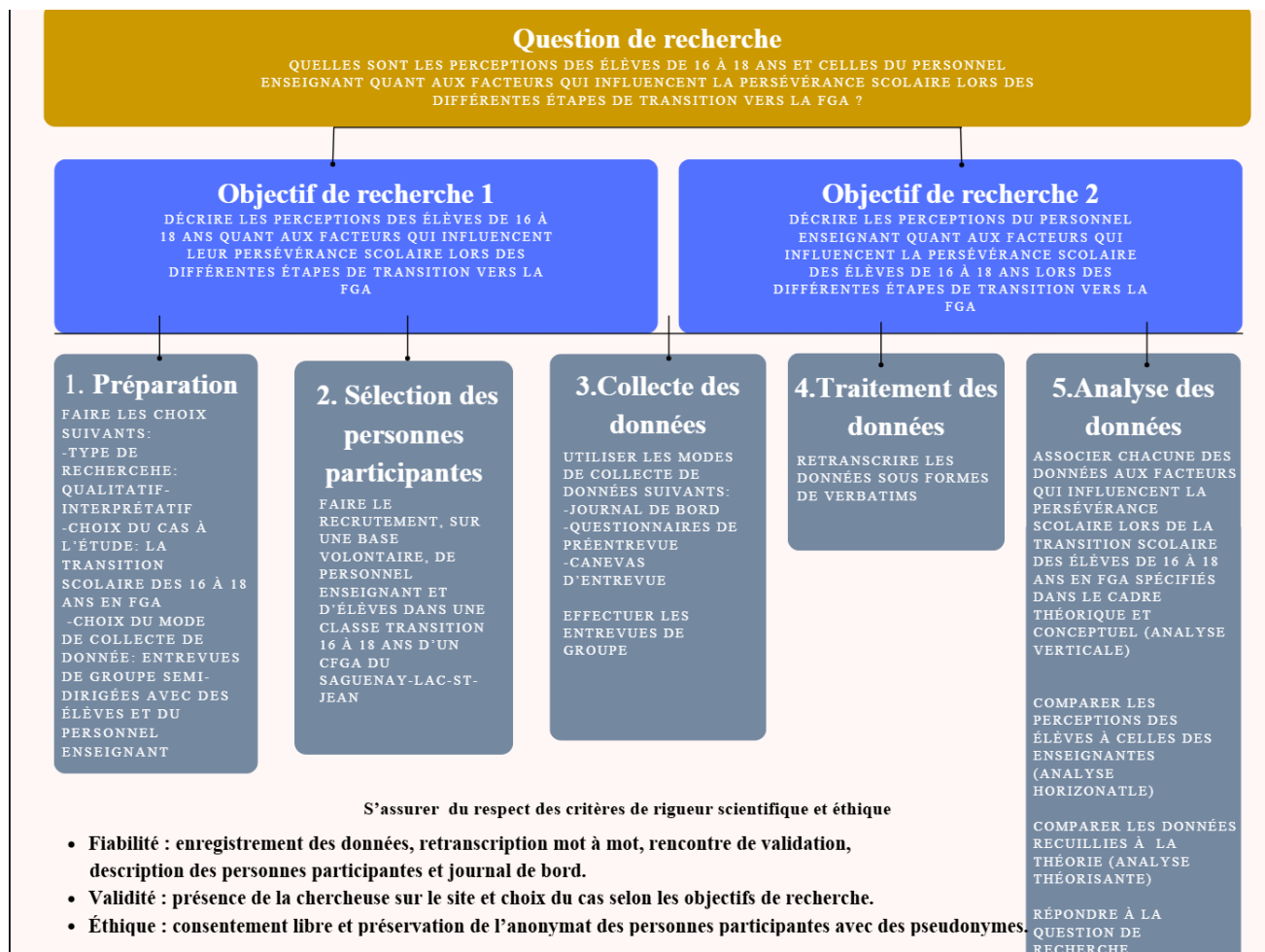


Figure 5 : Devis méthodologique

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les données recueillies lors des deux entrevues de groupe, l'une réalisée auprès de quatre élèves faisant partie d'un groupe de 16 à 18 ans d'un CFGA de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean et l'autre auprès de trois enseignantes travaillant avec ce même groupe d'élèves. Les propos des personnes participantes aux entrevues de groupe ont fait ressortir des facteurs exerçant une influence sur la persévérance scolaire des élèves lors des trois premières étapes de la transition scolaire en FGA : préparation, rencontre et adaptation (De Clercq, 2019). Pour chacun de ces facteurs, un premier paragraphe présente les perceptions des élèves, et un second paragraphe présente celles des enseignantes. Plusieurs extraits viennent appuyer les résultats et sont suivis du pseudonyme de la personne participante ayant tenu ces propos. Pour identifier si la personne est parmi les élèves ou l'équipe enseignante, les lettres El pour élève et Ens pour enseignante sont ajoutées à la suite du pseudonyme.

4.1 Perceptions des élèves et des enseignantes sur la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA

Dans cette section, les perceptions de quatre élèves sont explicitées quant aux facteurs qui influencent leur persévérance scolaire lors des trois premières étapes de la transition scolaire au secteur des adultes. Celles de trois enseignantes sont également détaillées.

4.1.1 Perceptions lors de la première étape de transition vers la FGA : la préparation

Pour cette première étape du cycle de transition scolaire, qui se déroule avant que le changement de milieu ait eu lieu, les personnes participantes devaient faire un retour en arrière pour échanger sur les facteurs qui ont influencé la persévérance scolaire des élèves avant leur arrivée au CFGA. Les questions dans les guides d'entrevues ont été inspirées des facteurs décrits dans le cadre théorique et conceptuel à cette étape (Figure 3, p.51).

4.1.1.1 Attentes et connaissance des élèves quant à la FGA. Il est ressorti des entrevues de groupe que les attentes et la connaissance des élèves vis-à-vis le CFGA en général ont été développées à partir de ce que leur entourage leur avait mentionné.

Du côté des élèves, seulement une élève a mentionné avoir visité le centre avec une conseillère d'orientation avant de s'y inscrire. Les autres ne savaient rien du fonctionnement, à l'exception de quelques propos entendus avant leur arrivée.

« [...] tu sais, ça fait peur, tu es laissé à toi-même. Il n'y a personne pour t'aider, tu n'auras pas d'ami et pas de vie sociale. Fais tes affaires pis c'est tout » (Nick-El).

« Il va falloir que tu te lèves pour poser des questions » (Sara-El).

Une élève n'a pas eu beaucoup de temps pour développer des attentes réalistes et claires. Elle a appris qu'elle devait fréquenter le CFGA quelques jours avant son entrée.

« Je ne savais pas que j'allais venir [au CFGA]. Le cégep m'a appelée pour annuler [mon inscription] au début août. [...] Je n'étais pas prête. Je suis arrivée ici et je ne savais pas c'était quoi [le CFGA] » (Sara-El).

Du côté des enseignantes, les perceptions quant aux attentes peu réalistes et peu claires des élèves quant au CFGA étaient unanimes : très peu d'élèves avaient reçu une préparation avant leur arrivée.

« Aucune préparation pour certains. Ils sont catapultés. Ils ont appris qu'ils venaient, pis le lendemain, ils arrivaient » (Beth-Ens).

« Ils ne savaient même pas dans quoi ils s'embarquaient » (Ginette-Ens).

« Ce serait le fun qu'il y ait des rencontres préparatoires pour aller valider c'est quoi la FGA, ce que tu penses des adultes, tes idées préconçues » (Pénélope-Ens).

Une enseignante s'est souvenue que seulement quelques élèves, environ quatre du groupe 16 à 18 ans, avaient fait une visite du CFGA avant de venir y étudier. Trois de ces quatre élèves étaient arrivés très rapidement au CFGA par la suite. Même si leur transfert de la FGJ à la FGA avait été rapide, leur visite avait aidé à effectuer une meilleure transition scolaire.

« [...] ils savaient à quoi s'attendre, [ils] savaient où était le local, ils avaient déjà vu nos visages. Je pense que ça aide, même pour nous » (Pénélope-Ens).

Deux enseignantes ont précisé que les attentes des élèves ne sont pas toujours réalistes. La plupart des élèves s'attendent à ce que leur passage soit de courte durée, ce qui n'est pas toujours le cas.

« Ils s'attendent souvent à ce que ce soit très rapide, à mettre le moins d'effort possible. Ils demandent : "quand est-ce que c'est mon examen?" » (Ginette-Ens).

4.1.1.2 Motivation des élèves à entrer au CFGA. La motivation des élèves a été influencée par certains propos entendus relativement au CFGA avant leur arrivée.

« La plupart du monde a des préjugés. C'est plus bas dans la société [étudier dans un CFGA]. C'est comme si tu viens ici et ta vie est scrap » (Julia-El).

« Mon ancienne école prenait ça [le CFGA] comme vraiment une mauvaise place. Comment il le décrivait ? On dirait que je n'allais jamais avoir une bonne job dans la vie » (Nick-El).

« Ça ne va pas le faire aux adultes. C'est pas un vrai secondaire » (Léann-El).

Malgré ces propos, leur confiance de réussir et d'obtenir un emploi était envisageable, car le sentiment que le CFGA était plus adapté à leurs besoins que ne l'était le secteur des jeunes était présent.

« Je me suis fait niaiser pendant quatre ans au secondaire, j'avancais pas [dans mes disciplines scolaires] » (Léann-El).

« On se sent tous plus adapté [ici, au CFGA] » (Nick-El).

« C'est plus adapté [au CFGA]. Au secteur jeune, on te prend pas un par un, c'est en groupe ».

« Je trouve que ça avance plus vite qu'au secondaire (Julia-El).

Les enseignantes ont nommé que la motivation des élèves à venir au CFGA a pu être influencée par leur perception négative du centre, une perception forgée à partir de propos entendus au secteur des jeunes où fréquenter le CFGA est vu comme une entrave majeure à leur réussite.

« Plusieurs nous ont nommées que même les enseignants [du secteur des jeunes] disaient que c'est comme si c'était une punition [d'aller au CFGA]. "Tu veux pas finir au CFGA ? Finis tes affaires" » (Ginette-Ens).

« [Ils ont entendu des commentaires comme] tu penses que ça va être facile. Non ! T'es tout seul, t'es autodidacte, personne va t'enseigner » (Pénélope-Ens).

« Souvent, c'est comme la menace dans certains groupes [du secteur des jeunes] : "Si tu continues comme ça, tu vas être exclu et tu vas t'en aller aux adultes". Y'en a qui sont démotivés parce qu'ils pensent que parce qu'ils viennent aux adultes, c'est un échec » (Beth-Ens).

Les enseignantes participantes souhaiteraient être vues comme un service complémentaire au secteur des jeunes et non comme un service punitif si l'élève n'y réussit pas. Pour ce faire, l'une conseillait que des élèves du CFGA aillent le présenter au secteur des jeunes.

« Tu pourrais avoir des élèves pour qui leur passage est positif aux adultes qui [iraient présenter ce qu'est le CFGA]. Leur dire que c'est pas la fin du monde » (Pénélope-Ens).

4.1.1.3 Bagage de compétences et de ressources des élèves avant leur arrivée en FGA. Les élèves questionnés ont tous rencontré des difficultés au secteur des jeunes. Leurs résultats scolaires étaient parsemés d'échecs. Aucun élève n'a mentionné, pendant l'entrevue de groupe, avoir posé d'actions concrètes pour pallier ces lacunes. Seulement un participant a débuté une réflexion avant son arrivée à ce sujet : « Je me suis préparé mentalement, comme je m'étais fait dire que ça allait être dur » (Nick-El).

Comme la préparation était presque inexistante pour la plupart des élèves lors de leur transition vers le CFGA, les enseignantes ont constaté que le bagage de compétences de leurs élèves, à leur arrivée, n'était pas suffisant.

« C'est difficile la transition parce qu'on les a pas préparés. Ils arrivent avec tout leur bagage négatif, leurs échecs. On les change de milieu et on change de moyens de fonctionner. Quand la transition a été bâclée, c'est plus long [pour s'adapter]. Réussir à les mettre en action, c'est vraiment difficile. S'ils arrivent

en math de secondaire 3, c'est encore plus difficile [car ce programme exige beaucoup de temps] ». (Beth-Ens).

« [...] Ils n'ont pas le bagage d'adultes [en général] et d'organisation. Ils ont besoin d'être encadrés, même s'ils disent qu'ils ne veulent pas. Ils arrivent de plus en plus jeunes » (Ginette-Ens).

« La difficulté est au niveau du bagage d'autonomie. C'est ça qu'ils ont besoin. Ils arrivent pas avec ça » (Pénélope-Ens).

4.1.1.4 Soutien dont les élèves ont bénéficié avant leur arrivée en FGA. Tous les élèves ont nommé avoir reçu du soutien de leur entourage. Le type de soutien variait selon qu'un membre de l'entourage avait déjà fréquenté un CFGA ou non. Quand les parents n'avaient jamais emprunté ce parcours, il était plus difficile de soutenir leur jeune quant au fonctionnement du CFGA.

« Si tes parents sont jamais passés par là, ils connaissent pas le CFGA. Ma mère n'a jamais eu de la difficulté à l'école, mais elle arrive à comprendre. C'est une bonne option pour moi » (Julia-El)

« Ma belle-mère avait déjà travaillé ici. Elle voulait me rassurer que ce n'était pas si pire que ça. Ma mère était déjà venue, mais ça a changé [depuis son passage au CFGA] » (Nick-El).

Concernant le soutien du personnel scolaire du secteur des jeunes, tous ont répondu ne pas avoir obtenu de soutien de leur part, sauf une élève qui a reçu l'aide d'une conseillère d'orientation et qui a visité le CFGA avant son arrivée. Deux élèves ont mentionné avoir plutôt reçu des reproches du personnel enseignant.

« [Lorsque j'ai eu des échecs, on m'a dit] t'aurais dû faire ça [des efforts] pour passer. Tu serais pas arrivée là [au CFGA] » (Sara-El).

« Ils te reprochaient ce que t'avais pas fait au secteur des jeunes » (Julia-El).

