

« Le fait que tu sois toujours là à me motiver, ça me donnait de l'espoir »

**Soutenir le retour aux études
et la persévérance scolaire
des femmes cheffes de
famille monoparentale
sans DES à Montréal-Nord, au KRTB et à
Mashteuiatsh**

Rapport de recherche

MARS 2025

www.icea.qc.ca



Recherche et rédaction

Claudel Lamoureux-Duquette, chercheuse à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Aide à la rédaction

Emilie Mouriéras, agente de recherche et développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Révision

Emilie Mouriéras, agente de recherche et de développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Émilie Tremblay, chercheuse à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Emilie Frigon, agente de recherche et de développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Camille Cimon, agente de recherche et de développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Joannie Gill, fondatrice et directrice de Utapi Consultants

Agentes de terrain

Emilie Frigon, agente de recherche et de développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Camille Cimon, agente de recherche et de développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Michèle Koundouno, agente de recherche et de développement à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Organisation responsable de la recherche

Ce projet a été réalisé par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Publié par

Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Pour citer ce document

Lamoureux-Duquette, C. (2025). « *Le fait que tu sois toujours là à me motiver, ça me donnait de l'espoir* » : soutenir le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Montréal-Nord, au KRTB et à Mashteuiatsh. Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce au financement de la Fondation Lucie et André Chagnon et du ministère de l'Éducation. Nous les remercions.



© La reproduction de ce document, en tout ou en partie, est encouragée à condition d'en mentionner la source. CC BY 4.0

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2025.
ISBN : 978-2-89108-122-1

Remerciements

Cette recherche aurait été impossible sans la participation des organisations et institutions avec lesquelles nous avons collaboré pour le recrutement et la levée d'obstacles des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Je remercie tous ces organismes communautaires et publics ainsi que chacun·e des intervenant·es avec qui nous avons été en contact de près ou de loin dans la mise en place du dispositif. Les premières étapes de réflexion du dispositif ont été réalisées de concert avec des organismes communautaires de Montréal-Nord. Je remercie le Centre communautaire La Patience, Halte-Femmes Montréal-Nord, la Maison d'Haïti, Étoffe du succès Montréal, l'Institut de formation d'aide communautaire à l'enfant et à la famille (IFACEF), la Maison Sam X et Mener autrement.

Je remercie toute l'équipe de l'ICÉA pour son soutien et son aide tout au long de la recherche. Je remercie spécialement Daniel Baril, pour la confiance accordée tout au long du projet; Émilie Tremblay, pour ses conseils, ses nombreuses relectures, sa rigueur et son regard si fin; Sylvie Pelletier, pour la générosité de son temps et de ses conseils; Emilie Mouriéras, collègue complice qui a été d'une aide inestimable dès son arrivée; Emilie Frigon et Camille Cimon, pour avoir mené de front la collecte de données et avoir été mes deux acolytes depuis le début.

Je remercie Joannie Gill, de Utapi Consultants, pour son précieux accompagnement et ses conseils sur la collaboration entre autochtones et allochtones.

Finalement, je remercie chacune des femmes cheffes de famille monoparentale qui ont participé à l'expérimentation du dispositif ou aux groupes de discussion. Sans vous, il n'y aurait ni recherche, ni données, ni rapport. Votre détermination et votre résilience m'ont inspirée tout au long du projet. Je vous remercie de votre temps, de votre disponibilité et d'avoir embarqué là-dedans avec nous.

Table des matières

Remerciements	iv
Table des matières	v
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xi
Liste des abréviations et des sigles	xii
Résumé	xiii
Introduction	1
Contexte de la recherche	1
Structure du rapport	4
Section 1 Problématique et contexte de la recherche	6
1.1 Définition des concepts et portrait statistique	6
1.1.1 La monoparentalité au Québec : perspective historique et enjeux contemporains.....	7
1.1.1.1 Évolution et stigmatisme de la monoparentalité au Québec : une perspective historique et contemporaine	7
1.1.1.2 Les défis socioéconomiques de la monoparentalité pour les femmes au Québec	8
1.1.2 Étudier tout en étant parent : portrait des parents étudiants au Québec.....	10
1.1.2.1 Portrait sociodémographique des parents aux études.....	11
1.1.2.2 Articulation famille-travail-études : les défis des parents étudiants.....	12
1.1.3 La non-diplomation au Québec	14
1.1.3.1 La non-diplomation au Québec : un portrait des écarts régionaux et socioculturels.....	14
1.1.3.2 Les coûts de la non-diplomation : analyse des impacts économiques et sociaux	16
1.2 Défis et motivations des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES ..	20
1.2.1 Les types d'obstacles auxquels les femmes cheffes de famille monoparentale font face.....	22
a) Les obstacles d'ordre situationnel	23
b) Les obstacles d'ordre dispositionnel.....	23
c) Les obstacles d'ordre institutionnel	23
d) Les obstacles d'ordre informationnel	24
1.2.2 Comment soutenir le retour aux études : une exploration de la littérature....	24
a) Stratégies agissant sur le plan situationnel.....	32
b) Stratégies agissant sur le plan dispositionnel	32
c) Stratégies agissant sur le plan institutionnel	32

1.3 Objet et objectifs de recherche	33
1.3.1 Dispositif d'accompagnement expérimenté	35
Points saillants de la section 1	37
Section 2 Méthodologie	39
2.1 La théorisation ancrée comme méthodologie de recherche.....	39
2.1.1 Les évolutions de la théorisation ancrée	40
a) Glaser et Strauss : la théorisation ancrée « classique »	40
b) Strauss et Corbin : une posture plus pragmatique	41
c) Corbin et Charmaz : une posture constructiviste.....	41
2.1.2 Les outils de la théorisation ancrée	42
a) Approche inductive.....	43
b) Revue de littérature et sensibilité théorique	44
c) Comparaison constante et allers-retours	45
d) Posture réflexive – journaux de bord et mémos de recherche.....	46
2.2 Sur le terrain : milieux de collecte, échantillons et recrutement	48
2.2.1 Portrait des milieux de collecte de données.....	48
2.2.1.1 Montréal-Nord.....	49
2.2.1.2 Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et Les Basques (KRTB)	51
2.2.1.3 Mashteuiatsh	53
2.2.2 Échantillon, définition de la monoparentalité et recrutement des participantes	55
2.3 Collecte de données, outils et méthode d'analyse	59
2.3.1 La collecte de données	63
2.3.1.1 Montréal-Nord et KRTB	63
2.3.1.2 Mashteuiatsh	64
2.3.2 Codage et analyse des données.....	65
2.4 Embuches méthodologiques	68
a) Embuches liées aux ressources humaines du projet	68
b) Embuches liées au recrutement de femmes dans le projet	69
c) Embuches liées aux impératifs de collaborations avec les Premières Nations	70
Points saillants de la section 2	72
Section 3 Résultats de l'étude	74
3.1 Résultats de l'expérimentation sur les terrains de Montréal-Nord et du KRTB ..	74
3.1.1 Profils sociodémographiques des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES.....	75
3.1.1.1 Profil sociodémographique des femmes cheffes de famille monoparentale de Montréal-Nord.....	76
a) Âge, origine culturelle et situation au Canada.....	76
b) Situation et condition socioéconomique	78

c) Situation familiale	79
d) Situation scolaire actuelle, raison(s) du décrochage passé et motif(s) de retour aux études	80
e) Conclusion : qui sont les participantes à la recherche qui habitent à Montréal-Nord?	81
3.1.1.2 Profil sociodémographique des femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB.....	82
a) Âge, origine culturelle et situation au Canada	83
b) Situation et conditions socioéconomiques.....	83
c) Situation familiale	83
d) Situation scolaire actuelle, raisons du décrochage passé et motifs de retour aux études	84
e) Conclusion : qui sont les participantes à la recherche qui habitent au KRTB?	86
3.1.2 Les obstacles rencontrés par les femmes du projet.....	87
3.1.3 Le dispositif de soutien du retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES	92
3.1.3.1 L'espace-temps du dispositif : le processus de levée des obstacles.....	92
3.1.3.2 Le rôle des agentes de terrain.....	97
a) Établir le contact initial et recruter des participantes.....	98
b) Créer et entretenir un lien fort	100
c) Amener les femmes à reconnaître les obstacles et les aider à demander de l'aide	104
d) Créer des liens avec les organismes et accompagner les femmes dans la recherche et la sollicitation d'organismes.....	109
e) Mener des interventions psychosociales auprès des femmes.....	114
f) Contribuer à combler les lacunes du système et agir comme électrons libres	115
g) Limites du rôle d'agente de terrain	117
3.1.3.3 La communication.....	119
a) Les différents modes de communication	119
b) Les contacts et les rencontres entre l'agente et les femmes	121
3.1.3.4 Impacts du dispositif et intérêt suscité pour celui-ci	124
a) Impacts du dispositif pour les femmes suivies	124
b) Avis et suggestions des organismes communautaires et publics	127
3.1.3.5 Sommaire des résultats de l'expérimentation du dispositif.....	132
3.2 Résultats de la collecte de données à Mashteuiatsh	134
3.2.1 Besoins énoncés et solutions proposées par les participantes.....	137
3.2.1.1 Accès aux services de garde des enfants	138
a) Besoin : des manières plus simples d'accéder aux services de garde des enfants	138
b) Solution : améliorer l'accès aux services de garde pour soutenir le retour aux études	140

3.2.1.2 Organisation de l'école, du système scolaire, de l'enseignement et du transport	142
a) Besoin : adapter l'éducation des adultes aux réalités des femmes autochtones cheffes de famille monoparentale	142
b) Solution : renforcer l'accueil et offrir plus de flexibilité.....	145
3.2.3 Besoins financiers et réseaux de soutien.....	146
a) Besoin : assurer des conditions de logement et de soutien financier adéquates	146
b) Solution : développer des réseaux d'entraide et des services d'accompagnement en réponse aux défis matériels	148
3.2.4 Culture ilnu et sécurisation culturelle.....	150
a) Besoin : soutien pour surmonter le déracinement, la discrimination et les attentes culturelles	150
b) Solution : promouvoir la sécurisation culturelle en éducation.....	151
Points saillants de la section 3	155
Section 4 Conclusions de l'étude et discussion	157
4.1 Retour sur les grandes conclusions de l'étude	157
4.1.1 Que retenons-nous de l'expérimentation du dispositif dans Montréal-Nord et au KRTB?	158
4.1.2 Que retenons-nous de la collecte de données à Mashteuiatsh?	160
4.2 Discussion sur l'expérimentation du dispositif.....	161
4.2.1 Modalités du suivi offert par l'agent-e de terrain	162
a) Caractéristiques du suivi	162
b) Soutien émotif et psychosocial des femmes cheffes de famille monoparentale	164
c) Le profil de l'agent-e de terrain préconisé	164
4.2.2 Conditions nécessaires à la mise en place et à la réussite du dispositif	168
a) Les conditions de financement des études, de flexibilité institutionnelle et d'articulation famille-travail-études.....	168
b) Implantation du dispositif, milieu d'attache de l'agente de terrain et collaboration avec les organismes communautaires et publics.....	171
4.2.3 Aspects de justice éducative et sociale.....	173
a) Développer un service complémentaire à ceux existants.....	173
b) Promotion du droit à l'éducation et égalité sociale	174
c) Réflexion sur la notion d'empowerment : privilégier l'accompagnement et le modelage plutôt que l'empowerment.....	176
d) Système de valeurs sociales et parentales.....	179
4.2.4 Limites du dispositif	181
4.3 Discussion sur le terrain à Mashteuiatsh	183
4.3.1 Expérimenter un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale	184
4.3.2 Enjeux scolaires, géographiques, sociaux et systémiques	187

<i>Points saillants de la section 4</i>	192
<i>Conclusion</i>	195
<i>Bibliographie</i>	202
<i>Annexe 1 Affiche de recrutement pour Montréal-Nord et le KRTB</i>	215
<i>Annexe 2 Liste des collaborateur-rices à l'expérimentation du dispositif dans Montréal-Nord et au KRTB</i>	216
<i>Annexe 3 Questionnaire sociodémographique utilisé pour les femmes de Montréal-Nord et du KRTB</i>	221
<i>Annexe 4 Guide d'entretien semi-dirigé – volet femmes</i>	227
<i>Annexe 5 Guide d'entretien semi-dirigé – volet organismes</i>	229
<i>Annexe 6 Affiche de recrutement pour Mashteuiatsh</i>	230
<i>Annexe 7 Guide d'entretien – groupes de discussion à Mashteuiatsh</i>	231
<i>Annexe 8 Arbre de codes</i>	231
<i>Annexe 9 Formulaire de consentement</i>	237
<i>Annexe 10 Entente de confidentialité</i>	242

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé des stratégies de soutien trouvées dans la littérature en fonction du type d'obstacle concerné	29
Tableau 2 : Bref portrait statistique des milieux de collecte de données et de la province de Québec selon les données du recensement de 2021	54
Tableau 3 : Outils de collecte de données utilisés en fonction de l'objectif de collecte pour les terrains de Montréal-Nord et du KRTB	60
Tableau 4 : Les étapes du codage en théorisation ancrée.....	66
Tableau 5 : Facteurs de décrochage et motifs de retour aux études pour les femmes cheffes de familles monoparentales de Montréal-Nord	81
Tableau 6 : Facteurs de décrochage et motifs de retour aux études pour les femmes cheffes de familles monoparentales du KRTB	85

Liste des figures

Figure 1 : Résumé de la section – les femmes cheffes de famille monoparentale au Québec	10
Figure 2 : Résumé de la section – les femmes cheffes de famille monoparentale aux études	14
Figure 3 : Répartition de la population de 25-64 ans en fonction du plus haut diplôme obtenu et selon le genre (%%).....	16
Figure 4 : Revenus d'emploi médian selon la scolarité et le genre des 25 à 64 ans (revenus de 2020).....	17
Figure 5 : Résumé de la section – les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES	20
Figure 6 : Résumé de l'évolution et des changements de la théorisation ancrée	42
Figure 7 : Profil des femmes cheffes de familles monoparentales dans Montréal-Nord au début du dispositif.....	82
Figure 8 : Profil des femmes cheffes de familles monoparentales au KRTB au début du dispositif	87
Figure 9 : L'interrelation des types d'obstacles à la participation scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES	91
Figure 10 : Processus de levée d'obstacle	95
Figure 11 : Les facettes du rôle de l'agente de terrain	119

Liste des abréviations et des sigles

BSL	Bas-Saint-Laurent
CDFM wendat	Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-
CÉA	Centre d'éducation des adultes
CFP	Centre de formation professionnelle
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CLSC	Centre local de services communautaires
CPE	Centre de la petite enfance
CSPNÉA	Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes
CSS	Centre de services scolaires
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
ICÉA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
KRTB	Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata, Les Basques
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
MRC	Municipalité régionale de comté
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

Résumé

Ce rapport de recherche porte sur le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale qui n'ont pas de diplôme d'étude secondaire (DES). Pour mener à terme cette étude, nous avons expérimenté, testé et peaufiné un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sur deux terrains : Montréal-Nord et au Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et Les Basques (KRTB). Nous avons aussi effectué une collecte de données via des groupes de discussion à Mashteuiatsh. Le rapport présente donc les résultats de cette enquête. L'objectif général de l'étude est d'expérimenter des stratégies concrètes de levée des obstacles rencontrés par les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES avant qu'ils ne mettent en péril le projet de retour aux études ou la persévérance scolaire de ces femmes. Le rapport est divisé en quatre sections : la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

Dans la **première partie**, celle de la problématique, nous discutons d'abord des trois concepts clés de l'étude : la monoparentalité, l'articulation famille-travail-études et la non-diplomation. Au Québec, la majeure partie des familles monoparentales ont une femme à leur tête (Institut de la statistique du Québec, 2023). Or, les femmes cheffes de famille monoparentale se retrouvent dans une situation socioéconomique plus désavantageuse que les hommes chefs de famille monoparentale ou les mères de famille biparentale (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2022; Uppal, 2017). Les mères ressentent plus intensément que les pères les difficultés liées à l'articulation famille-travail-études (Mercier, 2021, 2023). Ce défi, commun à de nombreux parents étudiants, est encore plus marqué pour les femmes cheffes de famille monoparentale, qui n'ont pas de partenaire pour partager les tâches domestiques et familiales (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023; Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, s.d.). Qui plus est, même si on constate que les hommes et les

femmes se trouvent dans une situation plus précaire lorsqu'ils et elles n'ont pas de DES, les femmes sont tout de même plus économiquement désavantagées que les hommes par l'absence de diplôme (Uppal, 2017, Statistique Canada, 2023b). À la lumière de ceci, nous concluons que les femmes cheffes de famille monoparentale qui cherchent à obtenir leur DES font face à plusieurs obstacles et difficultés au niveau de leur vie scolaire, personnelle et professionnelle. De concert avec Cross (1981) et Solar (2021), nous classifions ces obstacles en quatre catégories : les obstacles d'ordre situationnel, d'ordre dispositionnel, d'ordre institutionnel et d'ordre informationnel. Face aux différentes stratégies possibles et existantes pour lever ces obstacles, nous avons décidé d'expérimenter la mise en place d'une approche intersectorielle d'accompagnement des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, prenant la forme d'un *dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES*. Ce dispositif a été mis en place par des agentes de terrain.

Dans la **seconde partie**, nous détaillons la méthodologie de la recherche et nous mettons l'accent sur la théorisation ancrée, l'approche méthodologique qui a été privilégiée pour mener cette étude. L'utilisation de la théorisation ancrée nous a permis une grande flexibilité et une adaptation constante aux réalités du terrain. Nous avons expérimenté le dispositif sur deux terrains distincts : Montréal-Nord, un quartier urbain défavorisé avec une forte proportion de familles monoparentales, et le KRTB, une région rurale avec des défis d'accès aux services dus à la vaste étendue du territoire. Différents outils de collecte de données ont été utilisés pour suivre l'expérimentation du dispositif : a) des questionnaires sociodémographiques pour brosser le portrait des participantes; b) diverses fiches d'information pour documenter les obstacles rencontrés et les solutions mises en place; c) des journaux de bord tenus par les agentes de terrain pour consigner leurs réflexions et observations; d) des entretiens avec les participantes et les intervenant-es des organismes pour recueillir leurs points de vue. Le recrutement des participantes pour l'expérimentation s'est avéré complexe et a nécessité la mise en place de multiples techniques et stratégies, comme la présence active sur le terrain, l'investissement de divers milieux de vie des femmes et la collaboration avec des

organismes communautaires et publics. À Mashteuiatsh, une communauté autochtone qui n'a que de faibles liens avec un noyau urbain (Institut national de santé publique du Québec, 2019), nous avons privilégié une collecte de données basée sur des groupes de discussion et des entretiens individuels afin de respecter les principes de collaboration en contexte de recherche avec les Premières Nations. Finalement, l'analyse des données a été réalisée à l'aide d'un processus de codage itératif, permettant de faire émerger des catégories et des thèmes à partir des données brutes. En cours de route, nous avons fait face à certaines embuches méthodologiques, notamment liées aux ressources humaines du projet, au recrutement des femmes et aux impératifs de collaboration avec les Premières Nations.

La **troisième partie** du rapport présente les résultats de la recherche. À Montréal-Nord, les participantes, majoritairement issues de l'immigration, ont en moyenne 33 ans, avec un arrêt scolaire datant de plus de 13 ans. Elles ont d'un à quatre enfants, des revenus sous le seuil de faible revenu et elles étaient en moyenne âgées de 25 ans à la naissance de leur premier enfant. Au KRTB, les participantes, toutes citoyennes canadiennes, ont en moyenne 23 ans, avec deux enfants et demi à charge, des revenus sous le seuil de faible revenu, et ont eu leur premier enfant à 19 ans en moyenne. Aucune ne travaille actuellement. Les obstacles que les participantes à l'expérimentation ont rencontrés sont majoritairement d'ordre situationnel : manque de ressources financières, problèmes d'accès à un service de garde pour les enfants, ou encore des problèmes de santé.

Dans le cadre du dispositif, les femmes rapportent ces obstacles aux agentes de terrain, qui se chargent ensuite de trouver un moyen de les lever avant qu'ils ne mettent en péril le projet scolaire des femmes. Le processus de levée d'obstacles est toutefois difficile et complexe et exige des agentes de terrain qu'elles jouent un rôle actif de coordination et de médiation entre les femmes et les organismes. Le rôle des agentes de terrain est crucial pour le succès du dispositif, autant pour le lien qu'elles tissent avec les organismes que par l'accompagnement continu des femmes. Elles assurent un suivi rapproché et personnalisé des femmes, les aident à identifier et à surmonter les obstacles, les orientent

vers les ressources adéquates et leur offrent un soutien émotionnel. Le suivi serré et personnalisé est une des clés de l'efficacité du dispositif, en ce qu'il permet d'entretenir un lien de confiance et de s'adapter aux besoins évolutifs des femmes. Il est important que les agent-es de terrain considèrent les particularités culturelles et sociales des femmes qu'elles rencontrent. Par exemple, une femme demandeuse d'asile n'aura pas nécessairement la même réaction et les mêmes défis face au retour aux études qu'une femme blanche d'origine québécoise. Les agent-es de terrain doivent considérer cela dans leurs interventions.

Les groupes de discussion avec les femmes de Mashteuiatsh portaient sur l'expression de leurs besoins en termes de soutien aux études et à la persévérance scolaire ainsi que les solutions proposées pour pallier ces besoins. Les discussions ont mis en lumière des obstacles similaires à ceux observés à Montréal-Nord et au KRTB, notamment l'accès à un service de garde subventionné, les difficultés de transport et la précarité financière. Des enjeux spécifiques à la communauté autochtone émergent tout de même, comme la discrimination, le déracinement et les attentes culturelles. Il importe d'ailleurs de considérer le contexte sociohistorique des femmes des Premières Nations et les possibles traumatismes liés à l'école lorsque nous discutons des enjeux et besoins de ces femmes qui n'ont pas de DES et qui sont cheffes de famille monoparentale.

Finalement, dans la **quatrième partie**, nous revenons sur les grandes conclusions tirées des résultats et exposons des éléments de réflexion quant au dispositif et à son implantation de manière pérenne. L'étude confirme que les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES rencontrent des obstacles importants lors de leur retour aux études, et que le dispositif expérimenté est efficace pour les aider à identifier et à surmonter ces obstacles. Le succès du dispositif réside dans un accompagnement personnalisé et adapté aux besoins de chaque femme, un suivi rapproché et régulier qui permet de maintenir la motivation et de créer un lien de confiance et un rôle d'intermédiaire et de facilitatrice joué par les agentes de terrain pour l'accès aux ressources et aux services. Le dispositif a également une dimension importante de soutien

émotif et psychosocial des femmes suivies. Nous recommandons donc que l'agent-e de terrain détienne des connaissances et des compétences en éducation des adultes, en intervention sociale et dans la réalisation d'interventions individuelles et communautaires. Il est recommandé que le dispositif adopte une approche holistique prenant en compte l'ensemble des dimensions de la vie des femmes, et non uniquement les aspects scolaires, et que le suivi soit offert sur le long terme, car le retour aux études est un processus qui s'inscrit dans la durée.

Le dispositif expérimenté contribue à favoriser une égalité d'accès à l'éducation en réduisant certaines inégalités. Notre société est une société du savoir, la détention d'un diplôme joue un rôle clé dans l'insertion sur le marché du travail. En ce sens, le dispositif d'aide aux femmes cheffes de famille monoparentale sans DES peut amener à une meilleure intégration à l'emploi à travers l'obtention du DES.

Au Québec, un système de valeurs et d'injonction à pratiquer un certain type de maternité peut venir freiner les femmes, surtout les mères, dans leur accès à la scolarité. Toutefois, certains éléments structurels et institutionnels pourraient favoriser le parcours scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. À cet effet, nous proposons, entre autres, des mesures favorisant l'articulation famille-travail-études. Nous pensons également que l'agent-e de terrain peut contribuer à combler certaines lacunes du système actuel. Notons qu'il s'agit ici de mettre en lumière une réalité de ces femmes et non de mettre en cause les centres d'éducation des adultes (CÉA) ou les centres de formation professionnelle (CFP). La capacité des agent-es de terrain à faire le lien entre différents organismes et à mobiliser des ressources diversifiées renforce la pertinence du dispositif, démontrant par le fait même la complémentarité du dispositif avec les services existants et la pertinence de l'action concertée proposée.

À la lumière des résultats de l'enquête menée à Mashteuiatsh, nous pensons qu'un dispositif semblable à celui expérimenté à Montréal-Nord et au KRTB pourrait être pertinent. Une expérimentation préalable du dispositif à Mashteuiatsh est toutefois recommandée, en s'appuyant sur les principes de sécurisation culturelle et en impliquant

la communauté dans sa conception et sa mise en œuvre. Il s'agit notamment de prendre en considération les composantes systémiques et les impacts du colonialisme lorsqu'on réfléchit à l'expérimentation du dispositif à Mashteuiatsh.

Comme pour les terrains de Montréal-Nord et du KRTB, les structures en place à Mashteuiatsh peuvent ne pas toujours répondre aux besoins des femmes cheffes de famille monoparentale. Ici encore, il n'est pas question de mettre en cause les directions et les employé-es des CÉA ou des CFP, mais plutôt de réfléchir aux solutions pour faciliter le retour aux études et la persévérance scolaire de ces femmes. Les obstacles auxquels font face les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh sont souvent amplifiés par des conditions socioéconomiques précaires et les impacts persistants du colonialisme (ex. : pénurie de logements, précarité financière) et contribuent à complexifier le parcours scolaire de ces femmes. Les attentes culturelles traditionnelles, le déracinement lié aux études hors communauté et le racisme systémique, y compris dans les institutions scolaires, peuvent aussi aggraver les inégalités. Alors, bien qu'il soit pertinent de tester le dispositif à Mashteuiatsh, des initiatives plus vastes sont nécessaires pour améliorer la qualité de vie des Premières Nations au Québec.

En somme, ce rapport de recherche met en évidence la pertinence et la nécessité de mettre en place un suivi holistique et individualisé dans le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Ce soutien s'inscrit dans une préoccupation plus large d'égalité et de droit d'accès à l'éducation pour tous et toutes. Pour que ce dispositif fonctionne et soit efficace de manière pérenne, il est nécessaire de l'intégrer dans un organisme communautaire ou public et d'offrir un financement stable et à long terme. Finalement, un troisième volet du projet, qui sera réalisé tout au long de 2025, permettra de réfléchir plus profondément aux conditions de pérennisation et d'implantation du dispositif.

Introduction

Contexte de la recherche

Le présent rapport de recherche s'intéresse aux femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires (DES), aux obstacles à leur retour aux études et à leur persévérance scolaire ainsi qu'aux stratégies de soutien et d'accompagnement de ces femmes dans l'accomplissement de leur projet scolaire. Tout au long du rapport, ce sont ces femmes, leurs expériences et leur parole qui sont mises de l'avant.

Dans les traces de la recherche de Claudie Solar (2021) intitulée *Les femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme : une course à obstacles pour retourner aux études*, ce rapport présente l'expérimentation d'un dispositif d'aide au retour aux études et à la persévérance scolaire de ces femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. La recherche de Solar (2021) souligne que les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sont confrontées à de nombreux obstacles de type situationnel, dispositionnel, institutionnel et informationnel qui entravent leur retour aux études et leur persévérance scolaire. L'autrice propose l'approche globale et l'accompagnement comme moyens pour faciliter le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES (Solar, 2021). De là est née l'évidente nécessité d'un dispositif d'accompagnement et de soutien de ces femmes : la route pour le retour aux études ou la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale est faite d'obstacles qu'il faut lever. Ce sont sur ces bases que le présent rapport s'appuie.

Cette étude devait au départ présenter les résultats de l'expérimentation d'un *dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES* dans trois terrains au Québec : un terrain urbain, un terrain rural et un terrain en communauté autochtone. Les embuches liées à la réalisation d'un projet de recherche d'envergure ont fait en sorte que nous n'avons pu expérimenter le dispositif que sur le terrain urbain, situé à Montréal-Nord, et sur le terrain rural, situé

dans la région du Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et Les Basques (KRTB) du Bas-Saint-Laurent. Le choix de ces deux terrains distincts nous a permis d'expérimenter le dispositif dans des conditions et des contextes bien différents. Par ailleurs, le terrain réalisé en communauté autochtone, à Mashteuiatsh, une communauté ilnu située dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, a plutôt pris la forme d'une collecte de données à travers des entretiens individuels et des groupes de discussion. Le présent rapport décrit donc les résultats de cette recherche menée sur les trois terrains de collecte de données investis dans les deux dernières années. La conception, la mise à l'essai et l'amélioration permanente du *dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES* sont présentées dans ce rapport, de même que les besoins et les solutions proposées par les femmes cheffes de famille monoparentale à Mashteuiatsh en termes de soutien et d'accompagnement dans leur retour aux études et leur persévérance scolaire.

Dans une perspective d'accès à l'éducation tout au long de la vie, il est primordial que les adultes qui le désirent puissent reprendre leurs études ou y rester. Le retour aux études et la persévérance scolaire peuvent toutefois être plus ardues lorsque les apprenant-es sont des parents qui doivent en plus articuler famille, travail et études. Les mères sont celles sur qui reposent le plus souvent les responsabilités parentales, surtout dans une situation de monoparentalité. Ce sont d'ailleurs ces femmes cheffes de famille monoparentale sans DES qui pâtissent le plus des inégalités socioéconomiques (Torres, Fontaine et Dionne, 2021). Le retour aux études et la persévérance scolaire de ces femmes sont des chemins malheureusement parsemés d'obstacles. En ce sens, elles doivent pouvoir bénéficier des services d'organismes publics qui prennent en considération leurs réalités et adaptent l'accès à leurs services en conséquence.

Dans cette recherche, nous avons choisi d'adopter une définition plus large de la monoparentalité. Nous avons ainsi inclus dans notre échantillon des femmes qui sont en couple, mais avec un partenaire qui n'est pas impliqué dans les soins des enfants. Le point commun des femmes de l'étude, qu'elles soient en couple ou non, est que les tâches

parentales ne reposent que sur elles. Cette prise de position permet de considérer des configurations familiales qui n'auraient pas été prises en compte dans le cadre de l'adoption d'une définition plus stricte qui exclurait les femmes en couple, alors que certaines d'entre elles vivent une situation de monoparentalité au regard de la charge qui leur incombe. Les participantes à l'expérimentation ont également comme point commun de ne pas avoir de DES ou d'avoir un DES (complété hors du Canada) qui n'est pas reconnu au Québec.

Le dispositif est passé à travers un processus d'expérimentation et d'amélioration permanente, car l'innovation du dispositif réside dans le choix de notre méthodologie : la théorisation ancrée. Son caractère novateur et expérimental, combiné à sa flexibilité, nous a semblé parfaitement adapté à notre projet. Précisons cependant qu'il s'agit là d'une inspiration et non d'une fidèle reproduction de ce modèle théorique. L'approche inductive, centrale dans la théorisation ancrée, s'oppose aux méthodes hypothético-déductives. Les hypothèses de la recherche à venir ne sont pas formulées à l'avance afin d'être confirmées ou infirmées, comme c'est le cas pour les démarches hypothético-déductives. Ce choix méthodologique permet de privilégier une construction progressive du cadre de notre dispositif, ancré dans les réalités des participantes.

Cette recherche présente notre dispositif d'accompagnement, qui a été incarné par des agentes de terrain qui, tout au long de la recherche, ont agi comme courroie de transmission entre les femmes et les organismes susceptibles de lever les obstacles auxquels elles ont été confrontées. Elles incarnent le dispositif sur le terrain : une intervenait à Montréal-Nord et l'autre dans la région du KRTB. Pour Mashteuiatsh, la collecte de données a été réalisée différemment, ne nécessitant pas la présence d'une agente de terrain. Suivant le principe de la théorisation ancrée, les modalités de l'expérimentation du dispositif se sont dessinées au fil du processus, à travers les données collectées. Ces données ont été compilées et analysées par la chercheuse responsable du projet, puis elles ont été réinvesties sur le terrain, informant donc le travail des agentes de terrain. Les données utilisées pour suivre l'expérimentation du dispositif proviennent

de questionnaires sociodémographiques remplis par chacune des participantes à la recherche, de journaux de bord remplis par les agentes de terrain, de fiches d'information sur chacun des obstacles vécus par les femmes, de fiches d'information sur les organismes ayant contribué à la levée d'obstacles, d'entretiens semi-dirigés menés avec les femmes participantes du dispositif et avec des intervenant·es d'organismes qui ont contribué à la levée des obstacles, et de mémos de recherche de la chercheuse et de l'agente de recherche. Au total, 22 femmes ont participé à l'expérimentation du dispositif. Pour le volet de la recherche réalisée à Mashteuiatsh, nous nous basons sur des entretiens semi-dirigés avec des intervenantes et des groupes de discussion avec des femmes cheffes de famille monoparentale.

Structure du rapport

Ce rapport est composé de quatre sections, et chacune d'entre elles se termine par un résumé des points saillants de la section. La première section présente la problématique et précise le contexte de la recherche. Elle se divise en trois parties. Il est question, dans cette section, des grandes dimensions de notre objet de recherche, soit la monoparentalité, l'articulation famille-travail-études et la non-diplomation au Québec. Nous abordons aussi la situation des femmes cheffes de famille monoparentale qui cherchent à obtenir un premier diplôme. Nous voyons ensuite quels sont les obstacles auxquels elles font face. Nous terminons cette section en présentant les objectifs spécifiques du projet ainsi qu'une introduction rapide au dispositif testé.

La deuxième section présente la méthodologie de notre recherche. Il est question de la théorisation ancrée, des différents terrains de collecte de données, des outils de collecte de données utilisés et des stratégies de codage choisies. Enfin, nous abordons les limites et embûches méthodologiques du projet.

La troisième section est celle des résultats. Les données provenant des terrains de Montréal-Nord et du KRTB sont présentées dans une partie distincte de celle de Mashteuiatsh, du fait de la nature différente des données collectées. Pour la partie sur

les résultats de l'expérimentation du dispositif sur les terrains de Montréal-Nord et du KRTB, nous présentons d'abord les profils des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES qui ont participé au dispositif. Ensuite, nous définissons les obstacles qu'elles ont rencontrés dans leur parcours de retour aux études et de persévérance scolaire. Enfin, nous présentons le dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire et ses modalités d'application, en mettant de l'avant les différentes dimensions du rôle de l'agente de terrain. Dans la partie présentant la collecte de données à Mashteuiatsh, nous exposons les besoins exprimés par les femmes cheffes de famille monoparentale du projet ainsi que les solutions possibles afin de répondre à ces besoins.

La section quatre présente nos conclusions générales et la discussion. Trois parties composent la section. La première présente d'abord nos conclusions sur les terrains de Montréal-Nord et du KRTB (qui sont consignées ensemble puisque les données proviennent, pour ces deux terrains, de l'expérimentation du dispositif). Ensuite, nous présentons les conclusions pour les données concernant Mashteuiatsh. Dans la discussion, qui se trouve en seconde et en troisième partie, il s'agit d'élargir le propos et de tenter de dégager le sens plus large des résultats de l'étude. Pour les mêmes raisons précédemment abordées concernant les modalités de collecte de données, nous avons divisé la partie discussion en deux, distinguant Montréal-Nord et le KRTB de Mashteuiatsh.

Nous terminons ce rapport par une conclusion dans laquelle nous argumentons sur la pertinence du dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Nous discutons de la complémentarité du dispositif avec les services déjà offerts par les organismes communautaires et publics du Québec, et nous explorons des pistes de réflexion quant à deux grandes questions concernant le dispositif : qui le met en place et qui paye? Nous terminons sur les forces et les limites de la présente recherche.

Section 1

Problématique et contexte de la recherche

Cette section problématise et contextualise le sujet de la recherche. Elle se déroule en trois temps. D'abord, nous présentons les trois concepts centraux du projet, soit la monoparentalité, l'articulation famille-travail-études et la non-diplomation. Nous discutons des enjeux liés à ces trois concepts et en brossons un portrait statistique. Dans l'approche théorique choisie (que nous développons à la section 2), soit la théorisation ancrée, il est conseillé de ne pas se munir d'un cadre théorique. Ainsi, nous avons choisi de ne pas faire une description de concepts précis à ce point-ci du rapport, et de plutôt cerner et discuter des grandes dimensions que comprend notre objet de recherche. C'est ce que nous présentons dans la première partie de la section. Dans la seconde partie, nous abordons la situation des femmes cheffes de famille monoparentale qui cherchent à obtenir un premier diplôme. Nous discutons notamment des obstacles auxquels elles font face et des moyens potentiels pour lever ces obstacles. Finalement, nous présentons les objectifs du projet et proposons une description préliminaire du dispositif expérimenté et du rôle de l'agente de terrain.

1.1 Définition des concepts et portrait statistique

Cette étude s'intéresse au retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires. Trois concepts centraux circonscrivent notre objet de recherche : la monoparentalité, l'articulation famille-travail-études et la non-diplomation. Les prochains points abordent chacune de ces trois dimensions afin d'appréhender les différents défis que les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES peuvent vivre.

1.1.1 La monoparentalité au Québec : perspective historique et enjeux contemporains

1.1.1.1 Évolution et stigmatisme de la monoparentalité au Québec : une perspective historique et contemporaine

Le ministère de la Santé et des Services sociaux (2017) définit la monoparentalité comme un parent qui n'a pas de conjoint·e ou de partenaire en union libre et qui habite un logement avec un ou plusieurs enfant(s)¹. Pendant longtemps, cette configuration familiale a été la cible d'un stigmatisme social important. Du 19^e jusqu'au début du 20^e siècle, la monoparentalité était vue comme une menace aux valeurs traditionnelles et à la structure du couple hétérosexuel marié, alors considéré comme seul cadre légitime de la naissance et de la famille. Le 20^e siècle amène un début d'acceptation de la monoparentalité, mais certaines situations restent stigmatisées : on ne perçoit pas de la même manière les femmes veuves ou qui ont été abandonnées par leur partenaire, qui ont plus tendance à attirer la pitié ou la sympathie, que les femmes divorcées ou séparées, considérées comme menaçantes pour les couples, et les mères célibataires n'étaient que très mal acceptées (Conseil du statut de la femme, 2019). Bien que la situation se soit aujourd'hui améliorée, la monoparentalité est toujours sujette à des préjugés. Un sondage réalisé au Québec démontre que l'on perçoit les familles monoparentales comme étant plus stressantes et complexes que les familles biparentales, décrites comme stables et sécurisantes (Conseil du statut de la femme, 2019).

Les changements sociaux autour de la famille, de même que l'acceptation progressive de la monoparentalité, ont mené à des transformations de la structure familiale. Depuis un peu moins de 40 ans, la proportion de familles monoparentales avec enfant(s) au Québec a augmenté de près de 11 points de pourcentage, passant de 19 % en 1986 à 29,8 % en 2021 (Institut de la statistique du Québec, 2023). C'est maintenant près d'une famille avec

¹ Dans le cadre du projet, nous avons jugé cette définition trop restrictive et non représentative des différents portraits de la monoparentalité. Pour l'instant, nous utilisons cette définition puisque c'est celle utilisée par le gouvernement aux fins de recensement et de compilation statistique. Le point 2.2.2 présente notre définition adaptée de la monoparentalité.

enfant(s) sur trois qui est monoparentale. De plus, la monoparentalité est un phénomène largement féminin : en 2021, 74 % des familles monoparentales sont menées par une femme (Institut de la statistique du Québec, 2023), ce qui signifie que présentement, au Québec, plus d'une famille avec enfant(s) sur cinq (22,1 %) est une famille monoparentale dirigée par une femme.

1.1.1.2 Les défis socioéconomiques de la monoparentalité pour les femmes au Québec

La monoparentalité n'est pas sans conséquences sur la vie des femmes. Au Québec, ce sont 29,3 % des familles monoparentales dirigées par une femme qui vivent sous le seuil de faible revenu (selon la mesure de faible revenu (MFR)), contre 16,4 % des familles monoparentales menées par un homme (Torres, Fontaine et Dionne, 2021). Cette situation ne s'est que très peu améliorée dans la dernière décennie : en 2012, la proportion de familles monoparentales menées par une femme vivant sous le seuil de faible revenu était de 36 % (Conseil du statut de la femme, 2019). Qui plus est, on constate un écart de revenu important entre les femmes monoparentales et les hommes monoparentaux. Alors que le revenu total médian des femmes cheffes de famille monoparentale correspond à 66 700 \$ par année, il s'élève à 75 500 \$ par année pour les hommes monoparentaux (Conseil du statut de la femme, 2022), ce qui représente un écart de 13,2 %. Les familles biparentales ont un revenu après impôts médian de 106 400 \$ par année (Conseil du statut de la femme, 2022). On constate aussi que le taux d'emploi à plein temps des parents monoparentaux est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (84 % contre 75 %) (Conseil du statut de la femme, 2022). Par ailleurs, les familles monoparentales ont un accès moindre à la propriété : 20,1 % des familles biparentales sont locataires de leur logement, alors que cette proportion s'élève à 49,1 % pour les familles monoparentales (Conseil du statut de la femme, 2019).

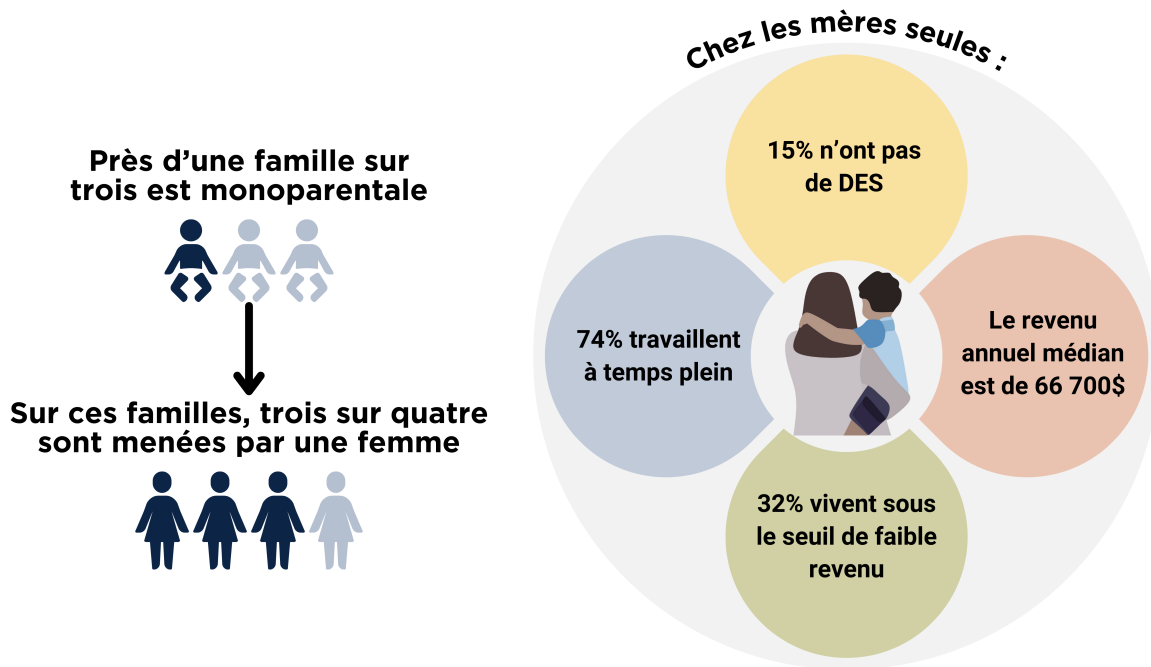
Au niveau des études, les femmes cheffes de famille monoparentale sont près de deux fois plus nombreuses que les mères de famille biparentale à ne pas avoir de diplôme d'études secondaires (15,1 % contre 7,8 %) (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2022). Un écart est également présent chez les

pères qui élèvent seuls leur(s) enfant(s) : 17 % des hommes chefs de famille monoparentale n'ont pas de diplôme d'étude secondaire, contre 11 % des pères en couple (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2022).

La monoparentalité est plus fréquente chez les femmes de 25 à 34 ans qui n'ont pas de DES : 19 % d'entre elles élèvent leur(s) enfant(s) seules, contre 10 % des femmes ayant au plus un diplôme d'études secondaires (Uppal, 2017). En revanche, pour les hommes, le niveau de scolarité ne semble pas avoir d'impact sur la monoparentalité : moins de 2 % des hommes sont chefs de famille monoparentale, quel que soit leur niveau de scolarité (Uppal, 2017).

Malgré l'acceptation sociale croissante de la monoparentalité, les femmes cheffes de famille monoparentale restent largement désavantagées sur le plan socioéconomique. Qu'elle soit planifiée ou non, cette situation impose des contraintes dans leur vie et elles sont plus susceptibles de faire face à de la précarité financière et moins susceptibles de détenir un diplôme d'études secondaires, en comparaison avec les femmes qui n'élèvent pas leur(s) enfant(s) seules. Il convient de se demander quels sont les impacts de ces contraintes dans leur vie et comment on peut alléger les impacts de la monoparentalité chez les femmes.

Figure 1 : Résumé de la section – les femmes cheffes de famille monoparentale au Québec



1.1.2 Étudier tout en étant parent : portrait des parents étudiants au Québec

Cette partie débute par un bref portrait statistique des parents aux études au Québec. Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons au retour à l'éducation formelle. Ainsi, dans la suite de cette partie, lorsque nous parlons des parents étudiants, nous entendons les parents qui ont fréquenté ou qui fréquentent toujours un établissement scolaire ou qui suivent un programme d'enseignement reconnu par le gouvernement du Québec.

Ensuite, nous discutons des enjeux liés à l'articulation famille-travail-études. Notons ici que le terme « articulation » est préféré à celui de « conciliation », puisqu'il met en lumière les enjeux collectifs propres aux défis liés à l'articulation de ces multiples dimensions (Mercier et al., 2021). Aussi, considérant l'objet de la présente étude, une attention supplémentaire est portée à la monoparentalité.

1.1.2.1 Portrait sociodémographique des parents aux études

Au Québec, environ 9 % des parents fréquentent un établissement d'enseignement formel (ex. : centre d'éducation des adultes, centre de formation professionnelle, cégep, université). Les femmes sont surreprésentées dans la population de parents étudiants : elles représentent 65,1 % des parents aux études, alors qu'elles composent 53,4 % des parents qui ne sont pas aux études (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023).

Tandis que la tranche d'âge 25-44 ans représente 53,8 % des parents, cette population compose 75,2 % des parents étudiants. Les parents aux études tendent à avoir des enfants moins âgés : 47 % d'entre elles et eux vivent avec un enfant de 4 ans ou moins, contre 27 % des parents non étudiants (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023). Les parents étudiants sont donc plus jeunes et ont des enfants de plus bas âge que les parents qui ne sont pas aux études.

La grande majorité des parents aux études (88,9 %) fréquentent un établissement d'études postsecondaires. Ce ne sont que 8,9 % des parents étudiants qui fréquentent une école primaire, intermédiaire ou secondaire. Notons ici qu'il est estimé que la majeure partie de cette population fréquente un établissement de formation générale des adultes ou de formation professionnelle (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023).

Devoir articuler la vie familiale avec les études s'accompagne souvent d'une plus grande précarité financière. En effet, ce sont 43,2 % des parents étudiants qui gagnent moins de 60 000 \$ annuellement après impôts, contre 28,3 % des parents non étudiants. Plus précisément, 13,5 % des parents étudiants gagnent moins de 30 000 \$ annuellement après impôts, contre 5,6 % des parents non étudiants. Or, il n'y a pas de différence majeure dans le taux d'emploi des parents aux études (taux d'emploi de 75,7 %) et les parents qui n'y sont pas (taux d'emploi de 83 %). Les parents aux études sont toutefois un peu plus nombreux·ses à travailler à temps partiel (58,5 % contre 42,9 %), ce qui peut

en partie expliquer cette différence (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023).

1.1.2.2 Articulation famille-travail-études : les défis des parents étudiants

La Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (s.d.) note que les tâches supplémentaires des parents aux études sont complexes et qu'ils et elles font face à de nombreux défis tels que :

- « Une planification plus compliquée de l'horaire familial;
 - Moins de temps pour la famille et pour les tâches domestiques;
 - Un niveau de stress plus élevé découlant des multiples responsabilités;
 - Une situation financière précaire;
 - Moins de temps à accorder aux études que souhaité;
 - Des absences à l'école et au travail pour s'occuper des enfants;
 - Une nécessité de prendre des arrangements avec son professeur ou sa professeure pour reporter la remise des travaux ou des examens;
 - Une difficulté à trouver un espace sans distraction pour étudier à la maison. »
- (Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, s.d.).

Selon la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (s.d.), la monoparentalité rend l'articulation famille-travail-études d'autant plus complexe, car le parent ne peut pas compter sur le soutien financier d'un autre parent en cas de besoin. Or, un parent étudiant sur cinq est monoparental, et 26 % des mères aux études sont monoparentales contre 9 % des pères aux études (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023). Cela représente une part significative d'étudiant-es qui doivent surmonter de nombreux défis pour articuler famille, emploi et études.

Mercier (2021, 2023) constate que les mères vivent de manière plus intense que les pères les contrecoups des difficultés liées à l'articulation famille-travail-études. Le réseau de

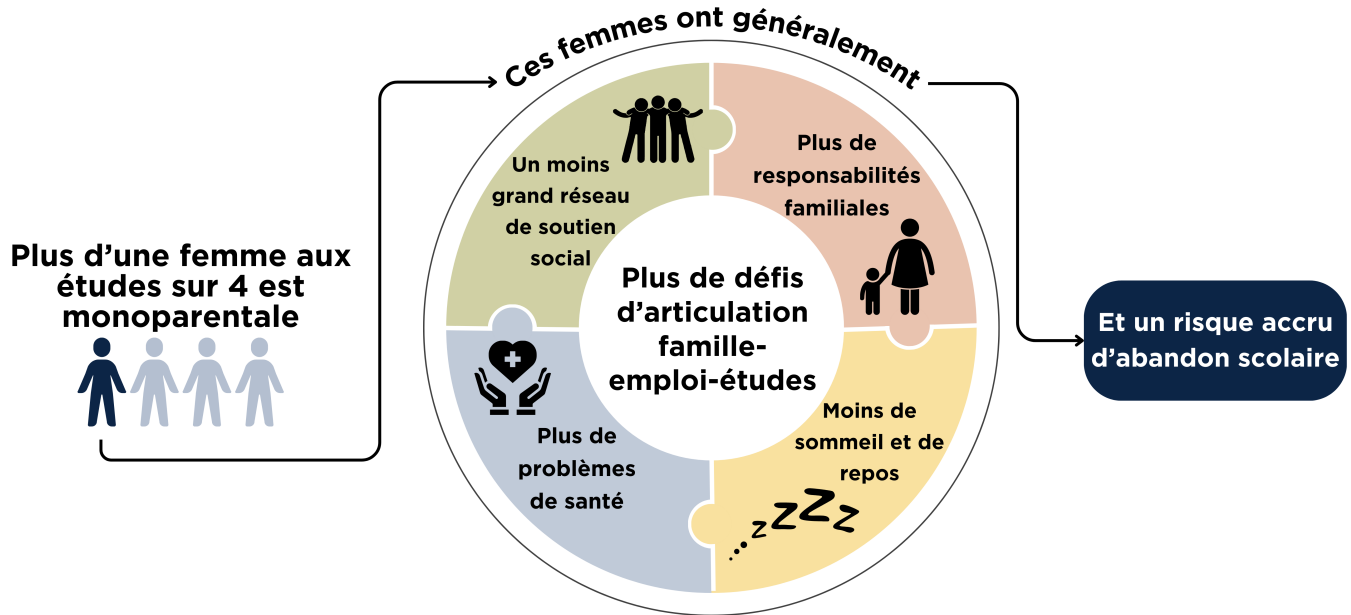
soutien social des femmes cheffes de famille monoparentale est généralement moindre (Mercier et al., 2021), ce qui les rend susceptibles de vivre des difficultés liées à l'articulation famille-travail-études et les met à risque d'abandonner leurs études (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2023; Mercier, 2023). Élever seul-e une famille, en plus de jongler avec les études, peut causer un manque de sommeil et de repos qui, à son tour, nuira à la concentration et à la présence en classe et risquera d'amener des problèmes de santé physique (Mercier, 2023).

Fréquenter un établissement scolaire en tant que parent représente souvent un défi de taille, tant pour la gestion de l'horaire que pour le budget. Tous et toutes ne vivent pas les défis de l'articulation famille-travail-études de la même manière et des inégalités genrées sont toujours présentes à cet égard. Encore aujourd'hui, les femmes tendent à assumer plus de responsabilités domestiques que les hommes, rendant plus difficile cette articulation entre les différentes activités (Julien et Gosselin, 2015; Mercier et al., 2021; Pugliese et al., 2017). Être aux études lorsqu'on est un parent monoparental complexifie les possibilités d'articulation famille-travail-études et fragilise le projet scolaire (Uppal, 2017, Mercier et al., 2021). Mercier (2023) note que :

Les efforts déployés, l'instabilité financière et le manque de temps finissent par essouffler les parents-étudiants qui tendent à être particulièrement touchés par le stress, comparativement à d'autres catégories de personnes-étudiantes. (Mercier, 2023, p. 65).

En somme, on constate que des défis de taille subsistent dans l'articulation famille-travail-études pour les parents étudiants au Québec. Ces défis peuvent même nuire au projet scolaire des parents et amener des problématiques de santé. Il convient donc de se demander si suffisamment d'aide et de ressources sont mises à la disposition des parents étudiants, et plus précisément des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, et si ces ressources sont connues et accessibles pour toutes et tous.

Figure 2 : Résumé de la partie – les femmes cheffes de famille monoparentale aux études



1.1.3 La non-diplomation au Québec

Dans cette partie, nous discutons de la non-diplomation au Québec. Par cela, nous faisons référence aux individus qui ont arrêté de fréquenter l'école secondaire avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Nous débutons avec un portrait statistique de la non-diplomation au Québec, en portant une attention particulière aux réalités régionales et socioculturelles. Nous concluons en discutant de l'impact social, économique et individuel de la non-diplomation.

1.1.3.1 La non-diplomation au Québec : un portrait des écarts régionaux et socioculturels

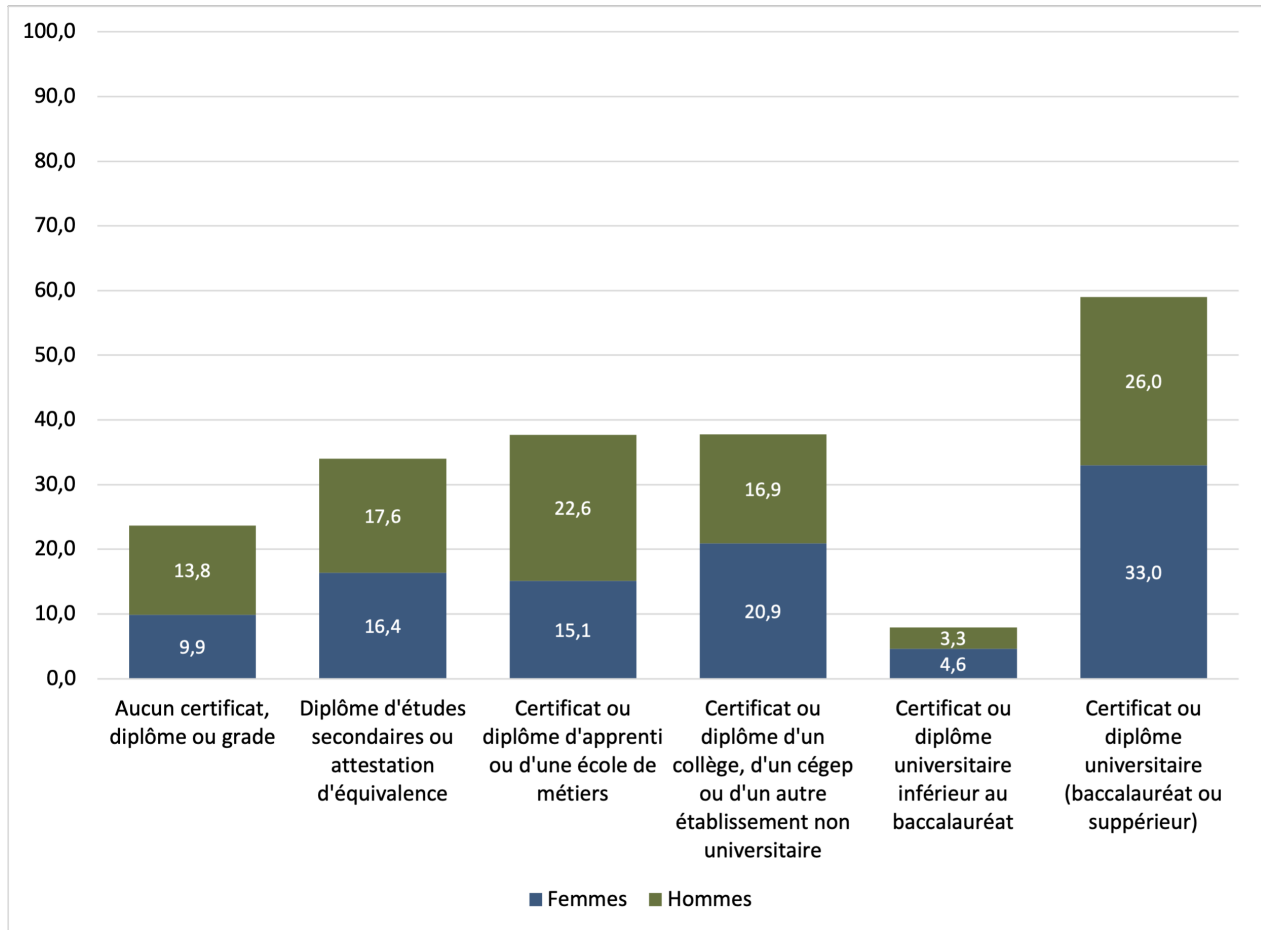
Au Québec, ce sont 11,8 % des individus âgés de 25 à 64 ans qui n'ont aucun diplôme, certificat ou grade (Statistique Canada, 2022a). Bien que la situation s'améliore (Institut de la statistique du Québec, 2024a), cette proportion reste plus élevée que dans le reste du Canada, où on compte 9,9 % d'individus n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade (Statistique Canada, 2022a).