Selon les enseignantes, les élèves ont reçu du soutien de leur entourage pour les encourager à venir au CFGA. Par exemple, une enseignante a mentionné ceci : « Y en a beaucoup qui sont poussés par les parents » (Ginette-Ens). Une autre a proposé qu'une visite du CFGA soit organisée pour les parents et leur jeune avant leur arrivée pour améliorer le soutien lors de l'étape de la préparation à la transition vers la FGA.

« Je pense qu'ils devraient tous venir visiter l'école des adultes avec leurs parents et venir parler aux enseignants de la classe dans laquelle ils vont être inscrits. Parce que ça fait tellement une grosse différence. Nous [l'équipe enseignante], on a eu beaucoup de rencontres de parents. On se rend compte qu'ils ont une méconnaissance de l'école des adultes » (Beth-Ens).

L'équipe enseignante souhaiterait qu'il y ait plus de soutien provenant du milieu scolaire de la FGJ. Elle propose que les futurs élèves soient présentés à l'équipe du CFGA par l'équipe du secteur des jeunes, et ce, avant leur arrivée au CFGA. Les enseignantes peuvent consulter l'historique scolaire de l'élève avant son arrivée, mais elles ne reçoivent pas autant d'informations que si l'équipe du secteur des jeunes leur en transmettait directement.

« Je trouve que ça pourrait être intéressant aussi d'avoir vraiment une présentation de [l'élève par] l'équipe du secteur des jeunes au lieu de les catapulter directement. On aurait un beau portrait de l'élève et des pistes d'intervention. On saurait ce qui a été essayé » (Ginette-Ens).

« On ne peut pas tout apprendre à travers un plan d'intervention et dans un bulletin. Il y a tellement de facteurs, mais c'est pas vrai qu'en fouillant dans son plan, tu connais mieux l'élève » (Beth-Ens).

Selon une enseignante, une élève a arrêté de fréquenter le CFGA après quelques jours de fréquentation, et cela aurait pu être évité si une présentation lui avait été faite au préalable.

« Une jeune fille qui avait un gros trouble anxieux. On l’a accueillie et on ne le savait pas. C’est une donnée quand même assez importante. On l’a perdue la première journée, elle a fait une grosse crise. Si on avait su, on aurait pu faire de la prévention » (Ginette-Ens).

4.1.1.5 Connaissance de soi et de son projet de formation. Selon les élèves, tous avaient un projet de formation avant leur arrivée au CFGA.

« [Je m’attendais à prendre] quatre ans pour finir mes préalables » (Léann-El).

« [Je voulais] venir finir ce que j’ai besoin de finir pour le DEP » (Julia-El).

« [Je pensais prendre] une année pour finir mon DES » (Nick-El).

« [Je souhaitais] finir le plus vite possible mon DES, mais [je n’avais] pas de temps précis [en tête] » (Sara-El).

Selon les enseignantes, des élèves arrivent au CFGA sans but précis.

« Ils arrivent dans un état où ils viennent à l’école parce qu’ils sont toujours allés à l’école. Ils sont obligés d’aller à l’école et pas dans le but de faire des efforts à quelque chose. Ils n’ont pas vraiment de but » (Beth-Ens).

Le tableau 4, ci-dessus, fait une synthèse des résultats obtenus à l’étape de la préparation. Dans le but d’effectuer une analyse horizontale des résultats, les similitudes entre les perceptions des élèves et celles des enseignantes sont dégagées et écrites en caractères gras.

Tableau 4 : *Synthèse des perceptions des élèves et des enseignantes lors de l'étape 1 : la préparation*

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
Attentes et connaissance des élèves quant à la FGA	3 élèves sur 4 ne savaient rien du fonctionnement du CFGA avant leur arrivée, à l'exception de quelques propos entendus de l'entourage. Chaque élève souhaitait réussir leur passage au CFGA.	Très peu d'élèves ont eu une préparation avant leur arrivée. Environ 4 élèves sur 30 ont fait une visite pour connaître le fonctionnement du CFGA avant leur arrivée. Cette visite a aidé à effectuer une meilleure transition scolaire pour ces élèves. La plupart des élèves s'attendent à ce que leur passage au CFGA soit de courte durée.
Motivation des élèves à entrer au CFGA	L'entourage des élèves avait beaucoup de préjugés quant au CFGA. Les élèves avaient confiance de réussir et d'obtenir un emploi, car le sentiment que le CFGA était plus adapté à leurs besoins que le secteur des jeunes était présent.	La motivation des élèves a pu être influencée par leur perception négative du centre, une perception forgée à partir de propos entendus au secteur des jeunes où fréquenter le CFGA est vu comme une entrave majeure à leur parcours
Soutien dont les élèves ont bénéficié avant leur arrivée à la FGA	Tous les élèves ont reçu du soutien de leur entourage. Quand l'entourage n'a jamais fréquenté le CFGA, il est plus difficile d'obtenir du soutien portant sur le fonctionnement du centre. 3 élèves sur 4 ont mentionné ne pas avoir reçu de soutien du personnel du secteur des jeunes. Ils ont mentionné avoir	Les élèves reçoivent du soutien de leur entourage pour les encourager à venir au CFGA. L'équipe enseignante souhaiterait qu'il y ait plus de soutien provenant du milieu scolaire de la FGJ. Elle propose que les futurs élèves soient présentés par l'équipe du secteur des jeunes, et ce, avant leur arrivée au CFGA.

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
	plutôt reçu des reproches de leur part.	
Connaissance de soi et de son projet de formation	Tous les élèves avaient un objectif avant d'arriver	Des élèves arrivent sans objectif précis.

4.1.2 Perceptions lors de la deuxième étape de transition vers la FGA : la rencontre

Cette étape se déroule dans les premiers jours ou les premières semaines de l'arrivée dans le nouveau milieu scolaire (De Clerc, 2019). Les facteurs de persévérance scolaire associés à cette étape et décrits dans le cadre théorique et conceptuel ont également été repris pour concevoir les questions. Chaque résultat est associé à un facteur reconnu comme exerçant une influence sur la persévérance scolaire.

4.1.2.1 Écart entre les croyances et les perceptions des élèves ainsi que leur expérience réelle vécue à la FGA. Pour les élèves interrogés, l'écart était grand. D'abord, quatre élèves ont mentionné que, contrairement à leurs croyances, leur cheminement scolaire avançait plus vite que ce qu'ils avaient connu au secteur jeunes.

« Je pensais que ce serait comme une dictature. Finalement, c'est quand même correct. Je pensais que ça allait niaiser comme au secteur jeune. Finalement, tu *skips* des pages, ça le fait » (Léann-El).

« Au début, je trouvais difficile les regards des autres, car je me suis fait intimider pendant toute mon enfance. Finalement, on ne ressent pas le jugement des autres ici. Il y a plein de personnes pour nous aider. On a plein d'aide, pleins d'activités. [...] ce n'est pas juste un prof devant la classe avec le silence complet puis il faut faire nos affaires » (Nick-El).

Pour une élève, l'écart entre ses croyances et l'expérience réelle a été tellement grand, qu'elle a quitté le CFGA pendant une période de quatre mois. Malgré la visite effectuée avant son

arrivée, elle ne s'attendait pas à ce qu'il y ait autant d'élèves réunis dans le groupe 16 à 18 ans.

« Quand je suis arrivée dans la classe, j'ai dit : "ça fera pas." Je fais de l'anxiété, et je suis habituée à des classes de 10 personnes » (Léann-El).

Les enseignantes ont mentionné qu'il y avait un écart entre les croyances des élèves, avant leur arrivée, et leur expérience réelle lors des premiers jours. Selon les enseignantes, au début, les élèves font acte de présence en pensant que l'école est encore obligatoire. « Ils viennent à l'école, puis à un moment donné, ils réalisent qu'ils peuvent s'absenter, puis que ça a peu de conséquences [au niveau du CFGA]. Ils voient les autres s'absenter » (Beth-Ens). De plus, la perception que l'avancement de leurs études sera plus rapide qu'au secteur des jeunes est bien présente chez les élèves. Ces derniers réalisent souvent que ce n'est pas le cas. En plus, certains élèves n'arrivent pas avec le goût de travailler. « C'est long *switcher* à faut que je travaille » (Beth-Ens).

4.1.2.2 Stratégies d'adaptation utilisées à l'arrivée en FGA. Plusieurs stratégies d'adaptation ont été nommées par les élèves à cette deuxième étape de leur transition scolaire. Tout d'abord, chaque élève a eu le besoin de s'affilier à d'autres personnes lors de l'étape de la rencontre. Trois des élèves interrogés ont connu rapidement au moins une dizaine de personnes et ont décidé de s'impliquer dans les activités du centre. L'un a intégré le conseil des élèves et le conseil d'établissement, alors que les deux autres ont participé à des cours de cuisine. La quatrième élève n'a eu besoin de s'affilier qu'à une seule personne et n'a participé à aucune activité.

« J'avais vu beaucoup de monde que je connaissais, donc je suis allé les voir pour leur demander comment c'était. Je me suis mis en contact avec plusieurs personnes. Je me suis inscrit au conseil étudiant et au conseil d'établissement. J'aurais jamais fait ça dans mon autre école. Si j'avais su ça avant, j'aurais eu moins peur » (Nick-El).

« Je voulais pas avoir d'activités. Je suis venue aux adultes pour travailler. C'est sûr que c'est important le niveau social. J'ai visé une personne que je connaissais déjà » (Léann-El).

Une autre stratégie d'adaptation qui a été mentionnée par les élèves consiste à être présent en classe.

« Dans ma tête, je suis obligée d'aller à l'école » (Sara-El).

« Si tu vas pas à l'école, ben travaille ou fais de quoi dans la maison » (Julia-El).

Une dernière stratégie qui a exercé une influence sur la persévérance scolaire des élèves a été de poser des questions à chacun des cours pour s'assurer de recevoir de la rétroaction.

« Moi, je pose des questions genre 20 fois par période. Je veux me valider » (Nick-El).

« Moi, je suis toujours rendue au bureau. Si y'a un gros paragraphe à lire, je vais aller me le faire expliquer (Sara-El) ».

« J'y vais quand même au moins une fois par cours pour savoir quoi faire après » (Julia-El).

« Moi, j'y vais quand y'a personne. Pas mal à chaque cours » (Léann-El).

Les enseignantes ont également souligné des stratégies d'adaptation utilisées par les élèves. Elles ont mentionné que la moitié des élèves du groupe 16 à 18 ans, soit environ une quinzaine, souhaite être en relation avec d'autres et s'impliquer dans le centre dès leur arrivée. Le lien que les élèves ont créé avec la technicienne en éducation spécialisée (TES) les incite, entre autres, à participer à la vie de la classe et du centre. Toujours selon les

enseignantes, près de 75 % des élèves du groupe 16 à 18 ans participent aux différentes activités proposées.

« Ils vont souvent se paier avec quelqu'un qu'ils connaissent de vue. J'ai souvent vu ça » (Pénélope-Ens).

« Souvent, ils viennent des mêmes milieux » (Beth-Ens).

« Ils participent quasiment à toutes les activités, les formations et les conférences. Ils aiment ça, ils s'impliquent dans la vie étudiante » (Beth-Ens).

« Quand la TES vient faire la promotion des activités et [... vient] chercher [les élèves], ça aide [à participer]. Elle crée un lien [avec eux] » (Beth-Ens).

Même si plusieurs élèves du groupe 16 à 18 ans s'impliquent dans la vie du CFGA, pour certains, il est plus difficile de s'intégrer et de se sentir affilié.

« Ils [certains élèves] vont s'isoler dans le fond de la classe sans participer aux activités » (Beth-Ens).

« Y'en a pour qui l'adaptation est extrêmement difficile » (Ginette-Ens).

Mis à part le besoin d'affiliation, les enseignantes mentionnent que les élèves apprennent à s'organiser et à développer leur autonomie lors de l'étape de la rencontre. Par opposition au secteur des jeunes, au CFGA, l'élève doit apprendre à organiser ses périodes en classe. Une pochette avec des plans de travail personnalisés remis à chacun et à chacune des élèves leur permet une meilleure organisation du travail dès les premiers jours.

« Les derniers qui sont arrivés, je les vois aller dans leur pochette. L'organisation, c'est extrêmement difficile. Au secteur des jeunes, tu t'assois et t'attends que le prof commence. C'est vraiment difficile de s'organiser. C'est important de mettre quelque chose de concret en place pour l'organisation » (Ginette-Ens).

« Les nouveaux, c'est plus difficile. Ils n'ont pas encore développé de stratégies. Au début, on va plus vers eux » (Beth-Ens).

4.1.2.3 Expérience en classe dans le groupe 16 à 18 ans. Le climat de classe a été abordé avec les élèves, notamment sous l'angle des règles de classe. Les règles ont été rapidement connues de tous et de toutes, mais elles ne sont pas nécessairement respectées. Les deux principales règles concernent l'utilisation du cellulaire et l'absentéisme. Les élèves ont dit percevoir que ces règles sont quand même flexibles quant à l'absentéisme, mais elles le sont moins quant à l'utilisation du cellulaire.

« Les règles sont plus ouvertes ici. Elles [les enseignantes] comprennent que t'as une vie. Tant que tu ne dépasses pas deux journées d'absence, elles vont pas t'harcéler » (Léann-El).

« Il y en a qui abuse de ça [la flexibilité des règles] » (Julia-El).

« Elles [les règles] ont dû être changées, comme pour le cellulaire [les élèves avaient le droit de l'utiliser, mais plus maintenant]

Les enseignantes croient en la capacité de leurs élèves à réussir, ce qui favorise la relation avec elles.

« Elles sont là pour nous, pour nous faire apprendre. Rien de difficile » (Sara-El).

« C'est impossible que tu réussisses pas à moins que tu ne veuilles pas t'aider » (Julia-El).

« Elles veulent qu'on réussisse, c'est ça la différence avec les profs que j'avais avant » (Nick-El).

En lien avec la qualité de l'enseignement, les élèves ont dit qu'ils appréciaient avoir un échancier, avoir un parcours sur mesure qui respecte leur rythme et travailler individuellement. Personne ne voudrait de cours magistraux. L'enseignement actuel correspond à leur besoin.