Tous les individus ne sont pas égaux face à la diplomation des études secondaires au Québec. Les peuples autochtones sont plus à risque de ne pas avoir un diplôme d'études secondaires : en 2016, 20 % des hommes et 16 % des femmes autochtones âgées de 25 à 34 ans n'avaient pas obtenu de diplôme d'études secondaires. En comparaison, 9 % des hommes et 5 % des femmes non autochtones nées au Canada ayant de 25 à 34 ans n'avaient pas de diplôme d'études secondaires en 2016, ce qui représente un écart de 11 % pour les hommes comme pour les femmes (Uppal, 2017). Finalement, d'après le recensement de 2016, c'est 61 590 familles québécoises qui sont monoparentales et menées par une femme sans diplôme (Solar, 2021).

Les taux de diplomation sont également plus faibles en régions rurales qu'en régions métropolitaines de recensement ou en agglomérations de recensement² (Uppal, 2017). Par ailleurs, la proportion d'individus n'ayant aucun diplôme est un peu plus élevée chez les hommes (13,8 %) que chez les femmes (9,9 %), tandis que la proportion d'hommes et de femmes ayant comme plus haut diplôme un diplôme d'études secondaires ou une attestation d'équivalence est similaire (17,6 % chez les hommes; 16,4 % chez les femmes) (Statistique Canada, 2023a). La figure 3 présente la répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut diplôme obtenu et le genre.

² Selon Statistique Canada « Une région métropolitaine de recensement (RMR) ou une agglomération de recensement (AR) est formée d'une ou de plusieurs municipalités adjacentes situées autour d'un centre de population (aussi appelé le noyau). »

Figure 3 : Répartition de la population canadienne de 25-64 ans en fonction du plus haut diplôme obtenu et selon le genre, en 2021 (%)



Statistique Canada, 2023a

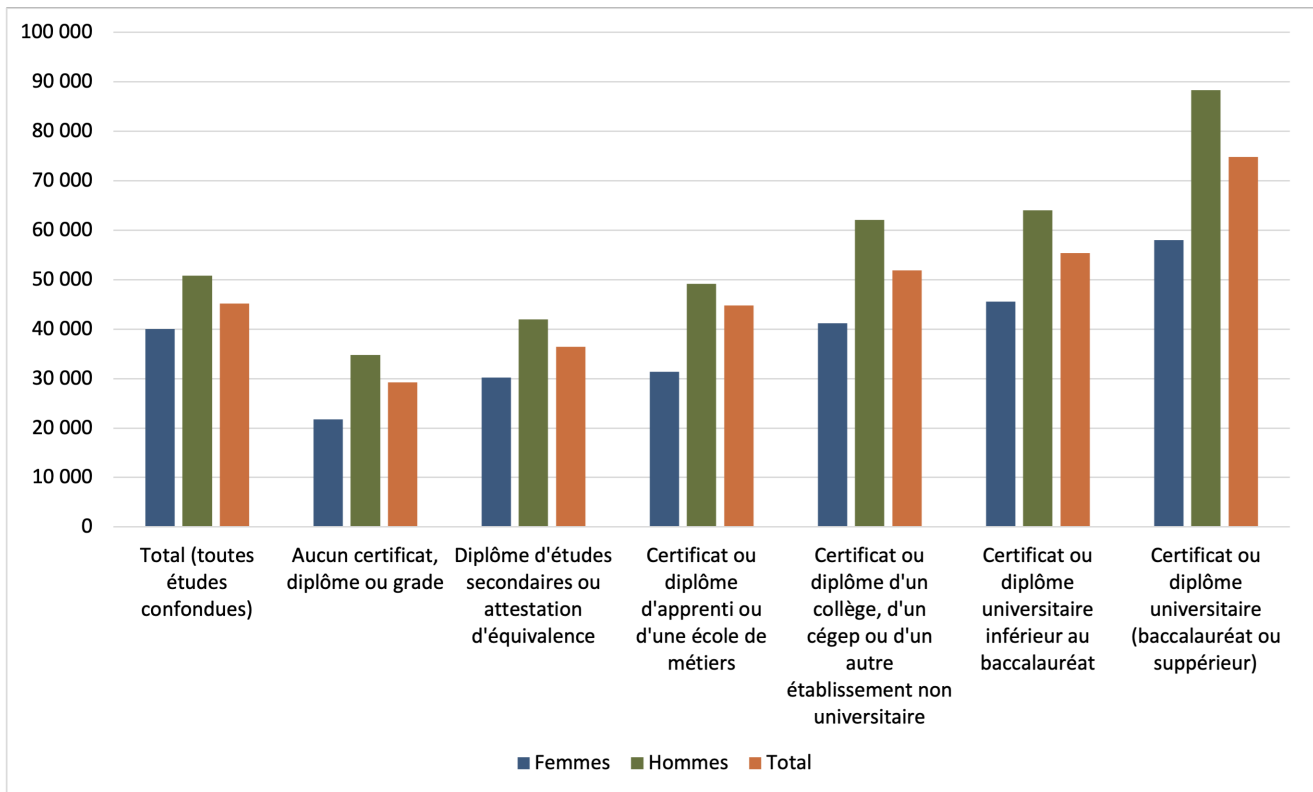
1.1.3.2 Les coûts de la non-diplomation : analyse des impacts économiques et sociaux

Les personnes sans diplôme au Québec subissent une précarité économique accrue. Alors que le revenu médian annuel après impôts pour la population de 25 à 64 ans au Québec s'élève à 45 200 \$, il chute à 29 200 \$ pour celles et ceux n'ayant aucun diplôme (Statistique Canada, 2023a). La situation est particulièrement alarmante pour les femmes sans diplôme, qui ont un revenu médian de 21 800 \$ par an, comparativement à 34 800 \$ pour les hommes dans la même situation (Statistique Canada, 2023a). La figure 4 illustre le revenu d'emploi médian selon le niveau de scolarité de la population de 25 à 64 ans au Québec, en fonction du genre.

Les jeunes femmes de 25 à 34 ans qui n’ont pas de diplôme d’études secondaires sont plus souvent inactives que les femmes diplômées. Ce sont 51 % des femmes sans diplôme qui, en 2016, ne travaillaient pas (Uppal, 2017). Lorsque ces femmes sont le seul soutien financier de leur famille, elles peuvent se retrouver dans une situation de précarité accrue. L’obtention du DES peut être un premier pas hors de la pauvreté et de la précarité financière : la différence de revenu annuel médian entre une femme n’ayant pas de diplôme et une femme ayant un diplôme d’étude secondaire est de 8 400 \$ (Statistique Canada, 2023b).

Ainsi, même si on constate qu’hommes et femmes se trouvent dans une situation plus précaire lorsqu’ils et elles n’ont pas de diplôme, les femmes se trouvent tout de même plus économiquement désavantagées que les hommes par l’absence de diplôme.

Figure 4 : Revenus d'emploi médian au Canada selon la scolarité et le genre des 25 à 64 ans (revenus de 2020)



Statistique Canada, 2023b

La société actuelle étant une société de diplômés (Millet, 2013), la non-diplomation a de nombreux impacts personnels, professionnels et sociaux, en plus des conséquences économiques exposées ci-haut, sur les individus (Fortin et al., 2019; Uppal, 2017). Pour les personnes n'ayant aucun diplôme, obtenir une reconnaissance professionnelle du système scolaire est plus complexe (Uppal, 2017), ce qui rend l'intégration au marché du travail plus difficile. Ces individus sont plus susceptibles d'occuper des emplois manuels exigeants sur le plan physique et de ne pas pouvoir planifier leurs propres activités de travail (Nanhou et Desrosiers, 2019). Ils et elles se retrouvent aussi plus souvent en situation de chômage que les individus ayant un diplôme d'études secondaires (Uppal, 2017). Ainsi, un plus haut niveau de scolarisation est généralement associé à de meilleures conditions de vie, passant notamment par une stabilité d'emploi accrue et un meilleur salaire (Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques, 2022).

Les personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires sont plus susceptibles d'avoir recours aux services sociaux, d'avoir une participation sociale moindre et d'avoir un moins bon état de santé. La non-diplomation réduit les possibilités de mobilité intergénérationnelle, c'est-à-dire la possibilité des générations ultérieures d'accéder à de meilleures conditions socioéconomiques (Uppal, 2017). Conséquemment, le faible niveau scolaire atteint par les parents est un facteur de risque de l'abandon scolaire de l'enfant (Nanhou et Desrosiers, 2019; Uppal, 2017), de même que le faible revenu familial, un rendement scolaire bas, une faible estime personnelle et la grossesse précoce chez les adolescentes (Uppal, 2017). Les coûts individuels et sociaux de la non-diplomation sont donc non négligeables.

La non-diplomation a également des impacts majeurs sur les niveaux de littératie et de numératie. Les personnes ne détenant pas de DES ont généralement un niveau de littératie et de numératie plus faible que les personnes ayant au minimum un DES. Cela signifie donc qu'une personne sans diplôme est moins susceptible qu'une personne ayant un DES de réaliser des tâches demandant la recherche et l'utilisation de sources

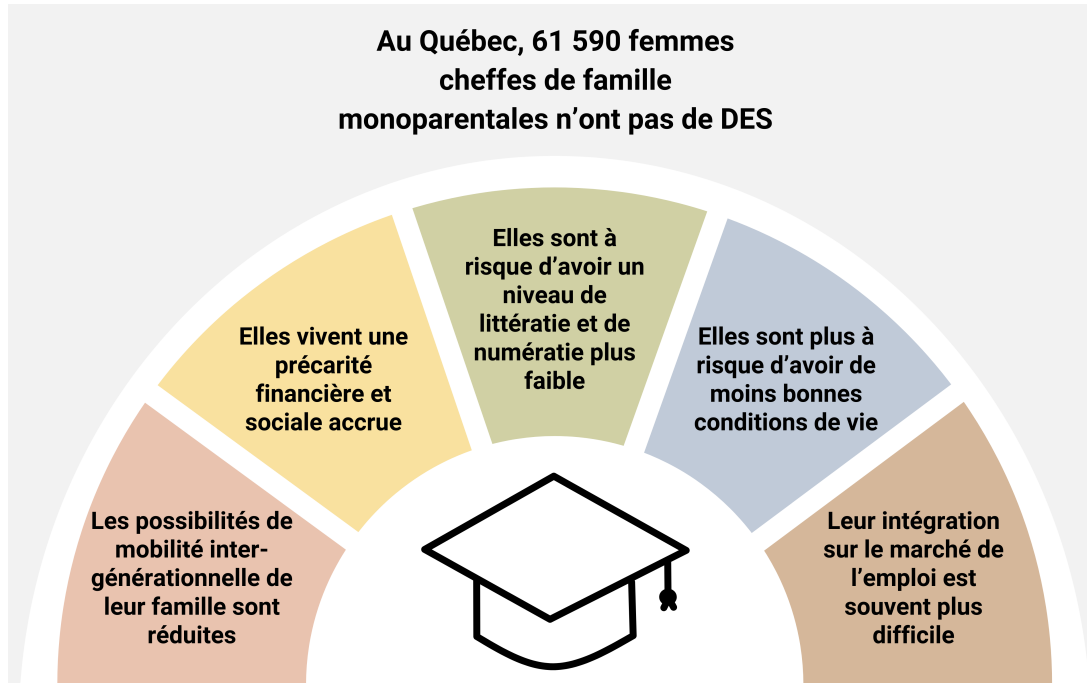
d'information multiples, de manipuler et comprendre des données mathématiques complexes et d'utiliser des stratégies de résolution de problèmes (Nanhou et Desrosiers, 2019). La population non-détentriche d'un DES est moins susceptible de réaliser des activités de lecture, d'écriture, d'informatique ou de mathématique en dehors du travail que celles et ceux détenant un DES (Nanhou et Desrosiers, 2019).

Notons que l'abandon des études n'est pas toujours définitif : ce sont environ 35 % des femmes et 26 % des hommes ayant décroché du secondaire qui retournent à l'école (Raymond, 2008). Or, un épisode de décrochage prolongé peut influencer négativement le retour aux études (Fortin et al., 2019).

En somme, la faible diplomation au Québec peut avoir de nombreux impacts sur la qualité de vie des individus et les placer en situation de précarité économique et sociale. Au Québec, à niveau d'études égal, les femmes sont désavantagées par rapport aux hommes sur le plan salarial. Cela est également vrai pour les femmes ne possédant pas de diplôme, ce qui les place dans une position de précarité d'autant plus importante.

Dans la prochaine partie, nous explorons la situation propre aux femmes cheffes de famille monoparentale qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Ici, il ne s'agit pas de réaliser une revue exhaustive de la littérature, mais bien de situer l'objet de la recherche en regard, d'une part, des informations données dans les sections précédentes et, d'autre part, de quelques études ciblées portant sur le retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale. Ainsi, dans la partie suivante, nous discutons de leurs motivations face au retour aux études et des divers obstacles auxquels ces femmes peuvent être confrontées dans leur processus de retour aux études vers l'obtention d'un premier diplôme, que ce soit à la formation générale des adultes (FGA) ou à la formation professionnelle (FP). Nous discutons également des stratégies à mettre en place afin de les accompagner dans ce retour aux études.

Figure 5 : Résumé de la partie – les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES



1.2 Défis et motivations des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES

À la lumière des informations données aux points précédents, nous pouvons penser que les femmes cheffes de famille monoparentale qui cherchent à obtenir leur DES font face à plusieurs obstacles et difficultés, tant dans leur vie scolaire (ex. : difficulté de retour aux études) que personnelle (ex. : précarité financière) et professionnelle (ex. : difficulté d'insertion en emploi). Ces difficultés peuvent retarder leur retour aux études, ce qui le complexifie et peut ultimement faire en sorte qu'elles ne retourneront pas sur les bancs de l'école (Fortin et al., 2019).

Le contexte de vie et d'apprentissage des apprenant-es adultes, incluant bien sûr les femmes cheffes de famille monoparentale, diffère largement de celui des étudiant-es plus jeunes. Les adultes mènent des vies complexes et doivent composer avec plusieurs responsabilités pouvant entrer en contradiction avec le projet scolaire (Barker et al., 2023). Dans une étude portant sur le retour aux études en formation générale des adultes, Barker et al. (2023) notent que le retour aux études peut être associé à un stigmate social perçu ou réel, et les étudiant-es peuvent craindre d'être vu-es comme

inaptes à remplir leur rôle d'adulte adéquatement. Ils et elles doivent apprendre à conjuguer de multiples rôles (parent, partenaire, employé·e, etc.), en plus de celui d'étudiant·e, ce qui est crucial dans la persévérance scolaire des adultes apprenant·es (Barker et al., 2023). Or, les impératifs associés au retour en formation générale des adultes (horaires, travaux personnels, etc.) peuvent entrer en contradiction directe avec certaines obligations liées aux autres rôles présents dans leur vie, notamment les tâches associées au rôle de parent (Barker et al., 2023). Tout cela peut rendre le retour aux études laborieux, et le cumul d'obstacles auxquels les adultes apprenant·es font face peut conduire à un abandon du projet scolaire (Barker et al., 2023).

Pour prévenir l'abandon scolaire des étudiant·es en formation générale des adultes, Barker et al. (2023) soulignent l'importance primordiale du réseau de soutien social, qui peut offrir de l'aide dans les études et le soin aux enfants de même qu'un soutien moral, financier et personnel. Alors que la présence d'un réseau de soutien social est un facteur de protection dans la persévérance scolaire, l'absence de celui-ci n'est pas sans conséquence et constitue au contraire un obstacle au retour aux études (Barker et al., 2023). Ces conclusions sont également soutenues par Deslandes et al. (2013) qui, dans une étude sur le retour en formation générale des adultes et en formation professionnelle des femmes cheffes de famille monoparentale, notent que les femmes identifient souvent le soutien qu'elles peuvent obtenir de leur famille comme facteur facilitant du retour aux études. Elles soulignent aussi l'importance du réseau d'ami·es du centre de formation fréquenté : se retrouver auprès de plusieurs personnes vivant une réalité similaire stimule les échanges, le partage et l'entraide (Deslandes et al., 2013). D'autres facteurs facilitant le retour aux études sont les qualités personnelles des femmes (confiance en soi, détermination, curiosité) (Deslandes et al., 2013; Savoie-Zajc et al., 2008), l'intérêt envers l'école et le retour aux études, et les accomplissements qu'elles pourront y réaliser (Deslandes et al., 2013). Finalement, les femmes de l'étude de Deslandes et al. (2013) accordent de l'importance au processus d'accueil dans le centre d'éducation des adultes, au développement d'une relation positive entre l'enseignant·e et l'élève, aux méthodes d'enseignement utilisées (Deslandes et al., 2013; Savoie-Zajc et

al., 2008), aux ressources disponibles dans l'école (telles que des services d'orientation professionnelle, d'ergothérapie, de soutien social, etc.), aux activités parascolaires offertes au centre (Deslandes et al., 2013) ainsi qu'aux horaires proposés par le centre (Savoie-Zajc et al., 2008).

Savoie-Zajc et al. (2008) démontrent que la décision des adultes de retourner aux études après une pause de quelques années est réfléchie et planifiée, et vient à la suite d'un désir d'amélioration de leurs conditions de vie et de travail, pour elles et eux-mêmes ainsi que pour leur famille. Malgré cette motivation importante, la crainte de manquer de détermination et de ne pas arriver au bout de leur projet scolaire persiste. Ils et elles sont également préoccupé-es par les difficultés financières engendrées par le retour aux études, par le manque de temps à consacrer à ses études ainsi que par les complications de l'articulation famille-travail-études. Ce dernier élément semble être particulièrement significatif pour les femmes : celles-ci ressentent plus de pression et communiquent un éventail de défis quant aux difficultés familiales plus diversifiées que les hommes (Savoie-Zajc et al., 2008).

Selon Deslandes et al. (2013), les motivations du retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sont d'ordre personnel et professionnel. Au niveau personnel, elles souhaitent développer leur estime d'elles-mêmes, poursuivre un intérêt pour un sujet en particulier et améliorer leurs conditions de vie à travers plus de structure et de stabilité. Au niveau professionnel, elles désirent améliorer leur situation financière à travers l'obtention d'un diplôme et d'un emploi avec un meilleur salaire, améliorer les conditions de vie de leur famille et garantir un meilleur avenir pour leurs enfants (Deslandes et al., 2013).

1.2.1 Les types d'obstacles auxquels les femmes cheffes de famille monoparentale font face

Les parcours de retour aux études et de persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sont truffés d'obstacles, malgré leurs multiples motivations. À ce sujet, Solar (2021) bonifie la typologie des obstacles à la participation

aux études des adultes proposée initialement par Cross (1981) et propose quatre types d'obstacles rencontrés par les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, soit les obstacles d'ordre situationnel, dispositionnel, institutionnel et informationnel. Ils sont décrits ci-dessous.

a) Les obstacles d'ordre situationnel

Ces obstacles réfèrent aux éléments du contexte de vie qui peuvent complexifier le retour aux études ou la persévérance scolaire. Pour les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, on compte notamment le fait de devoir s'occuper seule de ses enfants, le manque de temps, la situation économique précaire, le faible réseau de soutien et l'isolement, ainsi que les possibles problèmes avec l'ex-conjoint. Ces obstacles peuvent exercer une influence notable sur les trois autres catégories d'obstacles (Solar, 2021).

b) Les obstacles d'ordre dispositionnel

Ces obstacles sont liés aux caractéristiques personnelles des individus, notamment au niveau de la santé physique et mentale. Ils sont largement influencés par les obstacles de type situationnel. La recherche de Solar (2021) révèle que les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES vivent diverses difficultés de ce type, dont un faible niveau de littératie, une gestion budgétaire inadéquate, de l'anxiété et du stress, un manque de motivation et une peur de l'échec. Certaines femmes disent également avoir vécu de l'intimidation en contexte scolaire, ce qui peut avoir nui à leur persévérance scolaire (Solar, 2021).

c) Les obstacles d'ordre institutionnel

Les obstacles d'ordre institutionnel sont liés aux diverses institutions et organisations avec lesquelles les apprenant-es adultes pourraient interagir, dont les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle, la garderie ou l'école de leur(s) enfant(s), l'aide financière aux études, etc. Pour notre population cible, ces difficultés concernent notamment l'organisation des horaires scolaires, peu adaptés aux familles, le programme

restreint des prêts et bourses, des méthodes d'enseignement inadaptées à leur réalité, des contraintes liées à la garderie ou l'école des enfants, une méconnaissance et une incompréhension généralisées de la situation des femmes cheffes de famille monoparentale, etc. (Solar, 2021).

d) Les obstacles d'ordre informationnel

Finalement, les obstacles informationnels renvoient au manque d'informations disponibles, accessibles et compréhensibles pour les adultes apprenant-es, notamment sur le système scolaire québécois, sur les politiques éducatives en place et sur l'orientation scolaire et professionnelle. Pour ce type d'obstacles, les éléments ayant le plus d'influence sur le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sont liés aux difficultés d'accès aux informations sur les particularités du système éducatif québécois, sur les différents métiers qui s'offrent à elles et leurs caractéristiques (horaires, rémunération, exigences de formation, etc.), la présence (ou non) de certains services et, finalement, la barrière de la langue pour les femmes allophones (Solar, 2021).

Considérant la multitude d'obstacles auxquels les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES font face, il nous semble primordial de nous intéresser aux moyens de lever ces obstacles. Afin de circonscrire l'objet, quelques articles portant sur les stratégies de soutien du retour aux études à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle ont été ciblés. Comme les écrits sur les femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires sont rares, les études ciblées n'ont pas toutes cette population comme objet d'étude principal. Or, nous pouvons penser que les stratégies de soutien des adultes retournant sur les bancs de l'école s'appliquent également aux femmes cheffes de famille monoparentale.

1.2.2 Comment soutenir le retour aux études : une exploration de la littérature

À ce sujet, dans une étude sur la biographie des adultes faiblement scolarisés cherchant à retourner aux études, Villemagne (2011) cible quelques pistes d'intervention pouvant

favoriser la réussite et la persévérance scolaire de ces adultes. Elle propose l'adoption d'une approche systémique de l'adulte-apprenant·e à travers un accompagnement sensible à leur histoire de vie, aux multiples facettes de celle-ci et à leurs nombreux rôles. Elle prône également le développement d'une « relation de qualité et de confiance entre l'équipe de formateur[·rice]s et l'adulte-apprenant[·e] » (Villemagne, 2011, p. 212) qui, lorsqu'elle est positive, encourage la réussite et prévient le décrochage scolaire. Une troisième piste est de diversifier les stratégies de réussite proposées, afin d'amener les adultes à développer leurs propres stratégies. Villemagne (2011) propose finalement d'adapter la formation aux adultes et d'offrir des formations courtes, mais concrètes et centrées sur l'élève, des formations où les stratégies varient de l'enseignement traditionnel et des groupes-classes réduits où l'accent est mis sur les échanges interpersonnels. La recherche de Villemagne (2011) montre qu'une approche individualisée misant sur un accompagnement de proximité au quotidien (ce qui correspond généralement à l'approche adoptée par les centres d'éducation des adultes), sur le développement d'une relation de confiance et égalitaire entre l'apprenant·e et l'enseignant·e et sur une structure de formation adaptée aux adultes serait bénéfique pour la persévérance scolaire des adultes faiblement scolarisé·es.

Pour favoriser la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, Solar (2021) identifie des moyens liés aux institutions, aux situations des femmes, à leurs dispositions et à l'information. Dans le domaine institutionnel, il est suggéré d'adopter une approche globale et individualisée d'accompagnement qui considère la personne dans son ensemble. Cet accompagnement permet l'identification des obstacles et des moyens à mettre en place pour les lever, adaptés à la réalité de l'individu. Un second moyen est d'améliorer la flexibilité des systèmes en place, spécifiquement des institutions gouvernementales telles que les prêts et bourses. Le manque de flexibilité institutionnelle qu'expérimentent présentement les femmes monoparentales peut conduire à un abandon des études, tant les conditions et critères d'admission aux programmes (les programmes scolaires comme les programmes d'aide financière aux études) peuvent être contraignants. Une formation aux réalités spécifiques

des femmes cheffes de famille monoparentale qui retournent aux études serait également bénéfique, afin que les implications de ce retour aux études soient mieux connues du personnel scolaire et enseignant. Il ressort également de cette étude la nécessité de faciliter l'accès à l'information, notamment concernant les métiers, les qualificatifs demandés, le marché du travail et les conditions de travail associées à ces emplois. Pour ce faire, il faudrait notamment soutenir les femmes dans l'apprentissage des différents outils informatiques nécessaires pour accéder à ces informations. Il est également suggéré que les sites internet évitent d'utiliser un langage spécialisé qui peut être difficile d'accès pour les personnes ayant un faible niveau de littératie. Certains services et programmes visant le soutien des femmes cheffes de famille monoparentale gagnent également à être mieux connus des femmes comme des intervenant·es. L'accès facilité à certains services d'orientation scolaire et professionnelle est un autre moyen à mettre en place pour soutenir les femmes cheffes de famille monoparentale, qui pourraient grandement bénéficier de ces services. Il faut également une sensibilisation à la situation particulière des femmes cheffes de famille monoparentale qui retournent aux études, comme leur situation est complexe et comporte son lot de spécificités. Finalement, il est recommandé de créer des liens entre les divers organismes œuvrant de près ou de loin avec cette population, dans le but de soutenir les femmes et de militer ensemble pour certains changements relevant du gouvernement du Québec (Solar, 2021).

Dans le domaine situationnel, Solar (2021) recommande une adaptation des programmes de formation aux diverses exigences de la monoparentalité. Cela peut se traduire par un retour progressif en milieu scolaire, par des horaires de cours adaptés à ceux de la garderie ou des autres contraintes temporelles des femmes, etc. L'argent joue également un rôle majeur dans le retour aux études et la persévérance scolaire, et il serait nécessaire que les femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme puissent retourner aux études sans s'endetter et sans vivre dans une grande précarité financière. Solar (2021) recommande de briser l'isolement qui touche de nombreuses femmes cheffes de famille monoparentale et qui peut conduire à un abandon des études. Il est fondamental

d'amener les femmes à développer leurs forces, mais aussi de leur laisser le temps nécessaire pour le faire. Pour cela, les intervenant-es doivent suivre le rythme de la femme, attendre qu'elle soit prête et la suivre pas à pas le cas échéant (Solar, 2021).

Dans le domaine dispositionnel, Solar (2021) suggère de veiller au développement et au maintien d'un niveau de littératie adapté aux diverses exigences du monde scolaire et de l'emploi. Les institutions et organismes qui agissent auprès des femmes cheffes de famille monoparentale devraient les accompagner dans le développement de leur littératie, comme l'impact au niveau de l'autonomie est indéniable. Il est également nécessaire de porter attention à la gestion du temps des femmes. Tel que mentionné par Barker et al. (2023), elles doivent composer avec de nombreux rôles chronophages à différents degrés et comportant tous leur lot d'exigences. Ces femmes se retrouvent donc « dans des situations impossibles qui finissent par jouer avec leur santé mentale. Cette situation les amène parfois à reporter leur projet de retour aux études » (Solar, 2021, p. 83). Il importe finalement de s'attarder à la violence que certaines femmes cheffes de famille monoparentale peuvent vivre. Celle-ci peut être en lien avec une rupture amoureuse, avec la garde des enfants ou avec des problèmes personnels. Ces femmes sont à risque d'abandonner leur projet scolaire et il est nécessaire d'être sensible à cette dure réalité afin de les soutenir le mieux possible (Solar, 2021).

Pour finir, Solar (2021) identifie le rôle capital de l'accès à l'information, qui peut être favorisé par des activités de réseautage avec des personnes dans sa situation ou qui sont passées au travers d'un retour aux études.

Le tableau 1 ci-bas présente les différents moyens de soutenir le retour aux études et la persévérance scolaire à la formation générale des adultes (FGA) et à la formation professionnelle (FP) des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES suggérés par la littérature recensée et présentés au cours de la partie. Les différents moyens ont été classés selon le type d'obstacles (situationnel, dispositionnel, institutionnel ou informationnel) auxquels ils ont la possibilité de répondre. Notons qu'un moyen peut répondre à plusieurs obstacles, mais il sera classé dans le tableau selon l'obstacle auquel

il semble répondre le plus. Si, dans les articles, ces moyens n'étaient pas associés à un type d'obstacles, ils ont été classés subséquemment par l'équipe de recherche de la présente étude. Qui plus est, comme les femmes cheffes de famille monoparentale qui retournent aux études sont également des adultes-apprenantes et des parents-apprenants, nous avons inclus les études portant sur cette population. Nous nous sommes toutefois restreintes aux études canadiennes portant sur les personnes faiblement scolarisées ou n'ayant pas de DES. Finalement, rappelons qu'il ne s'agit pas ici d'une recension systématique des écrits, mais plutôt d'une revue de littérature visant à situer l'objet d'étude par rapport à quelques recherches existantes. Les stratégies de soutien ont été surlignées en jaune lorsque trois articles ou plus recommandent cette action.

Tableau 1 : Résumé des stratégies de soutien trouvées dans la littérature en fonction du type d'obstacle concerné

		Barker et al. (2023)	Deslandes et al. (2013)	Savoie-Zajc et al. (2008)	Solar (2021)	Villemagne (2011)
Échantillon de l'étude		<i>12 étudiant-es en FGA. Femmes : 75 % (n=9). Sans DES : 83 % (n=10)</i>	<i>39 femmes monoparentales sans DES en FGA (n=21) ou en FP (n=18)</i>	<i>Questionnaires (190) et entrevues (37) avec des étudiant-es en FP. Femmes : 54 % (n inconnu).</i>	<i>25 femmes monoparentales sans DES.</i>	<i>6 adultes sans DES en FP. Femmes : 33 % (n=2).</i>
Obstacles situationnels	Soutien financier	x	x		x	
	Service de garde des enfants	x	x		x	
	Réponse et adaptation aux besoins individuels				x	
	Développement de forces et de stratégies de réussite ³	x			x	x
	Développement des compétences génériques				x	
	Support social et familial	x				
	Support des pairs de la classe	x				x

³ Incluant le développement personnel (ex. : gestion du stress, gestion du temps)

Obstacles dispositionnels	Accès à de l'aide psychologique	x	x		x	
	Accès à des soins de santé physique		x			
Obstacles institutionnels	Approche globale, accompagnement individualisé			x	x	x
	Soutien et relation de confiance avec les enseignant-es	x			x	x
	Flexibilité des institutions et du personnel	x			x	
	Services d'orientation accessible				x	
	Sensibilisation à la réalité des femmes monoparentales		x		x	x
	Organisation des programmes adaptés aux réalités individuelles			x	x	x
	Adaptation de la classe (taille, classe parent)	x	x	x		x
	Adaptation des horaires		x	x	x	
	Espace pour les parents étudiants		x			

	Reconnaissance des acquis			x	
	Modernisation des outils pédagogiques			x	
Obstacles informationnels	Réseautage, création de liens, mentorat		x		x
	Accès simplifié à l'information				x
	Centralisation des ressources		x		

a) Stratégies agissant sur le plan situationnel

Parmi les stratégies communes à trois articles ou plus, on trouve le soutien financier, les services de garde des enfants et le développement de forces et de stratégies de réussite. Agissant sur le plan situationnel des femmes, ces stratégies peuvent soutenir leur parcours scolaire à travers l'amélioration de certains aspects de leur vie.

b) Stratégies agissant sur le plan dispositionnel

Dans le domaine dispositionnel, trois articles notent l'importance de l'accès à des soins de santé psychologique. Ces soins pourraient venir apaiser l'anxiété vécue par les femmes, les aider à garder leur motivation tout au long de leur parcours scolaire et les aider à passer à travers des moments plus difficiles de leur vie.

c) Stratégies agissant sur le plan institutionnel

Les stratégies pour agir sur les obstacles institutionnels sont les plus nombreuses. Celles recensées dans trois études ou plus sont : le développement d'une approche globale et d'un accompagnement individualisé des femmes cheffes de famille monoparentale, le soutien et la relation de confiance avec les enseignant-es, une sensibilisation du personnel enseignant et scolaire à la réalité complexe des femmes monoparentales sans DES, une organisation des programmes plus adaptée à leurs réalités et leurs besoins, une adaptation de la classe, notamment en termes de nombre d'étudiant-es et, finalement, une adaptation des horaires. Ces stratégies, qui peuvent être mises en place par les centres de formation des adultes, ont le potentiel de faciliter le processus de retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale en leur offrant un contexte d'apprentissage adapté à leurs besoins.

En somme, les adultes en apprentissage doivent surmonter une grande variété d'obstacles pour retourner aux études et mener à bien leur projet d'apprentissage. Les individus en situation de marginalisation ou de précarité font face à des obstacles propres à leur condition et dépasser ces obstacles constitue un défi majeur qui peut être insurmontable et mener à un abandon scolaire. C'est le cas des femmes cheffes de famille

monoparentale qui souhaitent reprendre et réussir leurs études secondaires. La responsabilité des enfants, des situations de pauvreté, un manque de confiance en soi, l'impossibilité de concilier les études, la famille et l'emploi sont des exemples des obstacles complexes qui peuvent s'additionner pour créer une situation contraignant à l'abandon du projet scolaire.

Notons ici que plusieurs différences marquent les parcours scolaires en formation générale des adultes et en formation professionnelle. Par exemple, les étudiant·es à la formation générale des adultes n'ont pas accès aux programmes de prêts et bourses du Québec, alors que le programme est accessible aux étudiant·es de la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2024a). D'un autre côté, la formation professionnelle offre peu d'options de formation à temps partiel, alors que le modèle de formation générale des adultes est plus facile à adapter aux besoins individuels (Gouvernement du Québec, 2024b).

Or, dans les études recensées, les besoins des individus semblent similaires, qu'ils fréquentent la formation professionnelle ou la formation générale des adultes. La différence notable se situe au niveau du besoin de soutien financier, qui n'est pas soulevé par les deux études ayant un échantillon d'étudiant·es provenant uniquement de la formation professionnelle (voir Savoie-Zajc et al., 2008 et Villemagne, 2011). Ces deux études ne soulèvent également pas les besoins en termes de services de garde pour les enfants, mais cela peut être explicable par la mixité de genre des échantillons des deux études et par le fait que toutes les personnes participant à l'étude n'étaient pas parents. Savoie-Zajc et al. (2008, p. 57) notent tout de même que « les problèmes financiers sont source de stress pour une étudiante, car elle est une mère monoparentale. Cette dernière doit donc assumer seule toutes les dépenses. »

1.3 Objet et objectifs de recherche

On constate que les moyens pour aider les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sont multiples et touchent de nombreuses sphères de leur vie. Or, ces stratégies

ne sont pas toujours mises en place et, comme discuté plus haut, leur retour aux études reste très ardu. Notons également que les études recensées se basent sur des entrevues et des questionnaires réalisés avec des adultes apprenant-es, des femmes cheffes de famille monoparentale et/ou des intervenant-es de l'éducation des adultes pour émettre leurs recommandations. Les stratégies recommandées, bien qu'intéressantes et pertinentes, n'ont pas toutes été testées sur le terrain auprès des femmes cheffes de famille monoparentale. Avec la présente étude, nous souhaitons contribuer à éclairer les stratégies concrètes à mettre en place pour dénouer l'impasse dans laquelle se retrouvent plusieurs femmes.

L'objectif général du projet est d'expérimenter des stratégies concrètes de levée de ces obstacles avant qu'ils ne mettent en péril le projet de retour aux études ou la persévérance scolaire des femmes. Pour ce faire, une approche intersectorielle d'accompagnement des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES a été mise à l'essai. Cela a pris la forme d'un *dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES*.

De façon spécifique, nous visons à répondre aux objectifs suivants :

- a. Développer et tester des modalités d'accompagnement et des moyens de communication permettant aux femmes d'alerter les organisations et institutions que des obstacles freinent ou bloquent leur retour aux études ou leur persévérance scolaire.
- b. Explorer les possibilités, les ressources et les limites d'un tel accompagnement pour les organismes et institutions contribuant à la levée des obstacles, pour les agent-es de terrain et pour les femmes elles-mêmes.
- c. Faire des recommandations sur l'intérêt d'un tel dispositif, sur les conditions de réussite de l'approche explorée et sur les éléments à réunir pour la pérenniser.

Le dispositif d'accompagnement des femmes cheffes de famille monoparentale, sa conception, sa mise à l'essai et son amélioration continue constituent l'objet et

l'environnement de notre recherche. En documentant son fonctionnement, principalement à partir des points de vue des personnes impliquées (femmes accompagnées, agentes de terrain, intervenant-es des organismes collaborateurs), nous souhaitons dégager des constats, identifier des améliorations et, au terme de la recherche, transformer le prototype exploré en modèle éprouvé de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires.

Conformément à l'approche théorique adoptée, soit la théorisation ancrée (plus de détails sur la méthodologie de recherche à la section 2 du présent rapport), nous n'avons pas formulé d'hypothèses de recherche ni adopté de cadre théorique précis. Nous avons plutôt choisi de nous laisser guider par les constats réalisés sur le terrain tout au long de l'expérimentation. Cependant, pour mener la recherche à terme, il était nécessaire d'avoir une conception préalable du dispositif à expérimenter. C'est ce qui est présenté au point suivant.

1.3.1 Dispositif d'accompagnement expérimenté

Tel que mentionné plus haut, le dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale a été incarné par des agentes de terrains. Tout au long de la recherche, elles avaient la charge d'expérimenter le dispositif et de rapporter les données à l'équipe de recherche. Le cadre d'action de l'agente de terrain était délibérément large et beaucoup de liberté était associée au poste. Nous souhaitions imposer le moins de contraintes possible aux agentes afin qu'elles explorent les limites et les opportunités du dispositif.

La conception initiale des tâches de l'agente de terrain consistait à :

- recruter les participantes à l'étude;
- établir un/des moyens de communication avec les femmes pour qu'elles puissent communiquer leurs obstacles;

- trouver un/des moyens de lever les obstacles en collaboration avec un/des organisme(s) ou institutions;
- documenter minutieusement le processus.

Le rôle de l'agente s'est transformé tout au long de la recherche. Conformément à la théorisation ancrée, le dispositif et le rôle de l'agente évoluaient au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse de données. Le format final du dispositif et les recommandations quant au rôle de l'agent-e de terrain seront discutés dans la section 4 du présent rapport.

Rappelons que les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES cherchant à obtenir un premier diplôme sont dans une situation de vulnérabilité sociale particulière, du fait de leur triple statut de femme monoparentale, de parent aux études et d'individu sans diplôme. Elles sont à risque de vivre de nombreux obstacles venant entraver leur participation scolaire, pouvant mener à un arrêt prolongé des études ou même à un abandon scolaire. Plusieurs stratégies sont identifiées comme pouvant potentiellement lever ces obstacles ou prévenir leur apparition, et la littérature à ce sujet démontre l'importance d'une action concertée. Or, plusieurs de ces stratégies n'ont pas fait l'objet d'une expérimentation à proprement parler. C'est dans ce contexte que l'ICÉA a choisi de mener un projet de recherche-action visant à soutenir le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. La section suivante présente la méthodologie du projet.

Points saillants de la section 1

- Au Québec, c'est près d'une famille avec enfant(s) sur trois qui est monoparentale et plus d'une famille avec enfant(s) sur cinq qui est une famille monoparentale dirigée par une femme (Institut de la statistique du Québec, 2023). La monoparentalité est un phénomène largement féminin et est sujette à des préjugés.
- 32 % des familles monoparentales dirigées par une femme vivent sous le seuil de faible revenu, contre 25 % des familles monoparentales menées par un homme (Conseil du statut de la femme, 2019).
- La monoparentalité est plus fréquente chez les femmes de 25 à 34 ans qui n'ont pas de DES : 19 % d'entre elles élèvent leur(s) enfant(s) seules, contre 10 % des femmes ayant au plus un diplôme d'études secondaires (Uppal, 2017).
- Quand nous parlons de parents étudiants, nous entendons les parents qui ont fréquenté ou qui fréquentent toujours un établissement scolaire ou qui suivent un programme d'enseignement reconnu par le gouvernement du Québec.
- Lorsque nous parlons d'articulation famille-travail-études, le terme « articulation » met en lumière les enjeux collectifs propres aux défis liés à l'articulation de ces multiples dimensions de la vie d'un·e adulte apprenant·e.
- Par la notion de non-diplomation, nous faisons référence aux individus qui ont arrêté de fréquenter l'école secondaire avant d'obtenir leur DES. Au Québec, 11,8 % des personnes âgées de 25 à 64 ans n'ont aucun diplôme (Statistique Canada, 2022a).
- La non-diplomation peut avoir des impacts économiques, personnels, professionnels et sociaux.
- Solar (2021) bonifie la typologie des obstacles à la participation aux études des adultes proposée initialement par Cross (1981) et propose quatre types d'obstacles rencontrés par les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, soit des obstacles situationnels, dispositionnels, institutionnels et informationnels.
- Pour favoriser la réussite et la persévérance scolaire des adultes, en particulier des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, plusieurs stratégies sont

identifiées dans la littérature, notamment : adopter une approche systémique sensible à leur parcours et à leurs rôles multiples, établir une relation de confiance avec les femmes, se former aux réalités spécifiques de ces femmes, améliorer l'accès à l'information et aux outils informatiques, et faciliter l'accès aux soins de santé physique et psychologique.

- La présente étude explore des stratégies concrètes pour surmonter les obstacles rencontrés par les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, afin de faciliter leur retour aux études et leur persévérance scolaire. Une approche intersectorielle d'accompagnement a été testée sous la forme d'un dispositif de soutien et d'accompagnement adapté à leurs besoins.
- Le dispositif était incarné sur le terrain par les agentes de terrain qui avaient la charge d'expérimenter le dispositif et de rapporter les données à l'équipe de recherche. Leur cadre d'action était délibérément large avec le moins de contraintes possible pour qu'elles explorent les opportunités et limites du dispositif, conformément aussi à la théorisation ancrée qui veut que les données servent à construire le cadre théorique.
- Les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sont particulièrement vulnérables face aux obstacles qui menacent leur retour aux études et leur persévérance scolaire, et risquent d'abandonner leur projet éducatif. Pour répondre à cette problématique, l'ICÉA a lancé un projet de recherche-action visant à tester des stratégies de soutien adaptées à leurs besoins.

Section 2

Méthodologie

Cette section revient sur le processus méthodologique de la recherche⁴. D'abord, nous présentons la théorisation ancrée et nous discutons des évolutions de cette approche théorique, de même que des outils propres à la méthode que nous avons utilisée dans le cadre de la recherche. Ensuite, il est question du terrain de collecte de données. Nous répondons aux questions suivantes : quelles sont les caractéristiques des milieux de collecte? Quel est l'échantillon de la recherche et comment s'est déroulé le recrutement? Dans la section suivante, nous présentons les outils de collecte de données utilisés tout au long de la recherche et discutons de la stratégie de codage des données et d'analyse qui a été choisie. Finalement, la dernière section aborde les limites et embûches méthodologiques du projet.

2.1 La théorisation ancrée comme méthodologie de recherche

Dans le processus de construction du projet de recherche, l'adoption de la théorisation ancrée comme approche théorique s'est rapidement imposée comme le choix idéal, de par sa visée expérimentale et innovatrice ainsi que son approche flexible misant sur le développement de liens avec les participant·es. Considérant toutefois les pressions externes dans le développement de la recherche, il est important de noter que la méthodologie utilisée s'inspire fortement de la théorisation ancrée, sans en constituer une reproduction pure. Dans la suite de cette section, nous présentons d'abord les évolutions de la théorisation ancrée, en revenant sur trois moments majeurs de sa construction : l'approche telle que pensée par Glaser et Strauss en 1967, les changements amenés par Strauss et Corbin dans les années 1990, et finalement ce que proposent Corbin et Charmaz au début des années 2000. Ensuite, il est question des différents outils

⁴ Certaines parties de cette section reprennent et modifient un texte publié dans la revue *Apprendre + Agir* à l'hiver 2024 : Lamoureux-Duquette, C. (2024). La théorisation ancrée avec les populations en situation de marginalisation : exemple d'une application concrète de la méthode. *Apprendre + Agir*. <https://icea-apprendreagir.ca/theorisation-ancree-populations-marginalisation-exemple/>

et principes de la théorisation ancrée qui ont été mobilisés pour le projet de recherche et de la manière concrète dont nous les avons utilisés et appliqués.

2.1.1 Les évolutions de la théorisation ancrée

Faire un résumé des évolutions de la théorisation ancrée n'est pas chose simple. L'approche est passée à travers plusieurs transformations et a subi l'influence de différent·es auteur·rices au fil du temps. Aujourd'hui, on reconnaît trois courants différents dans la théorisation ancrée, chacun caractérisé par les auteur·rices y ayant contribué (Novo et Woestelandt, 2017).

a) Glaser et Strauss : la théorisation ancrée « classique »

On reconnaît l'ouvrage *The Discovery Of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research* publié en 1967 par Barney Glaser et Anselm Strauss comme fondateur de la théorisation ancrée. Ces auteurs étaient critiques des approches hypothético-déductives prédominantes dans les sciences sociales de l'époque et souhaitaient s'en distancier (Allard et al., 2020; Guillemette, 2006). En adoptant une démarche plus exploratoire que ce que les méthodologies qualitatives de l'époque proposaient, ils ont développé une nouvelle approche dont l'objectif explicite était le développement de conclusions théoriques (Novo et Woestelandt, 2017). Cette méthode visait l'innovation scientifique et la génération théorique à travers l'adoption d'une approche inductive, c'est-à-dire dont les conclusions prennent racine dans les données et les observations empiriques elles-mêmes (Novo et Woestelandt, 2017). Dans cette première mouture, l'accent est mis sur la distanciation et l'objectivité du ou de la chercheur·euse face aux données : il ou elle doit être neutre et passif·ve lors de la collecte de données et doit réaliser la revue de littérature à la toute fin du processus, afin de ne pas « teinter » son interprétation des données. Ainsi :

[...] l'émergence [théorique] est dite naturelle en raison des allers-retours entre théorie et données engendrés par le processus d'échantillonnage théorique entraînant graduellement la validation de la théorie. (Allard et al., 2020, p. 3)

b) Strauss et Corbin : une posture plus pragmatique

Glaser et Strauss ont ensuite pris des chemins différents dans leur conception de la théorisation ancrée. Strauss, dans ses travaux réalisés seul et en compagnie de Corbin, adopte une posture considérée comme plus pragmatique, axée sur le développement de résultats de recherche qui permettent l'explication et la compréhension de la réalité plutôt que la découverte de phénomènes. Il s'intéresse notamment à la compréhension et à l'interprétation subjective que les sujets ont de leur situation (Allard et al., 2020). Strauss et Corbin invitent à procéder à un processus de vérification empirique des connaissances produites tout au long de la recherche, ajoutant donc un aspect abductif au processus purement déductif initialement proposé par Glaser et Strauss (Allard et al., 2020). Cette étape de l'abduction consiste à adopter une hypothèse explicative en fonction des faits observés et à considérer le contexte dans lequel on les constate (Hallée et Garneau, 2019). Les auteurs proposent également de considérer l'importance du ou de la chercheur-euse dans le processus : il ou elle ne se situe pas hors de la société, mais a plutôt sa propre expérience et sa subjectivité qui auront inévitablement un impact sur les résultats de l'analyse. Ainsi, la personne responsable des analyses doit faire preuve de transparence et d'autoréflexion quant à son cheminement intellectuel. Il ou elle doit utiliser des outils et des stratégies, tels que le journal de bord et le mémo de recherche, permettant de rendre compte de ce cheminement et de son influence dans le développement de la théorie (Allard et al., 2020).

c) Corbin et Charmaz : une posture constructiviste

Plus tard, en collaboration avec Charmaz, Corbin argumente que le ou la chercheur-euse a une place encore plus grande que celle initialement postulée, et qu'à cela s'ajoute l'influence du contexte de la recherche (Allard et al., 2020) et du sujet en soi (Charmaz et Thornberg, 2021). Ainsi :

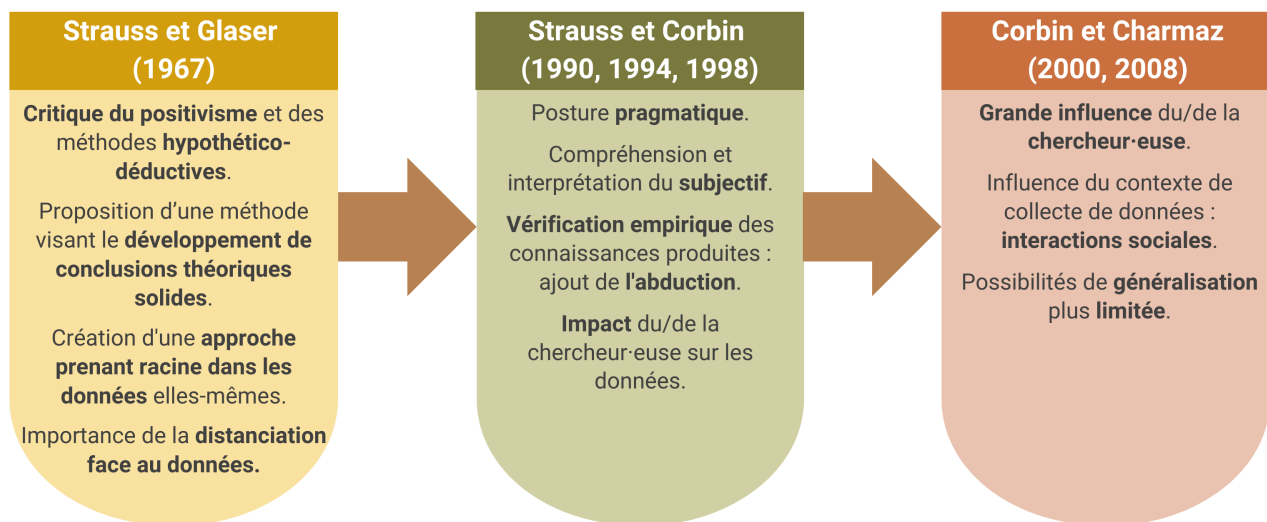
[...] le développement des connaissances se situe à l'intérieur de l'interaction sociale qui s'établit entre le chercheur et les participants à la recherche ainsi que dans leurs contextes sociaux respectifs. [...] La théorie qui émerge de la recherche représente donc une conception de

l'expérience sociale partagée entre le chercheur et les participants à la recherche. (Allard et al., 2020, p. 5)

Charmaz (2006, 2014) ajoute que ce qui a été proposé dans les courants précédents de la théorisation ancrée était d'orientation essentiellement positiviste : ces théories cherchaient des causes et des explications et voulaient pouvoir prédire et généraliser les résultats. Or, selon elle, la théorisation ancrée devrait plutôt mener à une compréhension générale et globale d'un sujet plutôt qu'à une explication ferme de celui-ci (Charmaz et Thornberg, 2021).

Nous retenons également de Charmaz, pour cette recherche, la possibilité d'adapter la théorisation ancrée à notre objet, à nos contraintes et à notre approche épistémologique (Charmaz, 2006; Charmaz et Thornberg, 2021). En effet, l'autrice prône une théorisation ancrée qui s'ajuste aux divers contextes de recherche et une utilisation flexible des outils et lignes directrices proposées (Charmaz, 2006; Charmaz et Thornberg, 2021).

Figure 6 : Résumé de l'évolution et des changements de la théorisation ancrée



2.1.2 Les outils de la théorisation ancrée

Malgré ces transformations, la théorisation ancrée s'appuie sur de grands principes et sur l'utilisation d'outils communs aux trois courants. Sous toutes ses formes, la théorisation

ancrée propose l'adoption d'une posture réflexive face à ses données et la réalisation d'un processus de comparaison constante – entre les données entre elles, entre les différents cas et entre les terrains – ainsi que des allers-retours multiples entre les données et les terrains. Le codage et l'analyse se déroulent ensuite de manière circulaire, les différentes étapes ayant lieu en simultanément. La méthode se base également sur une approche inductive priorisant la sensibilité théorique à la recension des écrits en début de recherche (Bowen, 2006). La suite de la section présentera plus en détail ces différentes pratiques de la théorisation ancrée, tout en les liant aux pratiques réelles mises en place dans le cadre de cette recherche.

a) Approche inductive

L'approche inductive est centrale dans le processus de recherche en théorisation ancrée. À l'inverse des méthodes hypothético-déductives – qui proposent la formulation d'une hypothèse de recherche qui est ensuite confirmée ou infirmée par l'expérimentation et la collecte de données – les conclusions de l'approche inductive prennent racine dans les données et les observations empiriques elles-mêmes (Novo et Woestelandt, 2017). Selon Patton (2002, p. 453), cela signifie que « [...] des modèles, des thèmes et des catégories [sont découverts] les données. Les conclusions émergent des données, grâce aux interactions de l'analyste avec les données [...] »⁵. Ainsi, en théorisation ancrée, la démarche de recherche ne commence pas par la formulation d'une hypothèse, mais plutôt par l'établissement de questions et d'objectifs de recherche (Blais et Martineau, 2006).

Dans le cadre de ce projet, l'objectif de départ était d'expérimenter un processus ou un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires. Le dispositif est incarné par l'agente de terrain, mais très peu de tâches précises ont préalablement été

⁵ Traduction libre. Citation originale : « *Inductive analysis involves discovering patterns, themes, and categories in one's data. Findings emerge out of the data, through the analyst's interactions with the data [...]* » (Patton, 2002, p. 453).

associées à ce rôle. Les données collectées servent donc notamment à circonscrire les tâches de l'agente de terrain et à préciser son rôle dans le processus de levée des obstacles.

b) Revue de littérature et sensibilité théorique

La théorisation ancrée invite à ne pas adopter un cadre conceptuel ou théorique dans le traitement de l'information recueillie. Afin de rester le plus neutres possible face aux données collectées et de respecter le processus inductif propre à la méthode, les tenant-es de la théorisation ancrée invitent aussi à ne réaliser la revue de littérature qu'à la toute fin de la recherche. Ils et elles proposent plutôt de développer une sensibilité théorique à l'aide de concepts sensibilisateurs. Ces concepts servent à identifier les dimensions d'analyse de la recherche, suggèrent aux chercheur-euses une direction à suivre et servent de point de référence au cours de la recherche (Bowen, 2006).

Dans le cadre du projet, la revue de littérature a été réalisée vers la fin de la collecte de données et du processus de codage, au printemps 2024. Afin de circonscrire l'analyse, les concepts sensibilisateurs suivants ont été ciblés :

- **Le parcours scolaire des femmes** : dès le départ, nous souhaitons explorer les modes de soutien du parcours scolaire des femmes. À titre exploratoire, nous avons distingué les étapes du retour aux études, de la persévérance dans les études et de la réussite des études.
- **Les obstacles à la participation** : sur la base de la recherche initiale (voir Solar, 2021), nous reprenons la typologie des obstacles à la participation pour identifier les raisons pouvant entraver le parcours scolaire. Cette première recherche spécifie que les obstacles auxquels font face les femmes cheffes de famille monoparentale sont de nature dispositionnelle, situationnelle, institutionnelle et informationnelle.
- **La communication des obstacles** : la levée des obstacles présuppose que ceux-ci soient communiqués par les femmes qui les subissent. Un des mécanismes

centraux du dispositif que nous avons testé porte spécifiquement sur les moyens par lesquels les femmes peuvent communiquer les obstacles vécus.

- **La coordination du dispositif** : la diversité des obstacles et la multiplication des organismes pouvant les lever font partie d'une dynamique complexe à laquelle s'ajoutent les défis que doivent relever les femmes tout au long de leur parcours scolaire. Un volet important de notre expérimentation est la mise à l'essai d'une fonction de liaison entre les femmes, les organisations et les institutions capables de lever des obstacles. Ainsi, nous avons testé la fonction de l'agente de terrain comme mécanisme d'intermédiaire entre les femmes et les organisations et institutions.
- **Une stratégie intersectorielle** : le dispositif met à l'épreuve une stratégie de communication des obstacles rencontrés par les femmes aux agentes de terrain. En retour, les agentes de terrain mobilisent des organismes et institutions aptes à lever ces obstacles. Le cycle de communication et d'action ainsi établi vise à solutionner en continu et tout au long du parcours les obstacles mettant à risque le projet scolaire.
- **Le temps requis pour lever les obstacles** : l'enjeu des obstacles non levés est l'interruption ou l'abandon du projet scolaire. Pour des femmes vivant déjà des situations de précarité, cette éventualité est lourde de conséquences. C'est pourquoi notre expérimentation se soucie du temps requis pour lever les obstacles que les femmes ont communiqués.

c) Comparaison constante et allers-retours

Le principe de comparaison constante est central dans la théorisation ancrée. Afin d'assurer la validité de la théorie, le ou la chercheur·euse est invité·e à colliger des données auprès de différents groupes afin d'accéder à une diversité de cas. Il s'agit ensuite, tout au long de la recherche, de comparer les cas et les groupes entre eux, afin de faire émerger les convergences et les divergences, de comparer les divers éléments d'un même cas et de comparer les cas et les groupes avec les codes et les catégories

émergents (Savoie-Zajc et al., 2008; Walker et Myrick, 2006). Ce processus permet l'émergence de codes, de catégories et, ultimement, de la théorie (Walker et Myrick, 2006).

En parallèle avec la comparaison constante, le ou la chercheur-euse doit effectuer de nombreux allers-retours entre la partie théorique et empirique de la recherche. Il s'agit donc d'envisager un processus méthodologique circulaire (Novo et Woestelandt, 2017), c'est-à-dire de réaliser des allers-retours constants entre l'expérimentation (la collecte de données) et le codage (l'émergence de la théorie), afin de réinvestir les conclusions initiales sur le terrain. Ceci vise à confirmer ou infirmer ces constats et à renforcer le poids théorique final (Paillé, 1994). Dans le cadre du dispositif, une place centrale est donnée au réinvestissement empirique des conclusions théoriques. La chercheuse et les agentes de terrain ont instauré une dynamique de dialogue constant tout au long du projet de recherche, favorisant la communication des éléments théoriques et empiriques. Les conclusions tirées des données étaient donc communiquées aux agentes de terrain, qui réajustaient leurs actions tout en notant l'impact, favorable ou défavorable, de ce changement. Ce processus générait à son tour des données, qui étaient analysées puis testées à nouveau sur le terrain, jusqu'à la saturation empirique.

d) Posture réflexive – journaux de bord et mémos de recherche

La théorisation ancrée demande aux personnes impliquées dans la collecte et l'analyse des données d'adopter une posture réflexive tout au long de la recherche. Il s'agit donc de reconnaître la subjectivité des individus impliqués dans la recherche, autant les sujets de l'enquête que l'équipe de recherche, et l'influence de cette subjectivité sur les données recueillies et leurs analyses. Charmaz (2006, p. 12) postule que « [...] [si] nous partons de l'hypothèse que la réalité sociale est multiple, processuelle et construite, nous devons alors prendre en compte la position, les privilèges, la perspective et les interactions du [et de la] chercheur[·euse] en tant que partie inhérente de la réalité de la recherche. » En phase avec les principes de comparaison constante et d'aller-retour entre

les données et le terrain, la posture réflexive adoptée vise à favoriser l'émergence de codes et de catégories réellement représentatifs de l'objet d'étude (Allard et al., 2020).

Sur notre terrain, l'application de ce principe signifie que les agentes de terrain rédigent de manière assidue et rigoureuse des journaux de bord plusieurs fois par semaine. Elles y documentent leurs actions et leurs interventions, de même que leur interprétation des situations, leurs impressions, leurs réflexions, etc., en lien avec l'implémentation du dispositif dans leur milieu respectif. Les journaux de bord sont donc des outils d'une grande richesse pour la compréhension de la réalité du terrain. Ils sont considérés comme des données à part entière et font l'objet d'un processus de codage et de catégorisation rigoureux (Baribeau, 2004). Dans le cadre de cette recherche, nous misions grandement sur la rédaction de journaux de bord pour la collecte de nos données. Bien sûr, nous avons utilisé une multitude d'autres outils de collecte de données (plus de détails à la partie 2.3), mais les journaux de bord rédigés par les agentes de terrain constituent le cœur de la compréhension de l'application du dispositif d'accompagnement.

Au niveau théorique, la chercheuse a rédigé des mémos de recherche. Ceux-ci servent à rendre compte et à garder une trace des choix analytiques effectués tout au long de la recherche : pourquoi un code a été créé, ou même supprimé? Quels codes ont été regroupés dans quelle(s) catégorie(s) et pourquoi? On l'utilise également pour définir une catégorie, formuler une ou plusieurs hypothèse(s), revenir sur ces hypothèses, tester des idées, expliquer un phénomène observé, etc. (Paillé, 1994). Ces mémos sont également traités comme des données et les divers éléments le composant sont codés, catégorisés et analysés (Baribeau, 2004). Ces outils sont primordiaux dans le processus de recherche en théorisation ancrée, car ils permettent de rendre compte des a priori et des préconceptions et de suivre l'évolution de la réflexion tout au long de la recherche.

En somme, l'adoption de la théorisation ancrée comme méthodologie de recherche nous permet d'aborder le sujet du soutien du parcours scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale de manière exploratoire, tout en mettant à l'essai un dispositif novateur pouvant répondre aux besoins réels des femmes. Dans la prochaine partie, nous discutons

des terrains de collecte de données, de l'échantillon et du processus de recrutement. Ces deux derniers éléments ont été directement influencés par la théorisation ancrée.

2.2 Sur le terrain : milieux de collecte, échantillons et recrutement

Cette partie s'attarde à un aspect plus concret de la méthode de recherche : le terrain. Ici, nous présentons d'abord les différents terrains de collecte de données et leurs caractéristiques sociodémographiques. Ensuite, il s'agit de discuter de l'échantillon et du processus de recrutement. Finalement, nous allons présenter notre vision élargie de la monoparentalité et la pertinence de considérer plusieurs situations possibles dans la construction de l'échantillon.

2.2.1 Portrait des milieux de collecte de données

Pour collecter les données, nous avons décidé d'investir trois terrains différents : Montréal-Nord, arrondissement de la ville de Montréal, la région du Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et Les Basques (KRTB) au Bas-Saint-Laurent, et Mashteuiatsh, réserve autochtone située dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Avant de poursuivre, soulignons que l'étude menée à Montréal-Nord et au KRTB n'est pas la même que celle réalisée à Mashteuiatsh. En effet, Montréal-Nord et KRTB ont été des milieux d'expérimentation du dispositif, c'est-à-dire que des agentes de terrain ont accompagné des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES vers leur retour aux études. Les données colligées sont donc des données de l'expérimentation elle-même. À Mashteuiatsh, nous avons choisi de collecter des données par le biais de groupes de discussion et d'entretiens individuels. Cette décision a été guidée par plusieurs considérations. D'abord, nous trouvions important, dans le cadre du projet, de nous intéresser à une communauté autochtone en plus de Montréal-Nord et du KRTB. En voulant brosser un portrait réaliste des multiples réalités québécoises en ce qui a trait au retour aux études des mères monoparentales, nous ne pouvions omettre les peuples autochtones. Toutefois, comme la décision de mener une expérimentation et de tester le dispositif sur le terrain au départ n'a pas été prise de concert avec une ou plusieurs

communauté(s) autochtone(s), imposer ce modèle n'aurait pas été cohérent avec les principes de recherche avec les communautés autochtones stipulant la coconstruction de ce genre d'action (Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations, s.d.). Alors, nous avons choisi de procéder différemment et de mener une collecte de données exploratrice via des groupes de discussion et des entretiens individuels plutôt que par le biais de l'expérimentation du dispositif. La parole des femmes autochtones a composé le cœur de ce volet de la collecte de données. Ainsi, les conclusions et les résultats du volet de la recherche réalisé à Mashteuiatsh sont différents de ceux du volet à Montréal-Nord et au KRTB, puisque les objectifs et la méthode de collecte de données se sont transformés.

Dans la suite de cette partie, nous présentons les trois terrains de collecte de données ainsi que leurs particularités. Les présentations des différents milieux sont organisées selon divers thèmes : les particularités démographiques, la monoparentalité sur le territoire et la situation éducative et économique des habitant·es.

2.2.1.1 Montréal-Nord

Avec ses 88 471 habitant·es sur 11,1 km², le quartier de Montréal-Nord se classe en cinquième position en termes de densité d'habitation parmi les 19 arrondissements de la ville de Montréal (Ville de Montréal, 2021). Les enfants de 0 à 14 ans sont proportionnellement plus nombreux que dans les autres arrondissements de la ville de Montréal, représentant près de 19 % de la population de Montréal-Nord (Montréal en statistiques, 2018).

Situé au nord-est de Montréal, l'arrondissement de Montréal-Nord est traversé par deux artères routières majeures, imposant un flux automobile constant et limitant les possibilités de transport actif. Qui plus est, aucune station de métro ne se trouve dans l'arrondissement (Table de concertation des aînés de Montréal et Conseil régional environnement Montréal, 2017). Pour leurs déplacements, les habitant·es ne possédant

pas de voiture dépendent donc du système d'autobus, qui présente des failles majeures, coupant ainsi la population du quartier du reste de Montréal (Projet Montréal, 2021).

Près de 43 % des familles avec enfant(s) de Montréal-Nord sont monoparentales. Parmi celles-ci, 83 % d'entre elles sont menées par une femme. C'est donc plus d'une famille avec enfant(s) sur trois (36 %) qui, à Montréal-Nord, est monoparentale et dirigée par une femme⁶ (Statistique Canada, 2023a). Ces données se démarquent du reste de la ville de Montréal, où l'on retrouve plutôt 34 % de familles monoparentales (dont 81 % sont dirigées par une femme) (Statistique Canada, 2023a).

Par ailleurs, en 2021, 47 % de la population de Montréal-Nord est issue de l'immigration. Plus de la moitié (53 %) de ces individus sont arrivés au Canada après l'âge de 25 ans. L'immigration à Montréal-Nord est composée surtout de personnes d'origine haïtienne (33 %), algérienne (10 %) ou marocaine (7 %) (Statistique Canada, 2023a). La proportion de personnes issues de l'immigration est plus élevée à Montréal-Nord que dans le reste de la ville de Montréal, qui compte plutôt 39 % de personnes issues de l'immigration (Statistique Canada, 2023a). Avec près de 21 % de la population immigrante ayant un statut de réfugié, Montréal-Nord est l'un des arrondissements de Montréal accueillant proportionnellement le plus de personnes réfugiées. Finalement, pour 41 % des habitant-es de Montréal-Nord, le français ou l'anglais n'est pas une langue maternelle (Statistique Canada, 2023a).

Montréal-Nord est le quartier le plus faiblement scolarisé de Montréal : 42 % des habitant-es âgé-es de 25 à 64 ans et plus n'ont aucun diplôme, certificat ou grade de niveau postsecondaire, et 22 % n'ont aucun diplôme, certificat ou grade (Statistique Canada, 2023a). En 2020, le revenu annuel après impôts médian des individus actifs âgés de 15 ans et plus était de 30 000 \$, positionnant le quartier au premier rang des quartiers les plus défavorisés de Montréal. Environ 16 % des ménages de Montréal-Nord ont un

⁶ Notons toutefois que la mesure utilisée pour estimer ce chiffre est conservatrice et ne considère pas les multiples monoparentalités possibles. Dans le cadre du projet, nous avons choisi d'élargir la définition de la monoparentalité. Plus de détails à ce sujet dans la section 3.2.2.

revenu annuel après impôts inférieur à 25 000 \$ par année. En se basant sur la mesure de faible revenu après impôt (MFR-ApI), il est possible de constater que 20 % des habitant·es de Montréal-Nord se situent sous le seuil de faible revenu (Statistique Canada, 2023a). Finalement, 72 % de la population de Montréal-Nord est locataire de son logement (Statistique Canada, 2023a), contre 60 % dans l'ensemble de l'agglomération de Montréal (Observatoire Grand Montréal, 2023).

Ainsi, plusieurs caractéristiques font de Montréal-Nord un milieu de collecte intéressant pour notre projet de recherche : on y constate une haute densité de population, une proportion importante de personnes immigrantes, un statut socioéconomique globalement faible et un niveau de scolarité peu élevé. Qui plus est, son isolement géographique fait en sorte que les résident·es du quartier n'ont que très difficilement accès aux différents avantages que la vie montréalaise offre, tels que la proximité et la diversité des services municipaux et communautaires et le transport en commun rapide par le métro.

2.2.1.2 Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et Les Basques (KRTB)

Les MRC⁷ de Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et Les Basques composent le territoire du KRTB, une sous-région située au Bas-Saint-Laurent. Très vaste, le Bas-Saint-Laurent compte, selon le recensement de 2021, 200 507 habitant·es sur 22 185 km², pour une densité de 9 habitant·es par km². Avec 35 338 habitant·es, Rivière-du-Loup est la deuxième MRC la plus peuplée au Bas-Saint-Laurent (Statistique Canada, 2022b). Au total, 85 010 personnes habitent le territoire KRTB sur 8 538 km², pour une densité populationnelle de près de 10 personnes par km² (Statistique Canada, 2022b). La population du KRTB est vieillissante. Alors que nous retrouvons 20 % de personnes âgées de 65 ans et plus au Québec, cette proportion s'élève à 28 % au KRTB. De plus, la

⁷ Les municipalités régionales de comté (MRC) regroupent des municipalités locales situées à proximité (Statistique Canada, 2022d).

population en âge de travailler (15 à 64 ans) est inférieure au KRTB (57 %) par rapport au reste du Québec (64 %) (Institut de la statistique du Québec, 2021)

Au KRTB, ce sont 36 % des familles avec enfant(s) qui sont monoparentales, et 70 % de ces familles sont menées par une femme. Ainsi, près d'une famille avec enfant(s) sur cinq (19 %) est monoparentale et dirigée par une femme (Statistique Canada, 2023a).

Le tiers (33 %) de la population du KRTB âgée de 25 à 64 ans n'a pas de diplôme, certificat ou grade d'études postsecondaires, et 17 % ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires. Ces chiffres sont légèrement supérieurs au reste du Québec, où la proportion des personnes de 25 à 64 ne détenant pas de diplôme, certificat ou grade d'études postsecondaires est de 29 %, tandis que la part d'habitant-es n'ayant pas de diplôme d'études secondaires est de 12 % (Statistique Canada, 2022c). Par ailleurs, la médiane du revenu annuel des individus âgés de 25 à 64 ans de la région se situe à 47 200 \$. La médiane du revenu annuel des femmes se situe à 44 700 \$ par année, tandis qu'elle se situe à 49 700 \$ pour les hommes. Du côté des ménages, la médiane du revenu annuel est de 53 900 \$ (Statistique Canada, 2022c). Finalement, notons que 29 % des ménages sont locataires et 71 % sont propriétaires, une situation plus avantageuse que dans le reste du Québec, où la proportion de ménages locataires et de propriétaires est respectivement de 40 % et 60 % (Statistique Canada, 2022c).

Dans le cadre du projet, nous avons ciblé la région du KRTB pour des raisons pratiques plutôt que méthodologiques. À l'origine de la conception du projet, la Gaspésie avait été ciblée comme second lieu d'expérimentation. Or, l'embauche d'une agente de terrain y a été infructueuse. Après réflexion, nous avons décidé que le choix de la région d'expérimentation serait guidé par le lieu de résidence de la personne qui serait embauchée. Nous avons ainsi ouvert le recrutement d'une agente de terrain à plusieurs régions éloignées du Québec. Ainsi, le recrutement final de l'agente de terrain nous a menées à réaliser l'expérimentation dans le KRTB, comme l'agente y réside et est très familière avec la région. Le KRTB offre toutefois un milieu intéressant pour l'expérimentation du dispositif, très différent de Montréal-Nord. Alors que Montréal-

Nord est un milieu urbain caractérisé par une forte densité de population, un niveau de scolarisation bas et un revenu médian peu élevé, le KRTB est plutôt un milieu rural où la densité populationnelle est basse et les salaires plus élevés, malgré un niveau de diplomation inférieur au reste du Québec.

Il serait toutefois faux de croire à l'uniformité du KRTB. La taille du territoire fait en sorte que la réalité est très différente pour une personne habitant à Rivière-Du-Loup, classé comme un « vaste territoire composé de municipalités ayant des liens très forts avec un noyau urbain » selon l'indice de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) (2019), ou à Picard, milieu extrêmement rural « ayant des liens faibles ou nuls avec un noyau urbain » (Institut national de santé publique du Québec, 2019). L'accès aux services, la disponibilité des ressources, le temps de déplacement et l'isolement sont tous des éléments possiblement influencés par l'éloignement, ou non, d'un centre urbain.

2.2.1.3 Mashteuiatsh

Mashteuiatsh est une réserve autochtone située dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, à quelques kilomètres de Roberval. C'est une communauté ilnu de la Nation des Pekuakamiulnuatsh. En 1856, il a été décrété par la *Loi sur les Indiens* que Mashteuiatsh serait une réserve autochtone, malgré la présence millénaire des Pekuakamiulnuatsh sur le territoire (Mashteuiatsh, s.d.). Aujourd'hui, elle est toujours habitée majoritairement par des membres de la communauté, les Pekuakamiulnuatsh.

Située dans une zone rurale, l'INSPQ (2019) indique que Mashteuiatsh a « des liens faibles ou nuls avec un noyau urbain ». En date du recensement de 2021, 2 010 personnes vivent sur les 14,4 km² de Mashteuiatsh, pour une densité populationnelle de 139,3 personnes au km² (Statistique Canada, 2022d).

À Mashteuiatsh, 40 % des familles sont monoparentales. Parmi celles-ci, 64 % sont menées par une femme. Ainsi, 26 % des familles avec enfant(s) sont des familles monoparentales menées par une femme (Statistique Canada, 2022d).

Le revenu total médian individuel de la population âgée de 25 à 59 ans est de 52 000 \$ par année, après impôts (Statistique Canada, 2022d). Selon la mesure de faible revenu après impôts (MFR-Apl), 11 % des individus à Mashteuiatsh sont en situation de faible revenu (Statistique Canada, 2023a). Par ailleurs, l'accès à la propriété semble avantageux à Mashteuiatsh : 75 % des ménages sont propriétaires de leur habitation, 16 % sont locataires et 9 % habitent un logement fourni par le gouvernement local, la Première Nation ou le conseil de bande. Malgré tout, 8 % des ménages habitent dans un logement de qualité non convenable (Statistique Canada, 2022d). Au niveau des études, près du tiers (30 %) de la population de Mashteuiatsh âgée de 25 à 64 ans n'a pas de diplôme, certificat ou grade d'études postsecondaires, et 16 % n'ont aucun diplôme, certificat ou grade (Statistique Canada, 2023a).

Pour finir, le tableau suivant (tableau 2) donne un aperçu des caractéristiques des trois milieux de collecte de données choisis, en plus de fournir des statistiques pour l'ensemble du Québec.

Tableau 2 : Bref portrait statistique des milieux de collecte de données et de la province de Québec selon les données du recensement de 2021

	Montréal-Nord	KRTB	Mashteuiatsh	Québec (province)
Densité de population	7 970 habitant·es par km ²	10 habitant·es par km ²	139,3 habitant·es par km ²	6,6 habitant·es par km ² ⁸
Familles monoparentales (%)	43 %	36 %	40 %	30 % ⁹
Familles monoparentales et dirigées par une femme (%)	36 %	19 %	26 %	22 % ¹⁰
Personnes issues de l'immigration (%)	47 %	0.9 % - 1.5 %	-	25 % ¹¹

⁸ Institut de la statistique du Québec (2021)

⁹ Statistique Canada (2022c)

¹⁰ Statistique Canada (2022c)

¹¹ Statistique Canada (2023b)

Ne possède pas de certificat, diplôme ou grade post-secondaire (%)	42 %	33 %	30 %	17 % ¹²
Ne possède pas de diplôme d'études secondaires (%)	22 %	17 %	16 %	12 % ¹³
Revenu individuel annuel après impôt médian des individus âgés de 25 à 64 ans	30 000 \$	47 200 \$	52 000 \$	45 200 \$ ¹⁴

2.2.2 Échantillon, définition de la monoparentalité et recrutement des participantes

Pour l'expérimentation du dispositif, l'échantillon est composé de femmes qui élèvent leur(s) enfant(s) seules, qui vivent sur l'un des deux territoires d'expérimentation (Montréal-Nord et le KRTB), qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (ou dont le diplôme d'études secondaires n'est pas reconnu au Québec) et qui cherchent à obtenir un premier diplôme (soit un diplôme d'études secondaires via la formation générale des adultes, soit un diplôme d'études professionnelles via la formation professionnelle). Nous avons aussi décidé d'inclure les femmes qui étaient enceintes de leur premier enfant au moment du recrutement si elles répondaient aux autres critères du recrutement. Les femmes étaient exclues de la recherche si elles n'habitaient pas l'un des deux territoires de l'expérimentation, si elles avaient un diplôme d'études secondaires reconnu au Québec ou si elles n'étaient pas cheffes de famille monoparentale.

Des discussions préliminaires avec des acteur·rices d'organismes clés dans l'intervention auprès de femmes monoparentales de Montréal-Nord nous ont permis d'élargir notre conception de la monoparentalité et de l'adapter à la diversité des situations réellement vécues par les femmes. En effet, nous avons rapidement constaté que la définition et les critères de la monoparentalité souvent utilisés sont restrictifs et non représentatifs de la réalité de nombreuses femmes. Le ministère de la Santé et des Services sociaux (2017) définit la monoparentalité comme « [une] mère ou [un] père, sans conjoint ou conjointe

¹² Statistique Canada (2022a)

¹³ Statistique Canada (2022a)

¹⁴ Statistique Canada (2023c)

ni partenaire en union libre, qui habite un logement avec un ou plusieurs enfants », alors que la réalité est à notre avis beaucoup plus complexe. Nous avons donc fait le choix d'élargir les critères de la monoparentalité dans le cadre de cette recherche et d'ajouter, à la définition du ministère, les situations suivantes :

- a. les femmes qui vivent avec un·e conjoint·e (parent ou non du ou des enfant(s)) ne participant pas aux soins quotidiens des enfants et qui n'est pas actif·ve dans la vie familiale;
- b. les femmes qui habitent au Canada et qui ont un ou des enfant(s) vivant à l'étranger : nous considérons que la charge mentale et la pression économique associées à la maternité continuent d'exister malgré l'éloignement des enfants;
- c. les femmes habitant au Canada, qui élèvent leur(s) enfant(s) seules et qui sont mariées ou qui ont un·e conjoint·e habitant dans un autre pays.

Ainsi, l'élargissement de ces critères nous a permis de recruter plusieurs femmes qui n'auraient initialement pas pu participer au projet, mais qui dans les faits, vivent une situation de monoparentalité.

Malgré tout, le recrutement des participantes n'a pas été chose simple et a demandé la mise en œuvre de multiples stratégies afin de trouver, rejoindre et mobiliser ces femmes. Nous n'avions pas envisagé que rejoindre des participantes potentielles allait être aussi ardu; nous imaginions que le service offert allait créer un engouement et que, rapidement, chacune des places disponibles allait être comblée. Ce n'est pas ce qui s'est passé, et le recrutement s'est échelonné sur plusieurs mois. Dans l'esprit de la théorisation ancrée, nous avons documenté tout le processus. Plutôt que d'aborder les enjeux de recrutement comme un obstacle lié à la méthodologie du projet, ils ont été considérés comme des éléments de l'expérimentation à part entière et comme des données de recherche.

Nous avons initialement cherché à entrer en contact avec les femmes par le biais d'approches de recrutement plus « traditionnelles », notamment en posant des affiches

à certains endroits fréquentés par la population ciblée¹⁵. Lors de cette première étape du recrutement, nous avons amorcé une collaboration avec des organismes communautaires et des institutions publiques. Ces deux premières actions n'ont pas généré beaucoup de résultats, et nous nous sommes aperçues de la nécessité de diversifier les techniques et les stratégies adoptées.

Un second temps de recrutement a mené à la simplification et à la personnalisation du matériel utilisé pour promouvoir le projet. Lors de cette phase, nous avons cherché à approfondir et diversifier les relations avec les organismes communautaires et institutionnels. Au lieu d'aller uniquement vers les organismes dont la mission est directement en lien avec les enjeux étudiés, nous avons élargi l'étendue de nos collaborations et sommes entrées en contact avec les femmes à travers des lieux de rassemblement, des lieux de vie et des lieux du quotidien. C'est ainsi que nous sommes allées poser des affiches dans les bibliothèques de quartier, les banques alimentaires, les centres de la petite enfance (CPE), les écoles primaires, les centres de femmes, les maisons de la famille, les friperies, etc. Nous nous sommes rapidement aperçues que nous n'étions pas les seules à vouloir les rejoindre et à chercher des manières d'entrer en contact avec elles, ce qui témoigne de l'importance de l'arrimage des actions.

En plus d'investir différents lieux de contacts, nous avons réfléchi aux méthodes alternatives pour rejoindre les femmes et susciter leur intérêt envers le projet. C'est ainsi que nous avons organisé des activités afin de tenter de rejoindre ces femmes, telles que des présentations du projet mêlées à des discussions de groupe et des moments d'échange informels dans leur milieu de vie, et même un atelier de cuisine collective. Nous avons également exploité les ressources locales, spécialement sur le terrain du KRTB, en publiant des annonces dans les journaux locaux et en collaborant avec les radios locales afin qu'elles mettent en ondes de petites capsules présentant le projet.

¹⁵ L'affiche de recrutement utilisées pour Montréal-Nord et le KRTB se trouve à l'annexe 1 du rapport.

À travers ces démarches, nous avons constaté l'importance d'une présence soutenue sur le terrain de la collecte de données. Le troisième moment de recrutement a donc été marqué par les contacts et les relations interpersonnelles que les agentes ont développées avec les femmes et les intervenant-es des organismes communautaires et publics avec lesquels nous avons collaboré¹⁶. En allant directement à la rencontre des femmes, les agentes de terrain humanisent le processus et permettent aux futures participantes de mettre un visage sur le projet de recherche. La présence concrète des agentes sur le terrain a permis de créer des liens avec les acteur·rices clés de divers organismes et institutions qui se sont avérés cruciaux dans le processus de recrutement et de levée des obstacles. En effet, certain-es intervenant-es ont d'abord fait preuve de réticence face au projet et se sont montré-es protecteur·rices des femmes que nous cherchions à rejoindre. Considérant la situation de marginalisation des femmes monoparentales sans diplôme d'études secondaires, nous comprenons ces réserves et cette attitude protectrice à leur égard. À cet effet, prendre le temps de gagner la confiance des intervenant-es ainsi que légitimer le projet de recherche à leurs yeux a été nécessaire pour qu'ils et elles soutiennent lant aux personnes fréquentant les services de l'organisme. Cela n'a toutefois pas été une mince tâche, et plusieurs rencontres et interactions avec les organismes ont été nécessaires pour atteindre cet objectif. Une fois ce lien de confiance établi, les intervenant-es ont été d'une aide indispensable au recrutement, témoignant de l'importance de la démarche.

À Mashteuiatsh, le recrutement s'est déroulé différemment : l'objectif n'était pas d'engager les femmes dans un processus de suivi et de collecte de données de longue haleine, mais plutôt de les inviter à une séance de discussion en groupe. Ainsi, nous avons utilisé des techniques de recrutement plus traditionnelles. En collaboration avec la Maison Puakuteu, le Conseil des Jeunes de Mashteuiatsh et Joannie Gill de Utapi Consultants, des affiches invitant les femmes à la discussion ont été posées à certains endroits clés de la communauté quelques semaines avant notre arrivée. L'évènement a

¹⁶ Plus de détails sur ces organismes communautaires et publics sont donnés à l'annexe 2 du rapport.

également été partagé sur les réseaux sociaux de la Maison Puakuteu et du Conseil des Jeunes de Mashteuiatsh, qui nous ont prêté leurs locaux pour les groupes de discussion. Finalement, certaines personnes ont été invitées personnellement à la discussion par des intervenant·es ou d'autres personnes impliquées dans les organismes.

Pour les entretiens avec les intervenantes, une annonce de recrutement a été envoyée à différents organismes, les invitant à nous contacter si elles étaient intéressées à discuter de leur travail auprès des femmes cheffes de famille monoparentale. Cette méthode n'a pas généré beaucoup de retours; seulement trois personnes nous ont écrit. Nous émettons l'hypothèse que ce faible taux de réponse est du moins partiellement lié au fait que nous n'avons pas expliqué notre vision élargie de la monoparentalité dans l'annonce de recrutement. Cela a peut-être amené les intervenantes à croire que le type de monoparentalité qu'elles voient dans leur travail n'entraîne pas dans notre définition, et donc à ne pas se sentir concernées par l'annonce.

2.3 Collecte de données, outils et méthode d'analyse

Dans cette partie, nous discutons des différents outils de collecte de données utilisés dans le cadre de cette recherche. Notons que, comme mentionné à la partie 2.2.1, la collecte de données ne s'est pas déroulée de la même manière sur les trois terrains. Les outils utilisés ne sont donc pas les mêmes dans tous les milieux. Nous présentons d'abord les outils utilisés pour collecter les données de l'expérimentation à Montréal-Nord et au KRTB, puis nous discutons des outils utilisés pour le volet de la recherche mené à Mashteuiatsh. La partie se conclut avec une présentation du processus de codage et d'analyse des données qui a été réalisé.

Tableau 3 : Outils de collecte de données utilisés en fonction de l'objectif de collecte pour les terrains de Montréal-Nord et du KRTB

Objectif global	Outil de collecte de données	Détails	Nombre de documents remplis	
			Montréal-Nord	KRTB
a. Recueil d'informations sur les femmes composant la cohorte et sur les organismes et institutions contribuant à la levée d'obstacles.	Questionnaire sociodémographique ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Les agentes de terrain ont rempli ce questionnaire avec la femme lors de la première rencontre de suivi. - Les questions concernaient notamment l'âge, le pays de naissance et le parcours scolaire antérieur des femmes. - Le formulaire a été anonymisé afin d'assurer la confidentialité des femmes. - Objectif : avoir un portrait de la situation présente et passée de la femme. - Les questionnaires ont été remplis entre le 1^{er} septembre 2022 et le 18 décembre 2023. 	19 questionnaires (un par participante)	4 questionnaires (un par participante)
	Fiche d'information sur les organismes et institutions qui ont participé à la levée des obstacles.	<ul style="list-style-type: none"> - Les agentes de terrain ont consigné des informations sur les organismes et institutions qui ont contribué à la levée d'obstacles (mission, services offerts, actions dans le domaine de l'éducation des adultes, etc.) - Objectif : comprendre les points communs et les différences des organismes en mesure de lever les obstacles signalés. 	52 fiches	7 fiches
b. Documenter la démarche de levée d'obstacles.	Fiche d'information sur chaque obstacle.	<ul style="list-style-type: none"> - Pour chaque obstacle rencontré par les femmes, les agentes de terrain ont rempli une fiche d'information. - Les informations qui ont été colligées comprennent : une description de l'obstacle, de sa date d'apparition, des moyens de communication utilisés pour faire part de l'obstacle, les organismes ayant contribué à sa levée, etc. 	115 fiches	9 fiches

¹⁷ Le questionnaire sociodémographique utilisé se trouve en annexe 3 de ce rapport.

		<ul style="list-style-type: none"> - Objectif : analyser les obstacles auxquels les femmes ont fait face et le processus de levée des obstacles. - Les informations sur les obstacles ont été recueillies tout au long de la recherche, et les fiches d'information sur les obstacles ont été remplies entre juin 2023 et juillet 2024. 		
	Entretiens post-levée d'obstacle avec les femmes.	<ul style="list-style-type: none"> - Il était prévu que les agentes mènent une courte entrevue avec les femmes à la suite du processus de levée d'obstacle. Malheureusement, le quotidien souvent chargé des femmes participant à l'étude n'a pas permis que des entrevues soient systématiquement réalisées à la suite de la levée de chaque obstacle. - Les agentes ont plutôt questionné les femmes sur le processus de levée d'obstacle de manière informelle et ont consigné les réponses dans les journaux de bord. 	0 entretien	0 entretien
	Entretiens post-levée d'obstacle avec les intervenant-es des organismes.	<ul style="list-style-type: none"> - Il était prévu que les agentes de terrain mènent de courts entretiens avec les intervenant-es ayant participé à la levée de l'obstacle à la suite du processus. Considérant leur emploi du temps chargé, il n'a pas été possible de rencontrer systématiquement les intervenantes. Ainsi, comme avec les femmes, les agentes ont plutôt questionné les intervenant-es de manière informelle et ont consigné les réponses dans les journaux de bord. - Ces entrevues avaient l'objectif de revenir sur la démarche de sollicitation et l'action posée pour lever l'obstacle, et de discuter des défis rencontrés, des moyens proposés pour les solutionner, des conditions à réunir pour une levée réussie de l'obstacle et des considérations et réflexions diverses. - Dans Montréal-Nord, quelques entrevues ont toutefois été réalisées, entre juillet et janvier 2024. 	9 entretiens	0 entretien

	Entrevues de fin de projet avec les femmes ¹⁸ .	<ul style="list-style-type: none"> - À la fin du projet, des entrevues finales ont été réalisées avec les femmes accompagnées. - Objectif : faire un bilan de l'accompagnement et recueillir les impressions finales des femmes sur le dispositif et l'accompagnement reçu. - Les entrevues se sont déroulées entre les mois de juin et de septembre 2024. Elles ont été d'une durée de 12 minutes à 1h17, et la majorité (6/9) a duré une heure ou plus. 	9 entretiens	0 entretien
	Entrevue de fin de projet avec les organismes ¹⁹ .	<ul style="list-style-type: none"> - Des entrevues finales ont été réalisées avec les intervenant-es des organismes et institutions ayant participé à la levée d'obstacles. - Objectif : recueillir les points de vue des intervenant-es sur les besoins d'accompagnement des femmes cheffes de famille monoparentale, sur le dispositif expérimenté et sur leur expérience de levée d'obstacles. - Ces entrevues se sont déroulées entre le mois de juin et septembre 2024. Elles étaient d'une durée de 15 minutes à 1h20, et la majorité (12/18) a duré 25 minutes ou plus. 	12 entretiens	6 entretiens
c. Recueillir les réflexions et considérations des agentes de terrain et de la chercheuse.	Journal de bord des agentes de terrain.	<ul style="list-style-type: none"> - Les agentes de terrain ont compilé leurs réflexions, impressions, idées, défis, facilitateurs de leur rôle, etc. dans des journaux de bord tout au long de la recherche. - Le format de ces journaux de bord était libre pour favoriser l'émergence de réflexions nouvelles chez les agentes de terrain. - Les agentes de terrain ont rédigé des journaux de bord entre janvier 2023 et septembre 2024. 	176 journaux de bord	131 journaux de bord

¹⁸ La grille d'entrevue utilisée se trouve en annexe 4 de ce rapport.

¹⁹ La grille d'entrevue utilisée se trouve en annexe 5 de ce rapport.

	<p>Mémos et journaux de bord de recherche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comme les agentes de terrain, la chercheuse a compilé ses réflexions quant au dispositif en expérimentation. - Ces mémos d'analyse sont des notes brèves permettant de garder trace des impressions et intuitions de ce qui émerge des données, des liens et des relations entre les catégories, des hypothèses formulées, etc. Ces mémos comprennent notamment : des perspectives d'analyse, l'introduction et la justification des codes et la documentation et l'explication des décisions méthodologiques. - L'agente de recherche a rédigé des journaux de bord de recherche en lien avec les entretiens de fin de projet réalisés avec les organismes et avec la revue de littérature réalisée. - La chercheuse et l'agente de recherche ont rédigé des mémos et des journaux de bord de recherche entre septembre 2022 et 2024. 	<p>20 mémos et journaux de bord de recherche</p>
--	--	---	--

2.3.1 La collecte de données

2.3.1.1 Montréal-Nord et KRTB

Pour atteindre notre objectif et répondre à nos questions de recherche sur les terrains de Montréal-Nord et du KRTB, nous avons colligé de l'information à l'aide de plusieurs instruments. Ceux-ci répondent à trois objectifs :

- a. recueillir des informations sociodémographiques sur les femmes composant la cohorte et des informations générales sur les organismes et institutions contribuant à la levée d'obstacles;
- b. documenter chaque démarche de levée d'obstacles;
- c. recueillir les réflexions et considérations des agentes de terrain et de la chercheur·euse responsable du projet quant à l'application du dispositif.

Le tableau 3 présente les différents outils de collecte de données utilisés en fonction de l'objectif auquel ils répondent.

Au total, 19 femmes ont été suivies à Montréal-Nord entre les mois d'août 2022 et de janvier 2024. Les suivis ont été d'une durée de deux à onze mois. Au KRTB, ce sont quatre femmes qui ont été suivies entre les mois d'avril 2023 et décembre 2024. Ces suivis ont été d'une durée d'un à neuf mois. Plus de détails seront donnés sur la durée des suivis, sur les femmes, leurs caractéristiques et les obstacles qu'elles ont rencontrés à la section 3 du rapport.

Afin de favoriser le recrutement et fournir une reconnaissance concrète du temps que les femmes nous accordaient, nous leur avons remis un montant de 15 \$ en argent comptant après le remplissage du questionnaire sociodémographique avec les agentes de terrain. Pour cette même raison, nous avons également choisi de faire tirer des bourses d'un montant de 500 \$ chacune. Les gagnantes ont été tirées au hasard via une plateforme en ligne de tirage. Une gagnante pour le KRTB et deux gagnantes pour Montréal-Nord ont pu bénéficier de la bourse en automne 2023, puis nous répèterons ce processus à l'hiver

2025. Un total de 3 000 \$ sera donc remis en bourse à six femmes différentes ayant participé au projet. Finalement, lors des rencontres en personnes, nous avons également fourni un café et une collation (muffin, croissant, beigne, etc.) aux femmes qui le désiraient.

2.3.1.2 Mashteuiatsh

Considérant l'importance de l'oralité (Létourneau, 2021) et des cercles de partage (Lathoud, 2016) dans plusieurs cultures autochtones, nous avons décidé de réaliser des groupes de discussion afin de mettre à l'avant-plan la parole des personnes présentes. Ainsi, en novembre 2023, nous nous sommes rendues à Mashteuiatsh afin de réaliser deux groupes de discussion. Les annonces promouvant les groupes de discussion invitaient les femmes cheffes de famille monoparentale qui n'ont pas de DES à venir discuter de leur expérience lors d'une discussion de groupe²⁰. Sur place, nous n'avons refusé la participation d'aucune femme qui souhaitait faire partager son expérience. Pour chacun des groupes, nous avons eu un panel diversifié de femmes de tous âges qui avaient une expérience présente ou passée de monoparentalité et qui avaient, ou non, acquis un diplôme d'études secondaires. Les groupes de discussion ont duré environ 90 minutes chacun. Le premier groupe a été réalisé le 21 novembre 2023 en milieu de journée à la Maison Puakuteu, un centre social pour femmes à Mashteuiatsh. Des collations légères et du café étaient offerts, et des femmes sont arrivées et parties à leur guise au cours de la discussion. Au total, ce sont 15 femmes qui ont participé à la discussion. Le second groupe a été réalisé dans les locaux du Conseil des jeunes de Mashteuiatsh. Encore une fois, des collations légères et du café étaient offerts aux participantes. Ce groupe, plus modeste, a compté cinq participantes.

Dans les deux groupes de discussion, nous avons exploré les thèmes suivants :

- Les défis et obstacles que les femmes ont vécus en lien avec la scolarisation.

²⁰ L'affiche de recrutement utilisée pour Mashteuiatsh se trouve à l'annexe 6 du rapport. Le guide d'entretien utilisé lors du groupe de discussion se trouve à l'annexe 7.

- L'aide qu'elles ont reçue (de l'école, de leur famille, de leur communauté) au cours de leurs études, les bons coups de l'aide et les limites de celle-ci.
- Les besoins des femmes en lien avec les services d'aide et d'accompagnement aux études.

Les deux groupes de discussion ont été animés par la chercheuse du projet. Les séances n'ont pas été enregistrées, mais une collègue de l'ICÉA a réalisé une prise de notes assidue tout au long des discussions.

En parallèle, nous avons mené trois entretiens qualitatifs avec des intervenantes originaires de Mashteuiatsh et travaillant auprès des femmes cheffes de famille monoparentale. Ces trois entretiens ont duré environ 60 minutes chacun. Deux ont été conduits en personne alors que le dernier a été mené à distance. Lors de ces entretiens, nous cherchions à comprendre quel est le travail qu'elles effectuent auprès de ces femmes, quelles sont les lacunes et les forces des mesures présentement en place pour les soutenir dans leur retour aux études et leur persévérance scolaire, et quelles autres mesures devraient être mises en place afin de favoriser un accompagnement optimal des femmes. Ces entretiens ont été enregistrés et ils ont fait l'objet de prise de notes récapitulatives. Ils ont été partiellement retranscrits aux fins d'analyse.

2.3.2 Codage et analyse des données

Le processus de codage est primordial dans l'analyse des données générées en contexte de recherche en théorisation ancrée. Tel que mentionné précédemment, le processus de codage n'est pas linéaire : dans une dynamique circulaire, il est marqué par des allers-retours constants entre le terrain et les données (Paillé, 1994). Dans un effort visant à rendre l'approche accessible à tous-tes, Paillé (1994) a défini six étapes d'analyse : le codage initial, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation puis la théorisation. Ces étapes sont détaillées dans le tableau ci-bas (tableau 4).

Tableau 4 : Les étapes du codage en théorisation ancrée

Étape	Description	Question à se poser
Codage initial	Cette étape est le niveau d'analyse le plus superficiel. Ici, à travers une analyse ligne par ligne du corpus de données, on tente de dégager un premier niveau de sens, encore très près des données elles-mêmes. On cherche à rendre compte de petites parties des données de manière précise, concise et fidèle.	À cette étape-ci, nous nous demandons : de quoi s'agit-il?
Catégorisation	L'étape de la catégorisation vise à : « [...] porter l'analyse à un niveau conceptuel en nommant de manière plus riche et plus englobante les phénomènes, les événements qui se dégagent des données. » (Paillé, 1994, p. 159). Ainsi, on retourne dans les codes initiaux afin de faire ressortir les liens, les expliquer et les mettre en perspective. La catégorie étant un élément central de la théorisation, celles-ci doivent être raffinées, précisées, détaillées. Il s'agit donc de définir les modalités des catégories, les justifier et identifier les différentes formes qu'elles peuvent prendre.	On se demande : que se passe-t-il ici?
Mise en relation	Ici, on compare les catégories entre elles afin de faire ressortir les liens. Cette étape nous rapproche de l'objectif de la théorisation ancrée, qui est de faire émerger une catégorie centrale et des catégories périphériques expliquant le phénomène observé. Elle permet de passer d'une conception statique à une conception dynamique des données.	On se pose les questions suivantes : est-ce que ces éléments sont liés entre eux? En quoi et comment sont-ils liés ou non?
Intégration	Lors de cette étape, on doit revenir aux questions et à l'objet de départ et observer ce qui s'est dégagé des étapes précédentes en lien avec l'intention d'origine. Il s'agit alors de dégager clairement l'objet principal, l'objet de l'analyse.	Ici, il s'agit de se demander : quelle est la problématique initiale? Quel phénomène ressort présentement? Quel est le sujet de l'étude?
Modélisation	Cette étape du processus d'analyse en théorisation ancrée « consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. » (Paillé, 1994, p. 174).	On se demande : quel est ce phénomène? Quels sont ses caractéristiques, ses particularités, ses conséquences, ses préalables? Quels sont les processus qui ont cours dans ce phénomène?
Théorisation	Lors de cette étape finale, il s'agit de formuler la théorisation à la lumière des allers-retours réalisés entre les étapes précédentes. « La théorisation doit permettre de saisir la complexité du phénomène tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique de ses mises en	N/A

	situation. » (Méliani, 2013, p. 442). On arrive donc à cette théorisation de façon graduelle, à force d’allers-retours entre le processus d’analyse et en précisant toujours notre regard. La théorisation est le processus de même que le résultat (Paillé, 1994).	
<i>Tableau basé sur les étapes du codage tel que présenté par Paillé (1994).</i>		

Le processus de codage et d’analyse des données en théorisation ancrée suppose une remise en question constante des choix, des catégories et des conclusions préalables. Par exemple, des catégories identifiées à l’étape de la catégorisation peuvent rapidement devenir obsolètes et perdre de leur sens à l’étape de mise en relation ou d’intégration, ou lorsque d’autres données sont collectées et que la catégorie y est confrontée. Il s’agit donc d’approcher les données avec beaucoup d’humilité et d’accueillir ces remises en question, puisqu’elles sont centrales au processus. Tout ceci permet de faire sens des expériences subjectives des personnes et d’en rendre compte de manière empirique.

En codant, nous dégageons des catégories émergentes, qui seront ensuite investies et testées sur le terrain de manière circulaire. De cette façon, nous testons différentes approches et stratégies, tout en recueillant et analysant des informations à leur propos, afin de trouver celle(s) qui fonctionne(nt) le mieux. Plus qu’une technique par « essayer-erreur », procéder de la sorte nous permet de valider empiriquement les choix que nous faisons sur le terrain et de développer un modèle qui est adapté à la réalité de la population ciblée.

Dans le cadre du projet, les étapes de codage proposées par Paillé (1994) ont été suivies. L’exercice de codage et de catégorisation des données s’est déroulé de manière presque constante pendant près de deux années. Dans la mesure du possible, les journaux de bord étaient codés au fur et à mesure que les agentes de terrain les rédigeaient. Avant d’être codés et analysés, les journaux de bord étaient lus en entier une première fois et la chercheuse notait ses premières impressions, ses questions et ses réactions initiales. Le lendemain ou les jours suivants, les journaux étaient codés.

Concrètement, la première phase de l'analyse était un code in vivo ligne par ligne dans lequel le sens ou le thème de chaque ligne des journaux de bord était dégagé mot pour mot, sans reformulation, pour 49 journaux de bord allant de janvier à septembre 2022. Nous avons ensuite procédé à l'agrégation des codes similaires, ce qui a mené aux étapes de catégorisation et de mise en relation des catégories entre elles, suivi par un processus d'intégration, donc de comparaison des catégories avec l'objet initial. Ces étapes ont été réalisées à plusieurs reprises, et il était fréquent de réviser les codes et catégories générés au fur et à mesure de la collecte de données. Finalement, nous avons procédé à la modélisation et à la théorisation finale du modèle, soit le cœur de la théorisation ancrée²¹. Dès l'étape d'agrégation, nous avons établi une définition de chaque code et de ce qui y serait codé. Ces définitions ont fluctué tout au long de la recherche et des nouvelles itérations de l'arbre de codes, mais chaque changement amenait à un réexamen complet du code et des extraits le composant. Ainsi, si deux codes peuvent être en apparence similaires, des subtilités dans la définition de ces codes dictaient les extraits qui allaient y être classés.

2.4 Embuches méthodologiques

Avant de poursuivre, il est primordial d'aborder les limites et embuches que nous avons rencontrées dans le cadre de la présente étude. Ces limites sont liées aux ressources humaines du projet, à la complexité de recruter des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES et aux divers impératifs de collaborations avec les Premières Nations du Québec.

a) Embuches liées aux ressources humaines du projet

Un certain roulement de personnel a eu lieu tout au long du projet. Au début de l'automne 2022, une agente de terrain a quitté le projet. Celle-ci entretenait plusieurs

²¹ L'annexe 8 présente l'arbre de code utilisé pour tirer les conclusions de l'étude. Notons toutefois qu'il y a eu une hybridation des méthodes de codage et que les étapes de *modélisation* et de *théorisation* ont été partiellement réalisées de manière manuscrite. L'arbre de code présenté n'est donc pas final, car les décisions prises par le codage via voies manuscrites n'ont pas été intégrées systématiquement à NVivo.

collaborations avec des organismes. Elle suivait également une femme depuis l'été 2022 avec qui elle avait créé un fort lien de confiance. Cette femme a pris la décision de ne pas poursuivre son implication dans le projet après le départ de l'agente de terrain. En période de pénurie de main-d'œuvre, nous n'avons pu réaliser l'embauche d'une nouvelle agente de terrain qu'environ trois mois plus tard, en décembre 2022. Ceci a forcé la suspension temporaire des efforts de recrutement de femmes et du maintien des liens avec les organismes. De plus, trouver une agente de terrain disposée à mener le projet dans une région rurale n'a pas été chose simple. Nous souhaitions d'abord conduire l'expérimentation en Gaspésie. Or, après plusieurs rondes infructueuses de recrutement d'une agente de terrain en Gaspésie, nous avons décidé de lancer l'appel dans plusieurs régions plus ou moins éloignées du Québec. Ainsi, en janvier 2023, nous avons embauché une agente pour la région du Bas-Saint-Laurent et nous avons pu commencer l'expérimentation dans le KRTB. Or, ce volet du projet a commencé plusieurs mois après celui de Montréal-Nord, limitant donc les données collectées dans ce milieu. D'autres situations hors de notre contrôle ont aussi fait en sorte que les suivis des femmes au KRTB se sont arrêtés plus tôt que prévu (en décembre 2023, au lieu de juillet 2024 comme il était initialement planifié), et que les femmes suivies à Montréal-Nord n'ont eu que très peu de contacts avec l'agente de terrain entre les mois de janvier et mai 2024. Finalement, nous n'avons pas pu réaliser les entretiens finaux avec les femmes du KRTB en raison de l'absence prolongée d'un membre de l'équipe. Ces éléments, importants à considérer dans le cadre de la recherche, sont tout de même des situations qui pourraient se produire dans l'application réelle du dispositif : départ de personnel, imprévus, congés de maladie, etc.

b) Embuches liées au recrutement de femmes dans le projet

Nous n'avons pas réussi à atteindre notre objectif de recrutement dans la région du KRTB, malgré les efforts incessants de l'agente de terrain. Nous souhaitions initialement suivre dix femmes dans cette région, et seulement quatre ont participé au projet. Les efforts de recrutement ont été multiples et diversifiés, mais il semblait ardu de rejoindre et de motiver les femmes cheffes de famille monoparentale à participer au projet.

Du côté de Montréal-Nord, la participation au projet a démarré lentement, puis nous avons fait face à une vague d'inscriptions et d'intérêt pour le projet. Bien que positive, cette situation a tout de même eu des impacts sur le projet. Entre le 18 avril et le 17 juin 2023, 15 nouvelles femmes ont fait part de leur intérêt à participer au projet, ce qui a été très exigeant en termes de temps pour l'agente de terrain, qui devait notamment expliquer les termes de la recherche, faire signer le formulaire de consentement et remplir le questionnaire sociodémographique avec chacune des femmes individuellement. Ainsi, face à toutes ces nouvelles tâches, il pouvait être plus complexe pour l'agente de terrain de s'habituer à son rôle que si l'entrée des femmes dans le projet avait été progressive.

c) Embuches liées aux impératifs de collaborations avec les Premières Nations

Au niveau de la collecte de données dans un terrain autochtone, nous avons dû changer d'objectif en cours de route, constatant que notre proposition de tester le dispositif de soutien dans une réserve autochtone n'intéressait pas nos interlocuteur·rices. Nous avons donc décidé d'adopter une posture d'écoute et une approche plus exploratrice qu'expérimentale dans la collecte de données. Ainsi, la possibilité de comparaison des résultats obtenus sur le terrain de Mashteuiatsh avec ceux de Montréal-Nord et du KRTB est limitée. Nous sommes néanmoins satisfaites de ce changement de cap et des conclusions que nous pouvons tirer des groupes de discussion et des entrevues individuelles.

Dans cette section, nous avons discuté de la théorisation ancrée en tant qu'approche méthodologique, des particularités sociodémographiques des terrains de collecte de données que nous avons investis, du processus de collecte et d'analyse des données et des limites et embuches méthodologiques de l'étude. Dans la prochaine section, nous discutons des résultats de l'expérimentation menée dans Montréal-Nord et au KRTB, puis des résultats de la collecte de données s'étant déroulée à Mashteuiatsh.

Points saillants de la section 2

- Une adaptation de la théorisation ancrée a été choisie comme approche méthodologique pour cette étude. Les principes au cœur de cette méthode que nous avons choisi d'utiliser sont : l'approche inductive, la comparaison constante des données, les allers-retours entre la théorie et les terrains, la revue de littérature réalisée à la fin du processus, l'utilisation de concepts sensibilisateurs et l'adoption d'une posture réflexive.
- Le dispositif a été expérimenté à Montréal-Nord et au KRTB.
 - Montréal-Nord se situe en milieu urbain, au nord de l'île de Montréal. C'est un arrondissement caractérisé par une haute densité de population, une grande proportion de personnes immigrantes, plus de familles monoparentales que dans le reste de la ville et une population davantage locataire. Les habitant·es de Montréal-Nord ont en moyenne un statut socioéconomique plus faible et un niveau de scolarité peu élevé. L'arrondissement est mal desservi par les transports en commun et le transport actif est complexe en raison des grands boulevards qui traversent le territoire et l'étendue de celui-ci.
 - Le KRTB est un territoire se situant dans la région du Bas-Saint-Laurent. La densité populationnelle y est faible et la population est vieillissante, mais les habitant·es sont davantage propriétaires de leur logement que dans le reste du Québec. Les habitant·es du KRTB sont légèrement moins scolarisé·es, mais leurs salaires sont globalement plus avantageux que dans le reste de la province. Le KRTB n'est toutefois pas un territoire uniforme, et la réalité est différente selon l'éloignement, ou non, d'un centre urbain offrant ressources et services.
- Une collecte de données par entretiens individuels et groupes de discussion a été réalisée à Mashteuiatsh.
 - Mashteuiatsh est une réserve autochtone de la communauté ilnu de la Nation des Pekuakamiulnuatsh qui se trouve dans la région du Saguenay-Lac-Saint-

Jean. La densité populationnelle est haute : un peu plus de 2 000 personnes vivent sur ses 14,4 km². Près de 40 % des familles de Mashteuiatsh sont monoparentales. Globalement, les salaires sont avantageux, même si près du tiers des individus n'ont pas de diplôme.

- La recherche adopte une définition élargie de la monoparentalité pour tenir compte de la diversité des situations vécues par les femmes, incluant celles qui vivent avec un conjoint qui ne participe pas aux soins des enfants, celles dont les enfants vivent à l'étranger et celles qui sont mariées à un conjoint vivant dans un autre pays.
- Le recrutement des participantes s'est avéré complexe. Cette étape de la recherche a nécessité l'utilisation de stratégies diversifiées et une présence soutenue sur le terrain. L'établissement de relations de confiance avec les organismes communautaires et les intervenant-es a été crucial dans le processus. Dans l'esprit de la théorisation ancrée, les démarches de recrutement ont été traitées comme des données à part entière.
- Différents outils ont été utilisés pour la collecte de données, notamment des questionnaires sociodémographiques, des fiches d'information sur les obstacles rencontrés par les femmes, des fiches d'information sur les organismes ayant participé à la levée des obstacles, des entretiens individuels semi-dirigés avec les femmes et avec les intervenant-es d'organismes collaborateurs et des journaux de bord des agentes de terrain et des mémos de recherche. À Mashteuiatsh, des groupes de discussion et des entretiens individuels ont été privilégiés.
- Le codage et l'analyse des données ont suivi les étapes de la théorisation ancrée, impliquant un codage initial, une catégorisation, une mise en relation, une intégration, une modélisation et une théorisation.
- La recherche a rencontré des difficultés liées au roulement de personnel, à la complexité du recrutement des femmes dans le projet et aux impératifs de collaboration avec les Premières Nations. Ces embuches ont parfois nécessité un réajustement méthodologique.

Section 3

Résultats de l'étude

Après avoir exposé la problématique de recherche et la méthodologie mobilisée pour répondre à nos questions et objectifs, nous abordons maintenant les résultats. Dans cette section, nous commençons par les résultats de l'expérimentation du dispositif sur les deux terrains : Montréal-Nord et le KRTB. Cette partie met en lumière le profil des femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires (DES) qui ont participé au dispositif, définit les obstacles qu'elles ont rapportés aux agentes de terrain et qui ont jalonné leur parcours, et présente le dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire et ses modalités d'application. La deuxième partie de la section présente les résultats de la collecte de données à Mashteuiatsh. Nous discutons des besoins et obstacles au retour aux études que les femmes cheffes de famille monoparentale de ce territoire ont rapportés et nous abordons les solutions possibles. Nous avons choisi de présenter les données provenant de Mashteuiatsh séparément puisqu'elles nous viennent d'échanges entre les femmes qui ont vécu ou qui vivent de la monoparentalité et des intervenantes présentes sur le terrain, au contraire de Montréal-Nord et du KRTB, où les données nous viennent de l'expérimentation du dispositif.

3.1 Résultats de l'expérimentation sur les terrains de Montréal-Nord et du KRTB

Sur les territoires de Montréal-Nord et du KRTB, les données ont été recueillies à travers l'expérimentation du dispositif. Il est incarné auprès des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES par les agentes de terrain. L'une des premières étapes consiste en la distribution d'un questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire, distribué aux femmes inscrites au dispositif, permet d'analyser leur profil. C'est ce que nous présentons dans la première partie. Après la distribution du questionnaire, les agentes ont pu entamer la consignation des obstacles au retour aux études et à la persévérance scolaire rapportés par les femmes. Nous le voyons dans la problématique (section 1), plusieurs types d'obstacles au retour aux études existent. Nous parlons de ceux

rencontrés par les femmes de notre recherche dans la deuxième partie. Enfin, c'est l'expérimentation du dispositif dans ces territoires qui permet les tentatives et/ou réussites de levée d'obstacles. C'est ce dont nous parlons dans le dernier point.

3.1.1 Profils sociodémographiques des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES

Dans cette partie, nous présentons les caractéristiques sociodémographiques des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES qui sont au cœur de notre recherche. Ces données ont été collectées à partir d'un questionnaire sociodémographique rempli par les femmes, accompagnées par une agente de terrain, lors de leur inscription au projet. Ce document visait à recueillir des informations sur les caractéristiques des femmes telles que leur âge, leur origine ethnique, le nombre d'enfants et leur situation professionnelle. Ces données nous ont permis de comprendre les caractéristiques de notre population d'enquête. Cette section est divisée en plusieurs sous-parties distinguant les femmes de nos deux terrains d'expérimentation, soit Montréal-Nord et le KRTB. Au total, ce sont 22 femmes qui ont participé au dispositif. Parmi ces femmes, 18 sont de Montréal-Nord et ont été accompagnées du mois d'août 2022 au mois de janvier 2024. Les suivis ont duré entre deux et onze mois. Quatre femmes viennent du KRTB, leur suivi a duré d'un à neuf mois, entre les mois d'avril 2023 et décembre 2024. Plus de détails sur la participation au dispositif sont donnés à la deuxième section de ce rapport de recherche.

Comme nous l'abordons à la section 2, nous avons choisi d'adopter la théorisation ancrée dans notre projet de recherche. Puisque cette théorie s'appuie sur une approche inductive, centrale dans le processus de recherche, ce sont les données et les observations qui donnent lieu aux conclusions. Ces éléments sociodémographiques sont intégrés à la section résultats, car ils font partie des données collectées qui ont construit nos réflexions tout au long du projet.