« Elles nous donnent des *deadlines*, donc c'est plus facile » (Sara-El).

« Parfois, elles effacent du contenu quand elles voient que t'es capable » (Julia-El).

« Avec des cours en avant, tu nous perds. On est tous TDAH » (Julia-El).

« [...] on est à des niveaux différents, ce serait mêlant » (Léann-El).

La perception des enseignantes quant à ce qui influence les élèves à cette deuxième étape de la transition scolaire (la rencontre) est la qualité de l'accueil. Chaque élève est rencontré individuellement pour apprendre à mieux le connaître, pour lui expliquer le parcours à réaliser et pour lui offrir un plan de travail personnalisé.

« Notre premier mandat est d'aller voir ses forces et ses défis. Miser sur ses forces et voir s'il a un objectif professionnel » (Beth-Ens).

« On prend le temps avec chaque élève. Je le fais parce que je veux apprendre à mieux le connaître. Je lui explique que je vais aller vérifier ce qu'il sait pis que ce sera peut-être pas aussi long qu'il pensait » (Ginette-Ens).

Lors de ces rencontres, les règles de fonctionnement du groupe sont clairement expliquées.

« Ils doivent signer qu'ils ont pris connaissance les règles de la classe. On fait souvent des retours et des mises à jour. On le voit aussi que, dans notre classe, c'est vraiment très encadré. On a plus de règles que partout ailleurs dans l'école. Quand on les transfère dans les autres classes, c'est arrivé qu'on en a perdu [des élèves] après quelques semaines » (Beth-Ens).

4.1.2.4 Soutien dont les élèves ont bénéficié pendant les premiers jours en FGA.

Comme mentionné plus haut, le soutien a également exercé une influence sur la persévérance scolaire à cette deuxième étape de la transition scolaire, soit la rencontre. Les élèves ont reçu différentes formes de soutien. Certains sont allés chercher du soutien auprès de leurs pairs.

« Juste besoin de questionner des anciens pour savoir comment c'était » (Nick-El).

« J'ai été obligé d'aller chercher du soutien, parce que je venais de l'extérieur, pour me guider » (Julia-El).

Le personnel enseignant a également apporté du soutien aux élèves dès leur arrivée. Les élèves ont eu le sentiment d'être bien accueillis et soutenus.

« Elles sont accueillantes » (Nick-El).

« L'enseignante de français est toujours souriante. C'est elle qui me fait envie de venir à l'école. Toutes les enseignantes t'approchent avec les bras ouverts. Elles essaient de te rassurer » (Julia-El).

« Je trouve qu'elles répondent plus à ton besoin. Je suis dyslexique, les profs au secteur jeunes n'ont jamais dit, elle aurait besoin d'un ordinateur. Pis eux, elles l'ont vu tout suite » (Léann-El).

Une conseillère d'orientation leur a également apporté son soutien dès les premières semaines. Elle a rencontré chacun des élèves pour s'assurer que leur projet de formation était réaliste ou pour entamer une démarche afin de le déterminer.

Les enseignantes nomment également l'importance du soutien de la conseillère d'orientation lors de cette deuxième étape de la transition scolaire : la rencontre.

« Je dirais que la CO [conseillère d'orientation] joue un rôle important au début concernant l'objectif de l'élève. Ça prend pas beaucoup de temps avant qu'elle les rencontre [les élèves], sauf s'ils s'absentent. Moi, je trouve que ça fait une belle différence » (Pénélope-Ens).

Toujours selon les enseignantes, les parents auraient intérêt à être impliqués davantage. La communication école-famille est moins présente qu'au secteur des jeunes. Les parents ne

connaissent pas nécessairement le fonctionnement du CFGA, ce qui peut rendre leur soutien difficile.

« Les parents déplorent le manque de communication » (Pénélope-Ens).

« On a vécu aussi des situations où que les parents étaient fâchés : “comment ça se fait que mon enfant n’a pas encore fait d’examen, puis qu’il n’est pas rendu plus loin ?” C’est bien qui voit comment le parcours est long. Ça pourrait aider de s’impliquer » (Beth-Ens).

Le CFGA apporte également un soutien particulier à cette deuxième étape de la transition scolaire. Une personne du CFGA relance l’élève la veille de sa première journée à la FGA afin de s’assurer de sa présence. À leur arrivée, les élèves suivent le cours intitulé « Engagement vers sa réussite avant d’intégrer le groupe ». Quand l’élève arrive dans le groupe des 16 à 18 ans, l’équipe enseignante le questionne pour mieux le connaître et l’accompagner. À partir de ce moment, les enseignantes le rencontrent au moins une fois dans la journée. Elles circulent dans la classe et vont vers l’élève. Elles n’attendent pas nécessairement que l’élève vienne à elles.

« Tous les jours, une de nos trois les rencontre au moins une fois » (Ginette-Ens).

« Puis on circule beaucoup. Si c’est pas moi qui est debout, c’est une autre » (Pénélope-Ens).

Quand les élèves éprouvent des difficultés, les enseignantes et la TES les soutiennent. « Si y’en a que ça n’avance pas, on cherche des solutions en équipe avec la TES. Ils ont vraiment beaucoup de besoins » (Beth-Ens). L’équipe communique rapidement avec les élèves qui s’absentent et renforcent les présences.

« On essaie de renforcer les présences » (Beth-Ens).

« On communique avec eux [les élèves qui s'absentent] par Teams. La TES est proactive. Elle leur dit quand ils reviennent : “on est contente de te voir.”
Quand ils ne sont pas là, elle les relance : “on t’a pas vu aujourd’hui” »
(Ginette-Ens).

Un peu plus de la moitié du groupe des 16 à 18 ans bénéficie d’un soutien psychosocial individuel avec la TES ou la travailleuse sociale (TS), et ce, dès le premier mois. « TES et TS, ils [les élèves] ont vraiment beaucoup de besoins » (Beth-Ens). Le tableau 5, ci-dessus, fait une synthèse des résultats obtenus à l’étape de la rencontre. Comme dans le tableau précédent, les similitudes entre les perceptions des enseignantes et celles des élèves sont écrites en caractères gras.

Tableau 5: *Synthèse des perceptions des élèves et des enseignantes lors de l’étape 2 : la rencontre*

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
Écart entre les croyances et les perceptions ainsi que l’expérience réelle vécue en FGA	Une élève a quitté le CFGA pendant plusieurs mois, car l’écart était trop grand entre ses croyances et l’expérience réelle. Il y avait trop de personnes dans le groupe. Les quatre élèves ont mentionné que leur cheminement scolaire avance plus vite qu’au secteur des jeunes, contrairement à leurs croyances.	Les enseignantes croient qu’il y a un écart entre les croyances et les perceptions ainsi que l’expérience réelle des élèves. Le parcours scolaire n’avance pas aussi vite que ce que les élèves pensaient initialement. Les élèves arrivent en pensant que l’école est encore obligatoire, mais ils réalisent vite qu’ils peuvent s’absenter.
Stratégies d’adaptation utilisées à l’arrivée en FGA	Chaque élève a eu besoin de s’affilier à une ou à des personnes lors de cette étape.	La moitié des élèves du groupe souhaite être en relation avec d’autres dès leur arrivée.

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
	3 des 4 élèves interrogés ont décidé de s'impliquer dans les activités du centre. Tous les élèves essaient d'être présents le plus souvent possible et de poser des questions à chacun des cours pour réussir.	Près de 75 % des élèves du groupe 16 à 18 ans participent aux différentes activités proposées au CFGA. Les élèves apprennent à s'organiser et à développer leur autonomie. Des plans de travail personnalisés remis à chacun et à chacune permettent une meilleure organisation du travail dès les premiers jours.
Expérience en classe dans le groupe 16 à 18 ans	Les règles étaient connues rapidement de tous et de toutes, mais elles ne sont pas nécessairement respectées. Les élèves perçoivent que ces règles sont quand même flexibles. Les élèves jugent qu'ils ont une bonne relation avec leurs enseignantes, car elles croient en leur capacité de réussir. Les élèves apprécient avoir un échancier, avoir un parcours sur mesure qui respecte leur rythme. Ils aiment travailler individuellement. Personne ne veut de cours magistraux.	Lors de l'accueil, chaque élève est rencontré individuellement pour apprendre à mieux le connaître, pour lui expliquer le parcours à réaliser et pour lui offrir un plan de travail personnalisé. Lors de ces rencontres, les règles du groupe sont clairement expliquées.
Soutien dont les élèves ont bénéficié pendant les	Les élèves ont reçu différentes formes de soutien de la part de leurs pairs, du personnel	Le CFGA relance les élèves la veille de leur arrivée et offre un

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
premiers jours en FGA	enseignant et de la conseillère d'orientation. Les élèves ont eu le sentiment d'être bien accueillis et soutenus par les enseignantes. La conseillère d'orientation leur a également apporté son soutien dès les premières semaines. Elle a rencontré chacun des élèves pour s'assurer que le projet de formation était réaliste ou pour entamer une démarche afin de le déterminer.	cours d'accueil pour faciliter l'intégration. Les enseignantes questionnent les élèves dès leur arrivée pour mieux les connaître et elles les rencontrent au moins une fois par jour, par la suite. L'équipe enseignante communique rapidement avec les élèves qui s'absentent et renforcent les présences. Les enseignantes mentionnent l'importance de la conseillère d'orientation dans le soutien, car elle rencontre tous les élèves pour les accompagner dans l'élaboration d'un projet de formation réaliste. Un peu plus de la moitié des élèves du groupe 16 à 18 ans bénéficie d'un soutien psychosocial individuel. Les communications avec les parents sont moins nombreuses. Ils ne connaissent pas nécessairement le fonctionnement du CFGA

4.1.3 Perceptions lors de la troisième étape de transition vers la FGA : l'adaptation

L'adaptation se déroule sur une année et plus (De Clerc, 2019) pour persévérer. Les facteurs décrits dans le cadre théorique et conceptuel ont également été repris à cette étape

pour alimenter les questions. Chaque résultat est associé à un facteur comme exerçant une influence sur la persévérance scolaire.

4.1.3.1 Compétence, autonomie et affiliation : trois besoins psychologiques

fondamentaux à combler lors de l'adaptation en FGA. La satisfaction du besoin de compétence est ressortie auprès de deux élèves participants. L'un des élèves rencontrait des difficultés persistantes en mathématique au secteur des jeunes. Cependant, depuis son arrivée au CFGA, il a obtenu d'excellents résultats. Il souhaitait prouver aux personnes qui n'ont pas cru en lui dans le passé qu'il était capable, car il n'avait pas besoin de réussir le cours de mathématiques enrichies pour son projet de formation.

« Mes notes en secondaire 3, j'ai pété des scores. Je vais en secondaire 4 enrichies. Dans mon autre école, si on m'avait dit que j'allais faire mes 4 enrichies, alors que j'ai pas passé mes 3, jamais j'y aurais cru. Pis là, je les fais » (Nick-El).

Une autre élève se sent également plus compétente maintenant que dans le passé. « Ce sont des choses [des cours] que t'aurais pu passer au secteur des jeunes, mais que t'avais pas la motivation de le faire, mais là, tu vois que t'es capable de le faire » (Julia-El).

Le besoin d'autonomie peut être comblé pour certains élèves, car les enseignantes offrent l'opportunité de faire des choix.

« Ici, tu organises ton parcours, donc ça aide pour la suite. Tu te responsabilises beaucoup. Ça aide aussi pour l'organisation du temps. Au secteur des jeunes, je ne me présentais même pas à mes cours » (Julia-El).

« Ça t'aide à devenir un adulte plus responsable [d'étudier au CFGA] » (Sara-El).

Concernant le besoin d'affiliation, il semblait déjà comblé chez les quatre élèves participants à cette troisième étape de la transition scolaire. Personne n'en a fait mention à l'exception

d'un participant qui mentionnait poursuivre son implication dans divers comités seulement pour le plaisir et non pour la persévérance scolaire. « C'est juste le fun. Ce n'est pas ça qui me motive à la base » (Nick-El). La relation enseignantes-élèves est davantage consolidée à cette étape selon les élèves interrogés. Ceux-ci ont mentionné ne pas apprécier la présence de personnes suppléantes.

« Je trouve ça difficile quand il y a des remplaçants. Je fais pu rien pis j'attends (Léann-El).

« On fait tous des choses différentes, pis eux, ils ne savent pas » (Sara-El).

« Les explications ne sont vraiment pas bonnes. D'habitude, je ne viens pas quand il y a des remplaçants (Nick-El).

« Les profs savent qu'on a besoin de notre espace alors que les remplaçants vont nous approcher tout de suite » (Julia-El).

Quant aux enseignantes, en lien avec la satisfaction du besoin de compétence, elles ont mentionné que les élèves arrivaient fragilisés au CFGA. Pour ces élèves, elles vont valoriser tout ce qu'elles peuvent et pas seulement les résultats. Elles vont également tenter de leur faire vivre des réussites.

« Quand les élèves arrivent, ils n'ont pas conscience de leurs forces. Ils se voient vraiment poches. C'est au début [lors du premier mois], mais ça reste fragile » (Beth-Ens).

« Pour les aider, il n'y a pas seulement les résultats qu'on valorise. Quotidiennement, on va aller leur dire des commentaires et pas juste par rapport à leur travail. (Beth-Ens).

« Un élève avait obtenu plusieurs réussites en français et il a eu un échec. Il ne voulait plus rien savoir. Il a arrêté et a fait des maths. Il a eu de belles réussites. Il a décidé de réapprivoiser le français, pis là on recommence. On arrête jamais, ils ont une vulnérabilité qui va toujours rester » (Ginette-Ens).

Les enseignantes, selon leurs perceptions, voient à la satisfaction du besoin d'autonomie des élèves de différentes façons. Tout d'abord, elles leur permettent de faire des choix.

« Je demande ce qu'il préfère, par quoi il voudrait commencer. Il n'y a pas vraiment d'ordre » (Beth-Ens).

« [...] on travaille l'autonomie. Donner des choix. » (Ginette-Ens).

Pour certains, la satisfaction de ce besoin d'autonomie s'exprime par plus d'absentéisme ou par la nécessité de faire des choix déchirants, mais nécessaires.