3.1.1.1 Profil sociodémographique des femmes cheffes de famille monoparentale de Montréal-Nord

Nous discutons d'abord du territoire de Montréal-Nord et des femmes de la recherche qui y vivent. Comme présenté dans la partie 2.2.1.1, l'arrondissement de Montréal-Nord se situe au nord-est de Montréal. Aucune station de métro ne se trouve dans cet arrondissement (Table de concertation des aînés de Montréal et Conseil régional environnement Montréal, 2017), ce qui rend les habitant·es qui ne sont pas véhiculé·es dépendant·es du système d'autobus, qui présente des failles majeures. Bien que situé dans une importante métropole, cet arrondissement se caractérise par des défis de déplacement. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques des habitant·es, c'est plus d'une famille avec enfant(s) sur trois (36 %) qui est monoparentale et menée par une femme (Statistique Canada, 2023a) dans cet arrondissement. Ce sont de ces femmes dont nous allons maintenant discuter.

a) Âge, origine culturelle et situation au Canada

Les participantes de notre étude pour la cohorte de Montréal-Nord ont entre 22 et 43 ans (moyenne et médiane de 33 ans) à leur inscription au projet, soit lorsque le questionnaire sociodémographique leur est distribué au courant de l'année 2023. Au total, 88 % des femmes (soit 16/18) qui composent cette cohorte sont issues de l'immigration. Sur ces femmes, 81 % d'entre elles (13/16) sont originaires d'Haïti. Notre cohorte est donc composée en majorité (13/18, ou 72 %) de femmes issues de l'immigration et originaires d'Haïti. Parmi ces 13 femmes haïtiennes, 77 % (10/13) ont comme langue maternelle les langues créoles. En ce qui concerne la première langue parlée à la maison par notre cohorte de Montréal-Nord dans son ensemble, 72 % des femmes (13/18) parlent le français à la maison.

Ces femmes issues de l'immigration sont présentes au Canada depuis en moyenne cinq ans. Après une demi-décennie, la majorité d'entre elles (10/16) n'ont ni le statut de résidente permanente ni celui de citoyenne canadienne. Elles sont soit demandeuses d'asile (9/10), soit réfugiées (1/10). Le statut de demandeur·ses d'asile implique plusieurs

contraintes. Au Québec, ce statut est obtenu dès lors que la demande d’asile est déposée au Canada, que ce soit en personne à un point d’entrée ou en ligne pour les demandeur·ses déjà présent·es sur le territoire canadien. En attendant une décision, les demandeur·ses d’asile peuvent obtenir un permis de travail ou d’étude sous certaines conditions. Durant l’examen de sa demande qui lui permettra d’avoir le statut de réfugiée, la personne peut bénéficier de certains services, notamment de l’aide à la recherche d’un logement, de l’aide juridique et d’une couverture de santé via le Programme fédéral de santé intérimaire (PFSI), qui offre des soins médicaux de base ainsi que quelques soins supplémentaires, mais qui reste limitée par rapport à la RAMQ (Gouvernement du Québec, 2024c ; Gouvernement du Canada, 2024a).

L’évaluation de la demande d’asile peut durer de plusieurs mois à plusieurs années, période durant laquelle les demandeur·ses restent dans une situation de précarité socioéconomique. Malgré des efforts du gouvernement du Québec pour favoriser leur intégration, tels que des cours de francisation, ces populations sont vulnérables. La crise actuelle dans le secteur de la francisation (ICÉA, 2024) vient aggraver leur précarité, rendant leur intégration au marché du travail et à la vie sociale québécoise plus difficile encore.

Ce sont des statuts qui peuvent induire beaucoup de précarité, d’anxiété et d’insécurité et qui apparaissent directement ou indirectement comme des obstacles au retour aux études (Hanley et al., 2021). En effet, le statut précaire des demandeur·ses d’asile affecte négativement toutes les facettes de leur vie à travers la non-reconnaissance de leurs diplômes, l’impossibilité d’accéder à la formation postsecondaire, l’anxiété persistante et la séparation d’avec leur famille (Hanley et al., 2021).

La moitié des femmes de la cohorte de Montréal-Nord étant demandeuses d’asile (9/18), elles se trouvent confrontées à l’insécurité que génère ce statut avec la crainte de devoir quitter le territoire. Aussi, la monoparentalité peut avoir des impacts importants sur la pauvreté dans un parcours migratoire : une part significative de demandeur·ses d’asile avec enfants, et particulièrement les femmes cheffes de famille monoparentale, vivent

dans une situation d'insécurité alimentaire et de précarité matérielle (Hanley et al., 2021). Comme expliqué un peu plus haut, des restrictions liées au statut s'ajoutent, ainsi qu'un certain nombre de démarches nécessaires pour pouvoir accéder à un statut plus stable. Ces démarches sont souvent longues, puisqu'il s'écoulait en 2021 environ cinq ans ou plus entre le début des démarches pour la demande d'asile et l'obtention de la résidence permanente pour la personne et ses proches (Hanley et al., 2021). On peut imaginer qu'un tel délai dans une situation instable est difficile et demande des ressources psychologiques.

b) Situation et condition socioéconomique

Ce sont 61 % des femmes de la cohorte (11/18) qui vivent seules. Les autres sont soit en colocation (5/18), soit elles habitent avec un·e conjoint·e (2/18). Comme discuté dans la section 2.2.2, la définition de la monoparentalité que nous avons choisi de retenir élargit les critères par rapport à ce que propose le ministère de la Santé et des Services sociaux (2017). Certaines des femmes présentes dans notre population d'enquête peuvent vivre avec un·e conjoint·e sans pour autant que celui ou celle-ci ne participe aux soins des enfants ou qu'il ou elle ne soit actif·ve dans le quotidien familial, plaçant ainsi les femmes en situation de monoparentalité, et ce même si elles ont en théorie un·e conjoint·e à la maison.

Elles sont 77 % (14/18) à ne pas avoir de travail au moment de remplir le formulaire sociodémographique, et 10 d'entre elles reçoivent de l'aide sociale (pour les autres, le revenu est non confirmé ou il provient de bourses d'études). Alors que ces femmes ont en moyenne près de deux enfants à charge chacune (nous y revenons au point suivant), un faible revenu associé à une situation de monoparentalité avec plusieurs enfants peut entraîner une situation de grande précarité socioéconomique, d'autant que les demandeur·ses d'asile ne peuvent pas non plus bénéficier d'allocations familiales (Retraite Québec, s.d.).

En 2022, le seuil de la MFR (Mesure du faible revenu) pour une famille monoparentale avec deux enfants était de 44 910 \$ (Institut de la statistique du Québec, 2024b). Les femmes de notre cohorte de Montréal-Nord ont en moyenne près de deux enfants à charge, sont toutes cheffes de famille monoparentale et se situent en dessous de ce seuil de faible revenu.

c) Situation familiale

Les femmes de la cohorte de Montréal-Nord ont entre un et quatre enfants à charge (moyenne de 1,6 et médiane de deux enfants). La moyenne d'enfants biologiques est toutefois un peu plus élevée (1,9 enfant) que la moyenne d'enfants à charge, ce qui peut s'expliquer de différentes manières, par exemple lorsque des enfants vivent encore dans le pays d'origine, parce qu'ils-elles sont majeur-es et indépendant-es ou parce qu'ils-elles ont été confié-es à des ami-es ou d'autres membres de la famille.

Les enfants (biologiques et à charge) des femmes de la cohorte ont entre trois mois et 23 ans au moment de remplir le questionnaire sociodémographique. En moyenne, les femmes de la cohorte sont mères de jeunes enfants de moins de cinq ans. La moyenne d'âge de l'enfant unique ou du plus jeune, dans le cas d'une fratrie, est de quatre ans. Au total, 10 femmes de la cohorte de Montréal-Nord sont mères d'un enfant de cinq ans ou moins au moment de remplir le questionnaire sociodémographique.

En 2023 au Québec, l'âge moyen au premier enfant était de presque 30 ans, selon l'Institut de la statistique du Québec (2024c). Pour notre population d'enquête de Montréal-Nord, l'âge moyen au premier enfant est d'environ 25 ans (médiane de 24,5 et étendue de 15 à 40 ans). La maternité peut apparaître comme un obstacle au retour aux études et/ou à la persévérance scolaire, spécialement dans le contexte de monoparentalité (Solar, 2021; Uppal, 2017). En raison des nombreuses tâches et des problématiques associées (trouver un mode de garde adapté, par exemple), avoir un enfant peut constituer un frein pour le retour et la persévérance aux études. Rappelons que ce n'est que depuis très récemment (en 2024) que les enfants de demandeur-ses

d'asile ont retrouvé le droit d'accès aux garderies subventionnées dont ils avaient été exclus depuis 2018. Entre 2018 et cette nouvelle directive, les parents demandeurs d'asile ne pouvaient bénéficier des services de garde à tarif réduit, ce qui perpétuait l'exclusion, notamment des femmes cheffes de famille monoparentale demandeuses d'asile, du marché du travail. Sachant qu'en moyenne chaque femme de la cohorte a 1,6 enfant à charge, on peut imaginer que mener des études en plus de leurs responsabilités parentales représente un véritable défi pour elles.

d) Situation scolaire actuelle, raison(s) du décrochage passé et motif(s) de retour aux études

Au début de l'expérimentation, lorsque le questionnaire sociodémographique a été rempli, 13 femmes expriment leur volonté de retourner aux études, mais n'y sont pas encore inscrites, 3 sont en FGA, 1 suit des cours de francisation et 1 est en cours d'obtention d'une attestation d'équivalence de niveau secondaire.

Comme nous l'avons vu plus haut, la majorité des femmes qui participent au dispositif dans l'arrondissement de Montréal-Nord sont demandeuses d'asile. L'accès aux études est très limité pour les demandeur-ses d'asile adultes. Ils et elles ne sont pas autorisé-es à fréquenter un établissement scolaire sans un permis d'études qu'il faut demander. Seule la francisation leur est autorisée sans permis préalable (Gouvernement du Canada, 2023). Ces femmes sont nombreuses à exprimer leur volonté de retourner aux études après avoir décroché en moyenne depuis plus de 10 ans.

Les raisons du décrochage sont assez floues. L'arrêt, lorsqu'il est justifié, a été motivé par la volonté d'aller sur le marché du travail, des difficultés scolaires, financières, intrapersonnelles (maladie par exemple) ou une grossesse. Après de nombreuses années en dehors du système scolaire, les participantes de notre dispositif expriment maintenant leur volonté de retourner à l'école pour diverses raisons. Pour sept femmes, ce retour est motivé par la volonté d'avoir à sa disposition de meilleures perspectives d'emploi. Les autres raisons les plus fréquentes incluent l'envie de développer leurs connaissances et de retourner aux études pour leurs enfants. Le tableau ci-dessous (tableau 5) présente les

différents motifs de décrochage scolaire et de retour aux études pour les femmes du dispositif de Montréal-Nord. Notons que la question est de type qualitatif et que les femmes étaient libres dans leurs réponses. Ainsi, plusieurs d’entre elles ont nommé plus d’une raison du décrochage ou de la motivation du retour aux études.

Tableau 5 : Facteurs de décrochage et motifs de retour aux études pour les femmes cheffes de famille monoparentale de Montréal-Nord

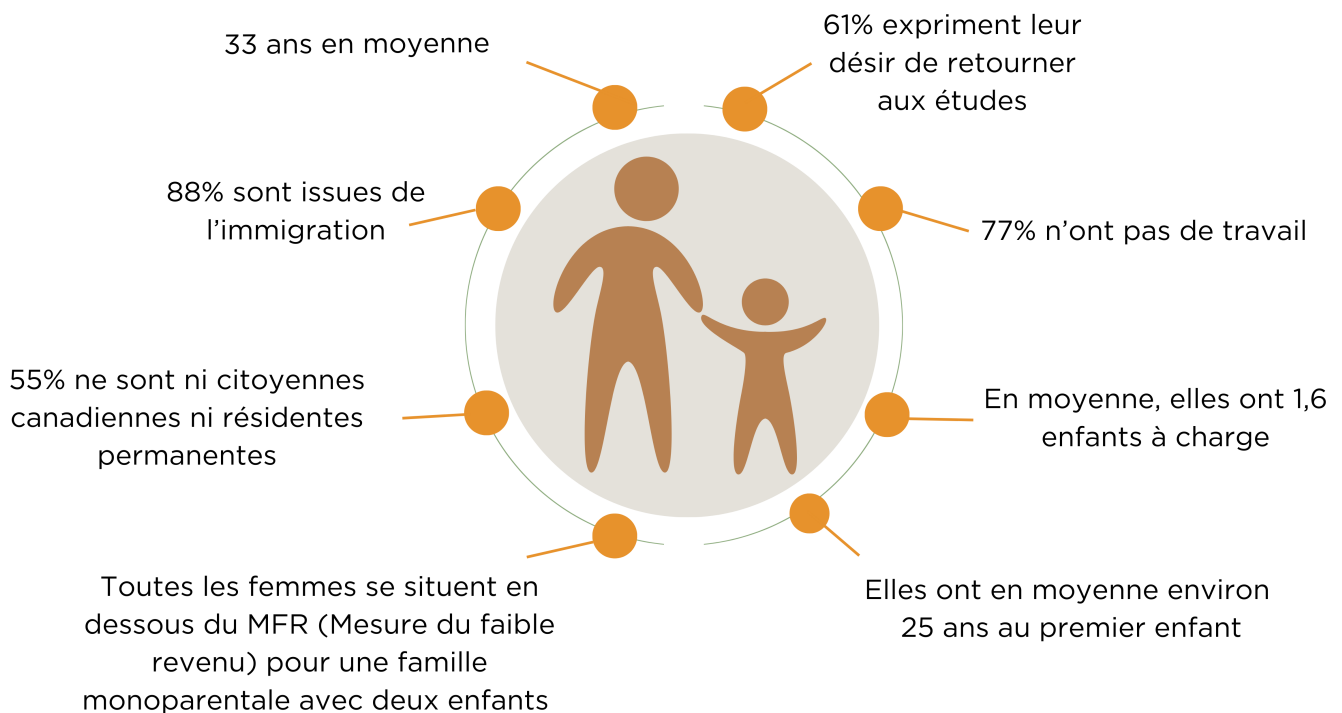
Raisons du décrochage	Nombre d’occurrences	Motivations au retour aux études	Nombre d’occurrences
Difficultés ou échecs scolaires	4	Développer des connaissances ou développement personnel	8
Pour aller sur le marché du travail	4	Avoir de meilleures perspectives d’emploi	7
Difficultés financières	4	Pour ses enfants	7
Difficultés psychosociales	3	Avoir une plus grande sécurité financière	3
Difficultés familiales	1	Être un exemple pour sa famille	2
Grossesse	1	Obtenir un premier diplôme/terminer son secondaire	2
Maladie	1	Apprendre le français	1
Non renseigné	6	Aime l’école	1

e) Conclusion : qui sont les participantes à la recherche qui habitent à Montréal-Nord?

Comme discuté dans la première section du rapport, les femmes cheffes de famille monoparentale qui cherchent à retourner aux études font face à plusieurs obstacles et difficultés. Concernant notre cohorte de Montréal-Nord, la situation instable et précaire qu’induit le statut de demandeuse d’asile, partagé par la moitié de cette population, contribue à la complexité d’un retour aux études. Le décrochage scolaire datant en moyenne de plus de 13 ans pour ces femmes, le retour aux études apparaît d’autant plus difficile puisqu’il faudra s’intégrer dans un système qu’elles ont quitté depuis longtemps. Comme elles sont pour la plupart issues de l’immigration, elles doivent par ailleurs

s'intégrer dans un système scolaire probablement différent de ce qu'elles ont connu dans leur pays d'origine, ce qui ajoute une couche de complexité à leur retour aux études. La charge qui incombe à ces femmes, la garde des enfants, les soins à leur apporter, l'articulation de leur maternité avec les horaires scolaires sont autant de paramètres qui viennent compliquer l'articulation famille-étude et parfois emploi. Comme nous le montre le tableau (tableau 5) sur les motivations au retour aux études, les enfants peuvent aussi être une source de motivation dans le retour sur les bancs de l'école.

Figure 7 : Profil des femmes cheffes de famille monoparentale dans Montréal-Nord au début du dispositif



3.1.1.2 Profil sociodémographique des femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB

Le territoire du KRTB représente notre second terrain d'expérimentation. Comme mentionné dans la partie 2.4, des imprévus, des départs de personnel au sein de l'équipe du projet et une mobilisation de potentielles participantes qui s'est révélée moins importante qu'escompté ont limité le nombre de femmes cheffes de famille monoparentale recrutées dans le projet pour la région du KRTB. Notre population étant

plus réduite pour le KRTB qu'elle ne l'est pour Montréal-Nord, la partie qui suit est plus courte. Elle met en lumière les caractéristiques des femmes cheffes de famille monoparentale de ce territoire et nous permet de comparer leur situation avec celle des femmes de Montréal-Nord.

a) Âge, origine culturelle et situation au Canada

Les femmes du KRTB ayant participé à la recherche sont plus jeunes que les femmes de Montréal-Nord. Elles ont entre 22 et 24 ans au moment de leur inscription dans le projet (moyenne et médiane de 23 ans). Elles sont toutes originaires du Canada et citoyennes canadiennes. Elles parlent le français comme première et unique langue maternelle.

b) Situation et conditions socioéconomiques

Elles vivent en majorité seules, sauf l'une d'entre elles qui réside avec un·e conjoint·e. Au début du dispositif, aucune n'occupe d'emploi et leur seuil de revenu avant impôts se situe entre 10 000 \$ et 19 999 \$ pour trois d'entre elles. Pour la quatrième femme, son revenu se situe en dessous de la barre des 10 000 \$. Ces femmes sont toutes très en dessous du seuil de la mesure du faible revenu de 2022, qui s'élève à 44 910 \$ pour une famille monoparentale avec deux enfants (Institut de la statistique du Québec, 2024b). Aucune de ces femmes n'occupe d'emploi rémunéré. Elles sont bénéficiaires de l'aide sociale ou de prêts et bourses d'études. En tant que citoyennes canadiennes, elles ont accès aux allocations familiales, aux services de garde subventionnés et à la RAMQ. Toutefois, malgré ces prestations, la situation des femmes du KRTB demeure précaire.

Il est important de mentionner que le KRTB est un vaste territoire. Il présente des obstacles au retour aux études et/ou à l'accès à l'emploi que l'on rencontre moins en ville. Les moyens de transport en commun y sont, entre autres, peu développés.

c) Situation familiale

Les femmes de la cohorte du KRTB ont entre un et cinq enfants biologiques et à leur charge (moyenne de deux et demi et médiane de deux). Les enfants de ces femmes ont entre un et huit ans au moment de remplir le questionnaire sociodémographique. Comme

pour les femmes de Montréal-Nord, il s'agit d'enfants en bas âge (moins de cinq ans) pour la plupart, puisque la moyenne d'âge de l'enfant unique ou du plus jeune, dans le cas d'une fratrie, est de 3,5 ans. Deux femmes sont en union de fait, tandis que les deux autres sont célibataires.

Les femmes avaient entre 16 et 21 ans à la naissance de leur premier enfant (moyenne de 18,75 ans et médiane de 19 ans). Elles ont donc eu leur premier enfant significativement plus jeune que la moyenne québécoise, qui place l'âge moyen des femmes à la naissance de leur premier enfant à presque 30 ans (Institut de la statistique du Québec, 2024c).

Finalement, trois femmes habitent seules et une femme habite avec son conjoint. Notons toutefois que le conjoint de cette dernière est fréquemment absent du foyer en raison de ses obligations professionnelles, qu'il ne contribue à la vie familiale que financièrement et qu'il ne s'occupe pas des soins des enfants.

En comparaison à notre population de Montréal-Nord, les femmes du KRTB ont en moyenne leur premier enfant plus tôt, plus d'enfants tant biologiques qu'à charge et des enfants plus jeunes. Les responsabilités qui incombent à ces mères monoparentales sont d'autant plus importantes que leurs enfants sont plus jeunes. On considère que la présence et la disponibilité de la mère sont essentielles pour le bien-être de l'enfant, surtout durant les premières années de sa vie (Martin et al., 2017). Il peut donc être attendu d'elles, et promu par certaines normes sociales, des pratiques de maternité intensives²².

d) Situation scolaire actuelle, raisons du décrochage passé et motifs de retour aux études

Au début de l'expérimentation du dispositif, deux femmes du KRTB fréquentent la FGA et deux désirent retourner aux études. Les sources de leur motivation se ressemblent, bien qu'exprimées différemment. Leur hiérarchie de priorités varie également. Les femmes du

²² Voir la section 4 pour en lire plus sur notre réflexion autour du concept de maternité intensive.

KRTB nous ont donné entre une et trois sources de motivation pour leur retour aux études. L'une d'elles mentionne être motivée par de meilleures perspectives d'emploi, une autre par des raisons financières, une par ses enfants et une autre pour obtenir un premier diplôme. Comme c'est aussi le cas pour certaines des femmes inscrites au dispositif de Montréal-Nord, les enfants, bien qu'ils puissent représenter un obstacle au retour aux études, peuvent aussi incarner des sources de motivation pour les mères.

Les raisons de leur décrochage sont mieux renseignées pour les femmes du KRTB que pour celles de Montréal-Nord, qui n'avaient pas toutes communiqué les raisons de leur sortie du système scolaire. Plusieurs facteurs sont identifiés parmi les raisons du décrochage, mais deux femmes ont des expériences communes comme des problèmes familiaux. On retrouve aussi des situations d'échec scolaire, de désintérêt face à l'école, de l'intimidation ou de maternité à l'adolescence. Le tableau 6 présente les sources de motivation au retour aux études ainsi que les raisons du décrochage passé. Comme dans le cas des femmes de Montréal-Nord, plusieurs d'entre elles ont nommé plus d'une raison du décrochage et plus d'une source de motivation du retour aux études.

Tableau 6 : Facteurs de décrochage et motifs de retour aux études pour les femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB

Raisons du décrochage	Nombre d'occurrences	Motivations au retour aux études	Nombre d'occurrences
Problèmes familiaux	2	Avoir de meilleures perspectives d'emploi	2
Désintérêt face à l'école	1	Développement personnel	1
Déménagement	1	Être un exemple pour sa famille	1
Échec scolaire	1	Fierté personnelle	1
Grossesse	1	Obtenir un premier diplôme	1
Influence des ami-es	1	Pour ses enfants	1
Intimidation	1	Sécurité financière	1
Pour aller sur le marché du travail	1		

e) Conclusion : qui sont les participantes à la recherche qui habitent au KRTB?

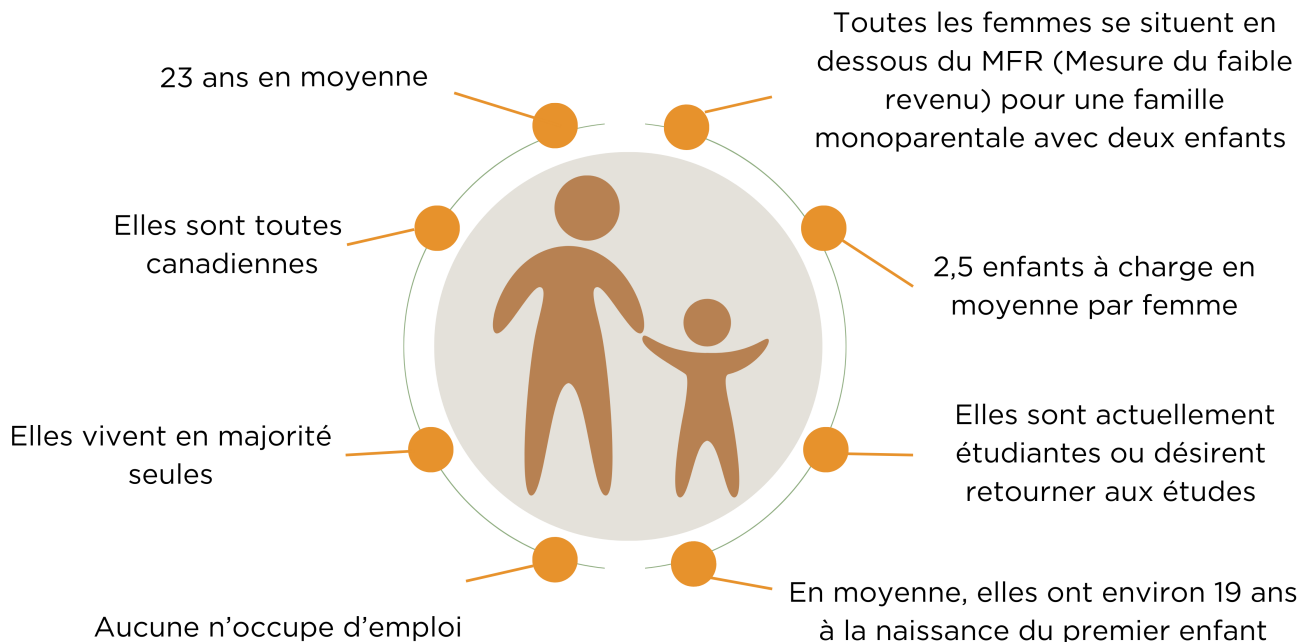
Le recrutement plus difficile sur le territoire du KRTB ne nous a pas permis de mobiliser autant de femmes qu'espéré. Cette disparité entre notre population de Montréal-Nord et celle du KRTB explique que nous disposions de moins de données pour ce second territoire. Cependant, la participation des femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB est tout aussi importante dans notre compréhension de leur réalité face au retour aux études et à la persévérance scolaire.

En moyenne, ces femmes ont vécu leurs grossesses plus jeunes que les femmes de Montréal-Nord. Près de six années séparent l'âge au premier enfant des femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB (18,8 ans au premier enfant en moyenne) de celles de Montréal-Nord (25,1 ans en moyenne). Leurs enfants sont en moyenne plus jeunes, et donc moins autonomes, ce qui suppose une mobilisation plus intensive de la part de ces femmes cheffes de famille monoparentale. Elles sont aussi plus jeunes que les participantes de Montréal-Nord, avec une moyenne de 23 ans pour les participantes du KRTB et de 33 ans pour celles de Montréal-Nord. Les femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB sont davantage en situation de pauvreté au vu des revenus annuels mentionnés dans le questionnaire sociodémographique. Cependant, on peut émettre l'hypothèse que leur statut de citoyenne canadienne peut induire des avantages sociaux dont une majorité de notre cohorte de Montréal-Nord demandeuse d'asile ne bénéficie pas, tel que l'accès à la RAMQ ou à des prestations sociales (allocations familiales, par exemple). Ces avantages ont un impact direct sur la qualité de vie. Néanmoins, les détails nous manquent à ce propos dans le questionnaire sociodémographique.

Malgré cette situation de vulnérabilité, la moitié de notre échantillon du KRTB se trouve, lors de la distribution du questionnaire sociodémographique, en formation générale des adultes. Le retour aux études est davantage accessible aux citoyen·nes du Canada pour qui le retour aux études (peu importe l'ordre d'enseignement) ne dépend pas au préalable de l'obtention d'un permis spécifique. Or, rappelons que, pour les

demandeur·ses d’asile, il est nécessaire d’obtenir un permis d’étude afin de pouvoir suivre des cours de formation générale des adultes ou de formation professionnelle au Québec. Selon Hanley et al. (2021), la quasi-totalité des demandeur·ses d’asile (94 %) demande un permis de travail et cherche rapidement à accéder à l’emploi, laissant ainsi une moindre place pour les études. Finalement, la cohorte du KRTB nous permet de constater que malgré leur situation, un retour aux études est possible. Ce retour est tout de même parsemé de nombreux obstacles, qui sont présentés dans la partie suivante.

Figure 8 : Profil des femmes cheffes de famille monoparentale au KRTB au début du dispositif



3.1.2 Les obstacles rencontrés par les femmes du projet

Malgré les motivations et les multiples raisons qui animent les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES qui souhaitent retourner aux études, ce retour s’accompagne souvent de nombreux obstacles. Chacun d’entre eux a été rapporté par les participantes aux agentes de terrain. Rappelons que, pour définir les obstacles à la participation scolaire des adultes, nous nous basons sur la typologie de Cross (1981) bonifiée par Solar (2021) dans une étude portant sur les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES et

identifions quatre types d'obstacles : situationnels, dispositionnels, institutionnels et informationnels.

Les obstacles situationnels se réfèrent au contexte de vie de la personne. Ils peuvent concerner les enfants, les finances, la présence d'un·e conjoint·e, les violences familiales, la pauvreté, etc. Les obstacles dispositionnels sont liés à la personne elle-même. Ils peuvent inclure la santé physique ou mentale, des difficultés personnelles, un manque de motivation, la dépendance ou la peur de quitter sa communauté. Les obstacles institutionnels désignent les situations où les difficultés sont liées aux institutions avec lesquelles les femmes interagissent, comme les écoles ou les services de garde. Ces obstacles peuvent concerner les horaires, les modes, temps et durée de formation, les exigences, les contenus des formations ou encore les relations avec les organismes. Enfin, les obstacles informationnels touchent au manque d'information concernant le système éducatif, les politiques publiques, les métiers, les salaires ou encore les conditions de travail au Québec (Solar, 2021).

Dans les deux cohortes de l'expérimentation du dispositif, celle de Montréal-Nord et celle du KRTB, plus d'une centaine d'obstacles ont été rapportés par les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Pour le KRTB, 9 obstacles sont rapportés, contre plus de 100 pour Montréal-Nord. Deux facteurs peuvent expliquer cet écart. D'abord, les deux cohortes n'étaient pas de la même taille : 4 femmes ont participé au projet dans le KRTB, contre 19 dans Montréal-Nord. Ensuite, en raison des difficultés de recrutement pour la région du KRTB, l'expérimentation a débuté plus tardivement que dans Montréal-Nord et les femmes ont été suivies moins longtemps. Certaines femmes ne rapportent qu'un obstacle, tandis que d'autres en signalent jusqu'à 11. Le nombre de femmes ayant rapporté des obstacles aux agentes de terrain et de celles s'étant inscrites au dispositif peut aussi varier, car certaines femmes ont quitté le dispositif en cours de projet.

Pour la région du KRTB, l'obstacle le plus répertorié est d'ordre institutionnel (5/9). Par exemple, Rosalie²³ rapporte que l'absence de place en garderie pour son enfant à naître compromet son futur retour aux études. Le processus de levée de cet obstacle n'est pas conclu, car Rosalie n'a trouvé aucune place en service de garde. Ces difficultés rencontrées par les femmes du KRTB sont souvent liées à des limitations dans l'accès aux services, comme l'absence de place en services de garde ou de formation à proximité du lieu de résidence ou du domicile. Pour les agentes de terrain, la levée de ces obstacles passe généralement par des démarches administratives : envoi de liens de simulation de demande de prêts et bourses, prise de contact avec des organismes locaux ou inscription sur des listes d'attente (pour accéder à des services de garde, par exemple). Après les obstacles institutionnels, les obstacles situationnels et informationnels sont les plus répertoriés pour cette cohorte (ils sont tous les deux cités quatre fois pour neuf obstacles). Rosalie doit faire de nombreux allers-retours pour se rendre à des rendez-vous médicaux loin de chez elle à cause de problèmes de santé. Cet obstacle situationnel rend son quotidien difficile à gérer. Julie se pose des questions au sujet de l'obtention de financement pour son retour aux études. Ce manque d'information retarde son retour aux études, il s'agit d'un obstacle informationnel. Parfois, plusieurs types d'obstacles sont mentionnés pour définir un même obstacle, suivant la typologie de Solar (2021).

À Montréal-Nord, l'obstacle le plus fréquent est d'ordre situationnel. Une femme inscrite au dispositif, Karine, rapporte à l'agente de terrain ses difficultés à concilier études, travail et famille. Le manque de temps et le stress lié à ses responsabilités pèsent sur elle. Cet exemple montre comment des obstacles situationnels, comme le manque de ressources financières et l'obligation de rester en emploi, conjugués aux responsabilités parentales, entravent son retour aux études. Contrairement à la population du KRTB, l'écart est important à Montréal-Nord entre les obstacles situationnels (78/114) et les obstacles informationnels (25/114), qui apparaissent en deuxième position. Les obstacles

²³ Ce prénom, et tous les autres nommés dans ce rapport, est fictif. Les prénoms ont été attribués aléatoirement aux participantes par la chercheuse qui ne les identifiait que par un code alphanumérique tout au long du projet. Les agentes de terrain sont les seules à connaître l'identité des participantes.

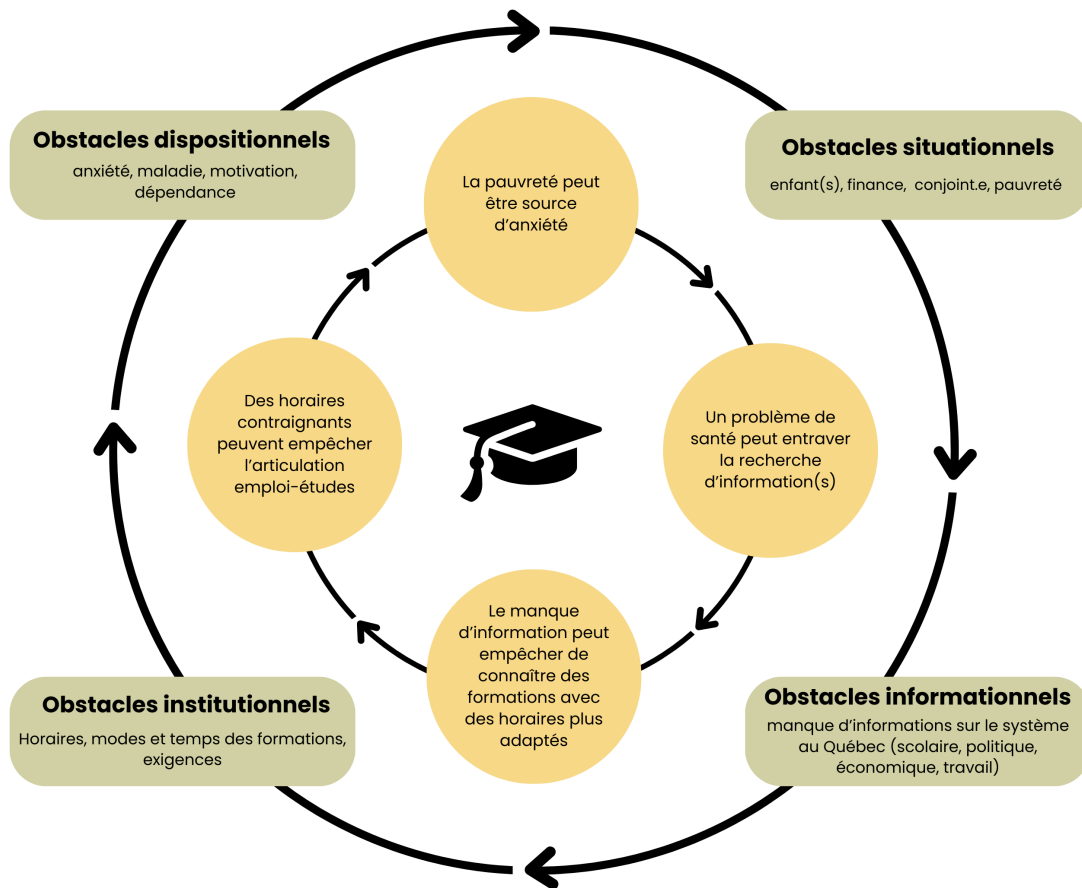
situationnels, largement prédominants, concernent souvent des besoins immédiats tels que le logement, l'emploi, l'alimentation ou l'habillement. La levée de ces obstacles passe principalement par des prises de contact avec des organismes locaux, des démarches administratives (inscription à des camps de jour, par exemple) ou l'accès à des ressources matérielles (paniers alimentaires, vêtements, etc.). La prédominance de ce type d'obstacles montre que de nombreuses femmes de Montréal-Nord se retrouvent bloquées par des besoins urgents (logement, alimentation, habillement), ce qui limite leurs projections à long terme et affecte leur capacité à atteindre leurs objectifs. Hanley et al. (2021) abordent l'omniprésence de la pauvreté sous forme d'insécurité matérielle et alimentaire chez les demandeur-ses d'asile, en ajoutant que les femmes monoparentales sont davantage affectées. Ce constat permet de comprendre la prédominance des obstacles de type situationnel dans notre cohorte de Montréal-Nord.

La manière d'aborder les obstacles varie, dans cette partie, en fonction de leur type et de leur récurrence dans le parcours des femmes. Il est cependant important de souligner l'interdépendance qui les caractérise : ils ne sont pas isolés les uns des autres, comme l'illustre la figure 9. Par exemple, la pauvreté, un obstacle situationnel, peut induire des problèmes de santé physique ou mentale, qui relèvent d'obstacles dispositionnels. Dans une étude sur les difficultés que rencontrent les étudiant-es adultes au cégep, Richard (2023) note que les frontières des obstacles qu'ils et elles rencontrent sont poreuses et ténues. Selon lui, « [...] ces obstacles sont intimement liés, s'entremêlent et se potentialisent entre eux pour façonner le parcours scolaire des étudiante-s [et étudiantes] adultes » (Richard, 2023, p. 17).

Cette porosité des obstacles se constate sur le terrain dans le parcours des femmes participant au dispositif, qu'elles soient de Montréal-Nord ou du KRTB. Rosalie, habitante du KRTB que nous avons déjà mentionnée un peu plus haut, rencontre un obstacle de type situationnel : elle doit faire de nombreux allers-retours entre divers établissements de santé, à Québec (à plusieurs heures de chez elle) notamment, pour le suivi de sa grossesse. Elle se sent submergée par les rendez-vous médicaux et la conciliation avec

son quotidien. Cet obstacle, qui est situationnel en ce qu'il concerne son contexte de vie et son enfant à naître, peut aussi être institutionnel, car s'il lui était plus simple de consulter dans des établissements de proximité dans sa ville ou dans sa région, les allers-retours seraient moins contraignants.

Figure 9 : L'interrelation des types d'obstacles à la participation scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES



Une situation présentant des similitudes entrave le retour aux études d'Esther, résidente de Montréal-Nord qui souhaite faire un examen lié à sa formation, mais qui est limitée par la distance entre chez elle et le lieu de l'évaluation. Le transport apparaît comme un obstacle d'ordre situationnel, lié à son contexte de vie, mais il peut être aussi informationnel, car après l'intervention de l'agente de terrain, Esther a finalement pu passer cet examen dans un lieu proche de chez elle. C'est grâce à l'intervention de l'agente de terrain et à la mobilisation d'autres organismes que l'information au sujet

d'un centre d'examen plus proche a été connue et que la femme a pu faire le déplacement. On peut voir, à travers la littérature et ces deux précédents exemples, que les obstacles sont reliés. Le modèle utilisé (Cross, 1981; Solar, 2021) pour les distinguer peut sembler les isoler les uns des autres, mais leur influence est évidente.

Enfin, l'obstacle le moins cité par les femmes des deux terrains d'expérimentation est celui d'ordre dispositionnel. Les difficultés qui entravent le retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, qu'elles soient à Montréal-Nord ou au KRTB, dépendent bien plus de facteurs extérieurs (place en service de garde, accès à des formations proches avec des horaires flexibles) que de facteurs personnels. Si les obstacles rencontrés par ces femmes représentent des freins importants à leur retour aux études, l'analyse des processus de levée montre que des solutions émergent grâce à une coordination entre plusieurs organismes, structures et acteur·rices.

3.1.3 Le dispositif de soutien du retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES

3.1.3.1 L'espace-temps du dispositif : le processus de levée des obstacles

Dans la conception initiale du dispositif, nous imaginions que les obstacles allaient pouvoir être levés plus ou moins facilement par les agentes de terrain. Nous pensions que cette levée allait suivre une équation simple : la femme communique l'obstacle à l'agente, l'agente trouve un organisme offrant les services nécessaires et met en contact l'organisme et la femme, puis l'obstacle est levé. La réalité est nettement plus complexe et la levée d'obstacles s'est avérée être un processus composé lui-même d'embuches. Cette partie discute de ce processus et des différentes actions que doivent poser les agentes de terrain afin de réussir à (peut-être) lever l'obstacle.

Lorsque l'obstacle apparaît, il peut s'écouler une période plus ou moins longue avant que la femme ne le communique à l'agente de terrain. Plusieurs attendent la rencontre (virtuelle, en personne ou téléphonique) pour communiquer les obstacles auxquels elles ont fait face, démontrant par le fait même l'importance du suivi rapproché (nous y

reviendrons à la partie suivante). Turcotte (2007) souligne l'importance du caractère rapproché du suivi pour maintenir le lien de confiance dans le cadre du projet MAP (Mères avec pouvoir Montréal)²⁴ et avec les femmes cheffes de famille monoparentale. Même si l'obstacle rapporté nécessite la sollicitation d'un organisme externe, le lien entre l'agente de terrain et la femme doit se maintenir de manière resserrée afin de conserver le lien de confiance.

Une fois que cet obstacle est communiqué, l'agente doit trouver une solution adaptée à la situation : s'agit-il de communiquer à la femme les coordonnées d'un organisme pouvant répondre à son besoin? De l'éclairer sur le fonctionnement d'un système en particulier (par exemple, sur le fonctionnement de l'aide financière aux études ou d'un programme particulier de Québec emploi)? De l'aider à remplir certains formulaires? Les deux dernières options (comprendre un système ou remplir des formulaires) sont peut-être plus faciles à mettre en œuvre, comme l'agente de terrain peut, dans plusieurs de ces cas, aider elle-même la femme. Or, la plupart des situations demandent la mobilisation d'une ressource externe afin de lever l'obstacle avec succès. S'enclenche ainsi le processus de levée d'obstacle qui, bien que chaque situation amène ses contraintes et ses opportunités, est assez semblable pour chacun des obstacles levés.

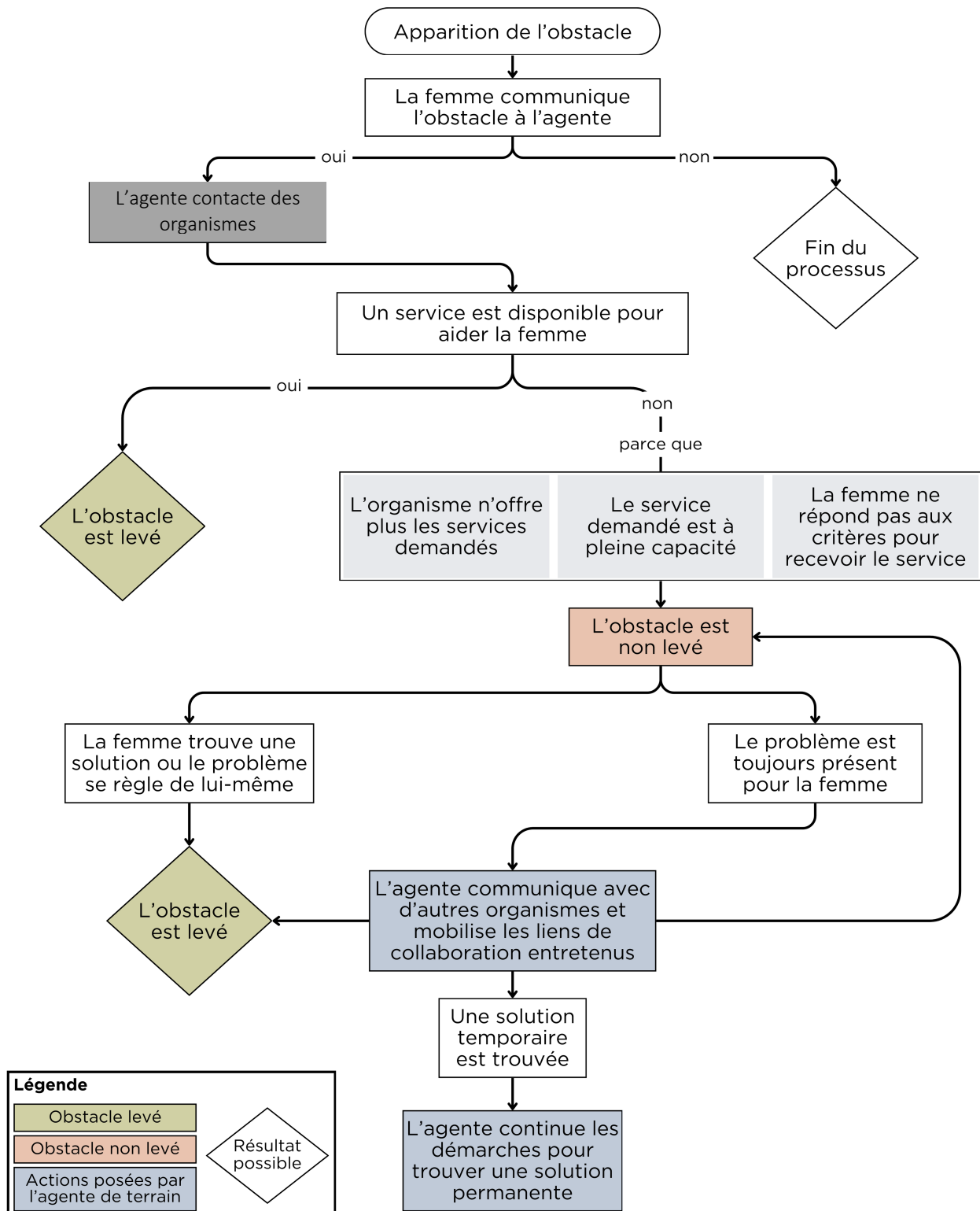
Lorsque l'agente contacte un organisme ou une institution supposée disposée à lever un obstacle, il peut s'écouler plusieurs jours avant que l'organisme confirme la disponibilité ou non du service demandé. À plusieurs reprises dans l'expérimentation, les organismes nous ont dit être dans l'incapacité d'offrir les services demandés : le service fonctionne au maximum de sa capacité, donc plus aucune nouvelle personne n'est admise, l'organisme ou l'institution n'offre plus le service demandé, etc. D'autres fois, la femme ne répondait pas tout à fait aux critères d'admission au service. Dans quelques cas, face aux délais imposés par la recherche de service, le problème se réglait de lui-même ou la

²⁴ Le projet MAP est un organisme communautaire visant l'insertion socioprofessionnelle de femmes cheffes de famille monoparentale à faible revenu à travers une approche globale et holistique. Le projet offre des logements subventionnés à ces femmes dans lesquels elles ont également accès à des services de garde pour leur(s) enfant(s) et des services d'intervention psychosociale (Turcotte, 2007).

femme trouvait une solution temporaire ou permanente. Dans la plupart des cas, l'agente de terrain devait mobiliser d'autres ressources afin de trouver une manière de lever l'obstacle rencontré par la femme. Ainsi, les liens que l'agente de terrain créait avec les organismes se sont avérés cruciaux dans le processus de levée d'obstacles. Ces liens ont permis aux agentes d'établir un contact privilégié et une collaboration avec des intervenant-es de divers services et programmes, ce qui a en retour permis aux agentes de négocier un accès aux services pour les femmes, d'échanger des ressources et des contacts avec les intervenant-es et de trouver en collégialité un moyen de lever l'obstacle.

Pour le projet MAP aussi, les liens entretenus entre intervenante et organismes extérieurs sont essentiels. Dans ce projet, l'intervenante adopte un rôle pivot et coordonne les différents services offerts aux femmes (Turcotte, 2007). Ce rôle pivot qu'incarne l'intervenante, aussi bien dans le projet MAP que dans notre dispositif, facilite la levée d'obstacles et rend plus accessibles aux femmes les ressources et services offerts par les organismes. Malgré tout, il est arrivé que l'obstacle ne puisse être levé, ou qu'il ne puisse être levé que de manière partielle ou temporaire. Dans ces deux cas, l'agente poursuivait les démarches et sollicitait différentes personnes de son réseau. La figure 3.3 montre de manière imagée ce processus de levée d'obstacle.

Figure 10 : Processus de levée d'obstacle



Cette description de la levée d'obstacle illustre bien la complexité de ce processus et les nombreux allers-retours nécessaires pour trouver une ressource adaptée et disponible pour aider les femmes. Bien sûr, la faute de cette difficulté d'accès aux services n'incombe pas aux intervenant·es, ni même aux gestionnaires de ces services, qui doivent également composer avec les lourdeurs bureaucratiques et les multiples critères d'admissibilité imposés restreignant l'accès aux services. Dans la réalité actuelle, la pénurie de main-d'œuvre dans les services sociaux et de santé, l'augmentation du coût de la vie et le sous-financement des ressources communautaires sont autant de facteurs complexifiant davantage l'accès aux services. Une récente étude de Mercier (2023) portant sur les adultes aux études souligne un manque de progrès et de réponse aux problématiques liées à l'articulation famille-travail-études de la part des institutions. Or, dans le cas d'une femme cheffe de famille monoparentale sans DES qui cherche à retourner à l'école, chaque embuche dans son parcours et dans sa recherche d'aide peut l'éloigner encore plus des bancs de l'école et de l'obtention de son premier diplôme. Ce n'est pas à prendre à la légère.

Le processus de levée d'obstacles est donc tout sauf linéaire. Il est marqué par de nombreux allers-retours entre les différentes ressources et avec les femmes, des échanges avec les intervenant·es, des discussions avec les femmes et une recherche constante d'informations et de solutions. Les agentes mobilisent souvent plusieurs ressources à la fois et sont en contact avec des intervenant·es de divers milieux afin de maximiser les chances de réussite de la recherche de service. Même lorsque le référencement est fructueux, elles doivent fréquemment agir en tant qu'intermédiaire entre la femme et les acteur·rices des services sollicités, pour communiquer des informations sur la femme (avec son accord) ou pour s'assurer que la femme va bel et bien chercher les services dont elle a besoin et que les modalités de ces services sont claires. Comme les obstacles sont fréquemment interreliés et s'influencent mutuellement (voir la partie 3.1.2), le processus de levée d'obstacles en est affecté et une couche de complexité s'ajoute lorsque la levée d'un obstacle est dépendante d'un autre.

Finalement, bien qu'étant soucieuses de ne pas faire les actions pour les femmes, c'est-à-dire complètement à leur place, nous avons décidé de les accompagner pleinement dans leur recherche et le contact de ressources et de services. Notre objectif était d'accompagner la femme dans toutes les étapes possibles, du contact initial jusqu'à la réception du service, si elle le désirait. Nous facilitons ainsi son accès aux services. Nous avons constaté que cette approche leur permettait souvent d'avoir une plus grande confiance dans les organismes et d'être plus disposées à recevoir leur aide. De plus, comme plusieurs d'entre elles nous l'ont nommé, la présence de l'agente de terrain aux différentes étapes clés permettait aux femmes d'avoir un visage familier auprès d'elles et de se sentir épaulées dans leurs démarches parfois difficiles.

Ainsi, les agentes de terrain sont centrales dans le processus de levée d'obstacles. Dans la prochaine partie, nous discutons plus concrètement de ces tâches afin d'éclairer quel était le rôle des agentes de terrain, autant dans le processus de levée d'obstacles qu'auprès des femmes de l'étude et des organismes et institutions avec lesquels elles ont été en contact pendant toute la durée de la collecte de données.

3.1.3.2 Le rôle des agentes de terrain

Le dispositif a été incarné par les agentes de terrain. Leur rôle a fluctué tout au long de l'expérimentation, dans le but de tester les meilleures approches à mettre en place afin de soutenir les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Au fil de l'expérimentation, nous avons défini plusieurs facettes du rôle des agentes de terrain. D'abord, elles vont à la rencontre des femmes et cherchent à rejoindre et à maintenir un lien avec elles. Ensuite, elles les amènent à détecter et à reconnaître les divers obstacles auxquels elles font face, elles les accompagnent dans la recherche et la sollicitation d'aide et de services et leur offrent leur écoute et leur soutien. Ce faisant, elles comblent certaines lacunes du système actuel. Elles développent également des liens professionnels significatifs avec les divers organismes de l'arrondissement, de la ville ou de la région susceptibles d'aider les femmes cheffes de famille monoparentale. Toutes

ces différentes composantes du rôle des agentes de terrain sont le sujet de la présente partie, qui se termine sur les limites et les contraintes du rôle d'agente de terrain.

Dans cette partie du rapport, nous établissons des liens avec la littérature scientifique existante. Au lieu de discuter de cette littérature à la fin de la partie, nous l'intégrons tout au long de la présentation des résultats de notre étude afin de les éclairer ou de les voir sous un autre jour et de dynamiser la lecture.

a) Établir le contact initial et recruter des participantes

Dans le cadre du projet, l'une des premières tâches des agentes de terrain a été d'aller à la rencontre des femmes cheffes de famille monoparentale qui n'ont pas de DES. Comme mentionné à la section précédente, plusieurs stratégies ont été mises en place afin de rejoindre et de recruter ces femmes. Parmi ces stratégies, l'établissement de liens avec des intervenant·es d'organismes œuvrant auprès de ces femmes a été crucial. À Montréal-Nord, c'est la rencontre avec une intervenante de l'ICI (Organisme pour l'intégration, la citoyenneté et l'inclusion), un organisme communautaire de Montréal-Nord dont la mission est de venir en aide aux personnes nouvellement arrivées au Québec, qui nous a permis de rejoindre plusieurs participantes au projet. Le lien de confiance que cette intervenante avait créé avec les femmes a contribué à légitimer le projet à leurs yeux. Dans la région du KRTB, l'agente de terrain a aussi mobilisé plusieurs organismes publics de services sociaux et de santé et organismes communautaires²⁵ afin de favoriser le recrutement. Pour cette agente de terrain, il était important de prendre des rendez-vous afin de discuter du projet en personne avec les différent·es acteur·rices de ces organismes communautaires et publics. Cette démarche formalisait le projet et favorisait le développement d'un partenariat entre l'agente et les organismes communautaires et publics. Une seconde stratégie fructueuse a été d'assurer une

²⁵ Ici, nous utilisons le terme « organisme communautaire » pour désigner les organismes communautaires à but non lucratif, et le terme « organisme public » pour désigner les organismes gouvernementaux tels que les écoles, les centres de services scolaires (CSS) et les centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS). Les termes « ressource » et « service » sont utilisés pour désigner tant les organismes communautaires que les organismes publics, en fonction du contexte.

présence en personne sur les terrains de collecte de données. À Montréal-Nord, l'agente de terrain se rendait fréquemment en personne pour expliquer le projet à des participantes potentielles ou à des collaborateur·rices potentiel·les. Dans le KRTB, cette stratégie a été plus complexe à mettre en place, comme les distances sont grandes et que les femmes sont dispersées sur un vaste territoire. L'agente de terrain a toutefois été en mesure de se déplacer pour aller discuter en personne du projet, surtout avec des collaborateur·rices éventuel·les.

Les écrits scientifiques sur le sujet concordent avec les résultats de notre expérimentation. Notons que nous n'avons trouvé aucune étude portant sur le recrutement des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Nous avons plutôt trouvé quelques études sur le recrutement des personnes « difficiles d'accès » ou en situation de marginalisation, notamment une revue systématique de la littérature sur le recrutement en contexte de recherche de personnes désavantagées sur le plan social, financier ou culturel, qui révèle que ce recrutement est souvent ardu et que les taux de réponse sont bas (Bonevski et al., 2014). Cette revue de la littérature révèle aussi que des partenariats entre la communauté et le groupe de recherche peuvent être une avenue intéressante pour augmenter le taux de participation. Les partenariats peuvent être favorisés par la mise en place de stratégies telles que rejoindre et créer des liens avec des membres moins vulnérables de la communauté qui recruteront ensuite les personnes ciblées pour la recherche, ou s'assurer que la recherche aura des retombées concrètes qui seront ensuite partagées avec la communauté (Bonevski et al., 2014). Ces stratégies servent à alléger le sentiment de méfiance que les personnes pourraient entretenir à l'égard de la recherche et à montrer l'engagement de l'équipe de recherche dans le processus (Bonevski et al., 2014).

Pour Rockliffe et al. (2018), le recrutement de personnes « difficiles d'accès » connaît un plus haut taux de succès lorsqu'on passe par des organismes communautaires ou des écoles ou que l'on contacte des personnes qui ont déjà participé à une étude semblable. Les auteur·rices notent que le recrutement par l'intermédiaire de groupes

communautaires est une méthode particulièrement efficace, car il permet un recrutement ciblé et basé sur les caractéristiques recherchées dans le cadre de l'étude. Faisant écho à Boneveski et al. (2014), Rockliffe et al. (2018) sont d'avis que la création de liens avec des acteur·rices clés de la communauté favorise le succès du processus de recrutement. D'autre part, le recrutement en ligne est généralement peu fructueux pour rejoindre les personnes difficiles d'accès, bien qu'il ne faille pas évacuer les possibilités de succès de cette méthode, surtout auprès des populations plus jeunes (Rockliffe et al., 2018). La sensibilisation et l'engagement envers l'étude sont des éléments centraux du recrutement et les auteur·rices notent que les défis liés au recrutement sont souvent :

[...] dus à un manque de sensibilisation ou d'intérêt pour l'étude, qui pourraient être atténués en améliorant les supports de recrutement, en les diffusant plus largement et en s'engageant davantage auprès des communautés et des parties prenantes tout au long du processus de recherche. (Rockliffe et al., 2018, p. 9)

Finalement, les auteur·rices (Rockliffe et al., 2018) se positionnent en faveur de l'utilisation de multiples méthodes de recrutement afin de réussir à rejoindre la population cible.

On constate ainsi que les stratégies mises en place dans le projet pour rejoindre les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES cadrent globalement avec ces recommandations. Comme discuté plus haut, l'une des méthodes les plus efficaces a été de créer des liens avec des intervenant·es clés d'organismes communautaires ou publics et de gagner leur confiance afin de d'abord légitimer le projet à leurs yeux. Nous avons tenté un recrutement par le biais des médias sociaux, mais cette méthode s'est avérée inefficace dans notre cas.

b) Créer et entretenir un lien fort

Après avoir établi le contact initial et avoir recruté des participantes, les agentes de terrain doivent développer et entretenir un lien de confiance fort avec les femmes afin que celles-ci se sentent à l'aise de leur communiquer leurs obstacles.