« Ils se rendent compte qu'ils peuvent s'absenter et que ce n'est pas grave » (Beth-Ens).

« On a un élève qui, au début, se mettait en action, il avançait, il posait des questions. Ça allait vraiment bien, pis tout d'un coup, il a eu un relâchement. Il vient moins et quand il vient, il voudrait qu'on l'organise. On lui reflète, on adapte notre enseignement et il n'y a pas de changement. Un moment donné, ça va être un choix aussi de se mettre en action ou de quitter [le CFGA] » (Beth-Ens).

« Parfois, on a tout mis en place, mais il ne se met pas en action. Ben là, ça se peut que je dise : "Je peux rien pour toi là si tu veux pas. Je le ferai pas à ta place". Souvent, ils prennent des pauses pis ils reviennent un peu plus motivés » (Ginette-Ens).

Pour les enseignantes, à cette troisième étape de la transition scolaire qu'est l'adaptation, le lien que l'élève a avec son enseignante est un facteur qui influence la persévérance scolaire.

« Tout passe par le lien [enseignante-élève] » (Ginette-Ens).

« On ne se cachera pas que les élèves apprennent beaucoup par le lien [enseignante-élève] » (Pénélope-Ens).

4.1.3.3 Soutien dont les élèves ont bénéficié pendant leur première année en FGA.

Les élèves distinguent peu le soutien reçu lors des premières semaines de celui reçu après quelques mois d'études au CFGA. Les élèves ont obtenu le soutien de la conseillère d'orientation ou obtenaient encore son soutien à cette troisième étape de la transition scolaire qu'est l'adaptation. « On est tous allés au début [voir la conseillère d'orientation (CO)], mais moi je continue d'y aller encore, car j'ai plein de questions pour mon DEP » (Léann-El). Ce soutien permet de poursuivre leur démarche vers la réalisation de leur projet de formation.

De plus, les élèves ont toujours le soutien de leurs enseignantes, mais de façon plus personnalisée. À cette étape, les enseignantes connaissent davantage leurs élèves et peuvent mieux répondre à leurs besoins.

« Elles pousseront pas trop loin, elles vont dire : “faudrait que tu fasses ça.” Elles savent que t'as besoin de ta bulle » (Julia-El).

« [...] si t'es capable, laisse faire les exercices. C'est vraiment à ton rythme, sur tes forces » (Julia-El).

« J'ai commencé par mon français pis trois mois et demi [plus tard], c'était fait. Ça ne flâne pas avec elle » (Sara-El).

Les élèves n'ont pas énoncé le soutien de leurs pairs à cette étape de la transition scolaire : l'adaptation. Toutefois, pour une élève, le soutien de sa famille a été un élément clé dans son retour au CFGA. « J'ai eu une discussion avec mes parents [ils lui ont expliqué l'importance de revenir au CFGA pour compléter ses préalables]. Ça m'a secouée [et elle est revenue au CFGA] » (Léann-El).

Comme pour les élèves, les enseignantes perçoivent que le soutien qu'elles offrent aux élèves est la poursuite de celui apporté lors des premières semaines au CFGA. Des rencontres hebdomadaires ont lieu entre les enseignantes et l'équipe multidisciplinaire pour déterminer les interventions à réaliser.

« Quand on voit qu'il commence à s'absenter et que c'est fragile, on va proposer [en équipe multidisciplinaire] de faire des rencontres de parents » (Ginette-Ens).

« Alléger l'horaire : enlever une matière par exemple [intervention décidée en équipe multidisciplinaire pour aider l'élève à persévérer et à réussir] » (Beth-Ens).

4.1.3.4 Projet de formation réaliste. Chaque élève a exprimé son souhait d'avancer son projet de formation en fréquentant le CFGA et de se rapprocher le plus possible de sa réalisation. C'est la principale raison qui l'a poussé à se présenter à l'école. Tous les élèves participants trouvent leur projet réaliste jusqu'à maintenant, ce qui les aide à garder le cap lors de cette étape.

« De voir que mon DEP approche. J'ai hâte d'aller sur le terrain » (Julia-El).

« C'est ce que je veux faire plus tard [mon choix de métier] » (Léann-El).

« Moi, c'est ma motivation d'aller au cégep, avoir une belle job plus tard. Je veux aller à l'université aussi » (Sara-El).

Les enseignantes croient qu'avoir un projet de formation réaliste est un facteur de persévérance scolaire des élèves à cette étape de la transition scolaire. Les élèves qui fréquentent le CFGA seulement parce que les parents les obligent ont plus de difficultés à persévérer. « Quand ils [les élèves] sont là juste à cause des parents, c'est vraiment difficile »

(Pénélope-Ens). D'autres arrivent avec un projet qui sera long à réaliser. « [...] Si t'arrives en secondaire 3 et que tu veux devenir psychologue à l'université, c'est difficile » (Pénélope-Ens). Le tableau 6, ci-dessus, fait une synthèse des résultats obtenus à l'étape de l'adaptation. Comme pour les tableaux précédents, les similitudes entre les perceptions des élèves et celles des enseignantes sont écrites en caractères gras.

Tableau 6: *Synthèse des perceptions des élèves et des enseignantes lors de l'étape 3 : l'adaptation*

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
Compétence, autonomie et affiliation : trois besoins psychologiques fondamentaux à combler lors de l'adaptation en FGA.	L'un des élèves rencontrait des difficultés persistantes en mathématique au secteur des jeunes. Depuis son arrivée au CFGA, il se sent compétent, car il a obtenu d'excellents résultats. Le besoin d'autonomie peut être comblé, car les enseignantes offrent l'opportunité de faire des choix. Les élèves n'ont rien relevé de nouveau quant à la satisfaction de leur besoin d'affiliation à cette étape. La relation avec les enseignantes étant davantage consolidée, les élèves n'apprécient pas lorsqu'il y a des suppléants ou des suppléantes.	En ce qui concerne la satisfaction du besoin de compétence, les enseignantes mentionnent que les élèves arrivent fragilisés. Elles vont valoriser tout ce qu'elles peuvent et pas seulement les résultats. Elles vont également tenter de leur faire vivre des réussites. Les enseignantes tiennent compte du besoin d'autonomie des élèves. Elles leur permettent de faire des choix. Les enseignantes n'ont rien relevé de nouveau sur la satisfaction du besoin d'affiliation à cette étape. Selon deux enseignantes, le lien enseignante-élève serait le facteur qui contribue le plus à la persévérance scolaire.

Facteurs de persévérance	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignantes
Soutien dont les élèves ont bénéficié pendant leur première année en FGA	Les élèves ont toujours le soutien de leurs enseignantes, mais de façon plus personnalisée. Les enseignantes connaissent davantage leurs élèves et peuvent davantage répondre à leurs besoins. Certains élèves obtiennent encore le soutien de la conseillère d'orientation pour poursuivre la démarche vers la réalisation de leur projet de formation.	Les interventions réalisées par les enseignantes auprès des élèves sont plus ciblées. L'équipe multidisciplinaire est davantage impliquée pour déterminer certaines interventions particulières. La conseillère d'orientation continue de jouer un rôle important à cette étape.
Projet de formation réaliste	Chaque élève souhaite avancer son projet de formation en fréquentant le CFGA et se rapprocher le plus possible de sa réalisation. C'est la principale raison qui les pousse à se présenter à l'école. Tous les élèves trouvent leur projet réaliste, ce qui les aide à garder le cap.	Les enseignantes croient que le projet de formation est l'un des principaux facteurs de persévérance scolaire des élèves lors de l'étape d'adaptation, en plus du lien enseignante-élève. Les élèves qui fréquentent le CFGA seulement parce que les parents les obligent ont plus de difficultés à persévérer.

Tous les résultats présentés dans ce chapitre ont fait l'objet d'une analyse verticale, horizontale et théorisante. Le fruit de cette analyse se trouve dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre porte principalement sur l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis pour atteindre les objectifs visés. Les objectifs consistent à décrire les perceptions des élèves de 16 à 18 ans et celles du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire de ces élèves lors des trois premières étapes de la transition vers la FGA (la préparation, la rencontre et l'adaptation) (De Clercq, 2019). Pour débiter ce chapitre, une comparaison entre les perceptions des élèves et des enseignantes est faite à chacune des étapes (analyse horizontale), ainsi qu'une comparaison entre les perceptions et les concepts théoriques et conceptuels (analyse théorisante). Ces analyses permettent de bonifier la compréhension et l'interprétation des données existantes obtenues lors de l'analyse verticale présentée dans le chapitre précédent. Elles précisent chaque facteur qui influence la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de leur transition scolaire vers la FGA en les identifiant comme étant de protection ou de risque. Ensuite, la discussion se poursuit avec les limites de la recherche et se termine avec les retombées possibles.

5.1 Analyse des facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 1 de la transition : la préparation

La courte durée de cette étape pour plusieurs élèves qui vivent une transition vers la FGA ou sa presque inexistence pour d'autres entraînent plusieurs facteurs de risque qui sont décrits dans cette section. Des facteurs de protection sont également décrits et viennent pallier ce manque de préparation.

5.1.1 Facteurs de risque lors de la préparation

La préparation, bien qu'essentielle selon les théories d'Anderson et al. (2000), de De Clercq (2010) et de Kolher (2016), semble inexistante ou de très courte durée dans la réalité du CFGA qui a participé à cette recherche. Unanimement, les personnes interrogées ont déploré le manque de préparation lors de la transition. Les élèves apprennent souvent leur transition du secteur des jeunes vers le secteur des adultes à la dernière minute, ce qui appuie les propos de Jacques (2015) qui qualifie cette transition comme étant souvent imprévisible et dite de bifurcation. Bien qu'Anderson et al. (2000) mentionnent que, pour qu'une transition soit réussie, il faut que l'élève soit prêt à l'effectuer. Selon les données recueillies dans le cadre de cette recherche, plusieurs élèves apprennent leur transition vers la FGA quelques semaines avant leur arrivée. Le manque de préparation représente donc un facteur de risque selon les personnes interrogées.

Ce manque de préparation a également exercé une influence sur deux autres facteurs, soit les attentes de l'élève quant au CFGA et ses connaissances de ce nouveau milieu. De Clerc (2019) recommande que l'élève développe des attentes réalistes et claires envers le nouveau milieu scolaire avant même son arrivée dans celui-ci. Dû au manque de préparation, les élèves interrogés n'avaient pas vraiment d'attentes, sauf celles de venir compléter les préalables nécessaires à leur projet de formation ou d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ils n'ont pas mentionné d'attentes quant à la durée de leur passage au CFGA, alors que les enseignantes pensent que les élèves arrivent en presumant que leur passage sera de courte durée. Cette perception peut venir du manque de connaissance du CFGA, selon les

enseignantes. Rousseau (2024) va également dans ce sens en mentionnant que la connaissance du milieu peut influencer les attentes des élèves. Dans le cadre de cette recherche, les élèves avaient peu d'attentes et peu de connaissance du CFGA avant leur arrivée en raison du manque de préparation, ce qui, à la lumière des écrits scientifiques, constitue des facteurs de risque pour eux.

Un autre facteur de risque qui a pu influencer la persévérance scolaire des élèves à cette étape, selon les élèves et les enseignantes interrogés, est la vision négative que certaines personnes de l'entourage de l'élève avaient du CFGA. Fréquenter ce milieu n'est pas valorisé par tous. D'ailleurs, selon les élèves, le personnel du secteur des jeunes percevait le CFGA comme une punition pour ne pas avoir assez travaillé au secteur des jeunes. Ces commentaires ont pu influencer la vision que l'élève avait du CFGA avant son entrée à la FGA. Selon Gendron et al. (2015) et le MELS (2012), la perception que l'élève a de l'école est un facteur qui influence la persévérance scolaire. Si cette perception est négative, elle devient un facteur de risque pour l'élève. C'est également le cas pour le soutien scolaire. C'est un facteur important qui influence la persévérance scolaire lorsqu'il est présent à chacune des étapes de la transition scolaire (Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012). Il a cependant été absent pour la majorité des élèves interrogés et insuffisant, selon les enseignantes. Ce manque de soutien scolaire lors de la préparation fragilise la persévérance scolaire de l'élève lors de sa transition vers la FGA, ce qui constitue un autre facteur de risque.

Un dernier facteur de risque qui est ressorti à cette étape est le bagage de compétences insuffisant des élèves à leur arrivée à la FGA. Tout d'abord, la plupart des élèves en FGA arrivent avec un retard scolaire (Marcotte et al. 2010 ; 2014 ; Voyer et al., 2014). D'ailleurs, tous les élèves interrogés ont rencontré des difficultés au secteur des jeunes qui les ont amenés à fréquenter le CFGA. Ils sont donc arrivés avec des échecs scolaires ayant entraîné un retard scolaire, ce qui constitue le facteur de risque le plus important lors d'une transition scolaire selon le MELS (2012). Deux autres éléments du bagage de compétences sont insuffisants, selon les enseignantes interrogées, soit l'autonomie et l'organisation. Les enseignantes sont d'avis que ces lacunes seraient causées par le manque de préparation et de maturité des élèves du groupe 16 à 18 ans. Voyer et al. (2014) viennent appuyer les propos des enseignantes en mentionnant que, pour les élèves de 16 à 18 ans en FGA, l'autonomie, l'organisation et les compétences en littératie sont des défis. Selon De Clercq (2019), l'élève doit avoir acquis un bagage de compétences suffisant lors de son arrivée dans son nouveau milieu, ce qui ne serait pas le cas en FGA pour les élèves de 16 à 18 ans selon les résultats recueillis.

5.1.2 Facteurs de protection lors de la préparation

Des facteurs de protection peuvent amoindrir l'influence des facteurs de risque (CRÉPAS, 2014). Par exemple, pour pallier le manque de préparation des élèves et de connaissances du CFGA, les enseignantes interrogées, tout comme Rousseau (2024), proposent que les élèves effectuent une visite du milieu avant leur arrivée pour se faire présenter la structure, les services, les programmes offerts, le fonctionnement, le type d'enseignement, etc. Selon les enseignantes et les élèves, peu d'élèves ont pu faire une visite

du CFGA avant leur arrivée. Pourtant, cela a semblé aider ceux qu'ils l'ont faite. La visite du milieu devient un facteur de protection pour préparer ces élèves à étudier au CFGA.