Le développement de ce lien de confiance a été favorisé par la grande disponibilité des agentes de terrain à l'égard des femmes. Les réponses rapides des agentes de terrain aux besoins des femmes ont été grandement appréciées par celles-ci, qui y voyaient un gage de l'intérêt des agentes de terrain à leur fournir de l'aide :

[...] tu as toujours parlé avec moi et tu es toujours prête pour aider. [...] toi, tu es toujours intéressée [par] moi. – Magalie

[...] tu m'as pas lâchée avec les [textos] et tout. J'ai beaucoup apprécié ça parce que j'avais l'impression que j'étais pas tout seule. – Dolores

Le lien de confiance entre les agentes de terrain et les femmes a également été renforcé par le fait que les agentes effectuaient un suivi serré et sollicitaient fréquemment les femmes pour connaître leurs besoins et savoir si elles avaient fait face à de nouveaux obstacles. Les agentes de terrain conservaient ainsi leur suivi avec les femmes, même quand celles-ci ne leur répondaient pas pendant une certaine période. Cette approche était très appréciée par plusieurs femmes, notamment par Yolène :

Malgré [que tu m'as envoyé] des messages que j'ai pas vus tout de suite, tu n'as jamais refusé de me contacter. Tu n'as jamais [perdu] patience. Tu as toujours insisté de me rejoindre. – Yolène

Certaines ont nommé que ce suivi et ces contacts réguliers avec l'agente de terrain les faisaient se sentir importantes et facilitaient la demande d'aide. Plusieurs femmes de l'expérimentation ont également mentionné que ce lien avec les agentes de terrain les motivait à poursuivre leurs études et à persévérer. L'importance d'un suivi rapproché est également soutenue par des intervenant-es avec qui les agentes ont discuté, qui soulignent que, selon eux et elles, le suivi doit être régulier et constitué de relances afin de pouvoir assurer l'aboutissement du processus de référencement aux organismes. Pour une agente SARCA de Montréal-Nord, le suivi peut être complexe, mais il est nécessaire de persévérer dans les efforts pour rejoindre les femmes :

[...] le suivi est difficile à faire pour toute sorte de raison, [les femmes] ont des difficultés technologiques aussi, elles savent pas trop comment gérer les courriels, elles savent pas trop comment, elles prennent pas leurs messages vocaux donc les contacter c'est souvent par texto donc ça... il faut d'ailleurs essayer d'être flexible là-dessus... mais c'est ça, c'est qu'au-delà de ça, il faut être patient pis faut être un peu persévérant dans le sens où on peut pas juste dire « elle m'a pas rappelé tant pis pour elle. » – Agente SARCA de Montréal-Nord

Ce suivi serré des femmes a été facilité par le petit nombre de femmes participant au projet. En effet, rappelons que l'agente de terrain du KRTB suivait 4 femmes et que l'agente de terrain de Montréal-Nord en suivait 18. Ce petit nombre de suivis, en comparaison par exemple aux SARCA où, selon une intervenante interrogée, ils et elles ont entre 200 et 250 suivis par année dans Montréal-Nord, a permis aux agentes de terrain de développer pleinement le lien avec chacune des femmes suivies et d'entretenir un rapport de proximité avec elles.

Questionnées sur le rôle que l'agente de terrain a occupé auprès d'elles, les participantes avaient des réponses différentes, mais qui illustrent toutes l'importance du lien développé entre l'agente de terrain et la femme et du soutien apporté. En voici quelques exemples :

C'est comme, tu as joué un rôle d'entraîneuse. [...] Tu es là pour guider. [...] Tu n'es pas seulement là pour donner des organismes. [...] Tu es là comme un accompagnement aussi. Si la personne a quoi que ce soit, votre porte est ouverte pour parler avec la personne. La personne peut dire quoi que ce soit. – Esther

[Tu es] mon guide, ma conseillère. [...] Tu es vraiment vraiment une amie. [...] [Tu es comme] un professeur, tu m'as aidée beaucoup. Toutes les informations dont j'avais besoin, c'est toi qui m'as référée à tous, tous, tous les organismes, et j'ai rencontré beaucoup de personnes pour m'aider à faire des choses. [...] Pour moi tu es vraiment importante. – Stéphanie

Ton rôle c'est de m'accompagner dans mes difficultés, de m'encourager à ne pas perdre espoir. [...]. Pour m'encourager, pour que je pense qu'il y a quelqu'un qui est toujours là pour moi si j'ai des besoins [...] – Yolène

[Tu es] comme une deuxième tête. Des fois, deux têtes valent mieux qu'une, mais tu es toute seule. C'est comme si quelqu'un peut t'aider à penser ou à réfléchir à des choses. – Karine

Je sais pas si je pourrais dire ça, mais [tu es] comme ma thérapeute. Dans le sens, tu étais là pour m'écouter, [...] ma motivation. [...] Tu as été quand même le moteur, si je peux dire, à cette ouverture, à une nouvelle façon de voir les choses aussi. Quand je dis une nouvelle façon de voir les choses, c'est que je me vois finir mes études. – Dolores

Selon Villemagne (2011), la relation positive et de confiance entre l'enseignant·e et l'adulte agit non seulement comme facteur de réussite, mais réduit également les risques de décrochage scolaire. Dans le cas de ce projet, nous pouvons penser que le développement d'une telle relation avec l'agente de terrain pourrait potentiellement avoir un effet similaire. Si « [la] qualité des liens établis entre le formateur [ou la formatrice] et l'apprenant[·e] joue un rôle dans la résilience des adultes sur le plan scolaire » (Villemagne, 2011, p. 212), il est possible d'émettre l'hypothèse que le lien entretenu avec une autre personne que le ou la formateur·rice, mais qui a tout autant à cœur la poursuite des études et la réussite scolaire de l'adulte devant elle, influencerait aussi leur résilience scolaire. Ainsi, bien qu'elles jouent souvent un rôle d'intervenante (voir au point e) plus bas), il est primordial que les agentes de terrain ne perdent pas de vue la mission éducative de leur rôle. Dans le cadre de ce projet, rappelons que les agentes de terrain agissaient avec l'objectif de soutenir le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes. Leur accompagnement visait donc davantage que le soutien des femmes dans le but de favoriser leur bien-être global. Ainsi, pour rester en phase avec les objectifs de la recherche et du dispositif, l'agente de terrain doit continuer de situer ses interventions dans le contexte du soutien scolaire, et ce peu importe son milieu d'action.

Par ailleurs, une étude sur les femmes monoparentales issues de l'immigration qui poursuivent des études universitaires montre que le développement d'un réseau de soutien et de relations significatives est un facteur important dans le développement de la résilience (Valiquette-Tessier et Gosselin, 2013). Cette étude, de même qu'une thèse

portant sur l'expérience universitaire des femmes cheffes de famille monoparentale, soulèvent que l'appui des ami·es, de la famille, des professeur·es, des membres de la communauté et du milieu universitaire favorise l'adaptation au contexte d'études et peut même être un prédicteur de la persévérance scolaire (Hayes Nelson, 2009; Valiquette-Tessier et Gosselin, 2013). Bien que l'ordre d'enseignement concerné ne soit pas le même, les résultats de cette étude sont pertinents à considérer dans le cadre de la présente recherche, surtout dans le contexte de Montréal-Nord, où la majorité des femmes accompagnées sont issues de l'immigration. Valiquette-Tessier et Gosselin (2013) mettent également en lumière l'importance, dans la persévérance scolaire des femmes monoparentales issues de l'immigration, du développement de liens significatifs avec plusieurs personnes. Finalement, ceci rejoint également les résultats d'une étude de Mercier (2023), qui souligne que le réseau de soutien social et familial joue un rôle majeur dans les possibilités d'articulation famille-travail-études des femmes cheffes de famille monoparentale.

Si nous croyons que le développement du rapport de confiance avec l'agente de terrain peut être bénéfique pour les femmes, il ne faut pas évacuer l'importance primordiale des liens familiaux, amicaux et communautaires. Ce soutien, moins formalisé que la relation avec l'agente de terrain, est en effet crucial dans la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale (Hayes Nelson, 2009). Ainsi, nous en concluons que, dans une application future du dispositif, le travail des agentes de terrain pourrait également servir à la construction de liens avec la communauté et au développement de relations d'amitié des femmes cheffes de famille monoparentale (par exemple, en organisant des cuisines collectives et des rencontres de groupe pour les femmes intéressées).

c) Amener les femmes à reconnaître les obstacles et les aider à demander de l'aide

Le développement d'un lien fort avec les femmes favorise leur ouverture et leur transparence vis-à-vis des agentes de terrain par rapport aux épreuves de leur vie. Malgré tout, plusieurs montraient une certaine difficulté à nommer les obstacles à leur

persévérance scolaire et à demander de l'aide pour lever ces obstacles. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela, et nous ne pouvons évacuer la possibilité que le projet s'insérât dans leur vie avec la condition du retour aux études, que ce retour soit présent ou éventuel. Même si les participantes nommaient toutes vouloir retourner à l'école et obtenir un premier diplôme, on ne peut passer sous silence le rythme imposé par le projet : la durée de l'accompagnement est limitée (quelques mois à un an, selon le moment d'entrée dans le projet), et il n'est pas sûr qu'un tel accompagnement se représentera un jour. Ainsi, il est possible que, bien qu'elles soient inscrites au projet, le retour à l'école n'était pas leur priorité à ce moment-là, et donc que les événements qu'elles vivaient lors de cette période n'étaient pas interprétés à travers le prisme de l'obstacle à la participation scolaire. Malgré tout, nous souhaitons explorer cette facette du rôle des agentes de terrain, puisqu'elles ont à maintes reprises dû accompagner les femmes dans l'identification de leurs besoins et obstacles.

Prenons l'exemple d'une femme chez qui il y a eu une infestation de punaises de lit et qui devait rester à son domicile pour accueillir et surveiller l'équipe d'extermination. En raison de cette mésaventure, elle a été obligée de manquer une semaine d'école. Or, elle n'a jamais signalé cet obstacle à l'agente de terrain, qui l'a appris lors d'une discussion informelle avec la femme suivie. Pour la femme, l'infestation des punaises de lit n'était pas un obstacle à sa participation scolaire, puisqu'il n'y avait pas de lien direct avec l'école même si, finalement, elle a été obligée de s'absenter pendant une semaine. Bien que les agentes de terrain aient réitéré plusieurs fois que les obstacles à la participation et à la persévérance scolaire ne sont pas forcément en lien avec l'école, plusieurs femmes ne considèrent pas que les situations du quotidien peuvent avoir un impact négatif sur leur parcours scolaire. De plus, elles semblent parfois ne pas identifier l'obstacle comme une situation à laquelle il pourrait y avoir des solutions et omettent donc de le communiquer aux agentes de terrain. Finalement, le quotidien de ces femmes est souvent si complexe qu'elles peuvent parfois banaliser le problème et le voir simplement comme un autre élément de leur routine. Comme une agente de terrain l'écrit dans un journal de bord :

[...] il faut prendre et reprendre le temps de leur expliquer qu'un obstacle n'est pas uniquement financier ou d'ordre scolaire [...] – Agente de terrain du KRTB, 31 août 2023

Notons toutefois que cette réalité de demande d'aide et de reconnaissance des besoins peut être très complexe. D'une part, les agentes de terrain devaient s'assurer de bien expliquer la nature du projet et des obstacles sur lesquels elles pouvaient agir. Elles devaient s'assurer que tout cela était compris des femmes, et il est possible que les explications fournies aient parfois été insuffisantes. D'autre part, de la honte peut être associée à plusieurs des situations auxquelles les femmes de la cohorte ont été confrontées, ce qui rend la communication de leurs obstacles et besoins d'autant plus difficile. Ajoutons également qu'une pression sociale pour paraître compétente dans leur rôle de mère (Achiakh et al., 2020; Déchaux et Pape, 2021) et la crainte de voir les services de la protection de la jeunesse s'immiscer dans leur famille si elles demandent de l'aide (Gupta et Blumhardt, 2016) pèsent sur les femmes, ce qui peut également contribuer à expliquer leur réticence à communiquer les obstacles et leurs besoins aux agentes de terrain.

En revanche, cette situation met en lumière le fait que les agentes de terrain ont dû faire beaucoup de travail avec les femmes afin de les amener à reconnaître les différents obstacles auxquels elles pouvaient faire face. Les agentes de terrain ont rapidement adapté leur langage et choisi d'utiliser plutôt le terme « besoin ». Dans l'esprit de la théorisation ancrée, ce type de choix était délibéré et documenté. Les agentes de terrain ont réfléchi au vocabulaire utilisé et choisi de le modifier afin de s'assurer d'une plus grande compréhension de la part des femmes. Ainsi, au lieu de demander aux femmes quels étaient les obstacles à la participation scolaire auxquels elles faisaient face, les agentes leur demandaient quels étaient leurs besoins. Cela donnait plus d'espace aux femmes pour réfléchir aux situations de vie dans lesquelles elles pouvaient avoir différents besoins, et ainsi signaler ces situations à l'agente de terrain. C'est d'ailleurs un élément qui a été apprécié des femmes, comme le nomme Karine, une femme accompagnée dans la cohorte de Montréal-Nord :

On décortique les besoins sans même savoir qu'on a besoin de certaines choses, donc je trouve ça quand même assez bien. En tant que femme, je me dis que je suis capable toute seule et que je suis indépendante, et qu'on me dise que ça c'est un besoin, que je peux trouver de l'aide pour ça, ça aide vraiment beaucoup. – Karine

Dolores, une femme accompagnée dans Montréal-Nord, souligne également que :

[...] on peut dire que c'est pas important que quelqu'un te dise [que] t'es capable et tout, mais c'est très important, crois-moi. Parce que parfois on sait pas. Je pense que ça aussi m'a donné la confiance d'aller chercher de l'aide. [...]. Je me dis, s'il y a des spécialistes pour ça et ça, ça veut dire que je suis pas la seule personne [à vivre ça]. – Dolores

Ces résultats sont cohérents avec la littérature. Par exemple, dans une étude sur l'expérience des femmes cheffes de famille monoparentale, Chamberlain et al. (2024) concluent que ces femmes peuvent avoir de la difficulté à identifier le besoin d'aide, ce qui constitue une barrière à la demande d'aide. Parmi les autres barrières à la demande d'aide rencontrées par les femmes cheffes de famille monoparentale, les auteur-rices notent la peur et l'appréhension face aux autres, l'aspect émotionnel de la demande d'aide et la menace perçue à l'autonomie et à l'identité personnelle (Chamberlain et al., 2024). L'étude note par ailleurs la corrélation positive significative entre le sentiment de soutien et la facilité à demander de l'aide (Chamberlain et al., 2024). On peut ainsi croire que le dispositif de soutien mis en place pourrait aider à alléger ces barrières en offrant des expériences positives de demande d'aide et en développant le sentiment de soutien des femmes.

Une autre étude, portant sur les jeunes mères immigrantes, souligne que les obstacles à la demande d'aide de ces femmes relèvent notamment de la barrière de la langue, d'un sentiment de gêne ou d'embarras, de la peur d'être perçue comme une mère inadéquate et de l'attitude négative du personnel des services et ressources auxquels elles font appel (Ahmed et al., 2008). Ces résultats concordent également avec les résultats de la présente étude, et nous montrent encore une fois la pertinence que le dispositif pourrait avoir dans le processus de demande d'aide des femmes cheffes de famille monoparentale.

Notamment, en s'assurant que la femme peut avoir accès aux services peu importe son niveau d'aisance en français, en allégeant le sentiment d'embarras ou de gêne et en atténuant le risque d'expérience négative à travers les démarches préliminaires réalisées auprès des organismes communautaires et publics.

Finalement, une étude de Lens et al. (2018) propose le concept de « fatigue de survie » (« *survival fatigue* ») pour expliquer « [...] la fatigue cognitive et l'épuisement psychologique qui rendent la recherche d'aide plus difficile²⁶ » (Lens et al., 2018, p. 107). Selon les auteur·rices, les personnes vivant des difficultés socioéconomiques prolongées peuvent développer avec le temps une forme d'épuisement lié à la demande d'aide, illustré par certain·es par le sentiment de se « noyer » parmi ses problèmes. Les auteur·rices constatent également que cet état est surtout vécu par les familles avec enfant(s), une conclusion intéressante en regard du présent projet. Finalement, pour Lens et al. (2018), les barrières à la demande d'aide incluent aussi la stigmatisation associée à la demande d'aide, le manque de connaissance des ressources disponibles et les procédures de demande d'aide complexes et contraignantes. Encore ici, nous constatons la pertinence du dispositif, qui peut venir offrir une aide concrète aux femmes en leur apportant davantage de connaissances sur les ressources disponibles et en allégeant les démarches de demande d'aide. De plus, les femmes se réfèrent à l'agente qui fait ensuite le pont avec diverses ressources pertinentes, ce qui réduit le nombre de personnes à qui la femme doit communiquer ses problèmes et l'épuisement lié au fait de devoir mettre au courant de sa situation de nombreuses personnes dans le processus de demande d'aide. Ainsi, en tant que référence principale, l'agente peut également contribuer à alléger cette « fatigue de survie ».

²⁶ Traduction libre. Citation originale : « [...] cognitive weariness and psychological exhaustion that makes help seeking more difficult. » (Lens et al., 2018, p. 107)

d) Créer des liens avec les organismes et accompagner les femmes dans la recherche et la sollicitation d'organismes

Après avoir identifié les obstacles ou les besoins avec les femmes, les agentes de terrain doivent rechercher des solutions et mettre les femmes en contact avec les organismes susceptibles de lever les obstacles identifiés. Les agentes doivent ainsi élaborer un plan d'action pour répondre aux besoins de la femme en sollicitant les organismes communautaires et publics adéquats, l'objectif étant de lever les obstacles le plus rapidement possible afin que la situation ne cause pas un arrêt des études ou, si l'arrêt est inévitable, qu'il soit de courte durée.

Cette tâche est centrale dans le rôle d'agente de terrain, et elles ont rapidement dû devenir expertes du réseau d'organismes communautaires et publics de leur région, afin de savoir qui interpeller pour répondre à quel(s) enjeu(x). Par leurs actions et les liens qu'elles créent avec les divers-es acteur-rices des organismes et institutions, les agentes de terrain peuvent accélérer et simplifier le processus d'accès aux services pour la femme. Elles doivent développer des liens de collaboration avec les organismes communautaires et publics de la région, qui se maintiennent souvent par un échange de services, de référencement et d'informations.

Plusieurs participantes à l'étude ont vécu de nombreuses déceptions face aux organismes et leur confiance envers les services offerts est souvent fragilisée par une accumulation de mauvaises expériences. Pour alléger la charge des femmes, pour qu'elles regagnent confiance et qu'elles vivent le moins de déception possible, les agentes ont le rôle de valider au préalable la disponibilité des services offerts afin de s'assurer que le référencement de la femme à l'organisme soit concluant. De cette façon, on réduit les risques que la femme soit recommandée à un service qui ne peut lui être offert et qu'elle doive réaliser des démarches supplémentaires qui pourraient la décourager d'accéder aux services dont elle a besoin. Ajoutons également que les femmes de l'étude sont souvent hésitantes à solliciter elles-mêmes les organismes pour de l'aide, mais qu'elles acceptent aisément que les agentes de terrain instaurent un premier contact avec les

organismes. Les agentes de terrain agissent comme courroie de transmission entre les femmes et les organismes communautaires et publics, et s'assurent que la prise en charge se fasse sans accroc.

Pour ce faire, les agentes doivent souvent divulguer des informations personnelles ou confidentielles sur les femmes aux intervenant-es des organismes contactés. Dans le cadre de ce projet, l'accent a été mis sur le respect de la confidentialité des femmes et l'importance d'obtenir leur accord avant de communiquer des informations à leur sujet. Cela a été apprécié des femmes, qui y voyaient souvent une preuve du respect des agentes de terrain à leur égard.

Une fois le consentement des femmes obtenu, les agentes de terrain peuvent solliciter les organismes en expliquant la situation de la femme et avoir des détails sur les services offerts et disponibles. Elles agissent ainsi comme les porte-paroles des femmes et contribuent à sensibiliser les intervenant-es aux différentes réalités des femmes, à leurs besoins et, surtout, à leur sentiment d'insécurité et de méfiance face aux organismes. Dans certains cas, cela a mené l'intervenant-e à ajuster les modalités des services offerts afin d'accommoder la réalité de la femme. Par exemple, une agente de terrain a été en mesure de trouver un camp de jour pour l'enfant d'une femme du projet par le biais d'un contact avec une intervenante de l'organisme offrant le camp de jour. Lors d'un appel de suivi du dossier d'une autre femme, elle a été en mesure de réserver une place au camp de jour pour une autre femme, alors que celui-ci affichait complet sur le site internet de l'organisme. Cette flexibilité n'est toutefois pas toujours possible, et elle l'est davantage dans les plus petits organismes que dans les institutions du réseau de la santé et des services sociaux, où les règles et les cadres d'action sont généralement plus rigides. Ces démarches de l'agente de terrain contribuent à ce que l'accès aux services soit facilité, en permettant que le service s'adapte aux femmes et à leurs situations respectives.

Pour reprendre les mots d'une agente de terrain :

L'agente de terrain, en faisant le pont entre la femme et l'intervenant-e, en devenant un peu la porte-parole de la femme, la dégage d'une lourdeur qui peut devenir un obstacle. Elle permet aussi à la femme de se sentir accompagnée dans son processus. Sans l'intervention de l'agente de terrain, la femme pourrait repousser de recontacter l'organisme et ainsi ne pas donner suite au service qui lui ai offert. L'action de l'agente évite ce dénouement – Agente de terrain de Montréal-Nord, 9 août 2023.

En somme, l'agente de terrain doit : 1) informer la femme des différentes ressources disponibles, de la manière de les rejoindre et des modalités des services offerts; 2) si applicable, définir avec l'intervenant-e la manière dont le service peut être adapté aux contraintes de la femme; 3) accompagner la femme vers les services si elle en a besoin. Ce rôle a été apprécié des femmes, comme en témoigne le commentaire de Dolores, une participante de Montréal-Nord :

[J'ai apprécié] le fait que je sentais que tu me donnais les bons outils. Je me sens comprise. Je sens que tu as compris ce que j'avais besoin, pis c'était rapide. [...]. T'avais la bonne réponse, les bons outils pis c'était vite alors c'était efficace [...] Ça facilite un petit peu. Des fois, c'est très difficile aller faire toute la paperasse et tout ça. Tu prenais aussi le temps de le faire. [...] Tu offres cette opportunité-là, pis, c'est bien parce que ça peut motiver à travailler. La prochaine fois [on] prend l'initiative [soi-même] de le faire. – Dolores

Si certaines dimensions de la notion d'*empowerment* (ou « pouvoir d'agir ») sont présentes dans le projet, ce n'est pas un élément qui a été central pour plusieurs raisons²⁷. Un premier point de contention se situe au niveau du vocabulaire utilisé. Nous jugeons discutable que l'approche préconise le « développement du pouvoir d'agir » (Turcotte, 2007) des femmes, ou que les individus soient en mesure de se « prendre en main » (Le Bossé, 1998) : l'implicite porté par ces expressions semble être que ces femmes, ou toute autre population concernée, n'auraient pas déjà un certain pouvoir d'agir sur leur vie. L'écueil du « pouvoir d'agir » est de tomber dans un « devoir d'agir » (Le Bossé, 1998) et même un devoir d'agir seule. Or, au cours de l'expérimentation du

²⁷ Nous introduisons la réflexion à ce sujet ici, mais le sujet est davantage développé dans la section 4 du présent rapport.

dispositif, nous avons constaté à plusieurs reprises le besoin des femmes d'être accompagnées dans plusieurs des démarches les concernant, et ce pour plusieurs raisons. Elles pouvaient parfois ressentir de l'anxiété face aux démarches à réaliser, ne pas savoir comment s'adresser aux différent-es acteur·rices à contacter, ou ressentir de la gêne face à la demande d'aide. C'est le cas de Fabienne, une femme de Montréal-Nord, qui nomme notamment que de voir la manière dont l'agente communiquait avec les organismes l'a aidée à apprendre à le faire elle-même :

Si on appelle pour prendre un rendez-vous, ensemble, ça me va [...] Mais, quand moi je dois appeler pour parler, je suis un peu gênée. [Si on appelle ensemble], je vois comment tu as fait, comment tu as parlé, c'est quoi la question à poser. Comme ça, ça va m'aider et après, la prochaine étape, je peux le faire toute seule. – Fabienne

Ainsi, pour avoir le « pouvoir d'agir » sur quelque chose, il faut savoir comment agir, comment le faire. Cet apprentissage peut passer notamment par l'accompagnement. Notons toutefois que cet accompagnement n'est pas un « faire pour » les femmes, mais plutôt « faire avec » elles.

Ces résultats font écho, d'une part, aux travaux sur l'accès et la recherche de services dont nous avons discuté au point précédent. Les études d'Ahmed et al. (2008) et de Lens et al. (2018) s'entendent sur le fait que l'une des raisons de la non-recherche de services se situe au niveau du manque de connaissance des individus des ressources et services disponibles. Ainsi, l'agente de terrain peut lever cette barrière à l'accès aux services en informant les femmes des ressources disponibles pour elles et leur(s) enfant(s). Lens et al. (2018) ajoutent que la lourdeur et les contraintes associées à la recherche de services peuvent être une barrière à l'accès à ces services. En définissant avec les intervenant-es la manière dont les femmes pourraient bénéficier des services des divers organismes communautaires et publics, les agentes de terrain agissent également sur cette barrière de l'accès aux services.

D'autre part, le modèle d'action des agentes d'information des ressources disponibles, de référencement aux ressources et d'accompagnement des femmes est cohérent avec

l'étude de Turcotte (2007). Selon l'autrice, le recours aux ressources externes est efficace et permet de pallier certaines limites de l'intervention, de prévenir le dédoublement des services offerts et de favoriser l'intégration des femmes dans la communauté. Turcotte (2007) signale toutefois l'importance, « [...] pour éviter de perdre le lien privilégié avec la résidente, d'accompagner le processus de référence d'un suivi serré et continu de l'intervention offerte par ces ressources » (Turcotte, 2007, p. 302). Ainsi, le suivi serré effectué par les agentes de terrain, le référencement des femmes aux ressources existantes et leur accompagnement au sein de ces ressources semble être une recette gagnante dans le soutien des femmes cheffes de famille monoparentale. Turcotte (2007) souligne également que les résultats de l'étude mettent de l'avant la nécessité du développement d'une collaboration étroite et d'actions concertées entre tous·tes les acteur·rices des milieux œuvrant de près ou de loin avec les femmes cheffes de famille monoparentale.

Finalement, l'accent sur la confidentialité a été grandement apprécié des femmes, bien que la pratique soit initialement liée davantage aux principes de recherche. Or, cela fait maintenant partie du dispositif expérimenté et nous constatons des liens avec la littérature. Notamment, l'étude de Desgagnés et al. (2018) sur les personnes vivant en situation de pauvreté dans le Québec rural nous apprend que celles-ci peuvent être méfiantes face aux services, notamment par peur que la confidentialité ne soit pas respectée. Comme notre cadre est également celui d'une recherche, soulignons que le respect de la confidentialité et de la vie privée des participant·es est d'une haute importance dans l'éthique de la recherche (Groupe en éthique de la recherche, 2022), et que ces principes sont centraux dans la construction d'une relation de confiance entre l'équipe de recherche et les participant·es (Müller et al., 2022). En revanche, une approche stricte de la notion de confidentialité peut aussi venir complexifier le processus d'intervention et d'établissement de partenariats intersectoriels (Turcotte, 2007).

e) Mener des interventions psychosociales auprès des femmes

L'écoute et le soutien avec bienveillance et empathie des femmes cheffes de famille monoparentale sont au cœur du rôle des agentes de terrain en tant qu'intervenantes sociales. Ce rôle des agentes de terrain s'est imposé à de multiples reprises, lorsqu'elles étaient sollicitées pour soutenir une femme dans une situation de crise ou qu'elles recevaient les confidences des femmes. Les agentes de terrain et les femmes ont créé un lien de confiance qui fait en sorte que les agentes de terrain devenaient souvent des confidentes pour les femmes. Lorsqu'elles étaient questionnées sur le rôle de l'agente de terrain, certaines femmes disaient que l'agente était comme une « thérapeute » ou une « psychologue » pour elles, démontrant l'importance du soutien psychosocial effectué par les agentes. Ce lien était, pour plusieurs femmes, renforcé par le suivi serré que les agentes de terrain effectuaient auprès des femmes, comme mentionné au point b. Pour Dolores, qui avait préalablement eu de mauvaises expériences lors de suivis psychosociaux plus formels, l'approche de l'agente de terrain a eu un impact positif :

[...] je me sentais écoutée. Pis le fait que tu sois là toujours à me motiver, alors ça me donnait de l'espoir...de croire en moi. – Dolores

Dans leur rôle d'intervention, les agentes de terrain considèrent l'adulte apprenant·e dans son ensemble et lui offre un accompagnement global et systémique, approche grandement valorisée par les adultes apprenant·es (Villemagne, 2011).

Cette approche adoptée par les agentes de terrain, qui consiste à appréhender les femmes cheffes de famille monoparentale dans leur entièreté, rappelle la dimension holistique mobilisée dans le projet MAP, soit « [...] une approche qui tient compte de l'ensemble des problèmes vécus par ces femmes et de l'ensemble des dimensions de leur vie » (Tremblay et al., 2011, p. 101). La personne étant considérée de manière multidimensionnelle, le rôle des agentes de terrain vise donc à soutenir les femmes dans n'importe quelle situation qui entrave leur parcours d'études directement ou indirectement. Cette approche est d'autant plus pertinente que les obstacles que

rencontrent les femmes sont souvent interreliés; la méthode d'intervention a donc tout intérêt à intervenir sur l'ensemble des obstacles plutôt que sur une seule dimension.

f) Contribuer à combler les lacunes du système et agir comme électrons libres

Le travail effectué par les agentes de terrain contribue à combler les lacunes, les angles morts et les bris de service des organismes. Dans le cadre du projet, les agentes de terrain ont constaté un roulement de personnel important dans plusieurs organismes communautaires et publics avec lesquels elles collaboraient. D'autres organismes ont mentionné rencontrer des difficultés de financement de leurs services. Ces conditions menaient, dans plusieurs cas, à des bris ou à des interruptions de service. Ainsi, un service publicisé par l'organisme communautaire ou public pouvait se trouver indisponible pour une période plus ou moins longue. Malgré la bonne volonté des organismes communautaires avec lesquels nous avons collaboré, un écart était présent entre ce qu'ils souhaitent offrir et ce qu'ils pouvaient offrir en réalité. Souvent, cette information n'était pas disponible et les agentes l'apprenaient à travers leurs contacts avec les organismes. Elles devaient donc communiquer la nouvelle information aux femmes. De plus, dans leurs efforts de facilitation d'accès aux services pour les femmes, les agentes devaient ainsi travailler à trouver une alternative au service maintenant indisponible.

Une autre manière dont les agentes de terrain compensent les insuffisances du système est liée à l'étendue de leurs actions et de leurs interventions. Les agentes sont des sortes « d'électrons libres », ce qui les rend disponibles pour intervenir dans plusieurs contextes et pour s'adapter aux femmes et à leurs besoins, tandis que plusieurs autres organismes et institutions sont régis par les barèmes de leur mission et des services officiellement offerts. Par exemple, des intervenant·es sont présent·es dans les centres d'éducation des adultes pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Lorsque les besoins dépassent la sphère scolaire, l'étendue des actions possibles de ces intervenant·es est limitée par le contexte d'intervention du milieu scolaire. De plus, avant que les femmes soient présentes dans ce milieu, elles n'ont pas le droit à l'aide et à l'accompagnement des intervenant·es des centres d'éducation des adultes. C'est dans ces situations que la

composante d'électron libre du rôle d'agente de terrain prend son sens. Il est donc primordial que ses actions ne soient pas restreintes à un contexte particulier et que la portée des interventions possibles ne soit pas réduite. Nous avons par ailleurs constaté que le lien avec les femmes peut être favorisé par cette caractéristique d'électron libre, qui ne représente ni le milieu communautaire ni le milieu scolaire. En effet, plusieurs femmes ont nommé avoir de la difficulté à faire confiance aux différentes organisations. Être face à une agente de terrain qui n'a a priori pas de lien d'attache professionnel avec ces organisations peut être facilitant pour le développement d'une relation de confiance.

Le suivi serré et l'accompagnement global offert par les agentes de terrain ne semblent être que rarement répliqués par les services offerts dans les organismes communautaires et publics existants. Cette facette du travail d'agente de terrain est toutefois l'une des plus importantes, et ce service a été grandement apprécié des femmes qui ont participé à l'étude. En assurant cet accompagnement et ce suivi des femmes cheffes de famille monoparentale avant et pendant leur parcours de retour aux études, les agentes de terrain offrent un service qui ne semble pas être conçu de cette façon par aucun·e intervenant·e sur le terrain, mais qui, selon notre étude, est l'un des aspects les plus aidant et motivant du dispositif testé. Turcotte (2007) aborde cette dimension motivante dans son article sur le projet MAP, et note que se sentir accompagné peut être un facteur clé dans la réussite des femmes cheffes de famille monoparentale.

D'autre part, pour Molgat et Ringuet (2006), les mesures actuelles ne sont pas suffisantes pour répondre au besoin et au désir de formation des mères. Les auteur·rices y voient une incohérence avec les engagements gouvernementaux en faveur de la formation et de l'éducation (telles que les mesures d'aide à l'insertion socioprofessionnelle) en vue de favoriser l'adaptation des individus à la « société du savoir ». Ainsi, malgré le désir de formation de nombreuses mères, les structures, les ressources disponibles et les normes sociales restent déterminantes quant aux choix possibles et aux capacités d'action de ces femmes. Par exemple, le nombre de places limité en service de garde subventionné, leur emplacement et le manque d'arrimage avec l'horaire des lieux de formation pour adultes

(centres d'éducation des adultes, cégeps, universités) peut limiter les possibilités de formation des femmes souhaitant poursuivre leurs études (Molgat et Ringuet, 2006), spécialement les parents seuls. Il s'agit donc de « [...] remettre au centre des préoccupations la question de l'accès aux formes de soutien qui peuvent élargir les possibilités de formation, d'emploi et de conciliation famille-travail des jeunes mères » (Molgat et Ringuet, 2006, p. 75). Ainsi, bien que les agentes de terrain soient en mesure de contribuer à combler les lacunes du système actuel en rendant certains services plus accessibles pour les femmes, il ne faut pas mettre de côté l'importance des politiques publiques et des structures sociales plus larges dans la facilitation ou, au contraire, la complication de l'accès aux études des femmes cheffes de famille monoparentale.

g) Limites du rôle d'agente de terrain

Bien sûr, des limites sont propres au rôle d'agente de terrain. Avec toutes les tâches décrites au cours de cette section, le travail des agentes est exigeant et demande de poser plusieurs actions plus ou moins chronophages (suivi serré avec les femmes, recherche d'organismes, validation des services offerts, etc.). Le processus de levée d'obstacles est complexe (voir la section 3.1.3.1) et demande parfois plusieurs démarches afin de réussir à lever un seul obstacle. Il est impossible pour une agente de terrain de suivre beaucoup de femmes simultanément, ce qui limite la portée des actions en termes de nombre de femmes qu'elle peut aider.

Comme pour de nombreuses autres organisations, rejoindre les femmes cheffes de famille monoparentale n'est pas toujours facile. D'autre part, la population de parents étudiants peut être difficile à atteindre et demander beaucoup d'efforts de recrutement, de mobilisation et de sollicitation (Mercier et al., 2021), et nous avons remarqué que la situation est similaire en ce qui a trait aux parents en processus de retour aux études. Nous avons constaté que les femmes que nous avons cherché à joindre peuvent être isolées, fréquenter peu ou pas de services et être éloignées des milieux traditionnels (école, emploi, etc.). Le travail de publicisation du projet et de recrutement des femmes va vraisemblablement être présent hors du contexte de projet de recherche : ce contact

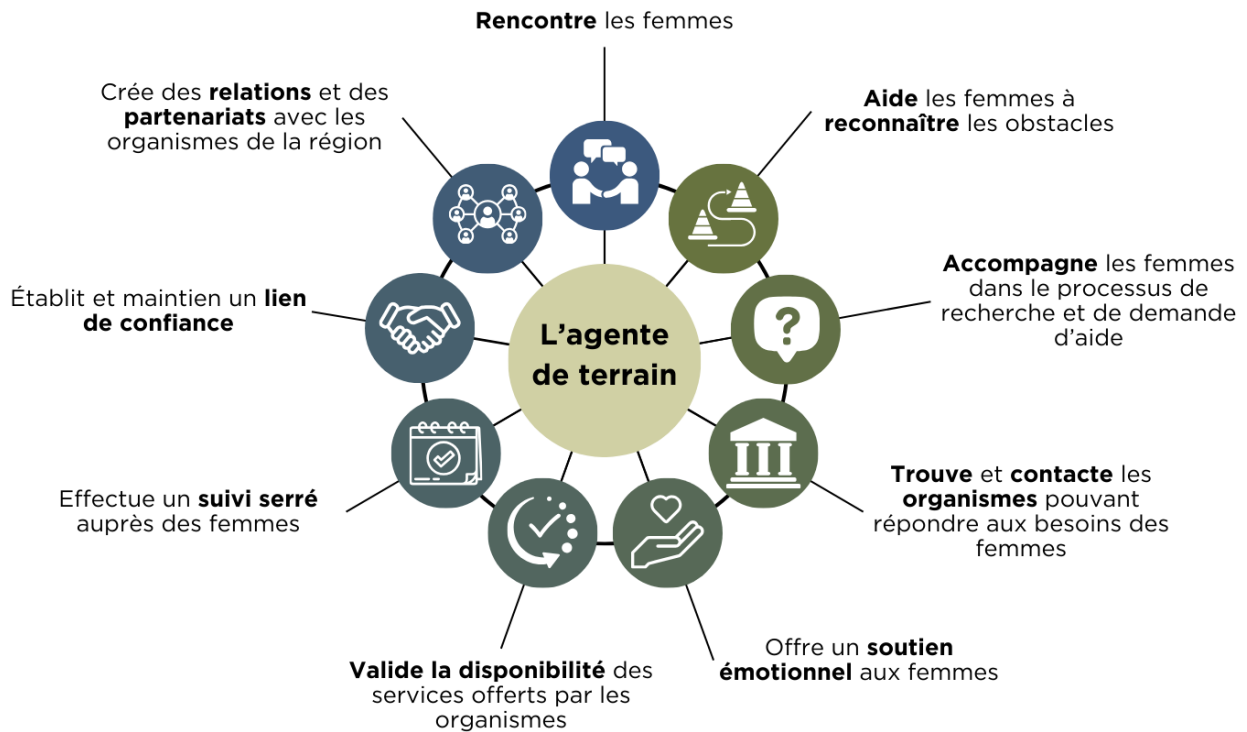
initial est à établir, peu importe s'il s'agit d'un projet de recherche ou d'un service offert par un organisme communautaire ou public. Il s'agit de trouver des stratégies efficaces afin de les rejoindre dans leurs milieux de vie et dans ceux de leur(s) enfant(s), comme nous en discutons à la seconde section du rapport.

Un autre défi réside dans les limites de l'accompagnement que les agentes peuvent offrir aux femmes. Même si les agentes fournissent de nombreuses informations aux femmes, qu'elles leur proposent leur aide et leur accompagnement, les femmes ne se mobilisent pas toujours pour aller chercher ces services. Cela peut être expliqué par un quotidien chargé, par une importante charge mentale et émotionnelle et par un manque de confiance persistant envers les organismes et institutions. Même si une facette importante du dispositif est l'accompagnement offert aux femmes, les agentes sont sensibles au risque de « faire pour » les femmes au lieu de « faire avec » les femmes. Cet impératif peut alourdir le travail de l'agente, et il peut être tentant de faire les actions pour les femmes. Les agentes avaient toutefois conscience, comme le reflétaient leurs journaux de bord, de la place centrale de l'accompagnement et du « faire avec » les femmes dans le cadre de leur travail. Par exemple, elles s'assuraient de contacter les organismes avec les femmes et non à leur place, afin de les impliquer activement dans les démarches. Cet accompagnement se traduisait par des échanges réguliers où les agentes encourageaient les femmes à prendre des initiatives, à poser des questions et à développer leurs propres compétences. Elles veillaient ainsi à instaurer une relation de partenariat plutôt que de simplement les guider de manière directive. Bien sûr, cela était favorisé par le petit nombre de suivis qu'elles avaient : comme mentionné précédemment, avoir un grand nombre de suivis aurait rendu impossible l'établissement d'un suivi serré.

Pour finir, la figure suivante (figure 3.3) synthétise les différentes facettes du rôle des agentes de terrain donc nous avons discuté dans cette partie. Ces aspects du rôle, qui sont tous importants de manière égale, façonnent le profil d'une agente de terrain qui est

en mesure d'intervenir auprès de l'individu tout comme dans la communauté et qui agit comme pivot et comme électron libre.

Figure 11 : Les facettes du rôle de l'agente de terrain



3.1.3.3 La communication

Afin d'assurer le suivi serré important pour le dispositif, les agentes ont exploré diverses stratégies de contact avec les femmes. Cette partie décrit les différents modes de communication qui ont été utilisés par les agentes de terrain, puis nous discutons des modalités des rencontres qui ont eu lieu entre les femmes et les agentes.

a) Les différents modes de communication

À l'amorce de chacun des suivis, les femmes et les agentes de terrain s'entendaient sur le ou les modes de communication privilégiés. Les femmes et les agentes de terrain ont donc communiqué fréquemment par messagerie texte (soit par texto avec le numéro de téléphone cellulaire de la femme, soit par une application de messagerie texte comme WhatsApp), par téléphone et par courriel. En règle générale, le suivi (en termes de

communication d'obstacles, de référencement, de suivi de la levée de l'obstacle) s'effectuait une fois par semaine ou par deux semaines. La fréquence des suivis était entendue avec la femme, selon ses besoins et ses disponibilités. Dans plusieurs cas, les agentes de terrain assuraient un suivi téléphonique à chaque semaine ou aux deux semaines avec les femmes, et utilisaient le courriel et la messagerie texte pour les communications entre ces suivis.

Cette stratégie était appréciée des femmes. Elles aimaient pouvoir discuter avec l'agente de terrain à des moments préétablis, tout en conservant un contact avec l'agente au besoin. Pour plusieurs femmes, le meilleur mode de communication afin d'obtenir une réponse rapide était le courriel ou le message texte. Par courriel, la circulation de l'information entre la femme, l'agente et les organismes était favorisée. Dans les mots de l'une des agentes de terrain :

Le courriel est le meilleur moyen de centraliser et de faire circuler toute l'information et de s'assurer que la femme, la personne intervenante et moi ayons toutes la même information. – Agente de terrain de Montréal-Nord, 1^{er} janvier 2024

Pour d'autres femmes, le mode de communication privilégié était le message texte, qui permet un contact moins formalisé que l'appel téléphonique ou le courriel et l'obtention d'une réponse souvent plus rapide. Par son caractère simple et convivial, ce mode de communication favorisait une certaine proximité avec la femme.

Ces deux modes de communication (par messagerie texte ou par courriel) étaient aussi avantageux pour les suivis avec les femmes ne maîtrisant pas ou peu le français. Cela leur permettait de communiquer avec l'agente de terrain dans leur propre langue. Cette dernière utilisait ensuite un système de traduction pour comprendre les propos de la femme puis transmettre ses propres messages. Ceci faisait en sorte que ces femmes pouvaient clairement exposer à l'agente de terrain les obstacles qu'elles vivaient sans se soucier du vocabulaire utilisé et sans avoir besoin de la présence d'un-e interprète.

Dans plusieurs cas, disposer de plusieurs modes de communication possibles avec les femmes s'est avéré d'une grande utilité. Lors du suivi, certaines d'entre elles ont perdu ou brisé leur téléphone, ont changé de numéro ou d'adresse courriel sans en avertir l'agente de terrain. Si elle n'obtenait pas de réponse en utilisant le mode de communication normalement privilégié, l'agente pouvait tenter de rejoindre la femme autrement.

Aucune étude n'a été trouvée portant sur l'efficacité d'utiliser des moyens de suivi tels que le courriel, le message texte ou l'appel téléphonique avec notre population d'intérêt ou en contexte de retour aux études. Toutefois, certaines études du domaine de la santé révèlent que ces méthodes de communication peuvent être efficaces pour rappeler un rendez-vous planifié et améliorer le taux de présence aux rendez-vous médicaux (Chen et al., 2008), s'assurer que les individus respectent un plan de traitement (Nesari et al., 2010), ou même pour accompagner un programme d'intervention psychosociale destiné à des individus qui présentent des difficultés de santé mentale (Arnold et al., 2019). Dans le cas de cette dernière étude, les résultats suggèrent qu'accompagner un programme d'intervention par des interactions par courriel peut avoir un impact positif sur la motivation et le niveau d'engagement dans le suivi (Arnold et al., 2019).

De manière globale, l'usage des technologies permet de « [...] personnaliser et [d']adapter une expérience d'apprentissage aux préférences, aux habitudes et à l'évolution de l'expertise de l'apprenant[-e] » (Wozniak, 2020, p. 185). Dans le cadre du projet, l'utilisation de divers outils technologiques de communication nous a permis d'individualiser et de personnaliser le suivi avec les femmes apprenantes selon leurs besoins et leurs demandes.

b) Les contacts et les rencontres entre l'agente et les femmes

Malgré l'adaptation et l'individualisation de l'utilisation des différents modes de communication, certains suivis relatifs aux obstacles restent sans réponse. Les agentes doivent alors s'armer de patience et poursuivre leurs efforts de contact avec les femmes.

Cette absence de réponse peut s'expliquer de plusieurs manières. Comme mentionné plus haut, certains modes de communication deviennent indisponibles de manière temporaire ou permanente. Certaines femmes peuvent également vivre des difficultés personnelles et familiales qui prennent le dessus sur le projet scolaire et sur le suivi avec les agentes de terrain. D'autres peuvent se désengager du suivi et/ou du retour aux études pour diverses raisons telles qu'un manque de motivation, de temps, etc.

Il faut dire que le retour et le maintien aux études peut être particulièrement complexe pour ces femmes, notamment lorsqu'elles doivent articuler famille-travail-études et qu'elles sont confrontées à des difficultés financières ou à un faible réseau de soutien social, comme cela peut être le cas pour les femmes cheffes de famille monoparentale et les mères issues de l'immigration (Mercier et al., 2021). Elles doivent également composer avec plusieurs responsabilités et devoirs familiaux qui peuvent rivaliser avec le retour aux études (Villemagne et al., 2014). Ces situations peuvent avoir un effet négatif sur la motivation des femmes de notre dispositif et fragiliser le lien qui les unit au projet. Dans plusieurs cas, la femme recontacte l'agente de terrain, et le suivi peut reprendre. Ceci témoigne de l'importance de garder les dossiers ouverts et de ne pas abandonner les suivis et les relances.

Le suivi serré est de manière générale l'initiative de l'agente de terrain, qui doit fréquemment solliciter les femmes, les inviter à communiquer leurs besoins et à signaler les obstacles possibles à leur participation scolaire. Il est rare que les femmes approchent d'elles-mêmes les agentes de terrain. Pour Fabienne, une femme suivie dans la cohorte de Montréal-Nord, cette communication est nécessaire au dispositif :

Une chose qu'il faut garder c'est la communication avec les gens. Ça c'est oui. C'est ça, il faut garder tout le temps. Il faut que les gens puissent parler

s'ils ont besoin d'aide. Il faut plus communiquer, parce que si on ne communique pas, toi tu ne vas pas savoir si on a besoin d'aide – Fabienne²⁸

Pour plusieurs femmes, le suivi par texto, courriel ou appel téléphonique était intéressant par sa polyvalence et son efficacité temporelle. Pour d'autres femmes, des rencontres en personne plus fréquentes auraient été appréciées. Certaines d'elles le nomment dans les entretiens finaux du projet de recherche, et précisent qu'elles auraient bénéficié d'un suivi en personne plus fréquent. Par exemple, bien que Fabiola ait apprécié les suivis par texto, puisqu'elle pouvait traduire les mots qu'elle ne comprenait ou ne connaissait pas en français, elle nomme que :

Oui, [le contact] en personne c'est mieux aussi. Comme, on est ici, on peut parler, si je ne comprends pas quelque chose. – Fabiola

Dans le même ordre d'idées, Fabienne dit que :

Communiquer par téléphone ou par courriel c'est plus facile parce que tu as juste à écrire, mais communiquer en personne aussi c'est bien, parce que tu peux expliquer plus ta situation avec la personne. La personne va plus t'écouter. Si tu parles au téléphone, la personne peut faire quelque chose en parlant au téléphone. Elle va pas vraiment t'écouter. C'est mieux être face à face. – Fabienne

Ces commentaires nous portent à croire que des rencontres en personne plus fréquentes avec les femmes auraient été bénéfiques. Comme nous l'a suggéré une intervenante du Conseil québécois des ressources humaines en tourisme (CQRHT), l'installation physique de l'agente de terrain dans un local de la région ou du quartier d'intervention pourrait être bénéfique pour plusieurs femmes, qui sauraient où retrouver l'agente en cas de besoin. Cependant, il ne faut pas que les agentes aient un lieu unique de rencontre, car l'une des forces du dispositif est sa capacité à s'adapter aux femmes, à leur situation et à leurs contraintes. Lorsque les agentes de terrain rencontraient les femmes, elles

²⁸ Dans la majorité des extraits des entretiens avec les femmes, nous avons décidé de laisser leur parole et leurs mots tels quels, sans modifier les particularités de l'expression orale. Dans quelques cas et pour faciliter la compréhension, nous avons ajouté un ou quelques mots qui peut renvoyer à un contexte préalablement exprimé. Ces ajouts sont entre crochets.

s'assuraient de trouver un endroit qui leur était propice, non loin de leur domicile, de leur lieu de travail ou de leur école, et où elles se sentaient à l'aise de discuter. Les rencontres en personne ont ainsi pu avoir lieu dans des locaux d'organismes communautaires, dans des bibliothèques de quartier, ou même dans des cafés ou des lieux de restauration rapide près du domicile ou du travail des femmes. Cette flexibilité et la convivialité des lieux choisis étaient très appréciées des femmes, notamment par Dolores, qui nomme que les rencontres dans des lieux publics et informels favorisent la création du lien en permettant de « briser la glace » et de rendre à l'aise les personnes plus gênées.

3.1.3.4 Impacts du dispositif et intérêt suscité pour celui-ci

Le dispositif expérimenté a eu des impacts positifs sur les femmes ayant participé au projet et a suscité de l'intérêt chez les intervenant-es avec qui nous avons collaboré. Ils et elles ont vu dans le projet une façon de bonifier les services offerts et d'accéder à une population qui peut parfois être retirée et difficile à rejoindre. Cette partie discute de ces deux réactions face au dispositif.

a) Impacts du dispositif pour les femmes suivies

Des femmes nous ont dit que le dispositif avait eu un impact positif pour elles. Cet impact se décline généralement en deux effets : sur la confiance en soi et la détermination des femmes ainsi que sur les habiletés en termes de recherche de services et de ressources. Ces deux effets, bien que liés entre eux, seront présentés séparément à des fins de clarté. Notons toutefois que l'un a souvent influencé l'autre : la confiance et la détermination ont aidé les femmes dans leur recherche de services, et l'accès aux ressources et services a contribué à solidifier leur confiance en leurs habiletés et face à leur projet scolaire.

D'abord, sur la confiance en soi et la détermination, certaines femmes nomment que le projet les a amenées à avoir plus confiance en elles, en leurs habiletés et en leur capacité de mener à bien leur projet scolaire. Pour Dolores, le développement de cette confiance a été favorisé par le soutien apporté par l'agente de terrain :

[...] en fait le soutien que, ben toutes les choses qu'on avait parlé et les suivis qu'on avait parlé aussi, ça m'a donné comme confiance. Je me dis: « Ah, oui, je suis capable de le faire. » – Dolores

Ce sentiment est partagé par Fabienne, pour qui l'accompagnement d'une agente de terrain lui a permis de surmonter sa gêne ou sa timidité et d'aller davantage à la rencontre de l'autre, incluant les organismes communautaires et publics pouvant lui offrir de l'aide. Pour Edeline, l'accompagnement et le fait de pouvoir compter sur le soutien de l'agente de terrain a été significatif dans le développement de sa confiance en elle :

[L'accompagnement] m'a encouragée de faire de plus en plus d'efforts, de me lever plus de mon lit, de ne pas rester, laisser les gens m'attaquer, me dire des affaires blessantes. Ça m'a permis de voir [ce] qui est autour de moi et [ce qui est] très important, surtout mes enfants – Edeline

Comme nommé plus haut, le développement de cette confiance en soi a permis à certaines femmes d'être plus confiantes et déterminées quant à la l'accomplissement de leur parcours scolaire. Pour Karine, l'accompagnement a été significatif en ce sens qu'elle se sent maintenant capable de réaliser son projet scolaire et d'aller chercher de l'aide si elle rencontre un problème en cours de route. Edeline ajoute que l'accompagnement lui a donné la motivation nécessaire pour aller suivre une formation professionnalisante convoitée :

[...] là je fais des recherches, je suis allée à des cours, des formations. C'est des choses auparavant que je ne faisais pas. [...] C'est comme, ça m'a aidée. Grâce à ça, j'ai pris le cours [nom du cours], j'ai réussi, j'ai un certificat, tout ça. Alors, je vais me lancer pour aller plus loin, pour trouver un emploi stable. – Edeline

Ceci est cohérent avec l'étude sur le projet MAP. En effet, Turcotte (2007) met en lumière l'impact positif sur la confiance en soi de l'accompagnement que les femmes cheffes de famille monoparentale ont reçu dans le cadre du projet MAP, et souligne qu'elles peuvent y acquérir des ressources personnelles et sociales qui se traduisent par un renforcement de la confiance personnelle, une compréhension plus fine du marché du travail et une sensibilisation accrue à ses droits et responsabilités (Turcotte, 2007).

Par ailleurs, plusieurs femmes ont nommé que l'accompagnement a eu un effet positif sur leurs habiletés de recherche de services et de ressources disponibles pour les aider. Certaines disent se sentir maintenant davantage outillées pour aller chercher des solutions et savent qu'un ou plusieurs organismes pourront les aider. Elles sont maintenant plus au courant des différentes ressources qui existent pour elles et leur famille, ce qui facilite également le processus de recherche d'aide. Comme Dolores le mentionne :

De voir qu'il y a des gens qui travaillent pour des services [que] t'as même pas d'idée qui existent dans le fond [...]. Je me sens capable, comme je t'ai dit, d'aller sur internet [...]. Je me suis rendu compte que ça existait vraiment. – Edeline

Plusieurs éléments ont facilité cela. D'abord, l'accompagnement leur a permis de prendre connaissance des étapes et démarches nécessaires dans la recherche de services, et de constater qu'elles étaient capables de passer à travers ces étapes avec succès. Ensuite, il a été facilitant pour certaines femmes d'avoir un modèle sur lequel se baser. En effet, de voir très concrètement la manière dont les agentes contactaient les organismes et parfois même ce qu'elles disaient au téléphone ou écrivaient dans les courriels leur a permis d'apprendre comment communiquer avec les organisations et d'aborder les démarches avec moins d'appréhension qu'au préalable. Par exemple, Fabienne nomme que :

Comme ça, je vois comment tu as fait, comment tu as parlé, c'est quoi la question à poser. Comme ça, ça va m'aider et après, la prochaine étape, je peux le faire toute seule. – Fabienne

Le temps pris par les agentes avec les femmes pour leur expliquer les services et vulgariser l'information a aussi contribué à bâtir ce sentiment de confiance dans la recherche de services. Certaines restent malgré tout gênées et hésitantes à rechercher par elles-mêmes des services, ou même à contacter les ressources suggérées par les agentes de terrain. Par exemple, à la suite d'une mauvaise expérience avec un organisme où elle ne s'est pas sentie écoutée et prise au sérieux, Edeline nomme qu'elle est encore réticente à aller chercher de l'aide :

Je ne vais pas aller demander [de l'aide] de nouveau. Je ne vais pas faire aucune démarche. Je ne veux pas que les gens crient sur moi encore, comme avant là. – Edeline

Dans ce genre de situation, nous pensons qu'un suivi et qu'un accompagnement à plus long terme pourrait être bénéfique pour la femme, afin qu'elle vive davantage d'interactions positives dans sa recherche d'aide, et que l'expérience négative passée ne l'empêche pas d'accéder aux ressources dont elle a besoin.

La durée du projet a aussi son importance dans le succès de l'accompagnement. Plusieurs entrevues réalisées avec des organismes abordent le fait qu'un retour aux études est souvent un long processus qui requiert un suivi dans le temps. Turcotte (2007) le mentionne aussi pour le projet MAP :

La durée du projet n'est pas étrangère aux succès obtenus par certaines résidentes dans la sphère professionnelle. Les femmes qui ont atteint leurs objectifs font partie d'un groupe de femmes arrivées dans les premiers mois d'existence de la ressource. C'est souvent au seuil de leur troisième année de séjour qu'elles atteignent leurs buts. (Turcotte, 2007, p. 298)

L'accompagnement dont les femmes ont bénéficié dans le cadre du dispositif a eu des impacts positifs, notamment sur leur confiance en elles, leur détermination et la recherche de services. Nous pensons que ces impacts sont dus notamment aux expériences positives d'accès aux ressources que les femmes ont faites lors du projet, facilitées par les agentes de terrain qui s'assuraient au préalable de la disponibilité des services et vérifiaient les critères d'admissibilité. Nous pouvons aussi penser que de pouvoir observer l'agente de terrain et comprendre les démarches nécessaires à la recherche de services ont permis aux femmes de s'y familiariser d'une manière douce et qui ne confronte pas.

b) Avis et suggestions des organismes communautaires et publics

Le dispositif a suscité beaucoup d'intérêt de la part des organismes et institutions avec qui nous avons collaboré dans la levée d'obstacles. Plusieurs des intervenant-es ont vu en ce projet une manière de coordonner les services afin de soutenir efficacement le retour

aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale. Ils et elles avaient également des suggestions pour améliorer le dispositif. Cette section porte donc sur l'opinion et les suggestions des intervenant-es des organismes et institutions avec lesquels nous avons collaboré pour la levée d'obstacles et le recrutement.

Intérêt du projet et points positifs. Plusieurs des collaborateur·rices des organismes communautaires et publics au projet ont vu dans le dispositif un grand intérêt. Une intervenante du Carrefour Jeunesse-Emploi (CJE) Bourassa-Sauvé, dans Montréal-Nord, nous a dit que l'accompagnement offert dans le cadre du projet a permis à plusieurs femmes de prendre connaissance des services qu'ils offrent, par le biais des référencements que l'agente de terrain faisait. Selon elle, le projet et l'accompagnement permettent aux femmes de connaître des services qu'elles n'auraient peut-être pas connus autrement. La collaboration entre les agentes de terrain et les intervenant-es est ainsi souvent bidirectionnelle : les agentes font connaître les différents services des organismes et institutions qui, en retour, prennent en charge la femme dans sa levée d'obstacles. Cette collaboration est souvent très appréciée, et le travail avec les agentes de terrain a été perçu comme facile et efficace.

Les intervenant-es des organisations collaboratrices ont également salué le suivi rapproché que les agentes entretenaient avec les femmes. Dans le milieu communautaire, faire un tel suivi peut être complexe, en raison des ressources humaines et financières limitées et des services roulant souvent au maximum de leur capacité. Le milieu institutionnel rencontre des enjeux similaires et l'utilisation maximale des services fait en sorte que les intervenant-es suivent beaucoup de personnes en même temps et ne peuvent donc réaliser ce suivi serré. Une intervenante d'un SARCA nous a dit que les impératifs de « succès », c'est-à-dire de retour aux études concluant, contraignent les employé·es à prioriser les personnes qui apparaissent le plus motivées et impliquées dans leur retour aux études. Les personnes dont le retour aux études est perçu par les intervenant-es comme étant plus incertain ou fragile sont ainsi écartées des priorités.

Dans ce cadre, l'agente de terrain peut avoir un réel impact en prenant en charge des femmes à toutes les étapes de leur parcours scolaire, de la réflexion au retour concret aux études.

Les employées du Conseil québécois des ressources humaines en tourisme (CQRHT), de l'organisme communautaire La Maisonnée, du Comité Logement Montréal-Nord et du CJE Bourassa-Sauvé avec qui nous avons échangé ont tous-tes discuté de l'apport positif du suivi rapproché effectué par les agentes. Dans certains cas, le travail de l'intervenant·e était facilité puisque l'agente de terrain s'assurait que la femme avait toutes les bonnes informations sur l'organisme, qu'elle les recontactait et qu'elle n'oubliait pas une rencontre ou un rendez-vous par mégarde. L'accompagnement « main dans la main », pour reprendre les mots d'une employée du CQRHT, est d'une efficacité manifeste. Il ressort de plusieurs entretiens qu'un suivi efficace des femmes doit être individualisé et soutenu, et que l'intérêt principal du dispositif réside dans le fait que l'agente de terrain est en mesure d'offrir ce suivi. Ceci est cohérent avec la littérature, qui nous indique qu'un suivi serré, global, adaptatif et structuré est positif dans le parcours scolaire des adultes apprenant·es (Lavoie et al., 2004; Mercier et Longo, 2017).

Suggestions et points à améliorer. Quelques points à améliorer ont été soulevés par certain-es intervenant·es. Une intervenante du CJE Bourassa-Sauvé souligne le suivi rapproché effectué par les agentes de terrain, mais mentionne que ce suivi aurait pu être encore plus fréquent, jusqu'à deux fois par semaine dans certains cas. Une intervenante de l'organisme La Maisonnée, dans Montréal-Nord, souligne que le projet souffre peut-être d'un manque de cohérence dans la sélection des femmes, en lien avec leur statut. Plusieurs femmes qui ont participé au projet avaient un statut de demandeuse d'asile, ce qui peut complexifier leur accès au système. L'intervenante était donc d'avis que ces femmes n'auraient pas dû être sélectionnées pour le projet, puisque les personnes qui ont un statut de réfugiée doivent demander un permis d'études afin de pouvoir suivre des cours au Québec (excepté les cours de francisation). Or, dans une telle situation, le rôle de l'agente de terrain nous semble plus que pertinent puisqu'elle peut informer la

femme des démarches à réaliser afin d'obtenir le permis d'étude et ce qu'il leur permettra de suivre comme formation. Nous pensons également qu'une femme souhaitant poursuivre son parcours scolaire devrait pouvoir le faire, et ce peu importe son statut ou les obstacles et embûches sur sa route.

Les organisations nous ont fait des propositions d'amélioration du dispositif. Une intervenante de ALIMA (anciennement appelé le Dispensaire Diététique de Montréal) a nommé qu'il aurait été intéressant de faire des fiches de suivi afin d'arrimer de manière optimale les différents services dont les femmes bénéficient. Une intervenante de La Maisonnée a souligné la pertinence de mettre en contact les organismes s'occupant du suivi d'une femme. Bien sûr, un tel fonctionnement demanderait une autorisation explicite et répétée de la femme de divulguer ses informations et de prendre des précautions au niveau de la confidentialité.

Selon une employée du CQRHT, il pourrait être bénéfique pour les femmes que les agentes aient un bureau fixe où les femmes pourraient les rejoindre. Elle propose également que du matériel informatique soit disponible sur place pour les femmes qui ont besoin de faire des démarches en ligne, mais qui n'ont pas d'ordinateur à la maison. Cette proposition est intéressante, car elle permettrait d'aider concrètement les femmes à faire face à la fracture numérique qui a souvent été constatée dans le cadre du projet. Cependant, plusieurs organismes ont cette mission, et il faudrait veiller à les approcher afin de créer des partenariats dans le but de ne pas dédoubler les ressources déjà existantes. Il serait aussi intéressant que les femmes sachent concrètement où rejoindre les agentes en cas de besoin. Cependant, il ne faudrait pas que disposer d'un bureau fixe limite les mouvements de l'agente de terrain : la pertinence de son rôle réside notamment dans sa mobilité et sa capacité de rejoindre les femmes où elles sont. De plus, sur un vaste territoire tel que le KRTB, le local ne serait certainement pas accessible par toutes, car il pourrait être très loin de chez plusieurs femmes (à titre d'exemple, plus de 65 kilomètres séparent la ville de Rivière-du-Loup, la plus grande ville du KRTB et le lieu où plusieurs services se situent, du village de Saint-Mathieu-de-Rioux dans Les Basques).

Une intervenante de la Fondation de la Visite dans Montréal-Nord propose que le projet puisse intégrer des activités de groupe avec les femmes, afin de leur donner des lieux de socialisation avec des personnes qui comprennent leur réalité de femmes cheffes de famille monoparentale qui cherchent à retourner aux études. Cela leur permettrait également de développer un réseau social, de soutien et d'entraide, souvent nécessaire au retour et à la persévérance scolaire.

Cette proposition est très intéressante, et nous reconnaissons que l'apport du développement d'un réseau social de paires peut être inestimable à plusieurs degrés, l'isolement étant l'une des problématiques auxquelles sont confrontées les femmes cheffes de famille monoparentale aux études (Corbeil et al., 2011; Lapointe-Therrien et Richard, 2018; Mercier et al., 2021). D'ailleurs, selon Mercier et al. (2021), l'isolement vécu par les femmes cheffes de famille monoparentale qui retournent aux études nuit à l'articulation famille-études-emploi. Ainsi, le besoin d'avoir un réseau représente un critère important qui favorise le bien-être de l'adulte étudiant-e, contribuant aussi à son retour et à son maintien aux études (Mercier et al., 2021).

Ceci résonne également avec la suggestion de Fabienne, qui dit qu'elle aurait aimé rencontrer les autres participantes au projet et faire des activités avec elles. Dans le cadre du projet, nous n'avons pas exploré les impacts des activités de groupe sur les femmes suivies, mais nous pensons qu'il serait nécessaire de tester le fonctionnement de tels groupes dans une application concrète du dispositif. S'il est vrai que l'agente joue un rôle très important auprès des femmes, le développement d'un réseau de soutien et d'entraide pourrait répondre à d'autres besoins face auxquels les agentes peuvent peut-être plus difficilement agir (par exemple, échanges de services en ce qui a trait à la garde des enfants entre les femmes, soutien moral et émotionnel, aide dans les études, etc.).

Plusieurs organisations ont nommé l'importance d'une publicisation accrue du projet et des services offerts. Malgré la publicisation du projet qui a accompagné les efforts de recrutement, plusieurs organismes sentaient que les services offerts dans le cadre du projet d'expérimentation du dispositif n'étaient pas assez connus des femmes ciblées,

comme par les organismes et institutions de la région. C'est le cas notamment d'une intervenante de La Maisonnée, qui mentionne que le projet n'est pas assez connu et qu'il faudrait en parler plus. Une intervenante de l'Amour en Action, un organisme communautaire de Montréal-Nord, suggère la création de brochures exposant les services offerts par l'agente de terrain et les objectifs du dispositif, qui pourraient être remis aux organismes qui en feraient ensuite la distribution à leurs membres. Un intervenant du SARCA du Fleuves-et-des-Lacs suggère la mise en place d'incitatifs à la participation, comme des cartes cadeaux de station-service (pour les femmes ayant une auto et devant se déplacer). Une publicisation très large du projet et la possible mise en place d'incitatifs sont à retenir pour une implantation permanente du projet.

3.1.3.5 Sommaire des résultats de l'expérimentation du dispositif

Tout au long de cette section, nous avons donné beaucoup d'informations sur le dispositif, le processus de levée d'obstacles, le rôle de l'agente, les modes de communication adoptés et l'impact du dispositif. Ici, nous résumons tout cela afin de mettre en exergue les informations importantes et à retenir quant à l'application du dispositif.

D'abord, le processus de levée d'obstacles est complexe et marqué par de nombreux défis. Les agentes doivent non seulement identifier les besoins des femmes, mais aussi mobiliser des ressources externes, qui peuvent souvent s'avérer limitées ou indisponibles. Les délais et les refus de services ajoutent une difficulté supplémentaire. Face à ces difficultés, le rôle des agentes de terrain est crucial, tant par les liens qu'elles tissent avec les organismes que par l'accompagnement continu des femmes, renforçant leur confiance et facilitant leur accès aux services. Toutefois, ce processus reste non linéaire, avec des allers-retours constants et des obstacles qui sont complexes et souvent interreliés.

L'expérimentation du dispositif nous a montré que les agentes de terrain jouent un rôle essentiel dans le soutien du parcours scolaire des femmes cheffes de famille

monoparentale sans DES. Leur travail est multifacette : elles rencontrent ces femmes, établissent des liens de confiance et les aident à reconnaître et surmonter les obstacles qui pourraient nuire à leur persévérance scolaire, tout en leur offrant une écoute attentive et du soutien émotionnel. Les agentes de terrain créent des partenariats et des relations de collaboration avec des organismes communautaires et des institutions gouvernementales locales pour faciliter l'accès aux services nécessaires. Le lien de confiance qu'elles développent avec les femmes est renforcé par leur grande disponibilité et leur capacité à maintenir un suivi régulier, ce qui est particulièrement apprécié des femmes suivies. Ces interactions personnalisées leur permettent d'adapter leur langage et de mieux comprendre les besoins des participantes, favorisant ainsi la demande d'aide. Les agentes de terrain abordent chaque femme dans son entièreté et proposent une prise en charge globale des obstacles. En plus du soutien psychosocial qu'elles offrent, les agentes de terrain jouent un rôle central en tant qu'intermédiaires entre les femmes et les organismes communautaires. Elles valident la disponibilité des services et accompagnent les femmes dans leurs démarches pour éviter qu'elles vivent de nouvelles déceptions avec les organismes communautaires et publics. Leur travail, complémentaire aux ressources existantes, permet de combler certaines lacunes du système, notamment face aux limitations des services publics et communautaires.

Cependant, le rôle des agentes est exigeant et limité en termes de capacité d'action : le suivi intensif et la recherche de solutions pour chaque femme nécessitent du temps et des efforts importants, ce qui restreint le nombre de femmes qu'elles peuvent suivre simultanément. Malgré ces défis, leur flexibilité et leur soutien global représentent un aspect clé du succès du dispositif testé.

Le suivi des femmes par les agentes de terrain repose sur des modes de communication variés et adaptés aux préférences de chacune. Les échanges se font principalement par messagerie texte, courriel ou téléphone, avec une fréquence convenue selon les besoins et les plages de disponibilité des participantes. Ces méthodes permettent un contact rapide et moins formel, tout en facilitant la communication avec celles qui maîtrisent peu

le français grâce aux outils de traduction. Les rencontres en personne sont aussi importantes, et certaines femmes auraient souhaité qu'elles soient plus fréquentes, car elles peuvent offrir un cadre plus propice aux confidences. La flexibilité des lieux de rencontre, adaptés à la situation des femmes, a été très appréciée, notamment les rendez-vous dans des lieux publics ou informels.

Finalement, le dispositif expérimenté a eu des impacts positifs sur les participantes, notamment en renforçant leur confiance en elles et leur détermination, ainsi que leurs compétences dans la recherche de services et de ressources. Grâce à l'accompagnement des agentes de terrain, les femmes ont acquis plus de confiance pour atteindre leurs objectifs scolaires et accéder aux services dont elles ont besoin, tout en apprenant les démarches à suivre pour avoir accès à ces ressources. Certaines femmes restent toutefois hésitantes à solliciter de l'aide, notamment après avoir vécu des expériences négatives auprès d'organismes et institutions dans le passé, ce qui suggère que des suivis à long terme pourraient être bénéfiques. Les organismes collaborateurs ont trouvé le dispositif utile pour coordonner les services aux femmes et pallier les lacunes de leurs propres services, tout en suggérant des améliorations comme un suivi plus fréquent avec les femmes et une visibilité accrue du projet. La mise en place de groupes de soutien et de moments de sociabilité en groupe pour les femmes a également été proposée pour compléter l'accompagnement des agentes.

3.2 Résultats de la collecte de données à Mashteuiatsh

Comme expliqué à la section 2 du présent rapport, la collecte de données réalisée à Mashteuiatsh a été différente de celle réalisée à Montréal-Nord et au KRTB. Les données, plutôt que d'être basées sur l'expérimentation du dispositif, proviennent d'échanges (par des groupes de discussion) avec des femmes qui ont vécu ou qui vivent présentement de la monoparentalité et des intervenantes œuvrant auprès de femmes cheffes de familles

monoparentales²⁹. Les données collectées dans ce milieu sont donc de moins grande ampleur que celles de l'expérimentation, ce qui explique la brièveté de cette partie.

Afin de préserver un esprit de convivialité, certaines formalités ont été abrogées, dont la passation de questionnaires sociodémographiques. Nous avons donc très peu d'informations sociodémographiques sur les femmes qui ont participé aux groupes de discussion, outre ce qu'elles nous ont communiqué volontairement lors des conversations. Nous savons que les femmes qui étaient présentes viennent en large majorité de Mashteuiatsh et habitent encore dans la réserve ou dans une ville avoisinante. Ces femmes avaient approximativement entre 19 ans et 65 ans. Certaines ont présentement un enfant en bas âge, tandis que d'autres sont maintenant grand-mères. Elles ont toutes eu un parcours scolaire tout en étant mères, mais pour certaines, ce parcours remontait à plus d'une dizaine d'années. Elles étaient nombreuses à avoir fréquenté un centre d'éducation des adultes, mais quelques-unes des femmes présentes ont plutôt mené des études supérieures tout en étant cheffes de famille monoparentale.

Nous n'avons pas pu calculer exactement le nombre de femmes présentes. Comme certaines ont quitté le groupe avant la fin de la discussion et que d'autres l'ont rejoint en cours, il est difficile de connaître le nombre précis de participantes. Nous estimons qu'au total, environ 20 à 30 femmes ont participé aux groupes. Lorsque nous rapportons la parole et les opinions de ces femmes, il est également difficile de savoir combien de personnes étaient en accord ou en désaccord avec une idée exprimée. Lors des groupes de discussion, nous avons porté attention aux expressions discrètes d'approbation, telles que les hochements de tête et les murmures d'approbation. Ainsi, lorsque nous disons que « plusieurs femmes » ou que de « nombreuses femmes » ont exprimé une idée, nous ne voulons pas dire qu'elles ont toutes répété la même chose, mais plutôt que cette idée exprimée par quelques femmes a trouvé écho dans la pièce.

²⁹ Les échanges rapportés dans cette partie sont ceux des groupes de discussion menés avec les femmes cheffes de famille monoparentale. Les entretiens réalisés avec des intervenantes ont surtout servi à comprendre le fonctionnement des services offerts aux femmes.

Bien que certaines études soulignent la vulnérabilité induite par la monoparentalité adolescente de jeunes femmes des Premières Nations, Quinless (2013) met en garde contre une conception occidentale de la monoparentalité et de la parentalité dite « précoce ». Selon l’auteurice :

Malgré la vision occidentalisation dominante des impacts négatifs que la monoparentalité adolescente peut avoir sur les femmes et leurs enfants [...] il semble exister un système culturellement interconnecté, ou des « réseaux de soins »³⁰, à la disposition de ces femmes³¹ (Quinless, 2013, p. 9).

Cette vulnérabilisation n’est pas vécue de la même manière par toutes les mères; les femmes des Premières Nations³² et les femmes allochtones risquent d’en avoir une expérience différente (Quinless, 2013). L’expérience de monoparentalité des femmes des Premières Nations est également influencée par de nombreux facteurs socioculturels tels que « [...] le genre, l’âge, le nombre et l’âge des enfants, le lieu de résidence (sur ou hors réserve), le niveau de revenu, le niveau d’éducation, la participation au marché du travail et le type de « réseau de soins » en place »³³ (Quinless, 2013, p. 10). Dans la suite de cette partie, nous rapportons les paroles des femmes avec lesquelles nous avons discuté à Mashteuiatsh, en étant conscientes que ce qu’elles expriment est situé et influencé par ces divers facteurs.

Dans les groupes de discussion, la chercheuse a orienté les conversations vers l’exploration des ressources en place qui aident les femmes dans leur retour aux études

³⁰ Nous revenons sur cette notion de « réseaux de soin » au point 3.2.1.1.

³¹ Traduction libre. Citation originale : « Despite the dominant Westernized view of the negative impacts that teenaged lone parenting can have on women and their children, this paper illustrates that there seems to be a culturally interrelated system, or “networks of care,” available to these women. » (Quinless, 2013, p. 9)

³² Au Canada, trois peuples autochtones sont reconnus, soit les Premières Nations, les Métis et les Inuits (Gouvernement du Canada, 2024b). La communauté ilnu de Mashteuiatsh est une communauté des Premières Nations. Dans ce texte, lorsque nous discutons de la littérature, nous utilisons « autochtone » ou « Première Nation » selon les termes qui ont été préconisés par l’auteur-riche de l’ouvrage cité.

³³ Traduction libre. Citation originale : « [...] gender, age, number and age of children, place of residence (on- or off-reserve), income level, educational level, labour force participation, and the type of “network of care” that is in place. »

et leur persévérance scolaire ainsi que leurs besoins en termes de soutien au retour aux études et à la persévérance scolaire. Cette partie rapporte la parole de ces femmes et leur perception des besoins des femmes cheffes de famille monoparentale de leur communauté, ainsi que les solutions qu'elles proposent pour pallier ces besoins.

3.2.1 Besoins énoncés et solutions proposées par les participantes

La relation des peuples des Premières Nations à l'éducation est particulière; longtemps, l'éducation a été utilisée par les colonisateur·rices canadien·nes comme un outil d'assimilation (Joncas, 2018). Les personnes autochtones, encore victimes de discriminations en milieu scolaire, ont notamment un moins grand accès aux études supérieures (Joncas, 2018). Le parcours scolaire des femmes autochtones est non seulement marqué par leur genre, mais également par leur appartenance culturelle. Le parcours scolaire des femmes autochtones diffère à la fois de celui des hommes autochtones et de celui des femmes allochtones (Joncas, 2018). Il est nécessaire de garder ce contexte sociohistorique en tête lorsque nous discutons des enjeux et besoins des femmes autochtones qui n'ont pas de DES et qui sont cheffes de famille monoparentale.

Les femmes des groupes de discussion ont beaucoup parlé de leurs besoins et des obstacles auxquels elles ont fait face, ou font toujours face, dans leur parcours scolaire en tant que femme cheffe de famille monoparentale. L'obstacle nommé le plus fréquemment est celui de l'accès aux services de garde des enfants. Ensuite, elles ont discuté de l'organisation de l'école, du système scolaire, des enseignant·es et du transport jusqu'au milieu d'étude. Elles abordent également la question du logement et des finances, et finalement celle de la culture autochtone et des enjeux de racisme et de discrimination auxquels elles font face.

Les participantes ont également discuté de ce qu'elles aimeraient voir comme adaptation, ajustement et accompagnement qui pourraient potentiellement favoriser le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes autochtones cheffes de famille monoparentale sans DES. Ces éléments s'organisent autour de quatre thèmes : l'accès

aux services de garde pour les enfants, l'entraide et l'organisation de l'école, l'articulation famille-études et la sécurisation culturelle.

Cette partie fait dialoguer les demandes et les besoins exprimés par les femmes cheffes de famille monoparentale présentes aux groupes de discussion, ainsi que les solutions qu'elles proposent. Lorsque c'est pertinent, nous les lions à la littérature existante qui porte sur les communautés autochtones au Canada et ailleurs.

3.2.1.1 Accès aux services de garde des enfants

a) Besoin : des manières plus simples d'accéder aux services de garde des enfants

De nombreuses femmes présentes ont discuté de leurs difficultés d'accès aux services de garde des enfants et des contraintes que cela leur imposait pour un retour aux études. Dans la communauté, il y a très peu d'options pour la garde des enfants en bas âge. Selon les femmes présentes, elles n'ont accès qu'à un seul CPE et à une garderie en milieu familial dans la communauté. Ces deux milieux ont de longues listes d'attente et il arrive qu'une mère ne puisse pas trouver de place pour son enfant. Elle doit donc trouver d'autres solutions de garde jusqu'à ce que l'enfant soit assez grand pour aller à la maternelle. Les femmes mentionnent également qu'il y a quelques garderies à Roberval (la ville la plus proche, située à environ sept kilomètres de Mashteuiatsh), mais que les places y sont limitées et les listes d'attente bien remplies. Se rendre jusqu'à Roberval peut être complexe pour plusieurs femmes : comme les services de transport en commun de la région sont faiblement développés, l'automobile est la seule option pour se déplacer entre Mashteuiatsh et Roberval. Cela demande donc que les femmes aient elles-mêmes un permis de conduire et une automobile (ou qu'elles puissent en emprunter une), ou qu'une personne soit disposée à aller avec elles au service de garde tous les jours. Une autre option est de prendre un taxi, mais plusieurs femmes nomment que les taxis prennent du temps à arriver et que dépendre de ce service est à la fois peu pratique et dispendieux à la longue. Les femmes ont parlé d'une halte-garderie qui se trouve à Chicoutimi (situé à environ 110 kilomètres de Mashteuiatsh), mais elle est disponible pour un bloc de maximum quatre heures par jour et par enfant et elle n'accepte pas les enfants

de moins de 18 mois. Comme les autres services de garde de la région, les places sont rares dans cette halte-garderie. Au coût de 20 \$ du bloc de quatre heures, en plus du coût du déplacement pour se rendre jusqu'à Chicoutimi, cela en fait une option rapidement dispendieuse.

Pour retourner aux études, plusieurs femmes attendent que l'enfant ait une place à l'un des deux services de garde de Mashteuiatsh ou qu'il commence la maternelle, retardant ainsi leur projet scolaire. Les femmes cheffes de famille monoparentale exercent également de nombreuses responsabilités parentales, qui peuvent toutes influencer la décision de fréquenter, ou non, un milieu scolaire ou d'occuper un emploi (Layton, 2023). Rappelons-nous également que plus l'épisode de décrochage scolaire est prolongé, plus le retour aux études en est influencé négativement (Fortin et al., 2019).

Lorsqu'elles sont monoparentales, leur famille est souvent la seule ressource pour faire garder leur(s) enfant(s) gratuitement et hors des heures d'ouverture des services de garde et de la maternelle. Pour pouvoir se concentrer sur leurs études et faire leurs devoirs, les femmes ont souvent besoin que quelqu'un s'occupe du ou des enfant(s) le soir et/ou la fin de semaine. Or, plusieurs des femmes présentes trouvent difficile de devoir s'appuyer sur leur famille et nomment le sentiment de culpabilité associé au fait de fréquemment devoir les solliciter pour du gardiennage. Celles qui n'ont pas accès à un service de garde ou qui n'ont pas de famille dans la région (ou qui n'ont pas de bonnes relations avec leur famille) se retrouvent avec la charge entière de leur(s) enfant(s), ce qui complexifie davantage le projet de retour aux études.

Selon l'étude de Quinless (2013), les femmes autochtones qui sont cheffes de famille monoparentale ont souvent accès à ce qu'il appelle un « réseau de soins » (*network of care*) qui les soutient dans leur parentalité et peut alléger certaines tâches et responsabilités y étant associées. Dans le même sens, Cooke (2013) note que le soutien de la famille élargie est souvent une composante clé de la stratégie mise en place pour répondre aux besoins de leur(s) enfant(s). Or, ces études ne discutent pas du poids pouvant être associé à la demande d'aide et à la culpabilisation que peuvent ressentir les

femmes cheffes de famille monoparentale lorsqu'elles sollicitent leur réseau. Bien que l'échantillon de la présente étude soit limité, il est intéressant de noter cette tendance dans nos données, qui souligne que bien qu'elles puissent avoir accès à de l'aide, ce n'est pas sans coût psychologique.

Si la charge mentale des mères en couple est élevée (Dean et al., 2022; Delaney et al., 2023; Robertson et al., 2019), elle semble l'être d'autant plus pour les femmes cheffes de famille monoparentale qui ne peuvent pas compter sur un·e partenaire pour s'occuper des enfants pendant leurs cours et leurs démarches de retour aux études, aider avec les finances, prendre en charge une partie des soins des enfants, etc. (Haupt et Gelbgiser, 2024). Selon les participantes aux groupes de discussion, les femmes tendent également à faire passer les besoins de leurs enfants avant les leurs et à s'oublier et se négliger elles-mêmes. Elles nomment que le retour aux études avec des enfants représente un défi de taille, et plusieurs préfèrent attendre que les enfants soient plus vieux.

Ainsi, l'accès aux services de garde des enfants revient comme l'un des principaux obstacles au retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale de Mashteuiatsh. Les places limitées en services de garde imposent une pression sur les mères pour qu'elles s'occupent à temps plein de leur(s) enfant(s) ou qu'elles sollicitent leur famille pour les aider (si possible), ce qui impose son lot de culpabilisation. La charge mentale élevée que portent ces femmes, de même que les défis et enjeux associés au retour aux études, sont des freins dans la poursuite de leur projet scolaire. Ajoutons également, de concert avec Solar (2021), que ce ne sont pas les enfants le problème, mais plutôt les enjeux associés à l'accès à un service de garde pour leurs enfants.

b) Solution : améliorer l'accès aux services de garde pour soutenir le retour aux études

Comme les enjeux liés à l'accès à un service de garde pour les enfants constituent l'un des principaux obstacles au retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale à Mashteuiatsh, les femmes ont plusieurs demandes et suggestions visant à alléger cette situation.

D'abord, certaines sont d'avis que l'idéal serait qu'un service de garde soit disponible directement au centre d'éducation des adultes. Par exemple, un service de garde se trouve au Centre Mamik³⁴ de Roberval, ce qui, selon les femmes présentes, est d'une grande aide pour les femmes cheffes de famille monoparentale qui ont des enfants en bas âge. De manière presque unanime, les femmes des groupes de discussion soutiennent qu'un service de garde sur place serait le scénario idéal, pour autant que des places y soient disponibles. Finalement, certaines femmes amènent l'idée de proposer des frais de garde réduits pour les mères aux études³⁵, ce qui, dans le cas des femmes cheffes de famille monoparentale, contribuerait à alléger le poids financier associé au fait d'être aux études tout en devant soutenir financièrement son ou ses enfant(s). Cette solution existe ailleurs au Canada. Au Nunavut, un programme de soutien des études des jeunes parents prévoit une subvention pour couvrir les frais de garde des enfants d'élèves de moins de 18 ans (Lévesque et Polèse, 2015). Malheureusement, cette mesure ne concerne pas les parents-étudiants de 18 ans et plus, qui sont eux aussi concerné-es par les enjeux liés à l'articulation famille-travail-études. D'autres écoles canadiennes destinées aux peuples autochtones ont décidé d'offrir, sur place, un service de garde pour les enfants de leurs élèves, ce qui s'est avéré être une pratique gagnante dans le soutien aux élèves (Lévesque et Polèse, 2015).

Plusieurs femmes aimeraient aussi que les milieux scolaires soient plus adaptés aux enfants, dans le cas où la femme doit amener son ou ses enfant(s) avec elle. Elles proposent notamment que les écoles se munissent d'accessoires et de jouets pour enfants, et même de petites tables et chaises, que les femmes pourraient utiliser pour divertir leur(s) enfant(s) lorsqu'elles étudient. Elles aimeraient que leurs enfant(s)

³⁴ Le centre Mamik est un organisme communautaire qui vise notamment l'amélioration des conditions socioéconomiques des personnes autochtones en favorisant l'accès à l'éducation et à la diplomation dans des conditions culturellement sécurisantes (Centre Mamik; <https://centremamik.com/>). Le centre Mamik offre notamment des programmes de DEP.

³⁵ Ici, ce n'était pas clair si les femmes parlaient de frais de garde des enfants plus bas que les services de garde subventionnés, ou si elles proposaient que ces frais réduits soient disponibles pour les femmes n'ayant pas trouvé de place pour leur enfant en garderie subventionnée. Nous avons tout de même décidé de garder la suggestion, comme plusieurs femmes ont insisté sur ce point.

puissent être accueillis à l'école en cas de besoin, et avoir accès à des lieux où les enfants ne seraient pas mal perçus. Ceci fait écho à l'étude de Molgat et Ringuet (2006), qui soutiennent que les possibilités d'accès à un service de garde des enfants sont nécessaires au succès de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes mères.

Une femme propose que des séances d'étude soient organisées à l'école, lors desquelles les femmes pourraient étudier et s'entraider, pendant que les enfants jouent et s'occupent entre eux dans une autre pièce et avec un·e éducateur·ice. Elles demandent aussi des lieux où elles pourraient se retrouver entre elles (les femmes cheffes de famille monoparentale), avec ou sans leur(s) enfant(s). Elles souhaiteraient pouvoir créer plus de liens avec les femmes qui sont dans une situation similaire à la leur, et pouvoir créer des réseaux d'entraide, ce qui fait écho à l'étude de Solar (2021), selon laquelle la création d'un réseau d'entraide composé de femmes se trouvant dans une situation similaire est nécessaire pour soutenir les parcours scolaires des femmes cheffes de famille monoparentale.

En somme, les femmes des groupes de discussion proposent des solutions concrètes afin de faciliter l'articulation entre la vie familiale et les études, telles qu'un service de garde sur les lieux de l'école, des frais de garde d'enfants réduits, des milieux scolaires adaptés aux enfants et des activités d'étude structurées pour les femmes cheffes de famille monoparentale, incluant un service de garde pour leur(s) enfant(s) pendant ces séances d'étude.

3.2.1.2 Organisation de l'école, du système scolaire, de l'enseignement et du transport

a) Besoin : adapter l'éducation des adultes aux réalités des femmes autochtones cheffes de famille monoparentale

Depuis 2023, le centre d'éducation des adultes (CÉA) de Mashteuiatsh, le centre Nipimishkan, est géré par la communauté et non pas par le centre de services scolaires

du Pays-des-Bleuets³⁶. Ce CÉA offre les programmes de premier et deuxième cycle du secondaire et la préparation à la formation professionnelle et aux études postsecondaires à travers un enseignement individualisé. Outre les cours, le CÉA offre deux périodes de sport et de musculation hebdomadaires, des ateliers d'artisanat et de perlage³⁷, et des activités spéciales de transmission de savoirs traditionnels (comment créer un grattoir à partir d'un os et comment travailler une peau avec cet outil).

Lors des discussions, les femmes ont abordé le sujet du fonctionnement du centre d'éducation des adultes, de la relation avec les enseignant·es et des enjeux de transport pour aller aux cours. Pour elles, l'organisation de l'école des adultes de la région n'est pas réfléchi pour les mères, ce qui rend d'autant plus difficile l'articulation entre leur vie familiale et l'école. Les lieux n'ont pas de services de garde sur place et ils ne sont pas aménagés pour que les femmes puissent amener leur(s) enfant(s) à l'école en cas de besoin (par exemple si l'option de service de garde des enfants n'est pas disponible pour une certaine période). Si une femme doit rester avec son ou ses enfant(s) pour une journée, elle ne peut pas, ou difficilement, aller à l'école cette journée-là. Certaines femmes critiquent également le manque de flexibilité du système scolaire québécois qui, bien qu'il puisse y avoir certaines exceptions, accepte difficilement l'arrivée tardive en classe. Or, pour les femmes cheffes de famille monoparentale, ces retards sont souvent imprévisibles et difficiles à éviter. Comme elles doivent s'occuper seules de la routine matinale de(s) l'enfant(s), les imprévus peuvent avoir plus d'impact et les conduire à être en retard à leurs activités. Elles aimeraient plus de compréhension de la part du personnel scolaire face à ces imprévus.

Du côté de l'organisation des cours, certaines femmes nomment que l'absence de cours magistraux à la formation générale des adultes ne leur convient pas à toutes. Pour

³⁶ Nous remercions Mattieu Boivin, directeur adjoint du centre Nipimishkan, d'avoir répondu à nos questions sur le centre et les services qui y sont offerts.

³⁷ Le perlage est un art autochtone traditionnel qui consiste à broder de petites perles ensemble afin de former des motifs pour créer des bijoux et des amulettes et enjoliver des vêtements (Burelle, 2017). Le perlage a également une visée spirituelle et peut servir à raconter des histoires et honorer ses proches (MBAM, s.d.).

certaines, il est plus facile d'assister à des cours magistraux structurés et en groupe que de réaliser les apprentissages de manière individuelle avec un cahier d'apprentissage. Une femme nomme même que, pour elle, l'apprentissage par cahier a été difficile au début, car elle comparait ses avancements avec ceux de ses collègues de classe en regardant où ils et elles étaient rendu-es dans leur propre cahier. Cette comparaison menait à de l'autodénigrement et à une fragilisation de l'estime de soi qui, ultimement, menait à un découragement face à ses études et un désir d'abandon scolaire.

La relation avec les enseignant-es est revenue à quelques reprises comme un élément pouvant fragiliser le parcours scolaire. Pour de nombreuses femmes, le lien de confiance avec l'enseignant-e est souvent difficile à développer, et même s'il se développe, il reste fragile. Cela peut s'expliquer par la pénurie et le roulement important du personnel éducatif dans plusieurs régions du Québec et en réserve autochtone (Archambault, 2010; Lavoie, 2022; Lévesque et Polèse, 2015). Quelques femmes ont nommé avoir eu des expériences désagréables avec certain-es enseignant-es qu'elles trouvaient dénigrant-es et peu aidant-es. Pour elles, certain-es enseignant-es manquent également de sensibilité culturelle à leur égard et de compréhension des enjeux propres aux Pekuakamiulnuatsh, contribuant aux difficultés de créer des liens. Plusieurs femmes lient la difficulté de persévérance scolaire et le décrochage avec la relation instable entretenue avec l'enseignant-e. Ces expériences rapportées par les femmes trouvent écho dans la littérature, notamment dans un article de Dufour (2019) portant sur la sécurisation culturelle. L'autrice note que « l'ouverture, la sensibilité culturelle et la disponibilité du personnel enseignant constituent également des facteurs pouvant encourager la persévérance et la réussite scolaires » (Dufour, 2019, p. 16) des étudiant-es autochtones.

Au niveau des transports, les mêmes problématiques que celles exposées dans la partie précédente se posent. Les femmes dépendent de la voiture pour se déplacer, ce qui leur demande d'avoir accès à une voiture elle-même, de solliciter un-e proche pour du transport ou de prendre un taxi. Ces options comportent leur part d'enjeux. Posséder une voiture peut être très dispendieux et implique de posséder un permis de conduire.

Dépendre de ses proches pour le transport peut être incertain (s'ils ou elles ne peuvent soudainement plus mener la femme où elle doit aller, par exemple) et mener à un sentiment de culpabilité face à une sollicitation fréquente. Utiliser régulièrement les services d'un taxi est dispendieux et, comme ils ont souvent des délais d'arrivée importants dans la communauté, cela peut mener à des retards.

b) Solution : renforcer l'accueil et offrir plus de flexibilité

Plusieurs femmes présentes discutent de l'importance de l'accueil en milieu scolaire et des premiers jours, cruciaux à leur avis, du retour aux études. Selon elles, beaucoup de femmes abandonnent dans ces premiers jours ou premières semaines de leur retour aux études. Il est donc primordial de s'assurer que l'accueil soit fait de manière complète et efficace et qu'il amène les femmes à connaître les services offerts par l'école.

Le soutien personnalisé et conforme aux besoins est d'ailleurs un facteur notable dans la persévérance scolaire des élèves autochtones en formation générale des adultes (Lessard et Larose, 2019). Lévesque et Polèse (2015) soulignent par ailleurs que cet accompagnement doit être mis en place tout au long du parcours scolaire des élèves, de l'école primaire jusqu'à l'âge adulte. En ce sens, Sasseville et al. (2024) discutent du rôle important de l'accompagnement des étudiant-es autochtones lors des transitions aux études postsecondaires. Les auteur-rices soulignent que l'intégration harmonieuse dans le nouvel établissement d'enseignement participe au développement d'une perception plus positive et d'un sentiment de bien-être face à cet établissement (Sasseville et al., 2024). On peut donc comprendre que cet accompagnement et ce soutien sont d'une grande importance dans le parcours scolaire des communautés autochtones du Québec, et ce à tout âge et à tout niveau d'étude. Nous croyons que l'accueil en milieu scolaire s'inscrit dans cette vision de l'accompagnement et du soutien personnalisé.

Certaines femmes expriment également leur désir d'avoir accès à des cours à distance et de pouvoir réaliser une partie de leur formation en ligne afin de pouvoir rester à la maison avec leur(s) enfant(s) et ainsi économiser en frais de garde et de transport. Elles notent

que certains cours de la formation générale des adultes sont disponibles en ligne, mais seulement à partir de la troisième ou de la quatrième année du secondaire. Elles aimeraient avoir accès aux cours à distance plus tôt dans leur parcours. Aucune étude portant spécifiquement sur les communautés autochtones n'a été trouvée à ce sujet, mais notons que selon Mercier et al. (2021), la flexibilité des modalités de cours (distance ou présence, horaires, etc.) s'inscrit comme une stratégie institutionnelle pouvant soutenir le parcours scolaire des mères-étudiantes. Par ailleurs, la flexibilité des modalités de cours et d'apprentissage peut s'inscrire dans une perspective d'adaptation et de soutien personnalisé à l'apprentissage qui favorisent la persévérance scolaire des étudiant-es autochtones, comme discuté au paragraphe précédent.

Finalement, l'articulation famille-études serait favorisée par la présence de lieux plus accueillants pour les enfants dans les centres d'éducation des adultes, comme nous en avons discuté au point précédent.

3.2.3 Besoins financiers et réseaux de soutien

a) Besoin : assurer des conditions de logement et de soutien financier adéquates

Les finances et le logement sont ressortis comme des obstacles lors des groupes de discussion. Les femmes soulèvent qu'à Mashteuiatsh, le logement se fait rare et plusieurs personnes de la communauté doivent habiter hors de la réserve. Habiter hors de Mashteuiatsh signifie également abandonner certains droits relatifs au fait de vivre dans la communauté et diminuer l'accès à certaines ressources (par exemple, l'accès aux services spécialisés du centre de santé local avec des travailleur·ses de la santé et des services sociaux de la communauté) et s'éloigner des individus partageant sa culture. Le choix est donc difficile, et plusieurs personnes qui choisissent d'y rester habitent avec plusieurs membres de leur famille dans des logements qui sont trop petits pour le nombre de résident-es. C'est le cas de certaines femmes des groupes de discussion, qui disent avoir habité ou habitent actuellement dans une maison familiale où trois générations résident. Bien que cet arrangement résidentiel comporte certains avantages (partage des coûts, personnes à proximité pour aider avec les soins aux enfants, etc.), de nombreux

inconvéniens y sont liés : l'espace individuel est très restreint, l'environnement est bruyant et l'intimité est difficile. Les femmes expliquent alors que se concentrer pour faire ses devoirs et ses travaux dans un tel environnement est difficile et qu'il est peu propice aux apprentissages. Ceci est cohérent avec un rapport de l'Assemblée des Premières Nations (2023), qui nous apprend que le manque de logements dans les communautés autochtones semble être généralisé à travers le pays et causer un « surpeuplement chronique et [de] l'itinérance cachée » (Assemblée des Premières Nations, 2023, p. 7) ayant des impacts significatifs sur les populations des Premiers Peuples.

Les femmes qui habitent seules ont un lieu de vie un peu plus calme, mais elles soulignent que les loyers sont parfois très chers (environ 800 \$ et plus pour un appartement de trois pièces et demie, selon ce qu'elles nous rapportent), ce qui est évidemment significatif lorsqu'elles sont la seule source de revenu familial. Les locateur·rices sont également très exigeant·es et demandent souvent le prépaiement de deux mois de loyer et plusieurs références. Comme le nombre de logements à Mashteuiatsh est plus limité que le nombre d'individu·es souhaitant louer un logement, les locateur·rices ont le gros bout du bâton et peuvent se permettre de refuser de louer le logement à une personne qui ne pourrait pas immédiatement fournir les deux mois de loyer demandés³⁸. L'Assemblée des Premières Nations (2023) mentionne justement que les listes d'attente pour accéder à un logement en communauté autochtone sont de trois à dix ans, et parfois même plus.

Au niveau des finances, plusieurs femmes font mention des difficultés liées au fait d'être la seule source de revenu familiale et de la précarité de leur situation économique. Sans rentrer dans les détails de leur réalité économique, plusieurs mentionnent tout de même que les finances sont un obstacle important au retour aux études ou à la persévérance scolaire, spécialement pour les femmes qui sont cheffes de famille monoparentale.

³⁸ Notons que cette pratique est proscrite par la loi, qui prévoit qu'un locateur peut exiger au maximum le paiement du premier mois de loyer au moment de la signature du bail (Tribunal administratif du logement, s.d.).

L'inflation de plus en plus importante et l'écart grandissant entre les salaires et le coût de la vie (Statistique Canada, 2023c) contribuent à leur précarisation.

L'interaction des finances, du logement et de la garde des enfants semble claire. La situation de précarité financière dans laquelle plusieurs femmes disent se trouver les place dans une situation ambiguë face au logement : vivre avec plusieurs personnes de sa famille pour économiser sur le loyer, l'épicerie et l'électricité implique une situation de cohabitation qui peut être chaotique, bruyante et peu favorable aux apprentissages, tandis qu'habiter seule avec ses enfants fait reposer l'entièreté de la charge financière sur la femme et rend plus difficilement accessible l'aide d'une tierce personne dans les soins des enfants. Ceci est cohérent avec la littérature à ce sujet qui montre que la combinaison des salaires bas, des coûts élevés du logement et de l'accès difficile à un service de garde des enfants vulnérabilise les jeunes mères monoparentales et favorise la pauvreté (Quinless, 2013).

b) Solution : développer des réseaux d'entraide et des services d'accompagnement en réponse aux défis matériels

Les femmes présentes aux groupes de discussion aimeraient avoir accès à davantage de réseaux d'entraide et d'accompagnement dans les diverses démarches qu'elles doivent réaliser. Certaines souhaitent avoir accès à un réseau d'entraide qui prendrait notamment la forme de cercle de partage ou de potluck (repas collectif où tout le monde apporte un plat), mobilisant ainsi des éléments propres à leur culture. Plusieurs femmes aimeraient aussi que le réseau d'entraide en soit un « officiel » et organisé de sorte que la logistique ne repose pas sur les femmes qui y participent. Elles aimeraient que ce réseau puisse leur permettre de s'entraider notamment au niveau de la garde des enfants (par exemple, que les mères gardent tour à tour les enfants des membres du groupe, en alternance), ou de se retrouver pour étudier ensemble pendant qu'une personne garde les enfants. Au niveau des activités collectives, plusieurs femmes aimeraient avoir accès à des activités de cuisine collective directement dans le milieu scolaire. Cela leur permettrait de créer des liens, d'avoir un projet commun et d'apprendre de nouvelles recettes et techniques

culinaires, en plus de pouvoir ramener de la nourriture saine à faible coût à la maison pour elles et leurs enfants. La proposition de faire cette activité directement sur les lieux de l'école est également importante, et cette façon de faire favoriserait la présence d'un plus grand nombre de personnes, comme aucun déplacement supplémentaire ne serait requis.

Finalement, pour certaines femmes, rester à la maison peut être difficile et peu motivant, surtout lorsque le logement est bondé et bruyant. Elles aimeraient avoir accès à des ateliers et des causeries afin de pouvoir rencontrer de nouvelles personnes, échanger sur leurs enjeux et leurs solutions et créer des liens. On voit ainsi le désir de créer une communauté, de se retrouver entre femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, qui vivent un retour aux études et qui font fort probablement face à des situations, des obstacles et des défis similaires. L'entraide qu'elles pourraient s'apporter est grande et semble significative aux yeux des femmes présentes. Elles souhaitent toutefois que ces réseaux aient une organisation formelle et que la logistique soit prise en charge par quelqu'un·e qui ne serait pas membre du groupe, notamment pour ne pas ajouter de charge de travail sur les femmes qui doivent déjà jongler avec leur vie familiale, leurs études et parfois un emploi.

L'étude de Quinless (2013) met justement en lumière l'importance du réseau d'entraide et du réseau de soins sur le parcours des jeunes mères des Premières Nations, et que ces réseaux ont une composante culturelle notable. Au regard de ceci, les résultats de la présente étude sont intéressants, car ils soulèvent un besoin des femmes qui est cohérent avec certains éléments culturels, tout en mettant en exergue un désir d'avoir une organisation plus formelle autour de certains réseaux.

Quelques femmes discutent finalement d'un besoin d'accompagnement, notamment pour les aider à remplir les documents nécessaires (pour le retour aux études, l'école des enfants, etc.). Elles aimeraient avoir facilement accès à ce type d'aide, et qu'une personne puisse les accompagner et les soutenir dans les diverses démarches et leur rappeler les échéances. Selon elles, ce serait motivant pour les femmes cheffes de famille

monoparentale sans DES, et cela leur permettrait de se concentrer davantage sur leurs études.

3.2.4 Culture ilnu et sécurisation culturelle

a) Besoin : soutien pour surmonter le déracinement, la discrimination et les attentes culturelles

Certaines participantes mentionnent que la culture ilnu de Mashteuiatsh est encore très traditionnelle et on attend des femmes qu'elles prodiguent la majorité des soins aux enfants. Même lorsqu'elles sont en couple, les femmes sont amenées à faire plus de sacrifices quant à leurs objectifs scolaires et professionnels. Selon les personnes présentes, les femmes de la communauté sont plus nombreuses que les hommes à devoir mettre sur pause ou même complètement abandonner leur propre projet scolaire lorsqu'elles ont des enfants.

Pour certaines femmes, aller faire ses études en dehors de la communauté peut être un choix difficile. Certaines notent que l'entraide est plus grande entre les personnes de la communauté, et que le niveau de compétition est plus élevé hors de celle-ci, ce qui nuit à leurs études. Certains programmes (des diplômes d'études professionnelles (DEP), par exemple) ne sont offerts que très loin de Mashteuiatsh. Le DEP en cuisine le plus près est offert à Jonquière, à environ 100 kilomètres de Mashteuiatsh. Celles qui désirent suivre ce programme doivent choisir entre rester à Mashteuiatsh et faire beaucoup de route quotidiennement, ou déménager près du centre de formation et s'éloigner de leur communauté. Dans cette décision pèse également la question de la proximité de l'enfant avec la communauté. Certaines femmes choisissent de ne pas déménager, expressément pour que l'enfant reste dans sa communauté, près de sa culture. Une femme témoigne que le programme scolaire qu'elle aimerait suivre ne se donne qu'à Rimouski (à environ 360 kilomètres de Mashteuiatsh), mais que ce projet scolaire est présentement sur pause, car le déracinement que cela implique est trop gros pour elle.

À cela se mêlent les enjeux liés à la discrimination et au racisme. Sans entrer dans les détails, certaines femmes présentes disent qu'elles ont vécu une ou des expérience(s) de discrimination puisqu'elles sont mères. Par exemple, elles n'ont pas été incluses dans les travaux d'équipe et devaient travailler plus fort pour « prouver » qu'elles étaient en mesure de suivre les cours comme toutes les autres personnes présentes. En dehors de la communauté, certaines ont également vécu du racisme lié à leur identité autochtone et témoignent que leur(s) enfant(s) ont fait face à une discrimination similaire. Ces éléments fragilisent le parcours et la persévérance scolaire des femmes. Ajoutons également que, selon McKenzie, Varcoe, Browne et al. (2016), les mères autochtones font face à d'importants stéréotypes concernant leurs habiletés parentales. Elles sont considérées comme irresponsables et incompetentes et peuvent vivre de la stigmatisation et de la discrimination, spécialement hors de leur communauté. Les auteur·rices ajoutent que cette perception de la mère autochtone est d'autant plus négative lorsqu'elle n'est pas considérée comme suffisamment « assimilée », et que cette perception de leurs habiletés peut aller jusqu'à affecter les soins de santé qu'elles-mêmes ou leurs enfants reçoivent (McKenzie et al., 2016). Ainsi, les mères autochtones sont susceptibles de vivre une discrimination particulière et complexe se situant à l'intersection de leur identité culturelle et de leur rôle de mère.

En somme, le déracinement qu'impliquent certaines avenues scolaires, la crainte de ce déracinement, la discrimination et le racisme vécus hors de la communauté et l'approche de scolarisation qui ne tient pas compte des éléments culturels traditionnels peuvent être des obstacles au retour aux études et à la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale de Mashteuiatsh.

b) Solution : promouvoir la sécurisation culturelle en éducation

La sécurisation culturelle des peuples autochtones réfère à « [...] la potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées » (Dufour, 2019, p. 16). Ainsi, cette notion invite à prendre conscience et à

reconnaître le contexte colonial et les relations de pouvoir inégales entre personnes autochtones et allochtones (Dufour, 2019). Dans nos échanges, les femmes ont fréquemment exprimé des besoins et des stratégies relevant de pratiques de la sécurisation culturelle. Plusieurs d'entre elles disent qu'elles aimeraient qu'il y ait davantage de personnes dédiées à la communauté et aux services aux personnes des Premières Nations dans les établissements scolaires. Elles donnent l'exemple d'une personne occupant le poste d'aide pédagogique aux apprentissages dédié aux étudiant-es autochtones au cégep de Saint-Félicien, qui prend son travail à cœur et s'assure d'offrir un accompagnement aux étudiant-es autochtones du cégep. Les femmes aimeraient trouver plus de services de ce genre dans les centres d'éducation des adultes. Notons que, selon Dufour (2019), la présence d'une personne-ressource qui connaît et comprend les différents éléments des cultures autochtones et qui est dédiée aux étudiant-es autochtones est un élément de base de la sécurisation culturelle en milieu scolaire.

Dans nos discussions, les femmes donnaient fréquemment des exemples de pratiques mises en place au collège Kiuna, un cégep par et pour les personnes des Premières Nations et qui se consacre à leur éducation collégiale. Ce cégep adopte des pratiques qu'elles aimeraient voir plus souvent dans les centres d'éducation des adultes du Québec : programmes par et pour les personnes autochtones, qui rejoignent leurs intérêts et qui sont cohérents avec les cultures autochtones, de petites cohortes où le développement d'un sentiment convivial et familial est favorisé, etc. Ce cégep offre également plus d'accompagnement pour les étudiant-es, de l'inscription dans un programme jusqu'au transport et à l'aide alimentaire, en passant par une attention spéciale aux mères aux études et des accommodements pour les familles.

Il nous semble que les femmes avec lesquelles nous avons discuté souhaitent que les services auxquels elles accèdent soient basés sur les principes de sécurisation culturelle et qu'une attention soit accordée à leur culture au sein des divers organismes publics.

Dans une analyse de la littérature sur les étudiant·es autochtones inscrits à un DEP, Joncas et al. (2023) relèvent des points communs aux interventions qui s'avèrent être efficaces dans le soutien de leur parcours scolaire, soit :

- « Adapter les interventions aux besoins et réalités des étudiant[·e]s, communautés et peuples autochtones;
- S'assurer que les interventions soient encouragées et soutenues par les communautés autochtones;
- Fonder les interventions sur des relations significatives entre les étudiant[·e]s et les instructeur[·rice]s, entre les étudiant[·e]s, et entre les centres de formation professionnelle, les parties prenantes autochtones et l'industrie;
- Et créer certaines interventions spécifiquement pour les peuples autochtones » (Joncas et al., 2023, p. 81).³⁹..

Ainsi, il s'avère essentiel que, pour être efficaces, les solutions rapportées ci-haut soient adaptées, validées et appuyées par les membres de la communauté en question avant d'être implantées.

Dans cette section, nous avons d'abord discuté des résultats de l'expérimentation dans Montréal-Nord et le KRTB. Nous avons présenté les profils sociodémographiques des femmes qui composent les cohortes de chacun des territoires et exposé brièvement les obstacles auxquels elles ont fait face pendant le suivi. Nous avons ensuite mis en lumière différentes dimensions du dispositif expérimenté, soit le processus de levée d'obstacles, le rôle et les responsabilités des agentes de terrain, les différents modes de communication et les impacts du dispositif tant sur les femmes que pour les organismes.

³⁹ Traduction libre. Citation originale : « [...] tailoring interventions to the needs and realities of Indigenous students, communities and peoples; ensuring that interventions are encouraged and supported by Indigenous communities; basing interventions on meaningful relationships between students and instructors, between students themselves, and between VET centres, Indigenous stakeholders and industry; and creating some interventions solely for Indigenous peoples. » (Joncas et al., 2023, p. 81)

Nous avons ensuite présenté les résultats de la collecte de données réalisée à Mashteuiatsh. Lors des groupes de discussion, nous avons relevé les besoins et les solutions possibles que les femmes cheffes de famille monoparentale ont exprimés en ce qui a trait au retour aux études et à la persévérance scolaire.

Il est intéressant de souligner que notre étude se distingue des études recensées portant sur le retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES sur deux points majeurs. D'abord, l'étude s'est déroulée dans trois milieux au Québec : un milieu urbain, un milieu rural et une communauté autochtone. À notre connaissance, c'est unique à notre recherche. La plupart des études sur le sujet que nous avons recensées ont été menées sur un seul territoire. Dans plusieurs de ces cas, l'étude était menée sur un territoire urbain. Ensuite, parmi les études recensées, une seule utilise la théorisation ancrée comme approche méthodologique. Notre utilisation de la théorisation ancrée et d'une approche inductive nous distingue donc de plusieurs études antérieures sur le sujet du retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES et ajoute à la dimension innovante de la recherche réalisée.

Notons que certains enjeux sont communs aux trois terrains investis pour la présente étude. Il semble que les mères aient presque toutes des difficultés face à la garde des enfants. La pénurie de places en garderie semble effectivement affecter les possibilités de retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale. Les femmes de Montréal-Nord, du KRTB et de Mashteuiatsh semblent également éprouver des difficultés face aux structures et aux rigidités des institutions éducatives, communautaires et de services sociaux. Finalement, les enjeux financiers et de logement sont revenus fréquemment dans les obstacles des femmes de Montréal-Nord et du KRTB, comme dans les discussions avec les femmes à Mashteuiatsh.

Dans la prochaine section, nous présentons les grandes conclusions tirées de ces résultats ainsi que certains éléments de discussion liés à l'application d'un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale qui souhaitent obtenir un premier diplôme.

Points saillants de la section 3

- À Montréal-Nord et au KRTB, les données ont été collectées à travers l'expérimentation du dispositif. À Mashteuiatsh, les données viennent de groupes de discussion menés avec les femmes ayant vécu ou vivant de la monoparentalité.
- Le profil des femmes cheffes de famille monoparentale de Montréal-Nord ayant participé au projet :
 - Ces femmes sont issues de l'immigration pour la majorité (16/18). Parmi ces 16 femmes, 10 n'ont pas le statut de résidente permanente ou de citoyenne canadienne.
 - Leurs revenus se situent en dessous du seuil de faible revenu.
 - Elles ont entre un et quatre enfants à charge.
 - Le décrochage scolaire date en moyenne de plus de 13 ans.
 - Elles ont en moyenne 33 ans à leur inscription dans le projet.
 - Elles ont en moyenne 25 ans à la naissance de leur premier enfant.
- Le profil des femmes cheffes de famille monoparentale du KRTB ayant participé au projet :
 - Elles sont toutes citoyennes canadiennes.
 - Leurs revenus se situent en dessous du seuil de faible revenu et aucune n'occupe d'emploi.
 - Elles ont une moyenne de deux enfants et demi à charge.
 - Elles ont en moyenne 23 ans à leur inscription dans le projet.
 - Elles ont en moyenne 19 ans à la naissance de leur premier enfant.
- Le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale s'accompagnent souvent d'obstacles. Dans le cadre du dispositif expérimenté, les femmes rapportent ces obstacles aux agentes de terrain.
- La levée d'obstacles est un processus difficile et complexe. L'agente de terrain doit faire de nombreux allers-retours pour trouver un service adapté et disponible.