Un autre facteur qui influence la transition scolaire lors de la préparation est d'être positivement motivé (De Clercq, 2019). Selon Ryan et Deci et (2000), être motivé signifie être poussé à faire quelque chose. C'est une force, interne ou externe, qui pousse l'individu à passer à l'action. Pour De Clercq (2019), tout comme pour les élèves interrogés, cette force se traduit par le sentiment d'efficacité personnelle. Malgré le peu de connaissances du CFGA, tous les élèves participants étaient positivement motivés, car ils avaient confiance que le CFGA était mieux adapté à leurs besoins. Ce sentiment de confiance provenait du fait que ce milieu correspondait davantage à leurs besoins que ce qu'offrait le secteur des jeunes, en raison du rythme individualisé. Rousseau et al. (2014) vont dans le même sens en mentionnant que l'approche individualisée est l'un des principaux avantages de la FGA puisqu'aucun échéancier prédéterminé par un calendrier scolaire ne doit être respecté, ce qui permet à chaque élève d'avancer à son rythme.

En ce qui concerne le soutien, qu'il soit fourni par les parents, les pairs ou le personnel scolaire, il constitue un facteur de protection (Anderson et al., 2000 ; Kurita et Janzen, 1996, cités dans Anderson et al., 2000 ; Ross et Gray, 2005). Tous les élèves interrogés ont reçu du soutien de leur entourage familial, même si la méconnaissance du parcours en FGA a pu parfois rendre ce soutien plus difficile. Les enseignantes interrogées ont également mentionné l'importance que l'environnement familial encourage les élèves à poursuivre leurs études. Ainsi, les parents qui valorisent l'école influencent positivement la persévérance scolaire des élèves (MELS, 2012 ; MEES, 2017 ; Nadeau, 2018 a, 2018 b, 2018 c).

Un dernier facteur de protection mentionné lors de la préparation est la présence d'un projet de formation. Plusieurs recherches mentionnent qu'à leur arrivée en FGA, les élèves ont tous besoin d'avoir un projet de formation (Biémar et al., 2003, cités dans De Clercq, 2019 ; Carroz et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Jutras-Dupont et al., 2022 ; Voyer et al., 2014). D'ailleurs, tous les élèves interrogés avaient un projet de formation avant d'arriver au CFGA. Toutefois, cela ne semble pas être le cas de tous les élèves du groupe de 16-18 ans, car selon les enseignantes, les élèves n'arrivent pas tous avec un projet précis. Cela implique que les élèves devraient avoir de l'accompagnement, avant leur arrivée, pour mieux se connaître (Rousseau, 2024) et pour se fixer un objectif réaliste (Carroz et al., 2015 ; Dumont et Rousseau, 2016 ; Jutras-Dupont et al., 2022 ; Voyer et al., 2014). Ce n'est cependant pas possible pour tous, à cause de leur manque de préparation. Toutefois, selon les données recueillies, l'étape de la rencontre semble une étape très propice pour développer un projet de formation réaliste.

Le tableau 7, ci-dessous, précise davantage les facteurs se trouvant dans la synthèse des concepts théoriques (figure 3) en y intégrant les perceptions des élèves et des enseignantes quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de la première étape de la transition scolaire : la préparation. L'analyse et l'interprétation des résultats ont permis d'identifier les facteurs comme étant de protection ou de risque lors de la préparation.

Tableau 7 : *Facteurs de risque et de protection qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de l'étape 1 de la transition scolaire vers la FGA : la préparation*

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Peu d'attentes et de connaissances du CFGA par manque de préparation	Visite du CFGA
Vision négative du milieu par l'entourage	Soutien familial (valorisation de l'école)
Bagage de compétences insuffisant (retard scolaire, peu d'autonomie et d'organisation)	Positivement motivé à entrer en FGA dû au rythme individualisé
Soutien insuffisant provenant du secteur des jeunes	Projet de formation présent, mais à préciser avec du soutien

5.2 Analyse des facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 2 de la transition : la rencontre

Lors de l'étape de la rencontre, l'élève vit plusieurs ruptures (De Clercq, 2019). Parmi les ruptures vécues par les élèves de 16 à 18 ans qui font la transition vers la FGA se trouvent notamment le changement de milieu scolaire et de fonctionnement (de la FGJ à la FGA), la rupture sociale avec les pairs et la rupture concernant l'enseignement et l'autonomisation. Toutes ces ruptures entraînent des facteurs de risque, mais également des facteurs de protection lors de cette étape.

5.2.1 Facteurs de risque lors de la rencontre

Lors de son arrivée au CFGA, l'élève confronte ses perceptions à l'expérience vécue réellement dans son nouveau milieu scolaire (De Clercq, 2019). Comme mentionné plus haut, les élèves interrogés avaient peu d'attentes avant leur arrivée au CFGA. Pendant la deuxième étape, ils ont tous réalisé que leur parcours avançait plus vite à la FGA qu'au secteur des

jeunes, contrairement à ce qu'ils pensaient. Cette perception fait le lien avec le sentiment de compétence dans la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000). En effet, les élèves interrogés se sentaient compétents, car ils avaient l'impression que le CFGA était plus adapté à leurs besoins que ne l'avait été le secteur des jeunes, ce qui en fait un facteur de protection. Toutefois, ce sentiment de compétence ne semble pas être ressenti par la majorité des élèves, selon les enseignantes, ce qui en fait un facteur de risque. En effet, les écrits mentionnent que les élèves de la FGA ont tendance à avoir une faible estime de soi en raison de leurs expériences scolaires négatives passées et de leurs difficultés d'apprentissage, ce qui mène à un faible sentiment de compétence (Marcotte et al., 2010, 2011, 2014 ; Villemagne et al., 2016). Les enseignantes interrogées mentionnent que la plupart des élèves réalisent rapidement que leur parcours scolaire n'avance pas aussi vite que ce qu'ils pensaient initialement, ce qui est le contraire des perceptions des élèves interrogés. Aucun écrit scientifique ne semble parler de la durée du parcours à la FGA et de son impact sur la persévérance scolaire, alors que les enseignantes et les élèves l'ont mentionné à cette étape, ce qui constitue donc une nouvelle connaissance concernant la transition vers la FGA. Ensuite, les enseignantes constatent que la première réussite des élèves n'arrive pas aussi rapidement que ce que ceux-ci souhaiteraient. Le peu de réussites des élèves, accompagné de difficultés d'apprentissage, diminue le sentiment de compétence et peut être source de démotivation (Gendron et al., 2015), ce qui en fait un facteur de risque.

Un autre facteur de risque, à cette étape, est la collaboration des parents avec le CFGA. La collaboration entre le personnel enseignant et les parents est peu présente lors de cette deuxième étape et lors de l'étape subséquente selon les enseignantes interrogées. Celles-ci

mentionnent que les parents ne connaissent pas nécessairement le fonctionnement du CFGA et s'impliquent moins directement avec son personnel. Toujours selon les enseignantes, la collaboration école-famille permettrait aux parents de mieux connaître le fonctionnement du CFGA et d'accompagner leur jeune en ce sens. Cette collaboration est en effet essentielle pendant la transition scolaire (Kohler et al., 2016 ; CTREQ, 2018). Étant donné qu'elle est peu fréquente en FGA à cette étape et à l'étape suivante, elle devient un facteur de risque.

5.2.1 Facteurs de protection lors de la rencontre

Bien que les parents collaborent moins, à cette étape, avec le personnel enseignant du CFGA, ils semblent cependant s'impliquer auprès de leur jeune. D'ailleurs, cette implication a pris tout son sens pour une élève participante. Le soutien de sa famille lui a permis de revenir au CFGA, après avoir interrompu ses études pendant quelques mois en raison d'un écart très grand entre ses attentes et l'expérience réelle vécue. Ce soutien des parents a joué un rôle central dans la persévérance scolaire de cette élève. Sa famille l'a accompagnée dans la révision de ses attentes et la poursuite de ses études, ce qui va dans le même sens que les écrits ministériels qui confirment que le soutien familial est un facteur de persévérance scolaire important (MEES, 2017 ; MELS, 2012). D'autres types de soutien agissent comme facteur de protection à cette étape. Le soutien scolaire joue un rôle central. Les enseignantes interrogées ont confiance en la capacité de réussir de l'élève. Elles accompagnent les élèves lors de l'accueil et développent une bonne relation avec eux, ce qui les aide à persévérer. Les élèves interrogés vont dans le même sens que les enseignantes, car ils se sont sentis bien accueillis, ce qui est directement lié à l'expérience en classe dont parle le modèle de Tinto (1997). La qualité de l'accueil ainsi que la relation positive entre l'élève et le personnel

enseignant influencent le climat de la classe, ce qui fait de l'accueil en classe, un facteur de protection.

Un autre facteur de protection en FGA est la présence de plans de travail individualisés pour pallier le manque de bagages de compétences et d'autonomie des élèves. Les enseignantes autant que les élèves interrogés trouvent cet outil très efficace. C'est d'ailleurs une source de motivation pour les élèves interrogés. Ce facteur de protection n'est pas ressorti spécifiquement dans les écrits scientifiques recensés dans cette étude, mais il contribue à développer l'autonomie, élément clé de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000). De plus, l'enseignement de stratégies efficaces d'organisation, enseignées par les enseignantes avec cet outil, est spécifié par le MEQ (2021 b) comme étant important et comme devant être planifié en fonction de l'âge des élèves.

Ensuite, l'utilisation de stratégies d'adaptation est un facteur qui influence positivement la persévérance scolaire (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012 ; Rousseau, 2024). Bien que Rousseau (2024) associe davantage les stratégies d'adaptation à la troisième étape, soit l'adaptation, ce facteur n'est pas spécifiquement associé à une étape en particulier par d'autres auteurs (CRÉPAS, 2014 ; Gendron et al., 2015 ; MELS, 2012). Plusieurs stratégies ont été mentionnées à cette étape par les personnes participantes. Selon la perception des élèves, la stratégie d'adaptation la plus utilisée a été la satisfaction du besoin d'affiliation. Chaque élève a eu besoin de créer des liens avec d'autres élèves à son arrivée, ce qui va dans le même sens que Tinto (1997) qui spécifie que, pour plusieurs élèves, les besoins sociaux doivent être comblés avant de pouvoir s'engager dans une démarche scolaire

signifiante. Rousseau (2024) met également l'accent sur l'importance d'établir des liens significatifs à cette étape, ce qui signifie notamment de développer un sentiment d'appartenance ainsi que des relations positives avec le personnel scolaire et avec les pairs et de participer à des activités sociales. À ce propos, trois élèves interrogés sur quatre ont participé à des activités parascolaires du CFGA dès leur arrivée, ce qui va dans le même sens que les enseignantes qui mentionnent que près de 75 % des élèves du groupe 16 à 18 ans participent à différentes activités proposées par le CFGA. La participation à des activités parascolaires fait également partie des facteurs de protection nommés par Gendron et al. (2015) et le MELS (2012). Deux autres stratégies d'adaptation mentionnées par les élèves sont l'importance de leur présence en classe et leur implication dans leurs apprentissages. Les élèves interrogés tentent d'être présents le plus souvent possible, même si l'école n'est plus obligatoire pour eux. De plus, ils essaient d'être en action à chacun des cours en posant des questions régulièrement. Ces stratégies d'adaptation sont des facteurs de protection pour les élèves interrogés, mais ça ne semble pas être le cas pour tous les élèves du groupe 16-18 ans. En effet, les enseignantes racontent qu'au début, certains élèves arrivent en pensant que l'école est encore obligatoire, donc ils sont présents. Puis quand ils réalisent que ce n'est plus le cas, ils s'absentent.

Étant donné que l'école n'est plus obligatoire pour les élèves de 16 ans et plus (MEQ, 2023 c), déterminer rapidement un projet de formation réaliste ou une intention explicite de formation contribue à leur persévérance scolaire (Declercq, 2019 ; Desmarais et al., 2015 ; Tinto, 1997 ; Villemagne, 2011, 2014 ; Villemagne et al., 2016). Autant les enseignantes que les élèves interrogés vont dans le même sens que ces auteurs en mentionnant que

l'accompagnement de la conseillère d'orientation, dès les premiers jours de fréquentation du CFGA, est nécessaire pour s'assurer que le projet de formation est réaliste. Le tableau 8, ci-dessous, précise davantage les facteurs se trouvant dans la synthèse des concepts théoriques (figure 3) en y intégrant des précisions à la suite de l'analyse des perceptions des élèves et des enseignantes quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de la deuxième étape de la transition scolaire : la rencontre. L'analyse et de l'interprétation des résultats ont permis de préciser les facteurs en les identifiant comme étant de protection ou de risque lors de l'étape de la rencontre.

Tableau 8 : *Facteurs de risque et de protection qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de l'étape 2 de la transition scolaire vers la FGA : la rencontre*

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Écart entre les croyances et l'expérience réelle vécue en FGA : la durée du parcours scolaire est plus longue que prévue initialement pour la majorité des élèves	Présence d'un sentiment de compétence : le CFGA est davantage adapté aux besoins des élèves et pour certains, il leur permet d'avancer plus vite qu'au secteur des jeunes (rythme individualisé) Expérience en classe : • Accueil personnalisé (liens avec le personnel enseignant) ; • Parcours sur mesure avec plan de travail et échéancier ; • Enseignement de stratégies d'organisation à l'aide du plan de travail.
Faible sentiment de compétence : difficultés d'apprentissage, peu de réussites	Utilisation de stratégies d'adaptation : • Liens avec d'autres élèves ; • Implication dans l'école et les cours ; • Présence régulière et active au cours.
Peu de collaboration CFGA-famille	Soutien familial Soutien scolaire très présent (accueil personnalisé avec plusieurs services)
	Suivi en orientation pour valider le réalisme du projet de formation

5.3 Analyse des facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 3 de la transition scolaire : l'adaptation

Lors de l'étape précédente, l'élève a confronté ses perceptions et ses attentes à l'expérience réelle vécue à la FGA. Il y a également vécu une série de ruptures. Pour se sentir adapté et atteindre l'étape de la stabilisation, l'élève doit d'abord satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie et affiliation) lors de l'étape 3 qu'est celle de l'adaptation (De Clercq, 2019). Selon les résultats recueillis, la satisfaction de ces trois besoins semble débiter lors de la rencontre, soit l'étape précédente, pour se poursuivre pendant l'étape de l'adaptation.