- Notre approche dans la résolution des obstacles est celle de l'accompagnement et du soutien, dans une logique de « faire avec » et non de faire « à la place de ».
- Au sein de l'expérimentation, le rôle de l'agente de terrain a été : d'aller à la rencontre des femmes qui n'ont pas de DES, de chercher à créer un lien avec elle, de les aider à détecter et reconnaître les divers obstacles auxquels elles font face et enfin de les accompagner dans la recherche et la sollicitation d'aide et de services.
- Le rôle de l'agente de terrain est crucial autant pour le lien qu'elle tisse avec les organismes que par l'accompagnement continu des femmes à travers un suivi serré, puis par son statut d'intermédiaire entre les organismes et les femmes du projet.
- Le dispositif expérimenté a eu des impacts positifs sur les femmes ayant participé au projet, notamment sur leur confiance en soi et leur détermination, ainsi que sur leurs habilités en termes de recherche de services et de ressources.
- Pour Mashteuiatsh, nous n'avons que très peu d'informations sociodémographiques sur les femmes qui ont participé aux groupes de discussion. Nous savons qu'elles viennent en majorité de Mashteuiatsh, qu'elles ont entre 19 et 65 ans et qu'elles ont toutes eu un parcours scolaire en étant mères.
- La discussion avec les femmes de Mashteuiatsh portait sur l'expression de leurs besoins en termes de soutien aux études et à la persévérance scolaire ainsi que les solutions proposées pour pallier ces besoins.
- Il faut garder en tête le contexte sociohistorique des femmes des Premières Nations lorsque nous discutons des enjeux et besoins de ces femmes qui n'ont pas de DES et qui sont cheffes de famille monoparentale.
- Les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES de Mashteuiatsh ont discuté de ce qu'elles aimeraient voir comme adaptation pour favoriser le retour aux études et la persévérance scolaire. Ces éléments sont organisés autour de quatre thèmes : l'accès aux services de garde pour les enfants, l'entraide et l'organisation de l'école, l'articulation famille-études et la sécurisation culturelle. L'obstacle le plus fréquemment mentionné est celui qui concerne l'accès aux services de garde des enfants.

Section 4

Conclusions de l'étude et discussion

La section précédente, celle des résultats, nous permet de voir les profils des femmes qui composent nos cohortes et d'exposer un bref résumé des obstacles auxquels elles ont été confrontées au cours des mois de l'expérimentation. Nous avons présenté le dispositif et son expérimentation sur nos deux terrains : Montréal-Nord et le KRTB. Enfin, nous avons discuté des résultats de la collecte de données à Mashteuiatsh. Dans la présente section, nous présentons d'abord une conclusion de notre recherche mettant en exergue les grands points abordés. Dans une seconde partie, nous présentons des recommandations pour l'application d'un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES.

4.1 Retour sur les grandes conclusions de l'étude

L'objectif principal de notre recherche est d'expérimenter des stratégies concrètes de levée des obstacles qui peuvent mettre en péril le projet de retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Nous avons expérimenté un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES dans Montréal-Nord et au KRTB. Des modalités d'accompagnement et des moyens de communication des obstacles ont pu être testés à Montréal-Nord et au KRTB, donnant ainsi naissance à notre dispositif. Les possibilités, les ressources et limites de cet accompagnement ont aussi été abordées dans la section résultats. Les difficultés d'insertion sur le terrain nous ont menés à reconsidérer les modalités de collecte de données pour le terrain de Mashteuiatsh, où nous avons finalement procédé par une collecte de données basée sur des groupes de discussion.

Ainsi, cette partie réintroduit d'abord le dispositif en tant que tel, puis quelques-uns des points saillants de nos deux territoires d'expérimentation : Montréal-Nord et le KRTB. Ensuite, nous présentons les conclusions tirées de la collecte de données à Mashteuiatsh.

4.1.1 Que retenons-nous de l'expérimentation du dispositif dans Montréal-Nord et au KRTB?

Durant ces presque deux années d'expérimentation du dispositif, nous avons rencontré sur le terrain des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES dans leur processus de retour aux études et/ou pour qui la persévérance scolaire constituait un enjeu. Leur participation au projet a permis la mise au point de notre dispositif de levée d'obstacles et de soutien du parcours scolaire de ces femmes.

D'abord, ces obstacles qui jalonnent la vie de ces femmes dans leur retour aux études et leur persévérance scolaire existent et sont nombreux, ce qui appuie les résultats de la recherche menée par Solar (2021). Afin de les lever, il est essentiel qu'ils soient identifiés et nommés. Dans certains cas, les femmes sont en mesure d'identifier ces obstacles seules et de les rapporter à l'agent·e de terrain. Dans d'autres cas, l'identification peut être compliquée et les agent·es facilitent ce travail. Ainsi, les agent·es de terrain colligent les obstacles que les femmes ont déjà identifiés dans leur parcours scolaire, ou les amènent à reconnaître des obstacles qu'elles n'ont pas perçus comme tels. Reconnaître les obstacles est donc la condition première pour pouvoir enclencher le dispositif et pour qu'il soit efficace. Les agent·es de terrain peuvent amener les femmes, dès cette première étape, à reconnaître ce qui est susceptible d'être un obstacle dans leur parcours scolaire. Certaines situations ou certains événements peuvent apparaître aux femmes comme n'ayant pas d'incidence sur leur parcours scolaire (un appartement insalubre, une voiture qui a besoin de réparation) ou relevant de leur unique responsabilité (un problème d'anxiété, une difficulté d'articulation famille-travail-études à cause d'horaires de cours contraignants), ce qui peut devenir décourageant. La relation avec l'agent·e de terrain apparaît dès lors comme essentielle dans le processus. Cette relation est favorisée par un suivi individualisé et serré, par une adaptation constante aux besoins des femmes et par une communication flexible et adaptée aux demandes des femmes.

Après cette première étape, le dispositif peut être concrètement enclenché dans sa dimension de levée d'obstacles. De nouveau, ce sont les agent·es de terrain qui entrent en action : avec leur connaissance des différent·es acteur·rices du territoire, elles

sollicitent les services des organismes communautaires et publics pouvant soutenir les femmes et lever les obstacles. Faisant office de référentes ou d'intervenantes pivots, elles centralisent le carnet d'adresses d'une partie des organismes et permettent un référencement efficace là où les femmes devraient investir souvent beaucoup de temps et de travail pour trouver les services vers lesquels se tourner. Rappelons que la précarité, la barrière de la langue, la fracture numérique, le faible niveau de littératie et l'anxiété qui peut être vécue face à la demande d'aide peuvent ajouter de la difficulté dans la prise de contact avec les organismes. Une fois contactés, les organismes peuvent tenter de lever l'obstacle, mais les délais et certaines problématiques telles que le manque de personnel ou des listes d'attente importantes sont susceptibles de constituer un frein dans le processus. Le dispositif peut entraîner une longue démarche faite d'allers-retours et d'obstacles interreliés, mais le processus n'est performant que si les différent-es acteur·rices mobilisé-es sont en mesure de répondre rapidement aux demandes. Il induit de nombreux impacts positifs, notamment en renforçant la confiance des femmes en elles et en leurs compétences dans leur façon de s'outiller pour dépasser leurs obstacles, car les agent·es de terrain ont à cœur de faire avec et non à la place des femmes.

En ce qui concerne les participantes au dispositif, la cohorte de femmes cheffes de famille monoparentale à Montréal-Nord est la plus nombreuse. La moitié de cette cohorte est composée de demandeuses d'asile. Les participantes ont quitté le système scolaire depuis longtemps, plus d'une décennie en moyenne. Le type d'obstacle le plus rencontré dans ce territoire est de type situationnel, soit lié au contexte de vie de ces femmes. La cohorte du KRTB est moins nombreuse, et les femmes qui la composent sont généralement plus jeunes. Elles sont toutes citoyennes canadiennes. Elles sont devenues mères plus jeunes que les femmes de Montréal-Nord et leurs enfants sont plus jeunes que ceux des femmes de Montréal-Nord. L'obstacle le plus rencontré par les participantes du KRTB est d'ordre institutionnel, soit en lien avec les institutions et organisations avec lesquelles les femmes interagissent. Concernant les participantes des deux cohortes de l'expérimentation, elles expriment toutes le désir de retourner aux études si elles n'y sont pas déjà engagées. Elles vivent toutes sous le seuil de MFR, qui s'élevait à 44 910 \$ pour une famille

monoparentale avec deux enfants en 2022 (Institut de la statistique du Québec, 2024b). Enfin, la plupart n'occupent pas d'emploi (aucune pour la cohorte du KRTB et 77 % pour la cohorte de Montréal-Nord) au moment de la distribution des questionnaires sociodémographiques.

4.1.2 Que retenons-nous de la collecte de données à Mashteuiatsh?

La collecte de données à Mashteuiatsh ayant été faite différemment, il est plus pertinent d'aborder cette partie séparément. Contrairement à Montréal-Nord et au KRTB, les données ne sont pas recueillies à partir de l'expérimentation du dispositif. Elles proviennent d'échanges avec des femmes qui vivent ou ont vécu une situation de monoparentalité. Comme nous disposons de moins d'éléments que pour les territoires de Montréal-Nord et le KRTB, cette partie est plus courte. Les données sociodémographiques relatives à cette population sont manquantes, c'est pourquoi nous ne décrivons pas le profil de ces femmes comme c'est le cas pour Montréal-Nord et le KRTB.

Nous savons que les femmes rencontrées à Mashteuiatsh ont toutes eu un parcours scolaire en étant mères. Beaucoup ont fréquenté un centre d'éducation des adultes, et quelques-unes des femmes présentes ont mené des études supérieures en étant cheffes de famille monoparentale. La relation à l'éducation des peuples des Premières Nations est particulière puisque, pendant longtemps, l'éducation a été utilisée par les colonisateur·rices canadien·nes comme un outil d'assimilation, notamment à travers les pensionnats (Joncas, 2018). Rappelons également que l'expérience de la monoparentalité des femmes des Premières Nations peut être influencée par de nombreux facteurs socioculturels tels que le genre, l'âge, la composition de la famille, le lieu de résidence, le statut socioéconomique, les types de réseaux de soutien disponibles, etc. (Quinless, 2013).

Ici, soulignons que divers facteurs socioculturels peuvent venir façonner l'expérience de la maternité et du retour aux études des femmes de la cohorte de Montréal-Nord, comme celles du KRTB. Cependant, 88 % de la cohorte de Montréal-Nord est issue de

l'immigration, ce qui peut avoir des effets sur l'expérience des femmes. Dans une étude sur les dynamiques des rôles familiaux des familles monoparentales issues de l'immigration, Gherghel et Saint-Jacques (2011) identifient les facteurs suivants comme modelant l'expérience de parentalité des femmes cheffes de famille monoparentale : « [...] la précarité économique et le déclassement socioprofessionnel, la réorganisation des rôles familiaux et parentaux, l'isolement social, ainsi que [le] processus migratoire lui-même [...] » (Gherghel et Saint-Jacques, 2011, p. 322). Globalement, nous retenons que la monoparentalité et le rapport à l'éducation peuvent être vécus très différemment selon les femmes, leur milieu (socioéconomique, culturel, etc.) d'origine, leur communauté, leur famille, etc.

Pour les femmes de Mashteuiatsh ayant participé aux groupes de discussion, l'accès aux services de garde des enfants apparaît comme le principal obstacle vécu. La difficulté d'articuler les dimensions famille-études, les transports, la pénurie de logements et la discrimination sont d'autres obstacles abordés lors des discussions. L'influence de la culture inu de Mashteuiatsh, encore très traditionnelle selon les femmes rencontrées lors des groupes de discussion, incite les femmes mères de famille à ce qu'elles se chargent de la majorité des soins à prodiguer aux enfants. Elles mentionnent leur besoin d'accéder à des services où leurs réalités et leurs cultures sont prises en compte et considérées. Même si le dispositif n'a pu être testé dans ce territoire, nous avons pu recueillir d'importants récits quant aux besoins et solutions possibles communiqués par les femmes cheffes de familles monoparentales, habitantes de Mashteuiatsh, en ce qui concerne leur retour aux études actuel ou passé.

4.2 Discussion sur l'expérimentation du dispositif

Cette partie porte sur nos réflexions à la suite de l'expérimentation du dispositif. Nous analysons le processus de mise en place du dispositif et les constats réalisés tout au long de la recherche afin d'en faire ressortir le sens et de présenter quelques éléments clés du dispositif. Nous discutons d'abord des modalités du suivi réalisé par les agentes de terrain. Ensuite, nous abordons les enjeux structurels relatifs à l'articulation famille-travail-études

des femmes cheffes de famille monoparentale, et les conditions structurelles et institutionnelles d'implantation du dispositif. Finalement, nous réfléchissons au dispositif et à ses apports en termes de justice sociale et éducative.

4.2.1 Modalités du suivi offert par l'agent·e de terrain

Le suivi que les agent·es de terrains sont en mesure d'offrir aux participantes est au cœur de la réussite du dispositif d'accompagnement et de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Dans cette partie, nous présentons les différentes modalités de ce suivi. Nous commençons par un survol de ses caractéristiques et de l'intérêt de la structure proposée par le dispositif. Nous discutons ensuite de sa dimension de soutien émotif et psychologique. Nous terminons en présentant quel serait le profil type d'un·e agent·e de terrain.

a) Caractéristiques du suivi

De manière très concrète, le suivi qu'offre l'agent·e de terrain est crucial dans la réussite du dispositif. Comme discuté à la section 3 du présent rapport, l'agent·e de terrain offre un suivi adapté à chaque femme et à chaque étape de leur parcours, qu'il s'agisse d'un retour aux études ou de persévérance scolaire. L'accompagnement offert est rapproché et marqué par de nombreuses relances, et les démarches se font de pair avec les femmes. Le suivi préconisé est, autant que possible, holistique et amène à appréhender les femmes cheffes de famille monoparentale dans leur entièreté. Cette stratégie s'est avérée efficace tout au long de l'expérimentation du dispositif auprès des participantes et a permis aux agentes de développer un lien fort et significatif avec ces femmes. Cette particularité du rôle a amené les agentes à soutenir les femmes dans n'importe quelle dimension de leur parcours et de prendre en considération les obstacles qui pouvaient sembler plus ou moins éloignés du projet scolaire. En réalité, pratiquement tous les obstacles et besoins exprimés par les femmes étaient considérés comme pouvant exercer une influence sur leur projet de retour aux études et sur leur persévérance scolaire, et nous considérons cette facette de l'accompagnement offert par les agentes comme une

des conditions de réussite du dispositif. Comme les obstacles auxquels les femmes font face sont souvent complexes et interreliés, il serait inadéquat de les traiter en silo et de ne pas considérer l'impact que peuvent avoir par exemple le manque de place en service de garde, le besoin de nourriture et les problématiques de transport sur la disponibilité, physique et mentale, des femmes à se concentrer sur les études. De plus, les relances fréquentes et le suivi serré permettaient non seulement le maintien du lien, mais pouvaient également amener les femmes à nommer les obstacles qu'elles vivaient aux agentes de terrain dans le but d'y trouver des solutions. Comme nommé à la section 3, les femmes des cohortes de Montréal-Nord et du KRTB allaient rarement d'elles-mêmes vers les agentes de terrain pour communiquer leurs besoins et les obstacles vécus. Ainsi, les suivis fréquents et planifiés réalisés par les agentes de terrain offraient aux femmes un moment structuré pour parler des obstacles qu'elles pouvaient vivre à ce moment-là.

Enfin, un autre aspect important du suivi se trouve dans la flexibilité et l'adaptabilité dont les agent-es de terrain doivent faire preuve. Pour que le dispositif fonctionne, les agent-es doivent s'adapter aux femmes et suivre leur rythme. Il est donc très important pour les agent-es d'être à l'écoute des femmes, d'être flexibles dans leur conception de l'intervention et de ne pas entretenir d'attentes (par exemple, en termes de délai de complétion du diplôme) face au parcours des femmes suivies.

La pertinence du dispositif testé peut également être démontrée par ses aspects logistique et organisationnel. Le dispositif est incarné par un-e agente de terrain qui offre un service précieux et complémentaire à d'autres en se chargeant de faire les liens entre les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES et les organismes communautaires et publics pouvant leur venir en aide. L'agent-e centralise ainsi les demandes d'aide de ces femmes et agit comme personne pivot.

À elle seule, la personne agente de terrain a le potentiel d'incarner l'accès à l'ensemble des ressources d'un quartier. Nous entendons ici qu'une part importante du rôle de l'agent-e de terrain est de connaître les différents organismes communautaires et publics de son secteur ainsi que les services offerts afin de pouvoir diriger les femmes vers les

bonnes ressources. Elle agit en complémentarité avec ces organismes en créant des liens entre eux et les femmes et en les mettant en relation. Elle peut donc offrir un soutien logistique concret non seulement aux femmes en recherche de services, mais également aux ressources communautaires et institutionnelles qui auront potentiellement cette charge de travail en moins.

b) Soutien émotif et psychosocial des femmes cheffes de famille monoparentale

Le dispositif a une dimension de soutien émotif et psychosocial des femmes suivies qui est non négligeable. Comme les personnes agentes de terrain agissent comme point de pivot central entre les femmes et les ressources, elles créent une relation de confiance privilégiée avec les femmes qui facilite les confidences et la demande d'aide. Elles occupent une place privilégiée dans la vie des femmes et le lien développé leur permet d'offrir un soutien le plus complet possible, compte tenu des limites de l'agent·e en termes d'horaire notamment. Elles peuvent également aider les femmes à reconnaître et nommer leurs obstacles et leurs besoins, dans le but d'agir sur ceux-ci et d'amener des solutions. Cet accompagnement, favorisé par le lien de confiance, nous semble indispensable dans le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Le dispositif permet non seulement de centraliser la demande de services pour les femmes, mais aussi de développer un lien solide avec une personne qui connaîtra et comprendra son histoire de vie et son parcours scolaire, au lieu de devoir en raconter des bribes à chaque nouvel·le intervenant·e sollicité·e.

c) Le profil de l'agent·e de terrain préconisé

Dans le cadre du dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire, le rôle de l'agent·e s'est dessiné au fil de l'expérimentation du dispositif. Nous sommes désormais en mesure de faire des recommandations quant aux caractéristiques du profil de l'agent·e de terrain afin qu'il soit le plus adapté à ce type de dispositif.

La personne doit présenter des connaissances et des compétences en éducation des adultes, c'est-à-dire qu'elle doit avoir des connaissances sur le milieu de l'éducation des adultes, sur la FGA et la FP, et sur les adultes en formation. Elle doit aussi être compétente en intervention sociale. Elle doit être en mesure de réaliser des interventions individuelles et communautaires et doit pouvoir mobiliser autant les femmes que les organismes communautaires et publics. Enfin, ce rôle requiert des compétences relationnelles et émotionnelles pour comprendre et accompagner le public ciblé dans son accès à l'éducation : empathie, sens de l'écoute, bienveillance, etc. C'est de ces dimensions du profil de l'agent-e de terrain dont il sera question dans cette partie. Avant d'aborder les caractéristiques attendues pour ce rôle de manière plus générale, nous allons brièvement rappeler en quoi a consisté la fonction d'agent-e de terrain pour notre dispositif.

Dans le principe de la théorisation ancrée et de son approche inductive expliquée dans la section 2, le rôle de l'agent-e s'est façonné au fil de l'expérimentation du dispositif. Initialement, peu de tâches précises avaient été formulées. C'est le terrain, puis les données qui en ont émergé, qui ont donné petit à petit un cadre plus précis à ce rôle. Le dispositif ayant été expérimenté à Montréal-Nord et au KRTB, une agente était affiliée à chaque territoire. Pour Mashteuiatsh, le dispositif n'a pas été expérimenté, donc il n'y a pas eu d'agent-e associé-e à ce territoire.

Tout d'abord, les agent-es vont à la rencontre des femmes afin de recueillir les obstacles qu'elles vivent dans leur retour aux études ou dans leur persévérance scolaire. Parfois, les agent-es peuvent aider les participantes du dispositif à identifier des obstacles qu'elles n'auraient pas décelés. En parallèle, il-elles prennent régulièrement des nouvelles des femmes à travers différents canaux de communication (messages SMS, messages WhatsApp, appels, courriels, etc.). Ces prises de contact récurrentes, qui s'inscrivent dans une perspective de suivi serré, permettent de créer un lien de proximité et de l'entretenir afin que l'agent-e devienne une référence pour les femmes. Une fois l'obstacle communiqué, l'agent-e accompagne les participantes dans la sollicitation d'aide et de services. Ceci permet à la femme de gagner en confiance ou de développer son sentiment de compétence. Intégrant de multiples références, l'agent-e compile au fil du temps une

sorte de carnet d'adresses des services de son territoire. Cette expertise permet de répondre efficacement aux sollicitations dans le cadre de l'accompagnement. Des liens professionnels significatifs se développent ce qui est précieux autant pour ce projet que pour sa pérennisation. Enfin, l'obstacle est levé ou l'on tente de le lever par l'aide ou le service sollicité.

Voilà, en quelques lignes, comment s'est dessiné au fil de la recherche le rôle de l'agent-e de terrain. Détenir une connaissance de l'intervention auprès des adultes et des principes de l'andragogie est un atout certain pour comprendre ce public d'apprenant-es adultes. Les problématiques avec lesquelles doivent composer les adultes aux études sont différentes de celles des populations plus jeunes. L'encadrement visant à aider ou à soutenir ce public doit être réfléchi en considérant cette dimension. Les responsabilités et impératifs ne sont pas les mêmes pour les adultes, d'autant plus si celles ou ceux-ci ont des enfants.

Les tâches de l'agent-e de terrain revêtent une évidente dimension d'intervention psychosociale. Ainsi, il est recommandé d'être familière avec ce milieu et avec les techniques d'intervention afin d'incarner ce rôle. Cette intervention sociale est hybride, puisque l'agent-e doit s'adresser autant aux organismes qu'aux femmes cheffes de famille monoparentale. Le rôle requiert d'aller vers les femmes, de les rencontrer, de les écouter et d'être patiente face à une population qui peut nécessiter un suivi serré. Il faut faire preuve de résilience, de persévérance, de compréhension devant les problématiques que rencontre cette population. Aussi, il faut être en mesure de réaliser des interventions autant individuelles que communautaires. L'agent-e de terrain doit avoir un profil d'intervenante, être à l'aide tant dans l'organisation communautaire que dans l'intervention individuelle psychosociale. Le terrain de Montréal-Nord nous a également appris l'importance d'une intervention interculturelle. En effet, sur ce terrain, la majorité des femmes suivies sont issues de l'immigration. Elles étaient toutes à un stade différent de leur parcours migratoire et provenaient de divers pays dans le monde. Un-e agent-e de terrain agissant dans ce quartier doit être conscient-e des opportunités et des défis en

matière d'immigration sur le sol québécois et être sensible aux réalités des personnes issues de l'immigration. Idéalement, l'agent·e possède des connaissances, une formation ou une expérience (de vie ou professionnelle) dans le domaine de l'intervention en contexte interculturel et sait se montrer sensible face aux opportunités et aux défis de l'immigration en sols québécois. Au niveau du KRTB, les grandes distances entre les différentes villes et villages nécessitent un·e agent·e de terrain qui a un permis de conduire et une voiture et qui est à l'aise de faire de la route dans le cadre de son travail. En effet, dans cette région, l'agente de terrain devait fréquemment se déplacer sur plusieurs kilomètres pour aller rencontrer une femme dans son village. Nous avons également constaté l'importance de connaître et de comprendre les codes sociaux locaux. Par exemple, l'agente de terrain du KRTB, qui vient de cette région, a rapidement compris que si elle voulait solliciter avec succès l'aide d'un·e commerçant·e dans le recrutement (en affichant un appel à recrutement dans le commerce de la personne), elle avait intérêt à commander un café et discuter avec la personne, afin de démontrer une certaine réciprocité dans la relation. C'est d'ailleurs cette agente de terrain qui a proposé l'idée d'offrir un café et un muffin aux femmes lors des rencontres, afin de favoriser la convivialité des discussions.

Pour finir, la relation de proximité et le suivi serré sur une longue période peuvent faire de l'agent·e une personne-ressource dans la vie des femmes cheffes de famille monoparentale. Des qualités telles que l'écoute et l'empathie sont impératives, car il est arrivé que l'intervention dépasse le cadre initial et que la femme sollicite une des agentes pour des situations très personnelles avec une forte dimension émotionnelle. L'agent·e doit être en mesure de recevoir l'information avec bienveillance, puis de réagir rapidement et avec discernement afin de diriger la personne vers la ressource la plus adaptée. L'agent·e doit finalement faire preuve de flexibilité, d'adaptabilité et de polyvalence afin d'être en mesure d'accompagner les femmes dans tous les obstacles qu'elles pourraient vivre.

4.2.2 Conditions nécessaires à la mise en place et à la réussite du dispositif

Dans cette partie, nous discutons des conditions nécessaires à la mise en place et à la réussite du dispositif. D'abord, nous abordons le sujet des structures et infrastructures scolaires, spécifiquement celles liées aux centres d'éducation des adultes. Ensuite, nous abordons l'importance de réfléchir au milieu d'attache de l'agent·e de terrain et d'implantation du dispositif, et à sa fonction de mise en réseau des divers organismes.

a) Les conditions de financement des études, de flexibilité institutionnelle et d'articulation famille-travail-études

Nous sommes d'avis que certains éléments structurels et institutionnels pourraient favoriser le parcours scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Peu importe l'accompagnement que ces femmes pourraient recevoir; si les structures autour d'elles ne sont pas plus flexibles et compréhensives de leur réalité, leur parcours reste ardu et marqué d'embuches. Nous pourrions en dire long sur ce sujet, mais nous choisissons de nous concentrer sur ce qui concerne les adultes en formation dans un centre d'éducation des adultes ou dans un centre de formation professionnelle, puisque ce sont avec ces institutions que les femmes interagissent le plus dans leur parcours d'obtention d'un premier diplôme. Dans cette section, nous discutons du financement des études, de la flexibilité des centres de formation des adultes et des centres de formation professionnelle quant à l'horaire de cours et, finalement, de la garde d'enfants en milieu scolaire. Nous avons conscience que ces éléments relèvent d'abord des ministères (ministère de l'Éducation, ministère de la Famille et ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration), et que sans financement adapté, les centres de formation restent impuissants face aux critiques et ne peuvent mettre en place les solutions proposées. Nous en discutons non pas pour faire porter le blâme aux centres de formation des adultes et aux centres de formation professionnelle, mais plutôt pour mettre en lumière la réalité à laquelle les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES de notre échantillon sont confrontées, soit le manque de support structurel, institutionnel et financier à leur projet scolaire. Notons encore une fois que le problème

n'est pas le projet scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, mais plutôt les possibilités d'articulation famille-travail-études limitées et la situation de précarité financière engendrée par le retour aux études.

Nous sommes d'avis que les parcours scolaires de ces femmes seraient favorisés par une plus grande flexibilité des centres de formation des adultes et des centres de formation professionnelle. L'offre de formation à temps partiel, notamment, est limitée dans plusieurs domaines d'études, surtout les DEP, ce qui peut complexifier les efforts d'articulation famille-travail-études. Par exemple, un des plus gros centres de formation professionnelle du KRTB (le centre de formation professionnelle du centre de services scolaires (CSS) de Kamouraska) n'a aucune offre de formation à temps partiel. Ceci est à notre avis problématique, considérant que les femmes intéressées à s'inscrire à l'un de ces programmes de formation professionnelle doivent choisir entre : a) étudier à temps plein, et donc faire de gros compromis au niveau de leur vie familiale et de leur emploi; b) fréquenter un autre centre de formation professionnelle, possiblement plus éloigné de leur domicile, qui offrirait peut-être le programme de formation à temps partiel; ou c) abandonner ce projet de formation. Ces options ont d'importantes implications au niveau des possibilités d'articulation famille-travail-études des femmes cheffes de famille monoparentale.

Ensuite, le financement que les femmes peuvent recevoir lors de leur parcours de retour aux études est souvent fragile et peu flexible face à leur réalité de cheffes de famille. L'aide financière aux études n'est pas accessible pour les personnes en formation générale des adultes⁴⁰. Lorsqu'elles ont accès à un financement pour leurs études, celui-ci est souvent instable, sujet aux changements et aux coupures, et peut induire beaucoup d'insécurité financière chez les femmes cheffes de famille monoparentale. Les imprévus liés au fait d'être le seul parent fait en sorte que les femmes doivent fréquemment revoir

⁴⁰ Notons que l'accès à l'aide financière aux études (AFE) n'est toutefois pas une « solution miracle » et peut induire de l'appauvrissement. Comme le calcul de l'obtention de prêts et de bourses d'étude auprès de l'AFE est basé sur les revenus des années précédentes, il se peut qu'un-e travailleur-se qui décide de retourner aux études n'ait accès qu'à des prêts, qu'il ou elle devra ensuite rembourser, en plus des intérêts.

les modalités de leur fréquentation scolaire et réduire leurs heures de disponibilité, si par exemple un enfant tombe malade pour plus ou moins longtemps, qu'elles n'obtiennent pas une place dans un service de garde subventionné sur laquelle elles comptaient, ou même si elles ont un souci avec leur logement. Or, le financement reçu est directement lié à la participation scolaire des adultes. Les femmes cheffes de famille monoparentale peuvent donc se retrouver face à un imprévu qui modifie leur statut d'études et peut faire couper leur financement, ce qui induit beaucoup d'insécurité. Ainsi, un financement des études adapté à la réalité des adultes apprenant·es, flexible, sécurisant, et qui considère davantage la réalité particulière liée à la monoparentalité et la charge qui incombe à ces parents, serait primordial dans le soutien concret et matériel du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale. Dans un dossier portant sur le financement des études, l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES) suggère par ailleurs aux directions d'établissement de « créer un comité institutionnel qui se penche sur la réalité socioéconomique des personnes étudiantes ayant des responsabilités familiales dans le but d'améliorer leurs conditions de réussite » (ORES, 2023, p. 40).

Nous proposons également que la réalité des parents aux études soit davantage considérée par les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle à travers par exemple des mesures favorisant l'articulation famille-travail-études. La disponibilité d'un CPE sur place, facilement accessible aux parents étudiants, ou la mise en place d'un horaire de cours qui suivrait l'horaire de l'école primaire du coin pourrait notamment contribuer à favoriser cette articulation. Pour donner un exemple concret, l'horaire de cours et de congés du CÉA de Mashteuiatsh est aligné sur celui de l'école primaire de la communauté. Nous avons conscience que cela ne répondrait pas nécessairement aux besoins de tous les parents étudiants – certains enfants pourraient fréquenter une autre école primaire que celle sur laquelle le CÉA alignerait son horaire – mais cela donnerait certainement un coup de pouce à quelques parents et serait un pas dans la bonne direction pour soutenir leur parcours scolaire. Les femmes du projet de recherche ont souvent eu de la difficulté à arrimer leurs obligations scolaires avec la

réalité du manque de places dans les services de garde subventionnés du Québec. Bien sûr, nous comprenons que ces pistes de solutions peuvent elles-mêmes comporter certains défis : comment trouver le financement pour ouvrir un CPE dans un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle? Le personnel des établissements d'enseignement sera-t-il d'accord pour changer son horaire afin qu'il s'arrime à celui des écoles primaires du coin? Encore une fois, ces questions dépassent les bonnes volontés individuelles et relèvent d'instances plus grandes telles que le ministère de l'Éducation, le ministère de la Famille, ou encore les syndicats auxquels le personnel est affilié.

Nous suggérons également, à l'instar de Solar (2021), la mise en place d'activités et la création d'espaces destinés aux femmes cheffes de famille monoparentale aux études qui favoriseraient la création d'un réseau de paires, composé d'autres femmes cheffes de famille monoparentale qui sont en processus de retour aux études et sur lesquelles elles pourraient compter. Ceci est revenu à quelques reprises dans notre expérimentation et, selon certaines participantes au projet, rencontrer d'autres personnes vivant une situation semblable à la leur serait une source de soutien et de motivation importante.

b) Implantation du dispositif, milieu d'attache de l'agente de terrain et collaboration avec les organismes communautaires et publics

Il importe de réfléchir au milieu d'implantation du dispositif, c'est-à-dire le milieu d'attache de l'agent·e de terrain. A priori, deux options s'offrent à nous : implanter le dispositif dans un milieu communautaire ou l'implanter dans une organisation publique. Nous allons brièvement explorer chacune de ces options.

Avant toute chose, notons l'importance du rôle d'intervention communautaire de l'agent·e de terrain. Comme une part importante des tâches de l'agent·e de terrain est la mise en réseau et le rôle d'intervenant·e pivot, il importe de considérer cette dimension du rôle lorsque nous réfléchissons au milieu d'intégration de l'agent·e. Le milieu d'attache de l'agent·e doit lui permettre de conserver sa dimension de création de liens avec et entre les organisations communautaires et publics.

Implanter le dispositif dans un organisme communautaire, notamment un organisme d'action communautaire autonome, semble en phase avec les objectifs du dispositif, considérant l'aspect « d'électron libre » de l'agent·e et le besoin qu'il ou elle agisse librement et de manière autonome. Le milieu communautaire ne subit pas les mêmes pressions de rentabilité et de performance que le système public, ce qui offrirait la chance à l'agent·e de terrain de mener les suivis serrés qui se sont montrés fructueux lors de l'expérimentation et d'avoir le petit nombre de participantes nécessaires pour que les suivis soient individualisés et adaptatifs. Cependant, les enjeux de financement des services propres au milieu communautaire s'appliqueraient certainement au poste d'agent·e de terrain, ce qui pourrait limiter son champ d'action. Le champ d'action serait aussi potentiellement limité par les collaborations parfois peu fluides entre le monde communautaire et les organisations publiques.

Une implantation du dispositif dans une organisation publique telle qu'un centre d'éducation des adultes, un centre de formation professionnelle ou encore un CLSC pourrait limiter les impacts négatifs du manque de financement. Bien que la situation ne soit pas parfaite dans ces milieux non plus, elle est tout de même un peu plus stable qu'en milieu communautaire, surtout lorsque le ministère décide d'octroyer du budget pour un projet. D'autre part, la portée des services de l'organisation publique, par exemple à l'échelle locale, municipale ou même provinciale, peut être plus grande que celle des milieux communautaires, ce qui renforcerait le dispositif. Or, la bureaucratie, la hiérarchisation, les normes et les exigences en termes de rendement du milieu public (Maroy et Vaillancourt, 2013) pourraient nuire à son application et aux bénéfices possibles. Rappelons que certain·es agent·es SARCA suivent jusqu'à 200 personnes par année. Le dispositif, pour fonctionner, a besoin que chaque personne agente n'ait qu'un nombre de suivis limité auxquels elle peut se consacrer pleinement. Le dispositif doit s'adapter aux femmes, et non l'inverse.

4.2.3 Aspects de justice éducative et sociale

Cette section porte sur les enjeux de justice éducative et sociale auxquels le dispositif permet de répondre. D'abord, nous discutons de la manière dont l'agent·e de terrain est complémentaire aux services existants et contribue ainsi à pallier certaines lacunes du système actuel à travers le suivi serré offert et son rôle d'intervenant·e pivot. Ensuite, nous discutons de quelques réflexions qui ont émergées au fil de l'expérimentation du dispositif. Ces réflexions portent sur la notion d'*empowerment*, très présente dans beaucoup de structures d'intervention, et sur le système de valeurs sociales en place lié au rôle de mère et qui semble entrer en contradiction avec les possibilités de scolarisation de ces femmes une fois qu'elles sont mères.

a) Développer un service complémentaire à ceux existants

Les agent·es de terrain pallient certaines lacunes du système actuel en comblant les angles morts et les bris de service des organismes communautaires et publics. Notamment, leur travail de validation de la disponibilité des ressources et services disponibles et le suivi rapproché et holistique qu'ils et elles offrent aux femmes ne semblent pas être réalisés de cette manière par les services que nous connaissons (du moins, pour la population ciblée dans le cadre de ce projet). Cette originalité fait du dispositif un outil d'un grand intérêt dans le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES.

Les agent·es de terrain établissent une relation de confiance personnalisée avec les participantes, ce qui contribue à réduire l'isolement et à bâtir la confiance en soi et en ses habiletés des femmes. Les personnes agentes adoptent une approche proactive et elles interviennent rapidement face aux imprévus et aux obstacles, qu'il s'agisse de problèmes financiers, familiaux, liés au logement ou autre. La flexibilité des agent·es leur permet d'adapter les interventions en fonction des réalités individuelles des femmes, contrairement aux services plus standardisés qui ne tiennent pas toujours compte de la complexité de chaque situation et du caractère global des obstacles rencontrés. Finalement, leur capacité à faire le lien entre différents organismes et à mobiliser des

ressources diversifiées renforce la pertinence du dispositif, démontrant par le fait même la complémentarité du dispositif avec les services existants et la pertinence de l'action concertée proposée. En agissant comme des intervenant-es pivots entre les femmes et les organismes communautaires et publics, les agent-es de terrain rendent ces derniers plus accessibles et adaptés aux besoins spécifiques de la population ciblée. Ce rôle de coordination et de soutien holistique s'avère essentiel pour surmonter les obstacles systémiques qui freinent le retour aux études et la réussite scolaire des mères monoparentales sans DES.

Dans sa fonction de soutien des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES dans leur parcours de retour aux études et dans leur persévérance scolaire, le dispositif expérimenté contribue à favoriser une égalité d'accès à l'éducation en réduisant certaines inégalités, notamment celles liées à l'accès à l'information et aux services, et en favorisant la mise en place de conditions favorables au retour aux études et à la persévérance scolaire. Le dispositif a le potentiel de participer à la médiation des lacunes systémiques en agissant là où il y a un déficit de services dans les institutions éducatives et sociales. Les agent-es de terrain ajoutent à l'offre de services afin de contribuer à outiller les femmes vers un retour aux études, à les soutenir dans leur persévérance scolaire et à les appuyer dans la possibilité d'obtenir un DES.

b) Promotion du droit à l'éducation et égalité sociale

La justice en éducation a été théorisée par de nombreux·ses auteur·rices et de différentes manières. Nous pouvons penser notamment à l'égalité des chances, à l'égalité des places (Dubet, 2011) ou encore à l'égalité de résultats (Potvin, 2014). Ici, nous adoptons une perspective d'égalité du droit à l'éducation (Joncas, 2018; Robeyns, 2018) afin de proposer un outil, un dispositif qui, à notre avis, a le potentiel de favoriser ce type d'égalité et de justice éducative. Cette perspective informe donc la suite de cette section.

Au Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire dès l'âge de six ans et jusqu'à 16 ans (Gouvernement du Québec, 2024d). Qu'en est-il des personnes de plus de 16 ans qui

n'ont pas de DES, mais qui souhaitent obtenir un premier diplôme? Elles ne sont plus obligées d'être scolarisées, mais quelques options existent pour répondre à leurs besoins, telles que la FGA ou la FP. Or, le retour aux études peut être plus difficile pour l'adulte, encore plus lorsqu'elle ou il est parent. Les étudiant·es adultes expriment plus de limites dans le temps qu'ils et elles peuvent investir dans leur scolarité en raison de leur investissement au sein de leur famille (Richard, 2023). La *Politique de la réussite éducative* du Gouvernement du Québec (2017) et la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002) incluent d'ailleurs la perspective d'apprentissage tout au long de la vie dans leurs orientations et lignes directrices, appuyant l'importance de soutenir les adultes dans leur parcours scolaire secondaire et postsecondaire.

Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il est nécessaire que toute personne qui le désire puisse retourner ou rester aux études. Malheureusement, des obstacles peuvent entraver ce retour aux études et la persévérance scolaire, spécialement pour les adultes apprenant·es qui doivent jongler avec plusieurs responsabilités (Mercier, 2021, 2023). Dans son avis sur les populations en situation d'inégalités (intitulé *Le droit à l'éducation pour tous les adultes : créer les conditions d'une éducation inclusive*), l'ICÉA soutient que les femmes cheffes de famille monoparentale qui « [...] ont la charge d'enfants qui sont souvent d'âge scolaire [...] méritent d'avoir accès aux mêmes opportunités d'apprendre et de se développer que les autres enfants du Québec » (ICÉA, 2020, p. 27). En ce sens, nous sommes d'avis que le dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale contribue à promouvoir l'égalité de l'accès à l'éducation formelle des adultes. Cette population rencontre de nombreux obstacles dans leur retour aux études et leur persévérance scolaire. Il est essentiel de comprendre ces obstacles et de trouver des solutions adaptées afin de permettre à ces femmes un accès à l'éducation réellement équitable.

Le dispositif permet aux femmes d'accroître leur confiance en elles ou de gagner en estime. En les accompagnant dans le processus de résolution des obstacles, les agent·es

de terrain montrent aux femmes qu'elles sont capables de réaliser ces démarches et de gagner petit à petit en autonomie. Le soutien offert par les agent·es peut également avoir un effet motivant dans le processus de retour aux études. Cette confiance entretenue ou nouvellement acquise les amène progressivement à envisager l'obtention d'un diplôme comme un objectif accessible, un objectif valorisé au Québec.

En effet, notre société est une société du savoir où la détention de diplôme joue un rôle clé dans l'insertion sur le marché du travail : « Une société du savoir élève les connaissances et les compétences au rang de conditions d'insertion socioéconomique » (Baril, 2021). Le DES devient le prérequis attendu par les employeurs pour justifier l'acquisition de compétences de base. Ensuite, les études postsecondaires permettent d'accéder à des avantages salariaux plus importants et des conditions de travail globalement plus avantageuses (congrés payés, journées de maladie, assurances, etc.) (Statistique Canada, 2015). Plus largement, ne pas avoir de diplôme d'études secondaires entraîne une plus grande insécurité : en 2023, le taux d'inactivité pour les femmes sans diplôme d'études secondaires au Québec est de 70,2 %, contre 51,8 % pour les détentrices d'un DES (Institut de la statistique du Québec, 2024a). En soutenant les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES dans leur retour aux études et leur persévérance scolaire, le dispositif aide ces femmes à une meilleure intégration socioéconomique future, dans une société de diplômés où le DES s'illustre comme un critère favorisant l'intégration à l'emploi.

c) Réflexion sur la notion d'empowerment : privilégier l'accompagnement et le modelage plutôt que l'empowerment

Comme mentionné à la section 3, nous avons adopté une posture critique face à la notion d'*empowerment* ou, en français, d'*empouvoirement* ou de *pouvoir d'agir*. Il nous semble questionnable d'adopter le langage du « développement du pouvoir d'agir », qui suppose implicitement que l'individu n'a pas, ou pas suffisamment, de pouvoir d'agir sur sa propre vie. Cela dit, nous n'évacuons pas l'entièreté du concept et pensons que plusieurs de ses fondements peuvent être pertinents lorsqu'ils sont bien appliqués. De plus, il existe de

nombreuses conceptions de ce qu'est l'*empowerment*, et certains milieux s'approprient certains éléments du concept ou de la démarche et en délaissent d'autres pour convenir aux objectifs d'intervention et aux valeurs du milieu (Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles, 2007). Ici, nous nous centrons plutôt sur l'application de la notion et des principes de l'*empowerment* à des interventions individuelles plutôt que collectives, puisque c'est dans ce cadre que les agentes de terrain ont agi avec les participantes dans la recherche.

Notons qu'une ambiguïté conceptuelle autour de la notion d'*empowerment* demeure, contribuant à flouter les contours de l'action réalisée au nom de l'*empowerment* (McLaughlin, 2015). Ici, nous avons choisi de nous appuyer sur la définition qu'en donne Turcotte (2007), puisqu'elle est appliquée au contexte des femmes cheffes de famille monoparentale. Selon l'auteur, l'*empowerment* propose de reconnaître et de valoriser les qualités et les aptitudes des individus, de favoriser des relations égalitaires, justes et réciproques entre l'équipe d'intervention et les personnes concernées par l'intervention et, finalement, dont les ressources du milieu font partie de la réussite du projet et de la réalisation du changement (Turcotte, 2007). En soi, ces principes sont pertinents dans notre conception du dispositif : la femme est placée au centre du processus, elle est perçue et valorisée dans son ensemble, les agentes de terrain tentent de créer des relations égalitaires et non autoritaires avec les femmes, et les agent·es travaillent directement à mobiliser les ressources du milieu afin de soutenir les femmes. Selon McLaughlin (2015) « [...] cela signifie invariablement que des figures d'autorité – par exemple, des professionnel·les tels que les travailleur·ses sociaux·les – interviennent pour “autonomiser” les individus »⁴¹ (McLaughlin, 2015, p. 56). Or, cette notion qu'une personne puisse « donner du pouvoir » à une autre personne contredit le principe d'égalité de pouvoir, central dans le concept (Parsloe, 1996), et réduit l'individu à la position de « récepteur » du pouvoir donné par un·e professionnel·le (Langan, 1998). Qui

⁴¹ Traduction libre. Citation originale : « In practical terms, though, it invariably means authority figures – for example, professionals such as social workers – intervening in order to 'empower' people. » (McLaughlin, 2015, p. 56)

plus est, la « reprise du pouvoir », si l'on accepte ce terme, peut avoir une signification différente pour chaque individu (McLaughlin, 2015). Cette signification individuelle peut entrer en contradiction avec les attentes des professionnel·les des services sociaux, créant ainsi une discontinuité dans les services et dans la relation entre l'intervenant·e et l'utilisateur·ère. L'application des principes d'*empowerment* peut en effet ne donner qu'une illusion de pouvoir, tandis que les usager·ères des services sont encouragé·es à s'impliquer dans des processus sur lesquels leur influence reste limitée et dans lesquels ils et elles n'auront pas de réel pouvoir. Cela pose la question de savoir si l'*empowerment* est véritablement atteint, ou si cette notion est un prétexte pour encourager la participation sans réelle redistribution de pouvoir (McLaughlin, 2015; Langan, 1998). Ainsi, le problème survient notamment lorsque l'action au nom de l'*empowerment* empêche de voir les besoins réels de la personne devant nous. Le Bossé (1998) ajoute qu'un des risques du « pouvoir d'agir » est de glisser vers la perspective prescriptive du « devoir d'agir », contraignant les individus à « se prendre en main » afin de prouver leur autonomie, menant à une responsabilisation excessive des individus. Le poids de la réussite est donc entièrement mis sur les individus, sans considérer les obstacles systémiques ou le manque de ressources suffisantes à leur soutien efficace (Le Bossé, 1998; McLaughlin, 2015).

Face à cela, nous avons décidé de ne pas appuyer nos actions sur la notion d'*empowerment*. Les agentes de terrain se sont engagées dans des interventions réflexives et non prescriptives. Elles ont entamé une réflexion quant à leur position de pouvoir face aux femmes, à ce qu'elles, les agentes de terrain, représentent pour les femmes et à l'impact que tout ceci cela peut avoir sur les relations établies avec les participantes. Elles ont été à l'écoute des femmes, de leurs besoins et de leurs limites, et ont travaillé avec elles et les ressources disponibles afin de lever les obstacles à leur retour aux études et à leur persévérance scolaire. Leur posture a été celle de l'accompagnement et de l'apprentissage par « modelage », plutôt que celle de l'*empowerment*. En ce sens, elles ont été cohérentes avec une perspective socioculturelle de l'apprentissage au sens

de Vygotsky. Par exemple, elles s'engageaient dans des activités de modelage⁴² en effectuant des actions de recherche de ressources et de demande d'aide en présence des femmes, elles guidaient, accompagnaient et supervisaient les femmes dans leurs actions de recherche d'aide afin de favoriser les apprentissages, elles questionnaient les femmes sur leur compréhension des étapes et les soutenaient dans l'articulation de leur raisonnement et de leur processus de résolution de problème. Ces techniques et plusieurs autres font partie de la théorie socioculturelle de l'apprentissage, telle que théorisée par Lev S. Vygotsky⁴³, appliquée aux adultes (Shah et Rashid, 2017). Cette cohérence avec les principes vygotskiens de l'apprentissage est à notre avis un élément central à conserver pour une application future du dispositif. Comme le soulignent Shah et Rashid (2017), il s'agit d'offrir aux adultes « [...] des expériences d'apprentissage plus collaboratives, actives et authentiques » (Shah et Rashid, 2017, p. 7).

d) Système de valeurs sociales et parentales

Finalement, à un niveau plutôt macrostructurel, nous jugeons qu'un système de valeurs encore bien présent dans la société québécoise actuelle peut freiner l'accès des femmes, surtout celles qui sont mères, à la scolarité qu'elles souhaiteraient. Aujourd'hui, la « maternité intensive » reste une norme dominante en matière de parentalité. Cette notion est largement associée à Sharon Hays (1996), qui résume ce système normatif comme : « [...] les méthodes d'éducation appropriées des enfants sont conçues comme étant centrées sur l'enfant, guidées par des experts, exigeantes sur le plan émotionnel, laborieuses et financièrement coûteuses » (Hays, 1996, p. 8). Cette parentalité dite intensive a atteint un statut normatif à la fin du 20^e siècle et est devenue une idéologie dans la culture anglo-saxonne états-unienne, qui apparaît aujourd'hui diffusée dans le

⁴² Central dans la théorie socioculturelle de l'apprentissage, le modelage réfère à l'idée de faire la démonstration de l'exécution d'une tâche nouvelle en rendant visible des normes ou des processus implicites grâce à des démonstrations ou des explications verbales (Shah et Rashid, 2017).

⁴³ Vygotsky est un psychologue du développement connu surtout pour sa contribution à la compréhension du processus d'apprentissage par modelage des enfants et la « zone proximale de développement ». Toutefois, certains de ses écrits portent également sur l'éducation et l'apprentissage des personnes adultes, et il est possible d'appliquer sa théorie socioculturelle de l'apprentissage à ce contexte (Shah et Rashid, 2017).

monde entier (Lee et Macvarish, 2020). D'autres courants existent et entraînent de nouvelles normes, comme la parentalité positive qui, se basant sur les nouvelles connaissances quant au développement cognitif de l'enfant, porte davantage sur l'empathie dans la communication entre parent et enfant (Naître et grandir, 2023).

Cependant, ce modèle peut aussi être critiqué pour être un vecteur de pression et de culpabilité chez les parents : « Devoir éviter les conflits et rester "positif" en tout temps peut augmenter le sentiment de culpabilité des parents » (Riendeau, 2020). Ce système de valeurs que nous décrivons est valable pour le Québec. Ces normes peuvent toutefois être très difficiles à intégrer pour des parents issus de l'immigration, dont les normes parentales d'origine peuvent être plus ou moins éloignées de celles précédemment décrites. À cet effet, Clavel et al. (2024) notent que les mères réfugiées, se trouvant à la croisée de divers contextes socioculturels, peuvent rencontrer des difficultés face aux différences de lois familiales et de pratiques parentales entre leur pays d'origine et le Québec. Il est important de le mentionner, puisqu'une part importante de notre cohorte de Montréal-Nord sont des femmes cheffes de famille monoparentale issues de l'immigration.

Le Québec se présente comme une société du savoir où l'obtention d'un diplôme est fortement valorisée et représente une voie essentielle pour une meilleure insertion socioéconomique. Comme nous l'avons montré dans la partie 4.2.5, les femmes sans DES se retrouvent davantage en situation d'inactivité (Institut de la statistique du Québec, 2024). Une insertion socioéconomique réussie sans diplôme reste donc difficilement envisageable. Pourtant, lorsque les femmes mères (ou les parents de façon plus générale) souhaitent retourner aux études, elles se heurtent à des organismes publics qui manquent souvent de flexibilité et dans lesquels les structures en place ne sont pas suffisantes pour les accommoder, tel que nous l'avons démontré dans ce présent rapport. On attend d'elles, malgré tout, qu'elles se conforment à des normes de parentalité exigeantes et un sentiment de culpabilité est vécu si elles n'y répondent pas. Par exemple, dans une étude de Mercier (2023) portant sur les mères aux études, une femme dit vivre

un sentiment d'incompétence si elle est dans l'obligation de faire garder son enfant par une tierce personne, et une autre souligne le sentiment de culpabilité engendré par le fait de parfois manquer de temps pour faire des repas « santé » à ses enfants.

Cependant, comment concilier ces diverses injonctions quant aux pratiques parentales avec un retour aux études, surtout lorsque les organismes publics n'offrent pas de solutions adaptées, comme des cours à temps partiel, des services de garde subventionnés sur place ou des établissements facilement accessibles en transport en commun? Ces lacunes peuvent compliquer l'articulation entre la vie familiale et les études. Les mères aux études peuvent d'ailleurs fréquemment vivre du stress, de l'épuisement et un sentiment d'isolement, souvent lié aux attentes sociales entretenues envers le devoir de mère (Mercier, 2023). Comme nous l'avons montré dans la partie 3.1.2, les problèmes de santé mentale peuvent apparaître comme des obstacles de type dispositionnel, et pourraient alors entraver le retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale.

En somme, il est important de souligner que le problème ne vient ni des enfants, ni de la mère, ni du statut de parent-étudiant. C'est plutôt un système d'injonctions autour de la maternité qui participe à freiner certaines des mères étudiantes dans leur projet de retour aux études. Ces injonctions autour de la maternité peuvent exiger des pratiques qui ne sont pas toujours compatibles avec un retour aux études dans un contexte où les organismes publics restent trop rigides et peu adaptés à la réalité des femmes cheffes de famille monoparentale. En outre, ces normes contradictoires, entre une société qui valorise les diplômes et des exigences éducatives intenses, peuvent fragiliser la santé mentale des femmes, ce qui représente également un obstacle à leur parcours éducatif.

4.2.4 Limites du dispositif

Malgré les éléments positifs que nous avons constatés et mis de l'avant, le dispositif comporte tout de même certaines limites propres à sa structure et qui peuvent restreindre ses possibilités de mise en action. Cette section aborde ces limites.

Le suivi entrepris par les agentes de terrain est un système de suivi serré qui s'est montré nécessaire pour mobiliser les femmes inscrites au dispositif sur la durée. Cependant, ce suivi n'est possible que si plusieurs conditions sont réunies : des conditions temporelles, salariales et financières. Le retour aux études est un processus qui peut être long. Le suivi, pour être efficace, doit s'inscrire dans le temps, ce qui demande des personnes pour réaliser ce suivi, des financements pour garantir son implantation dans la durée et une certaine stabilité de personnel puisque le lien de confiance entre l'agent·e de terrain et la femme est primordial. Aussi, un mode de suivi serré ne peut se faire qu'en accompagnant un petit nombre de personnes, sinon l'agent·e de terrain ne peut s'investir autant dans son accompagnement. Le nombre de suivis possible est donc limité si on veut qu'il soit de qualité et individualisé. Dans l'idéal, nous souhaitons qu'un grand nombre de femmes cheffes de famille monoparentale qui le désirent puissent bénéficier des services du dispositif. Pour ce faire, il faut envisager de recruter davantage d'agent·es de terrain, ce qui garantirait la capacité de pouvoir accompagner plus de personnes tout en maintenant la méthode de suivi serré, efficace mais exigeante. Il faut toutefois que le financement pour recruter davantage d'agent·es de terrain soit disponible.

De plus, le dispositif tel qu'il a été testé prévoit un·e agente de terrain disponible 35 heures par semaine et sur un horaire régulier de travail. Bien que les agentes de terrain aient pu faire preuve d'une certaine flexibilité dans leurs horaires et rencontrer les femmes un peu en dehors des horaires « traditionnels », nous n'avons pas testé un dispositif qui aurait comme modalité une disponibilité étendue des agent·es de terrain, par exemple les soirs et la fin de semaine. De plus, de la manière dont le dispositif a été testé, les agentes n'avaient pas de remplaçante lors de leurs vacances ou en cas de maladie. Ainsi, même dans l'expérimentation, il y a eu des moments de rupture de services plus ou moins longs (fins de semaine, vacances des fêtes et d'été, etc.).

La question du personnel n'est pas seulement importante et décisive au sein de notre organisme, elle l'est aussi chez les organismes communautaires ou publics collaborateurs. Des organismes associés qui participent au dispositif de levée d'obstacles mais qui n'ont pas assez de personnel ne peuvent répondre efficacement, ou parfois ne peuvent pas

répondre du tout, à nos sollicitations. La question du sous-effectif entrave aussi la flexibilité des organismes communautaires et des organismes publics, puisqu'on peut imaginer qu'il est difficile de proposer plus d'alternatives sans personne pour y travailler.

Ces différents éléments, le manque de personnel, le manque de ressources temporelles ou financières, apparaissent comme des limites au dispositif qui entravent sa pérennisation. Pour garantir son ancrage, il faut pouvoir le soutenir financièrement et lui accorder le temps nécessaire pour qu'il s'implante durablement. Il faut aussi pouvoir embaucher du personnel et, pourquoi pas, construire une importante équipe d'agent-es de terrain afin de garantir le suivi serré et l'inscription d'un nombre important de personnes au dispositif. La présence des agent-es de terrain est essentielle pour l'accompagnement rapproché des femmes, une approche que nous distinguons de la notion d'*empowerment* ou de « pouvoir d'agir », largement mise de l'avant ces dernières années.

4.3 Discussion sur le terrain à Mashteuiatsh

La collecte de données, réalisée différemment à Mashteuiatsh qu'à Montréal-Nord et au KRTB, nous a menés à différents constats. À Mashteuiatsh comme à Montréal-Nord et au KRTB, plusieurs enjeux liés à l'accès à l'éducation ont trait à l'accès aux services de garde, aux difficultés de transport, aux conditions de logement, à la précarité financière et à l'organisation rigide du système scolaire. À Mashteuiatsh, les femmes rencontrées discutaient aussi de la relation parfois fragile avec le personnel enseignant et des enjeux de discrimination et de déracinement comme potentiels freins au retour aux études ou à la persévérance scolaire.