5.3.1 Facteurs de risque lors de l'adaptation

Comme la plupart des élèves en FGA ont un retard scolaire (Marcotte et al., 2010, 2014 ; Voyer et al., 2014) en raison de leurs performances scolaires passées, leur sentiment de compétences demeure fragile, à cette étape d'adaptation, selon les enseignantes interrogées. Un autre facteur de risque est l'absentéisme (Galand, 2004). Comme mentionné plus haut, certains élèves s'absentent quand ils réalisent qu'ils ont la possibilité de le faire sans encourir de sanction. C'est souvent à l'étape de l'adaptation que cela survient, ce qui s'explique peut-être, selon les enseignantes, par le fait qu'ils n'ont pas l'autonomie nécessaire pour prendre les bonnes décisions.

5.3.2 Facteurs de protection lors de l'adaptation

Pour satisfaire le besoin de compétence des élèves, les enseignantes tentent de leur faire vivre des réussites lors de cette première année. Elles suivent le rythme de chaque élève et

elles leur fixent des échéanciers. Le rythme individualisé est un facteur de protection, en FGA, selon plusieurs auteurs (Marcotte et al., 2011 ; Rousseau et Dumont, 2017 ; Villate et al., 2014). Les élèves ont aussi mentionné qu’avoir un rythme individualisé, ainsi que de suivre un échéancier étaient aidants tout au long de leur transition.

Concernant le besoin d’autonomie, il est comblé par la possibilité de faire des choix pour les élèves du groupe 16-18 ans. Les élèves peuvent faire des choix, par exemple, pour leur horaire et leur échéancier, comme proposés par le MEQ (2021 b). Ryan et Deci (2000), dans leur théorie de l’autodétermination, vont également dans ce sens en mentionnant que faire des choix peut permettre de satisfaire ce besoin d’autonomie. Concernant l’affiliation, selon les personnes participantes à la recherche, ce qui était important lors de l’étape de la rencontre le demeure à l’étape de l’adaptation (les liens avec les pairs et le personnel enseignant et la participation à des activités parascolaires au CFGA). Les liens significatifs avec les enseignantes contribueraient aussi fortement à la persévérance scolaire lors de l’adaptation, selon les personnes interrogées ainsi que Rousseau (2024).

Enfin, un dernier facteur de protection concerne l’importance du maintien d’un projet de formation réaliste. Les élèves interrogés mentionnent que, leur projet, est la principale raison qui les pousse à se présenter à l’école. Les enseignantes croient également que c’est l’un des principaux facteurs de persévérance scolaire des élèves à cette étape. Elles mentionnent que les élèves qui fréquentent le CFGA parce que les parents les y obligent ont plus de difficultés à persévérer que ceux qui ont un projet de formation réaliste. Leur projet de formation est une source de motivation intrinsèque. Ce type de motivation est durable

dans le temps, ce qui en fait un facteur de protection important pendant cette première année au CFGA (Ryan et Deci, 2020).

Le tableau 9, ci-dessous, précise davantage les facteurs se trouvant dans la synthèse des concepts théoriques (figure 3) en y intégrant des précisions à la suite de l'analyse des perceptions des élèves et des enseignantes quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de l'étape 3 de la transition scolaire : l'adaptation. L'analyse et l'interprétation des résultats ont permis de préciser les facteurs en les identifiant comme étant de protection ou de risque lors de cette étape de la transition.

Tableau 9 : *Facteurs de risque et de protection qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de l'étape 3 de la transition scolaire vers la FGA : l'adaptation*

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Sentiment de compétence fragile en raison des échecs passés	Faire vivre une réussite rapidement
Absentéisme	Développement de l'autonomie avec la possibilité de faire des choix (horaire, échéancier, etc.)
Peu de collaboration CFGA-famille	Lien significatif avec le personnel enseignant
	Soutien scolaire soutenu (personnel enseignant et équipe multidisciplinaire) Soutien familial
	Projet de formation réaliste (à consolider avec la CO, au besoin)

5.4 Synthèse de l'analyse et de l'interprétation des résultats

Dans cette section se trouve la synthèse des facteurs de risque et des facteurs de protection qui influencent la persévérance scolaire lors des trois premières étapes de la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA. Cette synthèse, représentée à la figure 6 de la page suivante, est basée sur l'analyse et l'interprétation des résultats et elle permet de répondre à la question de recherche : quelles sont les perceptions des élèves de 16 à 18 ans et celles du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de transition vers la FGA ? Cette figure vient bonifier la figure 3 (p.52). Chaque facteur a été identifié comme étant de risque ou de protection. Les facteurs de risque sont encadrés en rouge et les facteurs de protection sont encadrés en vert. De plus, certains facteurs considérés comme faisant partie du contexte de la transition scolaire dans la figure 3 (p.52) ont pu être intégrés à une étape spécifique de la transition vers la FGA. Parmi ces facteurs, se trouvent la vision de l'école et l'expérience en classe.

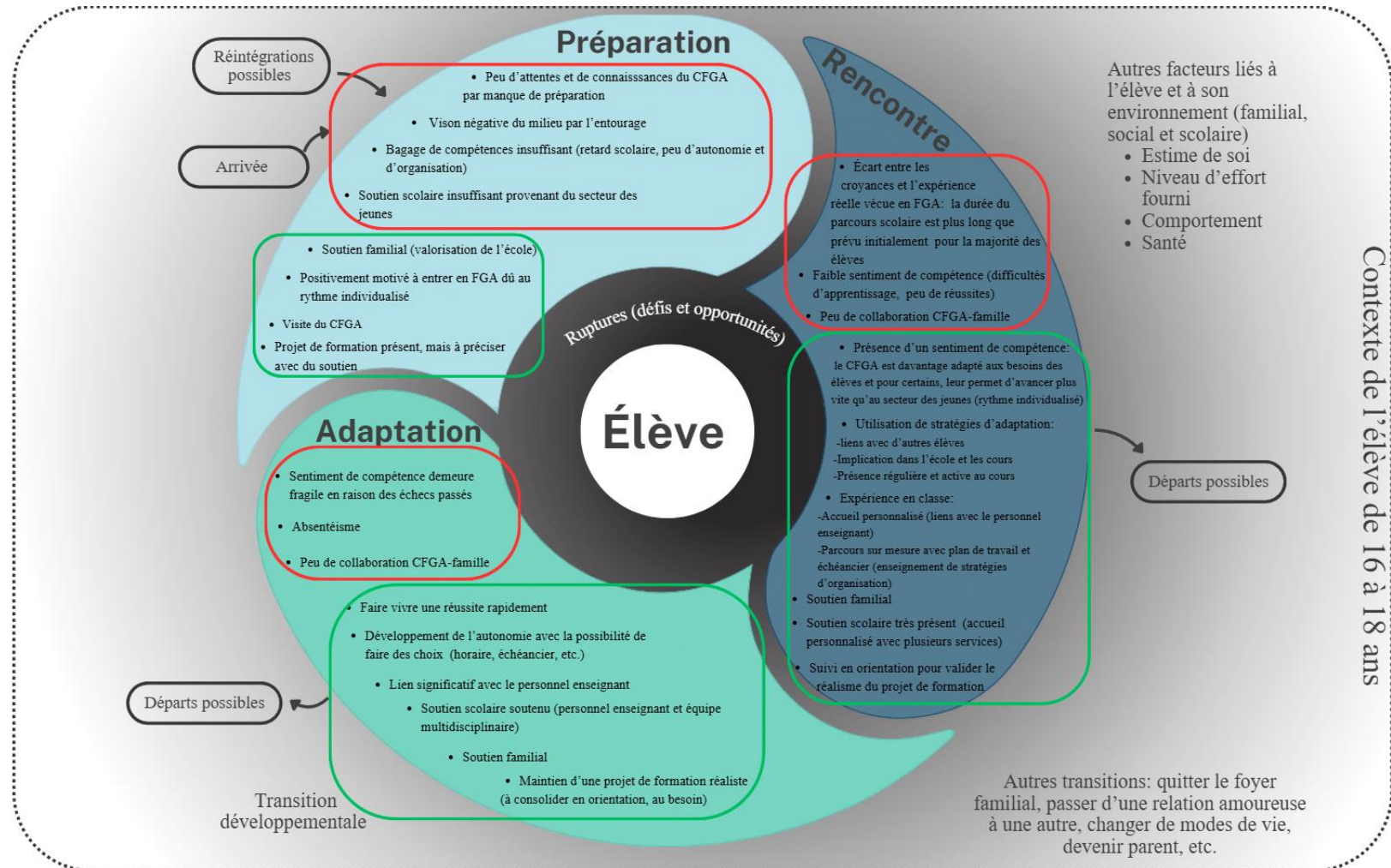


Figure 6 : Synthèse des facteurs de risque et des facteurs de protection qui influencent la persévérance scolaire à chacune des étapes de la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans vers la FGA

5.5 Limites de la recherche

Bien que cette étude ait permis de recueillir des données pertinentes pour la FGA, elle présente certaines limites. Une première limite réside dans le choix du modèle théorique principal. Le modèle de De Clercq (2019) a été un choix judicieux concernant les facteurs associés à chacune des étapes de la transition scolaire. Toutefois, il a été aussi une limite, car il aborde chacune des étapes comme une succession d'étapes qui se vit l'une après l'autre, ce qui ne représente pas la réalité de la transition vers FGA. Le modèle a dû être ajusté et présenté sous forme de cycle. Cette façon de représenter la transition vers la FGA a d'ailleurs été appuyée par Université du Québec et al. (2025) quelque temps avant de soumettre ce mémoire.

Une deuxième limite consiste à avoir étudié le cas dans seulement un CFGA, et ce, avec quelques personnes participantes. Cette décision a été prise dans un souci d'efficience et pour permettre d'analyser le cas plus en profondeur. Cependant, cette recherche pourrait inspirer d'autres CFGA à mettre en place des pratiques qui influencent positivement la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors de leur transition vers la FGA. Deux autres limites ont été identifiées en ce qui a trait à l'entrevue de groupe. Certaines personnes participantes ont pu omettre quelques données importantes pour se conformer ou plaire à la personne qui posait les questions ou à l'ensemble du groupe (Morgan, 2018). De plus, comme certaines questions concernaient des étapes passées (la préparation et la rencontre), les personnes participantes pouvaient éprouver de la difficulté à rapporter le passé exactement comme il s'était produit. L'effet de groupe a quand même pu permettre de coconstruire des

réponses réalistes. Enfin, une dernière limite consiste en la présence de la chercheuse dans le milieu de recherche. Cette présence a plusieurs avantages, comme vus précédemment, toutefois elle a pu influencer l'interprétation des résultats étant donné sa grande connaissance du CFGA. La validation des résultats par les personnes participantes permet de réduire l'effet de cette limite. Malgré les limites mentionnées dans cette section, la recherche pourrait avoir des retombées auprès des acteurs de l'éducation qui travaillent de près ou de loin avec les élèves de 16 à 18 ans de la FGA.

5.6 Retombées de la recherche

Les retombées envisagées avec cette recherche peuvent se situer autant sur le plan scientifique que sur celui de l'accompagnement des CFGA. Tout d'abord, cette étude a permis de dégager deux définitions propres au contexte de la FGA dans le cadre théorique et conceptuel, celle de la persévérance scolaire et celle de la transition scolaire. Ces définitions pourraient servir d'assise dans différents projets touchant l'un ou l'autre de ces concepts en contexte de FGA. Ensuite, les données de recherche produites permettent d'obtenir une meilleure compréhension de ce qui influence la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors des différentes étapes de leur transition scolaire vers la FGA, et ce, dans un contexte de plein emploi. Cette compréhension plus fine de ce phénomène aurait intérêt à être connue du CFGA dans lequel l'étude a eu lieu pour bonifier l'accompagnement des élèves de 16 à 18 ans pendant leur transition scolaire vers la FGA. Des pistes d'amélioration pourraient être apportées lors de la préparation de la transition en ce qui concerne la collaboration FGJ-FGA de même qu'en ce qui a trait à la connaissance du milieu par les parents et les élèves en implantant des visites préalables du CFGA, par exemple. Des groupes

de discussion pourraient également être organisés avec le personnel qui travaille avec les élèves de 16 à 18 ans dans le but d'augmenter la présence des facteurs de protection lors de la transition scolaire et de réduire celle des facteurs de risque. De plus, à partir de cette recherche, il serait possible d'effectuer des entrevues de groupe avec des élèves et du personnel enseignant dans d'autres CFGA pour consolider les résultats obtenus et ainsi faire avancer les connaissances sur le sujet. De telles entrevues de groupe pourraient mener un plus grand nombre de centres à soutenir la persévérance des élèves de 16 à 18 ans lors de leur transition scolaire vers la FGA. Comme mentionné par Université du Québec et al. (2025), il importe aux personnes qui portent le dossier des transitions scolaires de respecter les attentes des élèves.

CONCLUSION

Cette recherche visait à répondre à la question suivante : quelles sont les perceptions des élèves de 16 à 18 ans et celles du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire lors de transition vers la FGA ? Le besoin de répondre à cette question a découlé de plusieurs éléments énoncés dans la problématique. D'abord, le fait que la transition et la persévérance scolaires sont des enjeux bien présents en éducation, et que peu de recherches récentes ont porté sur la transition et la persévérance scolaires en FGA. Ensuite, le contexte d'emploi a changé depuis les dernières recherches, ainsi que le fait que les élèves en FGA sont de plus en plus jeunes. Enfin, le fait que le personnel enseignant essaie de varier ses approches auprès de ces élèves, et ce, sans savoir si cela donne ou non des résultats concluants.

Pour réussir à répondre à la question de recherche, un cadre théorique et conceptuel, ainsi qu'un cadre méthodologique ont été définis. Dans le cadre théorique et conceptuel se retrouve notamment la définition des principaux concepts présents dans la question de recherche, soit la persévérance scolaire et la transition scolaire. De plus, un modèle de transition a été retenu pour guider l'étude, soit celui de De Clercq (2019). Il a été retenu, car il découpe la transition scolaire en étapes et il identifie des facteurs qui influencent la persévérance scolaire à chacune de ces étapes. À ces facteurs, ce sont ajoutés des facteurs présents dans d'autres recherches et liés à l'élève ou à son environnement pour rendre le modèle plus complet. Enfin, de ce cadre théorique et conceptuel a découlé deux objectifs qui ont permis de répondre à la question de recherche : décrire les perceptions des élèves et celles du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire des

élèves de 16 à 18 ans lors de leur transition vers la FGA. Dans le cadre méthodologique se trouvent les moyens utilisés pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs ciblés. L'étude de cas, au sein d'un groupe d'élèves de 16 à 18 ans d'un CFGA, a été sélectionnée comme étant la meilleure méthode pour arriver à produire les résultats de recherche. Elle a permis d'avoir une compréhension profonde des facteurs qui favorisent la persévérance scolaire lors de la transition en FGA et d'assurer une forte validité interne (Gagnon, 2012 ; Merriam, 1988). Pour recueillir les perceptions des élèves et du personnel enseignant, une entrevue de groupe a été réalisée avec chacune de ces clientèles.

La question de recherche a été répondue à la suite de la collecte de données et de l'analyse des résultats. Le modèle retenu dans le cadre théorique et conceptuel, ainsi que les facteurs influençant la persévérance scolaire lors de la transition scolaire ont été bonifiés pour obtenir un modèle qui reflète davantage la réalité d'un CFGA. Plusieurs facteurs de protection et de risque sont ressortis comme influençant la persévérance des élèves de 16 à 18 ans lors de leur transition vers la FGA. Parmi les facteurs de protection, se trouvent, par exemple, que les élèves sont positivement motivés à entrer en FGA en raison du rythme individualisé, du fait qu'ils ont un projet de formation en arrivant, tout en ayant besoin de soutien pour le préciser, du fait qu'ils vivent une expérience en classe qui favorise leur autonomie (parcours sur mesure avec plan de travail et échéancier) et de la création d'un lien significatif avec le personnel enseignant. Parmi les facteurs de risque, se trouvent, par exemple, que les élèves manquent de préparation avant leur arrivée en FGA, qu'ils ont une vision négative du CFGA et qu'ils arrivent avec des échecs scolaires.

Les réponses obtenues à la suite de cette recherche pourraient servir à effectuer d'autres recherches. Il serait pertinent de mener une recherche-action pour accompagner des équipes enseignantes à mettre en place des pratiques qui tiennent compte des facteurs de protection et de risque ressortis dans le cadre de cette étude. Ces pratiques pourraient ensuite être répertoriées et diffusées dans le réseau de la FGA. De plus, cette étude pourrait être menée à la formation professionnelle où les élèves ont plusieurs similitudes avec ceux de la FGA. L'amélioration des pratiques enseignantes lors de la transition scolaire des élèves de 16 à 18 ans serait un bon point de départ à envisager pour poursuivre la réflexion et favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

RÉFÉRENCES

- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International journal of educational research*, 33(4), 325-339.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol.352). Harvard University Press.
- Carroz, F., Maltais, D. & Pouliot, È. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes : qui sont-ils ? Dans C. Villemagne, & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés-Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 47-70) : Presses de l'Université du Québec.
- Caselles-Desjardins, B. (2012). *Regards sur les pratiques en éducation des adultes perceptions d'enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Scholaris. <https://usherbrooke.scholaris.ca/items/5705871d-b206-41e1-aac3-65a7c9cefcab>
- Cauvier, J. & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, (70), 45–62. <https://doi.org/10.7202/1021155ar>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2018). Projet Savoir. Quatrième dossier. *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/les-transitions-scolaires-de-la-petite-enfance-a-lage-adulte/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2019). *Coup de pouce à la réussite ! Apprendre tout au long de la vie. Constats sur la formation générale des adultes et pistes d'action proposées*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à : https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Coup-de-pouce_VF3.pdf

- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) (2014). *Les déterminants de la persévérance scolaire : guide d'initiation, modélisation des concepts*.
https://crepas.qc.ca/medias/2020/12/Determinants_CREPAS_2014-10-28_SiteWeb-1.pdf
- Confédération parlementaire des Amériques (2014). *Rapport final sur le raccrochage scolaire et l'éducation des adultes dans les Amériques*. Réunion de la Commission de l'éducation, de la culture, de la science et de la technologie.
<https://www.copa.qc.ca/fra/commissions/Education-culture/documents/CTP-Educ-Rapportfinal-Raccrochagescolaire-f.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2014). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014. Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/12/50-0199-RF-amelioration-continue-rebe-2012-2014.pdf>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (116).
- Desmarais, C., Ross-Lévesque, É. & Martin-Roy (2022). *Pratiques de TÉVA : outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires*. Université Laval et Cirris, Québec.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/05/teva_outil-analyse-pour-equipe-ecole-et-partenaires_19mai2022_vf.pdf
- Desmarais, D., Boutin, G., Cauier, J., Dionne, G., & Raby, L. (2015). *L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des 16-20 ans à l'éducation des adultes : regards croisés Québec-Europe* (2012-RP-148064). Université du Québec à Montréal : Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).
<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/laccompagnement-pluriel-et-concerte-du-raccrochage-scolaire-des-16-20-ans-a-leducation-des-adultes-regards-croises-quebec-europe/>
- Doray, P. & Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 215–251. <https://doi.org/10.7202/1028420ar>
- Dumont, M., & Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et MacIver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs*, 33 (3), 117-133.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gagnon, Y.C (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 125-142.
<https://doi.org/10.7202/011773ar>
- Gallager, F., & Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative : Exploration du concept de la validité en tant qu'impératif social dans le contexte de l'évaluation des apprentissages en pédagogie des sciences de la santé. Dans M. Corbière, & N. Larivière (Éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'université du Québec.
- Gaudet, S. & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J. G., Perron, M., & Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 51 (3), 37-60
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M. H., Frenette, É., & Simard, D. (2015). Persévérance scolaire au Québec : les déterminants du rapport à l'école selon des jeunes de 10 à 17 ans. *International Journal of Violence and Schools*, 16, 147-173.
- Gouvernement du Québec (2024a). *Parcours de formation (FGA-FP-FT)* repéré à : <https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/parcours-de-formation-fga-fp-ft>
- Gouvernement du Québec (2024 b). *Programmes d'études de la formation générale des adultes*. Repéré à : <https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/formation-generale-adultes/programmes-formation-generale-adultes>

- Horn, L. & Kojaku, L.K (2001). *High School Academic Curriculum and the Persistence Path Trough College*. U.S Departement of Education. National Center for Education Statistics. Washington.
https://books.google.ca/books?id=zDrhi1fAXNAC&lpg=PR3&ots=QELHI_GwXp&dq=persistence%20school%20definition&lr&hl=fr&pg=PR4#v=onepage&q=persistence%20school%20definition&f=false
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) (2021). *Contexte de l'éducation des adultes : des signes d'amélioration*. Repéré à :
<https://icea.qc.ca/fr/actualites/contexte-de-l%C3%A9ducation-des-adultes-des-signes-d%E2%80%99am%C3%A9lioration>
- Institut de la statistique du Québec (2023). *Statistiques fiables, objectives et pertinentes sur la société québécoise*. Gouvernement du Québec. Repéré à
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER1J869X1211326716837qQ4R&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3511#de_temps_refrn=2021-2022&tri_de_statut=5
- Institut de la statistique du Québec (2025). *Indicateurs mensuels : emploi et taux de chômage par région administrative*. Gouvernement du Québec. Repéré à
<https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/indicateurs-mensuels-emploi-et-taux-de-chomage-par-region-administrative>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Allemagne.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187521>
- Jacques, M. H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Presses universitaires de Rennes
- Jutras-Dupont, C., Dubeau, A., Desmarais, D., Merri, M. & Eybalin, D. (2022). Motivation associée au processus de raccrochage scolaire de jeunes fréquentant un organisme communautaire. *Revue canadienne de service social*, 39 (1), 81–99.
<https://doi.org/10.7202/1091515ar>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches (4e éd.)*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., and Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. Repéré à
www.transitionta.org.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications.
- Langevin, L., Cartier, S. C., & Robert, J. (2006). Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » pour mieux intervenir. *Résultats d'une recherche. Vie pédagogique*, 142.
https://www.researchgate.net/publication/237641103_comprendre_le_portrait_d'apprentissage_perçu_par_des_eleves_raccrocheurs_pour_mieux_intervenir
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire de l'éducation (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Marchand, I. (2019). Les conséquences du décrochage scolaire et les perspectives de formation générale aux adultes : regards de femmes sur leurs trajectoires. Dans M. Doucet, & M. Thériault (Éds.), *L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (pp. 59-85). Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires* (2007-PE-118370). Université du Québec à Trois-Rivières et Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/535055/PT_MarcotteJ_rapport+2010_PRS+16-24+ans-secteur+adulte+secondaire/5444d2ff-1ee2-4cea-9bd0-9e10d6fe7713
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34 (4), 135-157.
- Marcotte, J., Villate, A., & Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes 16-24 ans inscrits à l'éducation des adultes : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 253-285.
- Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. Jossy-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de base commune*. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/formation-generale-adultes/Formation-base-commune-document-presentation.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Repéré à https://csscc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/08/guide_soutenir_transition_scolaire_qualite_secondaire.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Indicateurs de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021a). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. Repéré à :
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021 b). *Exemples généraux de flexibilité pédagogique*. Gouvernement du Québec. Repéré à : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedago-outil-complementaire1.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport-diplomation-qualif-sec-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023a). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à :
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023 b). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. Repéré à : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023 c). *Services et programmes d'études Formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec. Repéré à :
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Document-administratif-FGA-2023-2024.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023 d). *Rapport annuel de gestion 2022-2023*. Gouvernement du Québec. Repéré à :

https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=291812

- Ministère de l'Éducation du Québec (2026). *Tableau de bord de l'éducation*. Gouvernement du Québec. Repéré à : <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord#c230568>
- Morgan, D. (2018). *Basic and advanced focus group*. SAGE Publications.
- Nadeau, S. (2018 a). *Dossier sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école : recherches québécoises. Série Leviers PRS (no 2-1) : Réseau Périscopie*. Repéré à https://periscopie-r.quebec/engagement_eleve_recension_quebec.pdf
- Nadeau, S. (2018 b). *Études réalisées ailleurs au Canada sur l'engagement des jeunes dans la classe ou l'école. Série Leviers PRS (no 2-2) : Réseau Périscopie*. Repéré à https://periscopie-r.quebec/engagement_scolaire_recension_ailleurs_au_canada.pdf
- Nadeau, S. (2018 c). *Études réalisées hors du Canada sur l'engagement de l'élève/étudiant-e en classe ou à l'école. Série Leviers PRS (no 2-3) : Réseau Périscopie*. Repéré à https://periscopie-r.quebec/engagement_recension_internationale.pdf
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., Lussier, Y. (2023). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (6^e éd). Les Éditions SMG.
- Potvin, M., Armand, F., Ouellet, C., Voyer, B., Steinbach, M., Vatz, M. (2014). Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires. *Projet FRQSC–Actions concertées Persévérance et réussite scolaires, Fonds de recherche du Québec–Société et Culture, janvier*. <http://cdeacf.ca/actualite/2015/05/08/jeunes-16-24-ans-issus-immigration-leducation-adultes> [consulté le 15 novembre 2015].
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2024). *Les journées de la persévérance scolaire*. <https://www.journeesperseverancescolaire.com/fr>
- Ross, S. & Gray, J. (2005). Transitions and Re-engagement through Second Chance Education. *The Australian Educational Researcher*, 32 (3), 103-140.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de

- réussir l'école... et la vie !. *Éducation et francophonie*, 38 (1), 154-177. <https://doi.org/10.7202/039985ar>
- Rousseau, N., Samson, G., Dumont, M., Bisailon, U. J. M., & de Sherbrooke, U. (2014). Et si la préparation à la vie autonome et indépendante passait par l'éducation des adultes ?
- Rousseau, N., & Dumont, M. (2017). Les jeunes de 16 à 24 ans de la formation générale des adultes : qui sont-ils ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 6 (2), 39-44
- Rousseau, N. (2024, 25 octobre) *Les transitions entre différentes voies de formation : une cartographie de besoins exprimés par les jeunes*. Webinaire FCSSQ. https://www.fcssq.quebec/upload/files/Transitions%20scolaires/Documents%20ateliers%202024-2025/1_Les%20transitions%20entre%20differentes%20voies%20de%20formation_web.pdf
- Rousseau, N., St-Vincent, L. A., Duraleau, C., & Baril, D. (2024). Transitions réussies entre les voies de formation sous la perspective des jeunes de la Mauricie : quels besoins de soutien aux transitions ?
- Roussel, J. F. (2023). Bilan et perspectives—Pratiques et recherches en éducation des adultes 2000-2020 au Québec. *Savoirs*, 6162 (1), 161-175
- Royer, E. (2021). *L'école devrait-elle être obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans ?* Grappe éducative Montcalm. Repéré à <https://www.grappeeducativemontcalm.com/lecole-devrait-elle-etre-obligatoire-jusqua-lage-de-18-ans/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (4 éd., p. 191-217). Les presses de l'Université de Montréal.
- St-Laurent, H. (2007). Les dix grands défis de l'enseignant à l'éducation des adultes. *Québec français*, (144), 66-67.
- Thalhammer, V., Hoffmann, S., Hippel, A., Schmidt-Hertha, B. (2022). Dropout in adult education as a phenomenon of fit. An integrative model proposal for the genesis of dropout in adult education based on dropout experiences. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 13 (3), 231-246 DOI: 10.25656/01:26830; 10.3384/rela.2000-7426.3351

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(2), 599-623
- Université du Québec, Courcy, J., Rousseau, N., Baril, D., Veilleux, M., Tardif, S., Lanoville, C., Demers, S., Parent, S., Kozanitis, A., Desjardins, F., Martin-Roy, S., Bachand, C.-A., Bergeron, J., Deschenes, M. (2025). *Modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement Volet théorique et empirique*. Réalisé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies). Université du Québec. <https://reseau.quebec.ca/fr/transitions-reussies>
- Villatte, A., Corbin, J., & Marcotte, J. (2014). Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes. *Recherches en éducation*, (20). <https://doi.org/10.4000/ree.8180>
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39 (1), 201–217. <https://doi.org/10.7202/1004337ar>
- Villemagne, C., Correa Molina, E. A., & Myre-Bisaillon, J. (2014). Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes. *Rapport de recherche programme Actions concertées. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] et Fonds de recherche du Québec–Société et culture [FRQSC]*.
- Villemagne, C., & Myre-Bisaillon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : Parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N., & Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (2). <https://doi.org/10.7202/1038460ar>
- Voyer, B., Potvin, M., & Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 191-213. <https://doi.org/10.7202/1028419a>
- Wyn, J. and White, R. (1997). *Rethinking Youth*. Allen and Unwin Pty

ANNEXE I : QUESTIONNAIRES PRÉENTREVUES

Questionnaire préentrevue élève
Participant. e #

Pseudonyme :

1. Quel est votre âge ?
2. À quelle identité de genre vous identifiez-vous ?
3. Quel est votre lieu de naissance (pays, ville) ?
4. Quelle est la langue couramment parlée à la maison ?
5. À quelle date avez-vous débuté au CFGA ?
6. Est-ce que vous vous êtes absenté plus de 5 jours consécutifs depuis que vous avez débuté au CFGA ? Si oui, combien de fois ?
7. Avant d'entrer au CFGA :
 - a. vous étiez au secteur des jeunes ☐
 - b. vous n'alliez plus à l'école ☐
 - Vous étiez sur le marché de l'emploi ☐
 - Vous n'étiez pas sur le marché de l'emploi ☐
 - Autre :
8. Quel est votre projet de formation ?
 - a. Obtenir votre DES
 - b. Obtenir des préalables pour la formation professionnelle
 - c. Autres (précisez) :
 - d. Vous ne savez pas encore
9. Quelles sont les disciplines/matières que vous avez à l'horaire et le niveau scolaire pour chacune des disciplines ?

Questionnaire préentrevue personnel enseignant
Participant. e #

Pseudonyme :

1. Quelle formation avez-vous reçu en lien avec l'enseignement ?
2. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement ?
3. Combien d'années d'expérience avez-vous au CFGA ?
4. Depuis quand enseignez-vous dans la classe transition du CFGA ?
5. Quel est votre rôle au sein de la classe transition ?

ANNEXE II : CANEVAS D'ENTREVUE DE GROUPE SEMI-DIRIGÉE

Canevas d'entrevue de groupe semi-dirigée
Élèves

Information sur l'entrevue de groupe		
Date :		
Heure :		
Lieu :		
Durée :		
Nombre de participant. e. s :		
Objectif : Décrire les perceptions des élèves de 16 à 18 ans quant aux facteurs qui influencent leur persévérance scolaire lors des différentes étapes de transition vers la FGA		
Étape 1 — la préparation : étape qui se déroule avant l'arrivée au CFGA		
Facteurs	Questions principales	Questions de précision
Attentes réalistes et claires	Qu'est-ce que vous connaissiez du CFGA avant d'y arriver ?	
Attentes réalistes et claires Expérience en classe (relation avec le personnel enseignant, climat, qualité de l'enseignement) Affiliation Participation à la vie étudiante Soutien Niveau d'effort fourni	Lorsque vous avez appris que vous alliez fréquenter le CFGA, quelles étaient vos attentes ?	• Quelles étaient vos attentes face au personnel enseignant ? • Quelles étaient vos attentes face au climat de la classe ? • Quelles étaient vos attentes face à l'enseignement ? • Quelles étaient vos attentes face à vos relations avec les autres élèves ? • Quelles étaient vos attentes face à la vie étudiante du centre ? • Quelles étaient vos attentes quant au soutien qu'on allait vous y offrir ? • Quelles étaient vos attentes face à la durée de votre parcours de formation ? • Quelles étaient vos attentes face à la charge de travail ? • Quelles étaient vos attentes face aux efforts à fournir pour réussir ? • Quelles étaient vos attentes face à la création de nouvelles amitiés ?
Attentes réalistes et claires	Quelles étaient les attentes du CFGA selon vous ?	• Quelles étaient les attentes du CFGA ? • Quelles étaient les attentes du personnel enseignant ?

Motivation	Qu'est-ce qui vous motivait à fréquenter le CFGA ?	Est-ce que vous étiez confiant de réussir au CFGA ? Pourquoi ?
Compétences Ressources Estime de soi	Est-ce que vous pensiez avoir ce qu'il faut pour réussir votre projet de formation au CFGA (compétences, bagage) ? Pourquoi ?	
Autonomie	Comment vous êtes-vous préparé pour vous assurer de réussir (mettre toutes les chances de votre côté) au CFGA ?	
Soutien scolaire	Quel soutien avez-vous reçu du milieu scolaire pour vous préparer à entrer au CFGA (secteur des jeunes, CFGA) ?	
Soutien familial et social	Quel soutien avez-vous reçu de votre entourage pour vous préparer à entrer au CFGA (famille et ami. e. s) ?	
	Est-ce que vous avez pensé ne pas vous présenter à la première journée du CFGA ? Pourquoi ?	

Étape 2 — la rencontre : étape qui se déroule dans les premiers jours ou les premières semaines de l'arrivée au CFGA		
Écart entre les croyances et les perceptions avec l'expérience réelle	Est-ce que ce que vous pensiez du CFGA, vos attentes, étaient conformes à la réalité ? Pourquoi ?	
Stratégies d'adaptation	Lors des premiers jours/du premier mois au CFGA, quelles stratégies avez-vous utilisées pour vous aider à vous adapter au CFGA ?	• Quelles stratégies avez-vous utilisées sur le plan social : est-ce que vous avez participé à des activités de la vie étudiante ? Si oui, lesquelles ? Combien de nouvelles personnes avez-vous connues ? Qui vous a soutenu dans le premier mois au CFGA ? • Quelles stratégies avez-vous utilisées dans la classe : quelles sont les règles de la classe ? Comment organisiez-vous votre travail et gériez-vous votre temps ? Combien de questions posiez-vous par jour ? Comment réagissiez-vous quand vous commettiez des erreurs ?
Expérience en classe (relation avec le personnel enseignant, climat, qualité de l'enseignement) Affiliation Soutien	Pendant le premier mois de fréquentation, qu'est-ce qui rendait difficile la poursuite vos études ?	• Qu'est-ce qui est difficile au niveau du personnel enseignant ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau de l'enseignement ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau du climat de classe ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau social ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau du soutien ?
Stratégies d'adaptation Soutien	Pendant cette période, est-ce que vous avez eu besoin d'aller chercher du soutien de votre entourage ou d'autres ressources (ex. personnel en orientation). Expliquez votre réponse.	
	Pendant cette même période, est-ce que vous vous êtes absenté 5 jours consécutifs ou avez pensé le faire ? Pourquoi ?	

Canevas d'entrevue de groupe semi-dirigée
Personnel enseignant

Information sur l'entrevue de groupe
Date :
Heure :
Lieu :
Durée :
Nombre de participant. e. s :

Objectif : Décrire les perceptions du personnel enseignant quant aux facteurs qui influencent la persévérance scolaire des élèves de 16 à 18 ans lors des différentes étapes de transition vers la FGA		
Étape 1 — la préparation : étape qui se déroule avant l'arrivée au CFGA		
Facteurs	Questions principales	Questions de précision
Attentes réalistes et claires	Selon vous, quelle est la perception des élèves quant au CFGA ?	
Attentes réalistes et claires Expérience en classe (relation avec le personnel enseignant, climat, qualité de l'enseignement) Affiliation Participation à la vie étudiante Soutien Niveau d'effort fourni	Selon vous, est-ce que les élèves arrivent avec des attentes réalistes ? Expliquez votre réponse.	- Est-ce que leurs attentes sont réalistes face au climat de la classe ? Pourquoi ? - Est-ce que leurs attentes sont réalistes face à l'enseignement ? Pourquoi ? - Est-ce que leurs attentes sont réalistes face à leurs relations avec les autres élèves ? Pourquoi ? - Est-ce que leurs attentes sont réalistes face à la vie étudiante du centre ? Pourquoi ? - Est-ce que leurs attentes sont réalistes face au soutien nécessaire ? Pourquoi ? - Est-ce que leurs attentes sont réalistes face à la durée de votre parcours de formation ? Pourquoi ? - Est-ce que leurs attentes sont réalistes face à la

		charge de travail ? Pourquoi ? • Est-ce que leurs attentes sont réalistes face aux efforts à fournir pour réussir ? Pourquoi ?
Motivation	Selon vous, qu'est-ce qui motive les élèves à fréquenter le CFGA ?	Selon vous, est-ce que les élèves arrivent confiant de réussir au CFGA ? Pourquoi ?
Attentes réalistes	Quelles sont vos attentes quant à la préparation des élèves avant leur arrivée en FGA ?	
Compétences Ressources Estime de soi	Selon vous, est-ce que les élèves arrivent avec des compétences et un bagage suffisant pour réussir leur projet de formation au CFGA ? Expliquez votre réponse.	
Soutien scolaire	Quel soutien est offert aux élèves pour se préparer à leur arrivée (secteur des jeunes, CFGA) ?	Quel soutien devraient recevoir les élèves (manque) ?
Soutien familial et social	Quel soutien devrait recevoir les élèves de leur entourage pour se préparer (famille et ami. e. s) ?	
	Qu'est-ce qui est mis en place au CFGA pour inciter l'élève à se présenter lors de la première journée ?	Qu'est-ce qui est mis en place au CFGA lorsque l'élève ne se présente pas à la première journée ?

Étape 2 — la rencontre : étape qui se déroule dans les premiers jours ou les premières semaines de l'arrivée au CFGA		
Écart entre les croyances et les perceptions avec l'expérience réelle Soutien	Lors des premiers jours/du premier mois au CFGA, qu'est-ce qui est fait pour réduire l'écart entre les perceptions des élèves et l'expérience réelle ?	
Attentes réalistes et claires	Quelles sont vos attentes et les attentes du CFGA quant aux élèves ?	
Stratégies d'adaptation	Lors des premiers jours/du premier mois au CFGA, quelles stratégies d'adaptation utilisent les élèves ?	• Quelles stratégies utilise les élèves sur le plan social : est-ce qu'ils participent à des activités de la vie étudiante ? À quelle fréquence ? Combien d'élèves ont connu de nouvelles personnes ? Combien d'élèves sont soutenus par un autre élève ? • Quelles stratégies utilisent les élèves dans la classe : est-ce qu'ils connaissent bien les règles de la classe ? Pourquoi ? Comment organisent-ils leur travail et gèrent-ils leur temps ? Combien de questions posent-ils par jour ? Comment réagissent-ils lorsqu'ils commettent des erreurs ?
Stratégies d'adaptation Soutien	Comment accompagnez-vous les élèves lors de leur arrivée et dans l'application de stratégies d'adaptation ?	
Stratégies d'adaptation Soutien	Pendant cette période, est-ce que les élèves ont besoin d'aller chercher du soutien de leur entourage ou d'autres ressources (ex. personnel en orientation). Expliquez votre réponse.	

Soutien	Lors de l'arrivée des élèves, que faites-vous pour prévenir que les élèves s'absentent pendant 5 jours consécutifs ou abandonnent ?	
Étape 3-l'adaptation : étape qui se déroule pendant la première année au CFGA		
Expérience en classe (relation avec le personnel enseignant, climat, qualité de l'enseignement) Affiliation Autonomie Participation à la vie étudiante Soutien	Comment accompagnez-vous les élèves afin de les aider à poursuivre leurs études ? Quels sont les éléments qui, selon vous, sont les plus importants pour amener les élèves à poursuivre leurs études au CFGA ?	• Qu'est-ce qui vous faites au niveau de la relation personnel enseignant et élève ? • Qu'est-ce qui vous faites au niveau de l'enseignement ? • Qu'est-ce qui vous faites au niveau du climat de classe ? • Qu'est-ce que vous faites au niveau de l'autonomie ? • Qu'est-ce qui vous faites au niveau social ? • Qu'est-ce qui vous fait au niveau de la vie étudiante ?
Expérience en classe (relation avec le personnel enseignant, climat, qualité de l'enseignement) Affiliation Soutien Niveau d'effort fourni	Selon vous, qu'est-ce qui rend difficile la poursuite des études ?	• Qu'est-ce qui est difficile au niveau de la relation personnel enseignant et élève ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau de l'enseignement ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau du climat de classe ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau social ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau du soutien ? • Qu'est-ce qui est difficile au niveau de l'effort à fournir ?
Niveau d'effort fourni Soutien	Selon vous, est-ce que les élèves fournissent assez d'efforts pour réussir ? Expliquez votre réponse.	Qu'est-ce que vous faites pour aider l'élève à augmenter son niveau d'effort et à le maintenir ?
Compétence Estime de soi	Selon vous, est-ce que les élèves croient en leur capacité de réussir ? Est-ce	Qu'est-ce que vous faites pour aider l'élève à avoir une bonne estime de soi

Soutien	qu'ils ont une bonne estime d'eux ? Expliquez votre réponse.	?
Projet de formation réaliste Soutien	Est-ce que tous les élèves ont un projet de formation défini ? Est-ce que ce projet est réaliste pour tous les élèves ? Expliquez votre réponse.	Comment accompagnez-vous les élèves qui n'ont pas de projet défini et réaliste ?
Soutien	Selon vous, qu'est-ce qui contribue le plus à ce que les élèves persévèrent au CFGA ?	
	Selon vous, pourquoi certains élèves abandonnent ?	• Qu'est-ce que vous faites avec avant que les élèves abandonnent ? • Qu'est-ce que vous faites avec les élèves qui abandonnent ?

ANNEXE III : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est 2025-2019.