Les constats nous portent à croire qu'une agent-e de terrain pourrait réaliser un travail utile et pertinent à Mashteuiatsh comme à Montréal-Nord et au KRTB. Dans cette section, nous allons donc d'abord explorer les possibilités d'expérimentation d'un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES dans cette communauté des Premières Nations. En finissant, nous discutons de quelques éléments structurels et systémiques des obstacles et même

de l'oppression des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh et dans les communautés autochtones au Canada plus largement.

4.3.1 Expérimenter un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale

À la lumière des résultats de l'enquête menée à Mashteuiatsh, nous pensons qu'un dispositif semblable à celui expérimenté à Montréal-Nord et au KRTB pourrait être pertinent afin de soutenir le projet des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. En effet, bien que ce ne soit pas la seule avenue possible pour soutenir le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh, nos discussions et les points soulevés par les femmes rencontrées nous portent à croire qu'un tel dispositif serait bénéfique, notamment pour venir répondre aux besoins soulevés et combler certaines lacunes du système actuel.

Il faudrait toutefois aussi en faire l'expérimentation afin de saisir adéquatement les modalités de mise en application d'un tel dispositif. Ici, nous discutons donc de quelques éléments qui, à notre avis, pourraient guider la mise à l'essai d'un dispositif de soutien des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh.

Avant toute chose, ce dispositif devrait s'appuyer sur les principes de sécurisation culturelle mentionnés à la fin de la section 3. Nos discussions avec les femmes rencontrées sont en effet concordantes avec la littérature, qui indique le besoin, et même la nécessité, de se baser sur les principes de sécurisation culturelle dans l'intervention auprès des personnes des Premières Nations (Dufour, 2019). Concrètement, les services visant la sécurisation culturelle peuvent prendre la forme « [...] d'espaces de rassemblement spécialement destinés aux étudiants autochtones dans lesquels on trouve une concentration de services culturellement adaptés et la présence de personne(s)-ressource(s), idéalement autochtone(s) ou présentant une certaine expérience et connaissance des cultures autochtones [...] » (Dufour, 2019, p. 17).

Dufour (2019) souligne d'ailleurs que la présence d'une personne-ressource peut favoriser le développement du sentiment d'appartenance envers la nouvelle école et

venir jouer un rôle de médiation culturelle. Cette personne peut également, à l'image de ce que nous proposons dans le dispositif, aider les étudiant·es à trouver un logement ou une place en service de garde, accompagner dans la recherche d'emploi, etc. De plus, cette personne-ressource « [...] voit à démystifier les rouages de la culture institutionnelle, du processus d'admission et des impératifs scolaires » (Dufour, 2019, p. 18). Dans cet article, les exemples donnés sont appliqués au milieu scolaire précisément, et Dufour (2019) discute de la pertinence de la présence de cette personne-ressource en milieu scolaire. Nous proposons toutefois d'aller plus loin et que cette personne-ressource, à l'image des agentes de terrain de Montréal-Nord et du KRTB, ait un champ d'action plus large et que le lieu d'attache ne soit pas nécessairement les écoles ou les centres de formation. Cela permettrait l'intervention auprès des personnes qui sont encore en construction de leur projet scolaire, qui se sentent encore ambivalentes et dont le projet de retour aux études n'est pas encore mis en marche. Ainsi, dans le cadre d'une expérimentation du rôle et de la pertinence de la présence d'une agente de terrain à Mashteuiatsh, celle-ci ne devrait d'abord pas être attachée à une organisation communautaire ou publique précise afin de saisir organiquement quelles seraient les différentes composantes de son rôle. Comme nous l'avons fait dans le cadre de ce projet, l'agent·e de terrain pourrait être rattachée à un organisme de recherche qui s'attarderait à explorer les possibilités et les limites de son rôle.

Ensuite, pour reprendre la recommandation de Dufour (2019), l'agent·e de terrain devrait être une personne autochtone ou une personne allochtone qui démontre une connaissance et une familiarité avec la culture ilnu de Mashteuiatsh. Cette proximité culturelle entre l'agent·e de terrain et les femmes accompagnées pourrait favoriser la sécurisation culturelle et le développement d'un lien de confiance par une compréhension mutuelle des réalités vécues. En ce sens, l'agent·e de terrain pourrait contribuer à la sensibilisation du personnel scolaire aux réalités des femmes autochtones et aux cultures autochtones, surtout si les femmes fréquentent un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle hors de leur communauté. Elle pourrait également faciliter l'organisation d'activités collectives et culturelles telles que des

cercles de partage. Finalement, la collecte de données réalisée à Mashteuiatsh de même que les demandes des personnes des Premières Nations, notamment en termes de recherche (Asselin et Basile, 2012), mais aussi d'intervention (Arriola et Hannis, 2016), nous portent à recommander que ce dispositif soit mis en place dans une perspective de « par et pour » les femmes de la Première Nation des Pekuakamiulnuatsh de Mashteuiatsh.

Il est aussi possible que le rôle des agent-es de terrain à Mashteuiatsh prenne une autre forme que celui des agentes de Montréal-Nord et du KRTB. Les discussions que nous avons eues avec les femmes cheffes de famille monoparentale à Mashteuiatsh révèlent leur désir de développer des réseaux d'entraide entre femmes vivant une réalité similaire. Dans ce cas, l'agent-e de terrain pourrait agir comme coordonnatrice, ou facilitatrice, de ces réseaux et assurer une certaine logistique pour que ces tâches n'incombent pas aux mères. D'autre part, les femmes interrogées soulignent l'importance de l'accueil dans les nouveaux établissements d'enseignement. Bien que cette tâche doive en théorie relever de l'établissement scolaire en soi, ce n'est pas toujours le cas et l'agent-e de terrain pourrait agir dans ce contexte et s'assurer que l'intégration des femmes soit réalisée adéquatement, que celles-ci développent un sentiment d'appartenance envers le centre d'éducation des adultes ou le centre de formation professionnelle et qu'elles soient au courant des ressources disponibles. Comme dans les cas de Montréal-Nord et du KRTB, cela demanderait aux agent-es, d'une part, d'effectuer un suivi personnalisé et, d'autre part, de développer une connaissance profonde des services et ressources accessibles pour les femmes, incluant celles des centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle de la région.

En somme, l'agent-e de terrain serait idéalement une personne elle-même autochtone. Si une personne allochtone endosse ce rôle, celle-ci se doit d'être non seulement familière avec la culture ilnu de Mashteuiatsh, mais également d'avoir des valeurs et une attitude décoloniales, qui se manifesterait par la création d'un environnement culturellement sécuritaire et la prise en considération des rapports de pouvoir inégaux entre les populations autochtones et allochtones. Il s'agirait pour cette personne de reconnaître le

contexte et les déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques propres aux Pekuakamiulnuatsh.

L'agent-e de terrain agirait de manière cohérente avec les principes de sécurisation culturelle et mettrait en place différentes pratiques telles que la sensibilisation du personnel scolaire et l'organisation d'activités collectives en résonance avec les pratiques des membres de la communauté ilnu de Mashteuiatsh. Elle favoriserait le développement de réseaux d'entraide pour les femmes cheffes de famille monoparentale, réseaux qu'elle pourrait même coordonner au besoin. Elle conserverait toutefois le côté d'intervention individualisée et adaptée aux réalités de chacune qui était présent dans l'expérimentation du dispositif à Montréal-Nord et au KRTB.

Ces quelques éléments pourraient donc guider l'expérimentation d'un dispositif d'accompagnement et de soutien des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh. Notons qu'il s'agit toutefois de suggestions basées sur les observations et les discussions réalisées tant à Mashteuiatsh qu'à Montréal-Nord et au KRTB. Ce ne sont pas des facettes fixes et fermes du dispositif, et elles seront certainement amenées à évoluer, à changer et à se préciser selon les résultats de l'expérimentation, si une telle expérimentation avait lieu. À première vue toutefois, une personne agente de terrain semble être pertinente dans le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale à Mashteuiatsh.

4.3.2 Enjeux scolaires, géographiques, sociaux et systémiques

Comme dans les terrains de Montréal-Nord et du KRTB, les structures en place à Mashteuiatsh semblent lacunaires lorsqu'on réfléchit aux besoins des femmes cheffes de famille monoparentale. De concert avec les femmes interrogées, nous soutenons que l'accès aux services de garde subventionnés devrait être facilité pour les femmes cheffes de famille monoparentale qui souhaitent retourner aux études, surtout considérant que la difficulté de faire garder leur(s) enfant(s) peut retarder le projet scolaire. Il est également nécessaire de réfléchir aux impacts de l'éloignement géographique et aux difficultés de transport sur la persévérance scolaire de ces femmes. La rigidité du système

scolaire a également un impact sur le parcours scolaire des femmes avec qui nous avons discuté. En effet, la faible flexibilité dans les horaires de cours, le mode de prestation des cours qui est en présentiel uniquement, l'absence d'aménagements pour les enfants dans les écoles et le manque de compréhension face aux imprévus liés à la vie familiale constituent des obstacles supplémentaires au projet scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale à Mashteuiatsh. Comme dans le cas de Montréal-Nord et du KRTB, il importe de souligner ces obstacles et leur impact sur les parcours des femmes : face à ces situations, elles n'ont parfois aucun autre choix que d'arrêter, de manière temporaire ou permanente, leurs études. Toutefois, notons encore une fois que l'objectif ici n'est pas de faire porter le blâme ou de pointer du doigt les directions et les employé·es des centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle. Il s'agit plutôt de réfléchir aux différentes situations pouvant nuire à l'accès à l'éducation de ces femmes et d'amorcer une réflexion sur le sujet du soutien de leur retour aux études et de leur persévérance scolaire.

Ensuite, il ne faut pas négliger les composantes systémiques plus larges et les impacts encore bien présents du colonialisme. Comme les femmes interrogées le nomment, la précarité financière, le coût élevé des loyers et le manque de logements adéquats peuvent rendre le retour aux études extrêmement difficile. Or, ces obstacles témoignent d'un problème plus grand. Comme nommé dans la section 3, une pénurie de logements importante persiste dans les réserves autochtones canadiennes et les listes d'attente pour accéder à un logement peuvent aller jusqu'à 10 ans dans certaines communautés (Assemblée des Premières Nations, 2023). D'ailleurs, les expériences en termes de logements, et même d'itinérance, des personnes des Premières Nations sont très distinctes « [...] en raison des conditions de vie et de logement difficiles dans leurs communautés, de la migration entre les communautés des Premières Nations et les centres urbains, et des répercussions continues du colonialisme » (Assemblée des Premières Nations, 2023, p. 2). Par ailleurs, le déracinement lié à la poursuite d'études hors de la communauté et les expériences de discrimination et de racisme vécues par les femmes et leurs enfants ajoutent une couche supplémentaire de complexité à la situation

des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh. En ce sens, ajoutons que selon Joncas (2018), « [...] les femmes autochtones doivent faire des efforts supplémentaires aux hommes autochtones ou aux femmes allochtones pour réaliser le parcours scolaire qu'elles désirent dans les systèmes éducatifs canadiens en raison de leurs différentes appartenances sociales inscrites dans le contexte postcolonial » (Joncas, 2018, p. 5).

Ces obstacles dépassent le cadre d'action d'un·e agent·e de terrain, bien que son travail ait le potentiel d'être utile dans le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale à Mashteuiatsh, des démarches de plus grande ampleur sont nécessaires. D'ailleurs, l'Assemblée des Premières Nations (s.d.) demande aux instances fédérales l'obtention de fonds plus importants afin d'investir davantage dans l'atteinte d'une meilleure qualité de vie pour les personnes des Premières Nations au Canada. Par exemple, selon l'Assemblée des Premières Nations (s.d.), un investissement adéquat dans le logement destiné aux Premières Nations permettrait de rehausser la qualité de la santé et le niveau d'éducation des personnes des Premières Nations, en plus de favoriser leur progrès économique. Or, le gouvernement fédéral n'aurait investi que 13 % du montant demandé par l'Assemblée des Premières Nations dans le budget de 2022. Ce manque de ressources financières pour les communautés des Premières Nations contribue donc à les maintenir dans la précarité économique et sociale (Assemblée des Premières Nations, s.d.).

En plus de ces aspects plus structurels des inégalités, les femmes interrogées nomment avoir parfois des relations difficiles avec les enseignant·es et vivre du racisme hors de la communauté. Ces situations ont également un impact sur la persévérance scolaire, comme les femmes rencontrées en ont témoigné. Ce n'est pas une situation propre aux femmes cheffes de famille monoparentale : il est fréquent que les personnes autochtones soient confrontées à des propos stéréotypés et à du racisme dans le système scolaire québécois, que ce soit de la part de leurs collègues de classe ou de la part des enseignant·es et professeur·es (Dufour, 2019). Pour le dire avec Dufour (2019), « tous [et

toutes] les étudiant[-e]s devraient pouvoir évoluer dans des espaces éducatifs exempts de discrimination » (Dufour, 2019, p. 19).

Ici, nous ne faisons qu’effleurer le sujet du contexte systémique, structurel et colonial sur les projets de retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES à Mashteuiatsh. Un projet d’expérimentation du dispositif de soutien et d’accompagnement de ces femmes implanté dans une communauté des Premières Nations du Québec telle que Mashteuiatsh devrait certainement se pencher plus en détail sur l’impact concret et réel que les différents éléments exposés ci-haut ont sur le projet scolaire des participantes. Notons également que l’institution Kiuna, un centre d’études collégial « par et pour » les personnes des Premières Nations au Québec, met en place avec succès une approche similaire à celle que nous proposons d’expérimenter : un soutien global, une approche concertée, une myriade de services disponibles sur place et des interventions cohérentes avec les principes de sécurisation culturelle (Arriola et Hannis, 2016). Au niveau de l’éducation des adultes, le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNÉA) et Wendake, le Centre de développement de la formation et de la main-d’œuvre huron-wendat (CDFM Wendake) dispensent une formation générale pour adultes et certains programmes de formation professionnelle s’adressant aux personnes autochtones vivant sur ou hors réserve (Lavoie, 2022; CDFM, s.d., CSPNÉA, s.d.). Par exemple, la mission du CSPNÉA est de

« [...] fournir des milieux d’apprentissage pour adultes de qualité où l’accent est mis sur un apprentissage adapté à la culture et centré sur l’étudiant[-e], dans un environnement sain et sécuritaire qui reflète les valeurs des Premières Nations et qui permet aux étudiant[-e]s d’acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à leurs futures initiatives d’éducation et d’emploi. » (CSPNÉA, s.d.)

Ce que nous proposons pourrait ainsi venir s’inscrire dans la continuité de ces services. L’agent-e de terrain pourrait agir dans des milieux qui ne sont pas gérés par le CSPNÉA ou le CDFM, afin de favoriser le retour aux études et la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES de Mashteuiatsh et favoriser la sécurisation

culturelle de ces étudiantes des Premières Nations dans les milieux d'éducation allochtones.

Points saillants de la section 4

- L'approche préconisée est holistique et amène à appréhender les femmes cheffes de famille monoparentale dans leur entièreté. Nous suggérons également de mener un suivi rapproché avec les femmes cheffes de famille monoparentale. Le dispositif doit s'adapter aux femmes, et non l'inverse.
- Le dispositif a une dimension importante de soutien émotif et psychosocial des femmes suivies.
- Nous recommandons que l'agent·e de terrain détienne des connaissances et des compétences : en éducation des adultes, en intervention sociale, dans la réalisation d'interventions individuelles et communautaires et au niveau relationnel et émotionnel (empathie, sens de l'écoute, bienveillance).
- Nous sommes d'avis que certains éléments structurels et institutionnels pourraient favoriser le parcours scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Nous avons conscience que ces éléments relèvent d'abord des ministères. Il s'agit ici de mettre en lumière une réalité de ces femmes et non de mettre en cause les CÉA ou les CFP. À cet effet, nous proposons, entre autres, des mesures favorisant l'articulation famille-travail-études. Nous pensons également que l'agent·e de terrain contribue à combler certaines lacunes du système actuel.
- Le milieu d'attache de l'agent·e de terrain doit lui permettre de conserver sa dimension de création de liens avec et entre les organismes communautaires et publics. Il faut aussi veiller à préserver l'aspect « électron libre » de l'agent·e et son autonomie. Il ne faut pas que ses actions soient orientées vers les résultats ; c'est le processus qui compte d'abord.
- La capacité des agent·es de terrain à faire le lien entre différents organismes et à mobiliser des ressources diversifiées renforce la pertinence du dispositif, démontrant par le fait même la complémentarité du dispositif avec les services existants et la pertinence de l'action concertée proposée.

- Le dispositif expérimenté contribue à favoriser une égalité d'accès à l'éducation en réduisant certaines inégalités. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il est nécessaire que toute personne qui le désire puisse retourner ou rester aux études.
- Notre société est une société du savoir, la détention d'un diplôme joue un rôle clé dans l'insertion sur le marché du travail. En ce sens, le dispositif d'aide aux femmes cheffes de famille monoparentale sans DES peut mener à une meilleure intégration à l'emploi à travers l'obtention du DES.
- Nous adoptons une posture critique vis-à-vis de la notion d'*empowerment* dans son application à des interventions individuelles. Nos actions ne s'appuient donc pas sur cette notion, à laquelle nous avons préféré l'accompagnement et le modelage.
- Au Québec, un système de valeurs autour de la maternité peut venir freiner les femmes, surtout les mères, dans leur accès à la scolarité. Ce système d'injonctions peut être particulièrement dur à vivre pour des parents issus de l'immigration, qui font face à des normes sur la parentalité et la maternité qui peuvent être très éloignées de celles du milieu d'origine.
- Le suivi rapproché n'est possible que sous certaines conditions. Durant l'expérimentation, il y a eu des moments de rupture de services plus ou moins longs. La question du personnel (sous-effectif notamment) peut apparaître aussi comme une limite, autant au sein de l'équipe du dispositif qu'au sein des organismes associés qui participent au dispositif de levée d'obstacles.
- À la lumière des résultats de l'enquête menée à Mashteuiatsh, nous pensons qu'un dispositif semblable à celui expérimenté à Montréal-Nord et au KRTB pourrait être pertinent.
- Ce dispositif devrait d'abord être expérimenté. Nous suggérons qu'il prenne appui sur les principes de sécurisation culturelle et qu'il soit incarné par un-e agent-e de terrain autochtone ou une personne allochtone qui démontre une connaissance et une familiarité avec la culture ilnu de Mashteuiatsh.

- Comme pour les terrains de Montréal-Nord et du KRTB, les structures en place à Mashteuiatsh peuvent ne pas toujours répondre aux besoins des femmes cheffes de famille monoparentale. Ici encore, il n'est pas question de mettre en cause les directions et les employé·es des CÉA ou des CFP, mais plutôt de réfléchir aux solutions pour faciliter le retour aux études et la persévérance scolaire de ces femmes.
- Il faut prendre en considération les composantes systémiques et les impacts du colonialisme lorsqu'on réfléchit à l'expérimentation du dispositif à Mashteuiatsh.
- Malgré l'intérêt et la pertinence de l'expérimentation puis de l'implantation d'un dispositif de ce type à Mashteuiatsh, des démarches d'une plus grande ampleur doivent être entreprises pour améliorer la qualité de vie des personnes des Premières Nations au Canada.

Conclusion

Dans ce rapport de recherche, nous avons d'abord montré l'importance de s'intéresser au retour aux études et à la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. Pour ce faire, nous avons discuté, dans la première section, des trois concepts centraux de la recherche : la monoparentalité, l'articulation famille-travail-études et la non-diplomation au Québec. Cette section se termine avec l'énonciation des objectifs de recherche et la présentation du dispositif expérimenté. Dans la seconde section, nous avons discuté de l'approche théorique préconisée dans le cadre de la recherche, la théorisation ancrée, et des choix méthodologiques qui ont guidé la collecte de données réalisée. Nous avons contextualisé les choix et les circonstances entourant les deux enquêtes réalisées, soit l'expérimentation du dispositif dans Montréal-Nord et au KRTB et la collecte de données par des groupes de discussion à Mashteuiatsh. Nous avons également brossé un portrait de chacun des terrains d'enquête. La troisième section présente les résultats de l'expérimentation du dispositif et de la collecte de données. Nous y discutons d'abord des profils des femmes de Montréal-Nord et du KRTB, et des obstacles au retour aux études ou à la persévérance scolaire qu'elles ont rencontrés, pour ensuite décortiquer en profondeur le rôle de l'agent-e de terrain. Dans la partie sur Mashteuiatsh, nous mettons en dialogue les besoins des femmes cheffes de famille monoparentale en ce qui a trait à leur participation scolaire et les solutions qu'elles proposent afin de pallier ces besoins. Suivant les principes de la théorisation ancrée, cette section comporte également les éléments de recension des écrits qui viennent nuancer ou confirmer nos observations. Finalement, la quatrième section comporte les grandes conclusions tirées de l'étude et les éléments de discussion, dans lesquels nous mettons de l'avant les enjeux sociaux et structurels du retour aux études des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES. En ce qui concerne Mashteuiatsh, nous abordons également certains enjeux propres aux réalités des Premières Nations au Québec.

Les résultats de l'étude sont basés sur deux années de collecte de données (de septembre 2022 à septembre 2024). Lors de cette période, nous avons discuté avec des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES et avec des intervenant-es travaillant auprès d'elles, nous avons réfléchi et lu et nous nous sommes éduquées sur une foule de sujets touchant de près ou de loin leur réalité. Nous nous sommes aperçues que nous proposons un dispositif de soutien et d'accompagnement qui est réellement innovant et a un potentiel bénéfique dans l'accès à l'éducation de ces femmes, surtout lorsqu'il est envisagé dans sa complémentarité avec les services et ressources qui existent déjà. En effet, sans les organismes communautaires et publics offrant ces services et ressources, le dispositif n'a pas ou peu de moyens d'action. Ce sont ces organismes qui ont réellement participé à la levée d'obstacles au retour aux études et à la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, le dispositif n'a fait que faciliter l'accès des femmes aux services.

Les différentes conclusions tirées de la recherche sont toutefois appuyées par de nombreuses autres études, comme nous l'avons vu à la section 3 du présent rapport. L'aspect innovant de ce que nous proposons se situe donc davantage au niveau de l'approche, du dispositif en tant que tel et de l'accompagnement holistique et personnalisé, mais qui ne se base pas nécessairement sur les principes d'*empowerment*, critiqués à la section 4. En d'autres mots, les principes et les constats de base qui guident le dispositif sont cohérents avec la littérature sur plusieurs aspects : offrir un accompagnement et un suivi rapproché et holistique, considérer la femme dans son caractère global (et non uniquement en tant que mère ou étudiante/future étudiante), créer et maintenir un lien de confiance significatif entre l'agente de terrain et la femme, amener les femmes à reconnaître les obstacles possibles, les accompagner dans la demande d'aide et bâtir des liens avec les organismes communautaires et publics de la région ou du quartier. Ce sont la structure et le modèle proposé qui innovent par leur combinaison et l'application de ces différents principes.

La plus grande force de la recherche menée est surtout liée à l'ampleur des données collectées. Les résultats de l'expérimentation du dispositif reposent sur un total de 569 documents (journaux de bord, questionnaires sociodémographiques, entretiens, etc.), qui ont tous été lus, analysés et codés par la chercheuse responsable du projet. Les résultats de la collecte de données à Mashteuiatsh reposent sur des discussions profondes et riches avec des intervenantes et avec des femmes cheffes de famille monoparentale qui ont également été analysées et codées par la chercheuse. Ces données, provenant de trois territoires très différents, nous permettent une compréhension du phénomène à travers la province, au contraire d'autres études sur le sujet qui sont seulement menées sur un territoire urbain. L'utilisation de la théorisation ancrée et de la posture inductive comme approche méthodologique a également permis d'aborder le terrain différemment des autres études recensées sur le sujet, renforçant le caractère innovant de ce que nous proposons.

Nous plaidons donc pour que le rôle d'agent·e de terrain soit intégré officiellement dans une institution publique ou communautaire. Il ou elle pourrait venir compléter l'offre de service actuelle des milieux et offrir la chance aux femmes cheffes de famille monoparentale sans DES qui le désirent d'accéder, de manière plus équitable, aux études qu'elles souhaitent réaliser. Or, nous sommes également conscientes que l'agent·e de terrain vient aider à combler certains angles morts des structures en place (tels que les organismes communautaires et publics, les modes de financement des études, etc.), et qu'il importe de se questionner de manière plus large sur ces structures. En effet, si nous avons besoin d'un·e agent·e de terrain pour soutenir et accompagner les femmes dans la réalisation de leur droit à l'éducation, c'est parce que les structures proposées ne répondent pas adéquatement aux besoins de ces femmes. En ce sens, l'agent·e de terrain agit peut-être comme un « pansement » sur un problème plus grand : celui de l'inégalité d'accès à l'éducation, et même de l'accès aux services, au Québec. Ainsi, bien que nous appuyions la pertinence d'intégrer dans les voies officielles des agent·es de terrain ayant comme mission l'accompagnement et le soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, nous

restons critiques face aux actions concrètes de l'État dans l'actualisation du droit à l'éducation de tous·tes. Il est impératif de régler les problèmes structurels, notamment en termes de manque de financement, d'organisation scolaire souple (par exemple, sans leurs horaires ou les modalités de formations offertes) et d'infrastructures adaptées aux parents étudiants.

Par ailleurs, bien que ce projet soit centré sur les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, il faudrait réfléchir à l'application du dispositif auprès d'autres populations en situation de marginalisation et/ou pour qui l'accès à l'éducation à l'âge adulte pourrait être parsemé d'obstacles. Appliqué aux femmes cheffes de famille monoparentale sans DES, le dispositif démontre du succès. Pourrait-on l'appliquer aux parents étudiants globalement, aux personnes nouvellement arrivées au Québec et/ou qui ne maîtrisent pas le français ou l'anglais, aux personnes en situation de handicap physique ou intellectuel, ou encore aux personnes trans et non-binaires? Quels changements faudrait-il apporter au dispositif pour qu'il soit adapté à ces différentes populations? Dans l'esprit de favoriser un accès juste et équitable à l'éducation pour tous·tes, il serait primordial de se pencher sur ces questions et de s'intéresser aux obstacles auxquels ils et elles sont possiblement confronté·es, ainsi qu'aux moyens de lever ces obstacles.

D'autres questions se posent quant à la pérennisation du dispositif, notamment dans quel milieu il peut être intégré. Nous avons effleuré le sujet dans la section 4, mais ce n'est pas une décision à prendre à la légère. Le lieu d'attache de l'agent·e de terrain a le potentiel d'informer et de transformer son travail et ses possibilités d'action, en plus d'influencer ce qu'elle ou il représente symboliquement pour les femmes. Bien que nous n'ayons pas de réponse ferme à cette question, nous soupçonnons qu'un CLSC serait un milieu adéquat où offrir ces services. Dans ce milieu, l'agent·e de terrain aurait la possibilité d'être en contact avec de nombreux·ses autres professionnel·les des services sociaux et de la santé, favorisant ainsi le référencement et la création de liens avec les différents organismes du quartier ou de la région. Elle ou il aurait accès à la flexibilité dans ses

actions quotidiennes qui est nécessaire au bon fonctionnement du dispositif. Notons toutefois que les professionnel·les des CLSC, relevant d'une organisation publique, peuvent parfois être soumis·es à des obligations de performance et de résultats (Couturier, Gagnon et Belzile, 2013) qui, comme discuté dans la quatrième section du rapport, entrent en contradiction avec ce que nous proposons à travers le dispositif testé. C'est là un écueil à l'implantation du dispositif en CLSC face auquel il faudrait agir avec vigilance. Tout de même, les tables de concertation et les rencontres multidisciplinaires des CLSC seraient d'excellents milieux où mettre en œuvre les actions concertées, les partenariats et les mises en réseau. À travers sa mission comportant des dimensions de multidisciplinarité, d'ancrage dans leur communauté et d'action communautaire (Clinique communautaire de Pointe-Saint-Charles, 2019), le CLSC nous apparaît comme un endroit d'implantation du dispositif tout désigné. Il ne faudrait toutefois pas que la mission d'accès à l'éducation soit évacuée du dispositif : ultimement, l'agent·e de terrain agit dans le but de favoriser le retour aux études ou la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale.

Il ne faut pas non plus évacuer la question du financement du dispositif : qui paye pour? Si nous suggérons l'intégration de l'agent·e de terrain dans un CLSC, la question du financement devient cruciale. Dans ce cas, une option pourrait être le financement par l'État via des programmes spécifiques liés à l'éducation des adultes, à l'employabilité ou à l'action sociale. Cependant, ce financement doit être stable et à long terme pour garantir la pérennité du dispositif et le succès des suivis. Le financement ne doit également pas être basé sur des mesures de « succès » tels que le nombre de suivis ou le nombre de femmes qui complètent leur DES. Si elles se voient imposer un trop grand nombre d'utilisatrices, les agent·es ne pourront pas mener les suivis serrés et holistiques qui font la réussite du dispositif. En imposant que les femmes terminent leur DES dans un certain laps de temps, on ne respecte pas leur rythme et on contrevient encore une fois aux principes fondateurs du dispositif. Il est aussi possible d'envisager un modèle de cofinancement où les municipalités, les centres de services scolaires et les organismes communautaires contribuent collectivement à soutenir le dispositif. Ce modèle

permettrait d'impliquer plusieurs acteurs et actrices locaux-ales, renforçant ainsi l'ancrage du dispositif dans les communautés qu'il dessert. Or, la question de la gouvernance du dispositif et de la pérennisation du financement se pose dans un tel cas de figure. Ainsi, le financement public semble être l'option la plus cohérente avec la mission du dispositif. La lutte contre les inégalités d'accès à l'éducation ne devrait pas reposer sur des initiatives ponctuelles, mais bien sur un engagement systémique de l'État à garantir le droit à l'éducation pour tous·tes.

Nous venons de présenter les pistes envisagées pour assurer la pérennité et la mise en place du dispositif, dont la recherche se poursuivra dans une troisième phase en 2025. Après l'expérimentation au sein de deux terrains distincts, en plus d'une collecte de données dans un troisième terrain, il nous semble pertinent de travailler à l'intégration concrète du dispositif dans la société québécoise. Cette intégration est en phase de réflexion et sera initiée dès le début de l'année 2025. L'objectif sera d'assurer l'accessibilité et la pérennisation du dispositif, dans l'espoir qu'il puisse s'implanter concrètement et durablement.

Le dispositif comporte sa part de lacunes et ses angles morts, dont nous avons discuté à la section 4. Pour rappel, dans le dispositif testé, l'agent·e de terrain ne travaille que les jours de semaine. Elle n'est donc pas disponible pour les femmes le soir et la fin de semaine. Le suivi rapproché et holistique privilégié dans le cadre du dispositif est chronophage et empêche les agent·es de terrain de suivre de nombreuses femmes à la fois. Comme la création d'un lien de confiance est centrale dans l'approche proposée, le dispositif demande une certaine stabilité de personnel, chose peut-être difficile à garantir. Cet enjeu s'applique également aux organismes qui participent à la levée d'obstacles : le manque de personnel dans les organismes collaborateurs peut limiter leur capacité à collaborer efficacement dans la levée des obstacles pour les femmes suivies.

Pour finir, cette étude n'est pas sans comporter ses limites. D'abord, comme nous en avons discuté à la section 2, nous avons fait face à certaines embuches méthodologiques ayant influencé le déroulement de la collecte de données. Nous n'avons pas été en

mesure d'interroger les femmes du KRTB à la fin de l'expérimentation du dispositif, ce qui limite notre compréhension de leur expérience au sein du dispositif. C'est d'ailleurs pour cette raison que, dans la section 3, nous n'avons pas été en mesure de rapporter directement leur parole par le biais d'extraits de verbatim, comme nous l'avons fait pour Montréal-Nord. L'échantillon du terrain du KRTB était également limité, et nous n'avons pas pu observer la diversité de profil souhaitée. L'expérimentation pour le KRTB et Montréal-Nord s'est par ailleurs terminée plus tôt que prévu et quelque peu brusquement du fait d'un départ de personnel. Cela nous a empêchées de collecter les données liées aux derniers mois de l'expérimentation, qui auraient pu raffiner notre compréhension des étapes finales du dispositif. Au niveau du terrain à Mashteuiatsh, la nature des données collectées nous a empêchées d'établir des conclusions et des recommandations précises quant au modèle de dispositif qui serait adapté pour accompagner les femmes cheffes de famille monoparentale sans DES de cette communauté.

Bibliographie

- Achiakh, S., Camacho, A.-C., Chagnot, L., Rathelot, V. et Schott, J. (2020). Chapitre 7. Les injonctions à être une « bonne mère » : le rôle du marketing dans la construction de l'identité maternelle. Dans Benoit-Moreau, F. et Delacroix, E. (dir.), *Genre et marketing : l'influence des stratégies marketing sur les stéréotypes de genre* (p. 135 -155). EMS Éditions.
- Ahmed, A., Stewart, D. E., Teng, L., Wahoush, O. et Gagnon, A. J. (2008). Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression. *Archives of Women's Mental Health*, 11(4), 295-303.
- Allard, É., Genest, C. et Legault, A. (2020). La théorisation ancrée : une méthodologie, plurielle. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 6(1), 2-7.
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107-116.
- Arnold, C., Villagonzalo, K.-A., Meyer, D., Farhall, J., Foley, F., Kyrios, M. et Thomas, N. (2019). Predicting engagement with an online psychosocial intervention for psychosis: Exploring individual- and intervention-level predictors. *Internet Interventions*, 18, 1-11.
- Arriola, J.-T. et Hannis, P. (2016). L'intégration des services psychosociaux au soutien pédagogique comme outil de persévérance scolaire chez les Premières Nations : la pratique de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 66-69.
- Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. *Éthique publique*, 14(1), 1-10.
- Assemblée des Premières Nations (2023). *Plan d'action national pour les sans-abri des Premières Nations*. <https://afn.bynder.com/m/ab432b373ed8160/original/Plan-d-action-national-pour-les-sans-abri-des-Premieres-Nations.pdf>
- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. Dans C. Baribeau (dir.), *L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence* (p. 98-114). Association pour la recherche qualitative.
- Barker, C., Madden, G. et Petersen, B. (2023). Welcome Back: Exploring Persistence Factors for Adult Learners' Return to Basic Education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 35(2), 93–109.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Bonevski, B., Randell, M., Paul, C., Chapman, K., Twyman, L., Bryant, J., Brozek, I. et Hughes, C. (2014). Reaching the hard-to-reach: a systematic review of strategies for improving health and medical research with socially disadvantaged groups. *BMC Medical Research Methodology*, 14(1), 14-42.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
- Burelle, J. (2017). *Le perlage*. Association francophone pour l'éducation artistique en Ontario. https://afeao.ca/afeaoDoc/LE_PERLAGE.pdf
- Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (s.d.). *Clientèle et programmes*. <https://www.cdfmwendake.com/clientele-et-programmes>
- Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations (s. d.). *Les principes de PCAP® des Premières Nations*. <https://fnigc.ca/fr/les-principes-de-pcap-des-premieres-nations/>
- Chamberlain, P., Jadvá, V. et Buckley, S. (2024, 7-10 juillet). *Being a solo mother: an exploration of parenting experiences and support needs of women who intentionally choose to become mothers without a partner*. 40th Hybrid Annual Meeting of the ESHRE, Amsterdam, Pays-Bas.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Charmaz, K. (2014). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1074-1084.
- Charmaz, K. et Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327.
- Chen, Z., Fang, L., Chen, L. et Dai, H. (2008). Comparison of an SMS text messaging and phone reminder to improve attendance at a health promotion center: A randomized controlled trial. *Journal of Zhejiang University. Science*, 9(1), 34-38.
- Clavel, C., Brunson, L., et Saïas, T. (2023). Être parent à l'intersection de différents contextes socioculturels : l'expérience de mères réfugiées originaires du Moyen-Orient au Québec, Canada. *Enfances Familles Générations*. <https://journals.openedition.org/efg/18291#tocto2n6>
- Clinique communautaire de Pointe-Saint-Charles (2019). Réflexions et histoire des CLSC et du système de santé québécois. <https://ccpsc.qc.ca/fr/histoire-systeme-sante-quebec-clsc/>
- Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNÉA) (s. d.). *Mission*. <https://www.conseilscolaire-schoolcouncil.com/mission--mission.html>
- Conseil du statut de la femme (2019). *Quelques constats sur la monoparentalité au Québec*. Gouvernement du Québec. <https://csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/constats-monoparentalite-qc.pdf>

- Cooke, M. (2013). "And Then I Got Pregnant": Early Childbearing and the First Nations Life Course. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(1), 1-17.
- Corbeil, C., Descarries, F., Gariépy, G. et Guernier, G. (2011). Parents-étudiants de l'UQAM. Réalités, besoins et ressources. *Magazine électronique du CAPRES*. <https://oic.uqam.ca/publications/publication/parents-etudiants-de-luqam-realites-besoins-et-ressources>
- Couturier, Y., Gagnon, D. et Belzile, L. (2013). La nouvelle gestion publique en santé et services sociaux et l'émergence de la gestion de cas. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 109-122.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Dean, L., Churchill, B. et Ruppner, L. (2022). The mental load: building a deeper theoretical understanding of how cognitive and emotional labor overload women and mothers. *Community, Work & Family*, 25(1), 13-29.
- Déchaux, J.-H. et Pape, M.-C. L. (2021). *Sociologie de la famille*. La Découverte.
- Delaney, C., Bobek, A. et Clavero, S. (2023). "It was too much for me": mental load, mothers, and working from home during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-12.
- Desgagnés, J.-Y., Goma-Gakissa, G. et Gaudreau, L. (2018). Toutes et tous dans le même bateau : regards croisés sur l'intervention sociale en contexte de pauvreté et de ruralité. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1), 1-22.
- Deslandes, R., Rivard, M.-C., Duguay, P. et Lalande, C. (2013). Return to School of Dropout Single Mothers: A School-Family-Community Partnerships Perspective. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 79-90.
- Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, 414(1), 31-41.
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14-24.
- Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (s.d.). *Être parent et étudiant*. <https://fqocf.org/cfte/etudes/parent-etudiant/>
- Fortin, B., Joanis, M. et Raguéd, S. (2019). *Interruption des études secondaires et postsecondaires au Canada : une analyse dynamique*. CIRANO. <https://cirano.qc.ca/files/publications/2019RP-11.pdf>
- Gherghel, A. et Saint-Jacques, M.-C. (2011). La dynamique des rôles familiaux et parentaux chez les mères monoparentales immigrées au Québec. Dans C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Précarités et éducation familiale* (p. 321-326). Érès.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

- Gouvernement du Canada (2023). *Permis d'études : Qui doit obtenir un permis d'études*.
<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/bulletins-guides-operationnels/residents-temporaires/permis-etudes/doit-obtenir-permis-etudes.html>
- Gouvernement du Canada (2024a). *Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada*.
<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete.html>
- Gouvernement du Canada (2024b). *Premières Nations*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013791/1535470872302>
- Gouvernement du Québec (2024a). *Formulaires - Programme de prêts et bourses*.
<https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/prets-bourses-temps-plein/formulaires-prets-bourses>
- Gouvernement du Québec (2024b). *Parcours de formation (FGA-FP-FT)*.
<https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/parcours-de-formation-fga-fp-ft>
- Gouvernement du Québec (2024c). *Demandeurs d'asile*.
<https://www.quebec.ca/immigration/refugies-demandeurs-asile/demandeurs-asile>
- Gouvernement du Québec (2024d). *Obligation de fréquentation scolaire*.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire>
- Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques. (2022). *Les familles monoparentales au Québec en 2016 — Un portrait chiffré. Quelle Famille? Bulletin sur les familles et les personnes qui les composent, 9(3)*.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/bulletin-quelle-famille-vol9no3.pdf>
- Gouvernement du Québec et Direction de la veille et des connaissances stratégiques. (2023). *Articuler la vie familiale avec les études : un portrait chiffré des parents-étudiants au Québec. Quelle Famille? Bulletin sur les familles et les personnes qui les composent, 10(2)*.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/23-621-01_Bulletin-QuelleFamille-vol10n2.pdf
- Groupe en éthique de la recherche (2022). *Énoncé de politique des trois conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada.
<https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2022-fr.pdf>
- Guillemette, F. (2006). *L'approche de la Grounded Theory; pour innover? Recherches qualitatives, 26(1), 32-50*.

- Gupta, A. et Blumhardt, H. (2016). Giving poverty a voice: families' experiences of social work practice in a risk-averse child protection system. *Families, Relationships and Societies*, 5(1), 163-172.
- Hallée, Y. et Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140.
- Hanley, J., Chammas, G., Cloos, P., Dejean, F., Ives, N., Lafortune, G., Leloup, X., Lenoir, A., Merry, L., Papazian-Zohrabian, G., Rose, D. et Rousseau, C. (2021). *Le parcours d'installation des demandeurs d'asile au Québec*. Université McGill. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/jill-hanley_rapport_demandeurs-asile_qc.pdf
- Haupt, A. et Gelbgiser, D. (2024). The gendered division of cognitive household labor, mental load, and family–work conflict in European countries. *European Societies*, 26(3), 828-854.
- Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale University Press.
- Hayes Nelson, G. (2009). *A study of single mothers' experience of persistence at a four-year public university* [thèse de doctorat, Kent State University]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/docview/304915224/abstract/AB5C9B1768364A48PQ/1>
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2020). *Le droit à l'éducation pour tous les adultes : créer les conditions d'une éducation inclusive*. https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ICEA_Avis-sur-les-populations-en-situation-inegalite_22septembre2020_0.pdf
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2024). *Que se passe-t-il avec la francisation au Québec?* <https://icea.qc.ca/fr/actualites/que-se-passe-t-il-avec-la-francisation-au-qu%C3%A9bec>
- Institut de la statistique du Québec (2021). *Bulletin statistique régional, édition 2021 - Bas-Saint-Laurent*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bulletin-statistique-regional-bas-saint-laurent-2021.pdf>
- Institut de la statistique du Québec (2023). *Familles selon la structure, la présence d'enfants et l'âge des enfants, Québec, 1986-2021*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/familles-selon-la-structure-la-presence-denfants-et-lage-des-enfants-quebec>
- Institut de la statistique du Québec. (2024a). *Chômage et inactivité au Québec : données annuelles*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/chomage-et-inactivite-quebec-donnees-annuelles>

- Institut de la statistique du Québec (2024b). *Les indicateurs de l'occupation et de la vitalité des territoires : taux de faible revenu des familles selon la mesure du faible revenu (MFR)*. Gouvernement du Québec.
https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/documents/revenu_02.pdf
- Institut de la statistique du Québec. (2024c). *Naissances et fécondité : bilan démographique*. Gouvernement du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/naissances-fecondite-bilan-demographique>
- Institut national de santé publique du Québec (2019). *Milieus ruraux et urbains: Quelles différences de santé au Québec?* Gouvernement du Québec.
<https://www.inspq.qc.ca/santescope/milieus-ruraux-urbains>
- Joncas, J. A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/31148>
- Joncas, J. A., Edward, K., Moisan, S., Grisé, X.-M. et Lepage, J. (2023). Indigenous people in vocational education and training from a social justice perspective: an overview of international literature. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(1), 63-86.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante : entre avantages et risques pour les femmes. *Recherches féministes*, 28(1), 169-189.
- Lamoureux-Duquette, C. (2024). *La théorisation ancrée avec les populations en situation de marginalisation : exemple d'une application concrète de la méthode. Apprendre + Agir*. <https://icea-apprendreagir.ca/theorisation-ancee-populations-marginalisation-exemple/>
- Langan, M. (1998) The Legacy of Radical Social Work. Dans R. Adams, L. Dominelli et M. Payne (éds.). *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates* (p. 209-217). Palgrave.
- Lapointe-Therrien, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*. Campus Notre-Dame-de-Foy.
<https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36232/lapointe-therrien-richard-etudiants-adultes-etudes-collegiales-formation-reguliere-prep-2018.pdf>
- Lathoud, F. (2016). La place du cercle de parole dans le système scolaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 14-21.
- Lavoie, J. (2022). *Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un centre d'éducation des adultes : compréhension de leur cheminement scolaire dans une perspective holosystémique* [mémoire de

- maitrise., Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8782/1/Lavoie_uqac_0862N_10957.pdf
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Université du Québec à Rimouski.
https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf
- Layton, J. (2023). *Les jeunes des Premières Nations : expériences et résultats relativement à l'éducation aux niveaux secondaire et postsecondaire* (Publication no 81-599-X). Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-599-x/81-599-x2023001-fra.pdf?st=GyA7wGlq>
- Le Bossé, Y. (1998). Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 349-370.
- Lee, E. et Macvarish, J. (2020). Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXI^e siècle. *Lien social et politiques*, (85), 19-42.
- Lens, V., Nugent, M. et Wimer, C. (2018). Asking for Help: A Qualitative Study of Barriers to Help Seeking in the Private Sector. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(1), 107-130.
- Lessard, I. et Larose, V. (2019). La réussite autochtone en formation générale des adultes : l'affaire de tous. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples : Actes du colloque d'octobre 2019*, (4), 44-46
- Létourneau, J.-F. (2021). La tradition orale et les littératures des Premiers Peuples. *Synergie Argentine*, (7), 49-59.
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Institut national de la recherche scientifique et DIALOG.
<https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- Martin, C., Hammouche, A., Modak, M., Neyrand, G., Sellenet, C., Vandenbroeck, M., Gaudron, C. Z., Dauphin, S. et Moeneclae, J. (2017). *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin*. HAL Open Science.
<https://shs.hal.science/halshs-01572229v1>
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 93-108.
- McKenzie, H. A., Varcoe, C., Browne, A. J. et Day, L. (2016). Disrupting the Continuities Among Residential Schools, the Sixties Scoop, and Child Welfare: An Analysis of Colonial and Neocolonial Discourses. *International Indigenous Policy Journal*, 7(2), 1-24.
- McLaughlin, K. (2015). *Empowerment: A Critique*. Routledge.

- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors Série*(15), 435-452.
- Mercier, J.-P. (2021). Moteurs des pratiques de l'écrit et précarités de l'insertion sociale et professionnelle de jeunes mères de Ma place au soleil. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23*(1), 31-54.
- Mercier, J.-P. (2023). Articuler la vie familiale et les études au cégep: les besoins des mères-étudiantes et les stratégies institutionnelles. *Canadian Journal for the Study of Adult Education, 35*(1), 63-77.
- Mercier, J.-P. et Longo, M. E. (2017). Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation. *Recherches Féministes, 30*(2), 157-174.
- Mercier, J.-P., Brossard, L., Parent-Poisson, N. et Dalle, C. (2021). *Besoins des mères-étudiantes et stratégies institutionnelles en matière d'articulation études-famille-emploi*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes et Département de formation et d'éducation spécialisée de l'UQAM.
https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ARTI_Rapport2021-11-03_D%C3%A9finitive.pdf
- Millet, M. (2013, mai). Le diplôme, un objet social. Journée scientifique : « Diplômes et certifications professionnelles : des objets pour les sciences sociales ? ». Paris, France.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2017). *Familles monoparentales*. Gouvernement du Québec.
<https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-regional/familles-monoparentales/>
- Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/adultes/Politique-gouvernementale-education-adultes-formation-continue.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. BANQ numérique.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Molgat, M. et Ringuet, C. (2006). De la prévisibilité à la diversité des parcours? Le cas de jeunes mères ayant délaissé leurs études. *Service social, 51*(1), 60-77.
- Montréal en statistiques (2018). *Profil sociodémographique 2016 - Arrondissement de Montréal-Nord*. Ville de Montréal.
https://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%9C9MO_MONTR%9CAL-NORD%202016.PDF

- Müller, M., Olesen, A. et Rømer, M. (2022). Social work research with marginalized groups – navigating an ethical minefield. *Nordic Social Work Research*, 12(1), 63-75.
- Musée des beaux-arts de Montréal (s. d.). *Perler, radicalement*. <https://www.beaux-arts.ca/a-laffiche/expositions-et-salles/perler-radicalement>
- Naître et grandir (2023). *La parentalité positive expliquée*. <https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/parentalite-positive-expliquee/>
- Nanhou, V. et Desrosiers, H. (2019). *Regard sur les jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires âgés de 18 à 34 ans au Québec : Portrait sociodémographique et compétences de base*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-24-regard-sur-les-jeunes-adultes-sans-diplome-detudes-secondaires-ages-de-18-a-34-ans-au-quebec-portrait-sociodemographique-et-competences-de-base.pdf>
- Nesari, M., Zakerimoghadam, M., Rajab, A., Bassampour, S. et Faghihzadeh, S. (2010). Effect of telephone follow-up on adherence to a diabetes therapeutic regimen. *Japan Journal of Nursing Science*, 7, 121–128.
- Novo, A. et Woestelandt, L. (2017). Recherches qualitatives; *grounded theory*/théorisation ancrée, ses évolutions, sa méthodologie, son application dans la recherche médicale et psychanalytique. *Perspectives Psy*, 56(1), 66-80.
- Observatoire Grand Montréal. (2023). *Les grands indicateurs du logement locatif dans le Grand Montréal*. Observatoire Grand Montréal et communauté métropolitaine de Montréal. https://observatoire.cmm.qc.ca/wp-content/uploads/2023/06/Portrait_logement_locatif_5secteursCMM_Juin2023_F.pdf
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Parsloe, P. (1996). *Pathways to Empowerment*. Venture Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3 ed). Sage Publications.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202.
- Projet Montréal. (2021). *Une option structurante de mobilité pour le nord de l'île de Montréal : le métrobus Henri-Bourassa*. Projet Montréal. <https://projetmontreal.org/nouvelles/projet-montreal-annonce-une-option-structurante-de-mobilite-pour-le-nord-de-lile-de-montreal-le-metrobus-henri-bourassa>
- Pugliese, M., Fostik, A., Boulet, M. et Le Bourdais, C. (2017). Le partage des tâches dans la famille : une transition inachevée? *Cahiers de recherche sociologique*, (63), 7-24.

- Quinless, J. M. (2013). First Nations Teenaged Female Lone Parent Families in Canada: Recognizing Family Diversity and the Importance of Networks of Care. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(1), 1-15.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Statistiques Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf?st=ktCdhm_A
- Retraite Québec (s. d.). *Admissibilité à l'Allocation famille*. https://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/programmes/soutien_enfants/paiement/Pages/admissibilite.aspx
- Richard, É. (2023). Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 53(2), 15-31.
- Riendeau, J. (2020). Parentalité positive : les tensions sociales d'un nouveau modèle d'éducation familiale. *Aspects sociologiques*, 25(2), 67-92.
- Robertson, L. G., Anderson, T. L., Hall, M. E. L. et Kim, C. L. (2019). Mothers and Mental Labor: A Phenomenological Focus Group Study of Family-Related Thinking Work. *Psychology of Women Quarterly*, 43(2), 184-200.
- Robeyns, I. (2018). Trois modèles « éducatifs » : droit, potentialité et capital humain. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 18-29.
- Rockliffe, L., Chorley, A. J., Marlow, L. A. V. et Forster, A. S. (2018). It's hard to reach the « hard-to-reach »: the challenges of recruiting people who do not access preventative healthcare services into interview studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13(1), 1-12.
- Sasseville, N., Baron, M.-P., Thivierge, J., Vachon, K. et Lafrance, S. (2024). Les enjeux de l'accompagnement des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur. *Études canadiennes/Canadian Studies*, 96, 33-62.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L. et Zniber, A. (2008). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. <https://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/124479.pdf>
- Shah, T. A. et Rashid, S. (2017). Applying Vygotsky to Adult Learning. *Journal of Social Science*, 8(1), 1-13.
- Solar, C. (2021). *Les femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme : une course à obstacles pour retourner aux études*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes et Département de formation et d'éducation spécialisée de l'UQAM. https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/Rapport%20final%20Claudie%20Solar%20OFemmes%20monoparentales%202021.05.27_Final.pdf
- Statistique Canada (2015). *L'investissement d'une vie? Les avantages à long terme sur le marché du travail associés aux études postsecondaires*. Gouvernement du

- Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2014359-fra.htm>
- Statistique Canada (2022a). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=11&lang=F&dguid=2021A000224>
- Statistique Canada. (2022b). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021. Rivière-du-Loup, Municipalité régionale de comté*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=1&lang=F&dguid=2021A00032412>
- Statistique Canada (2022c). *Structure de la famille de recensement, présence d'enfants et nombre moyen de personnes par famille de recensement : Canada, provinces et territoires, régions métropolitaines de recensement et agglomérations de recensement*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810012301&pickMembers%5B0%5D=1.24&pickMembers%5B1%5D=2.1>
- Statistique Canada. (2022d). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021. Mashteuiatsh, Réserve indienne*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=1&lang=F&dguid=2021A00052491802>
- Statistique Canada (2022e). *Dictionnaire, Recensement de la population, 2021. Municipalité régionale de comté (MRC)*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/dict/az/Definition-fra.cfm?ID=geo056>
- Statistique Canada (2023a). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021* (produit no 98-316-X2021001). Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada (2023b). *Statistiques du revenu d'emploi, selon le plus haut niveau de scolarité : Canada, provinces et territoires, divisions de recensement et subdivisions de recensement*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810041101>
- Statistiques Canada (2023c). *Un aperçu des répercussions de l'inflation sur les Canadiens*. Gouvernement du Canada. <https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/3096-un-aperçu-des-repercussions-de-linflation-sur-les-canadiens>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.

- Table de concertation des aînés de Montréal et Conseil régional environnement Montréal (2017). *Une démarche d'urbanisme participatif avec les aînés : rapport final Montréal-Nord*. [https://tcaim.org/wp-content/uploads/2018/08/Rapport Vieillirensante Mtl-Nord.pdf](https://tcaim.org/wp-content/uploads/2018/08/Rapport_Vieillirensante_Mtl-Nord.pdf)
- Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles (2007). *Appropriation du pouvoir, empowerment, éducation populaire et groupes communautaires autonomes*. <https://trpocb.org/wp-content/uploads/2007/06/Publ2007TraceDemarcheAnnexe3.pdf>
- Torres, S., Fontaine, M. M. et Dionne M-A. (2021). État des inégalités de revenu au Canada et au Québec : variations et analyses intragroupes. Observatoire québécois des inégalités. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2023/09/OQI-Etat-des-inegalites-de-revenu-Quebec-et-Canada.pdf>
- Tradition vivante (s.d.). *Potlatch*. <https://umistapotlatch.ca/potlatch-fra.php>
- Tribunal administratif du logement (s.d.). *Paiement du loyer*. Gouvernement du Québec. <https://www.tal.gouv.qc.ca/fr/etre-locataire/paiement-du-loyer>
- Turcotte, G. (2007). Le projet MAP à Montréal. Pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle de femmes chefs de familles monoparentales. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 289-303.
- Uppal, S. (2017). *Les jeunes hommes et les jeunes femmes sans diplôme d'études secondaires* (produit no 75-006-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2017001/article/14824-fra.pdf?st=v9rwMwbF>
- Valiquette-Tessier, S.-C. et Gosselin, J. (2013). L'expérience de mères étudiantes monoparentales de minorités visibles fréquentant l'université : facteurs liés à l'adaptation psychosociale et à la persistance académique. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 32(3), 89-107.
- 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.
- Villemagne, C., Molina, E. et Myre-Bisaillon, J. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes*. Université de Sherbrooke. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_villemagnec_rapport_formation-adultes.pdf
- Walker, D. et Myrick, F. (2006). Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559.

Wozniak, K. (2020). Chapter 11. Personalized Learning for Adults: An Emerging Andragogy. Dans S. Yu, M. Ally et A. Tsinakos (dir.). *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum* (p. 185-198). Springer Singapore.

Annexe 1

Affiche de recrutement pour Montréal-Nord et le KRTB



TU ES UNE MÈRE QUI

- Élève seule son ou ses enfants
- Habite [KRTB ou Montréal-Nord]
- N'a pas de diplôme d'études secondaires, mais vient de retourner aux études ou veut le faire

PARTICIPE À UNE RECHERCHE

PARTICIPER, ÇA IMPLIQUE

- Une entrevue de départ de 20-30 minutes
- Un appel de 5-10 minutes par mois (ou plus, si tu vis des obstacles)
- Être ouverte à parler des obstacles que tu vis

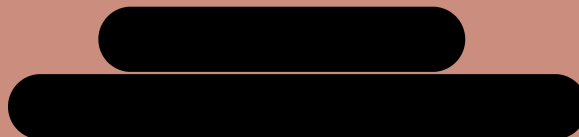
EN ÉCHANGE, TU GAGNES

- De l'accompagnement dans ton retour aux études
(Ex. référence pour du dépannage alimentaire, de l'aide financière, chercher un logement, etc.)

Des bourses de **500\$** tirées entre les participantes chaque année!

Fin de la recherche: 31-07-2024

Contacte-moi ou scanne le code!



Annexe 2

Liste des collaborateur·rices à l'expérimentation du dispositif dans Montréal-Nord et au KRTB

Ce tableau répertorie et donne quelques informations sur les organismes ayant participé au projet, que ce soit pour le recrutement des participantes ou la levée d'obstacles. Nous les remercions tous chaleureusement.

Territoire ⁴⁴	Organisme	Type de service	Mission principale
Montréal-Nord	AIEM – Aide aux immigrants	Communautaire/ OBNL	Soutient et contribue à l'intégration socioéconomique des immigrant·es et des minorités visibles
	Alima – Centre de nutrition sociale périnatale	Communautaire/ OBNL	Soutient les femmes enceintes en situation de vulnérabilité au moyen de la nutrition sociale périnatale
	Amour en action	Communautaire/ OBNL	Centre de jour, banque alimentaire et halte-chaud qui se spécialise dans l'itinérance
	Carrefour Jeunesse-Emploi Bourassa-Sauvé	Communautaire/ OBNL	Favorise l'intégration socioéconomique des personnes de 16 à 35 ans
	Centre de formation professionnelle Daniel-Johnson	Public	Centre de formation professionnelle offrant des programmes de DEP dans les métiers de la construction, de l'entretien d'équipement motorisé et de l'administration
	Centre de pédiatrie sociale de Montréal-Nord	Communautaire/ OBNL	Soutient les enfants et les familles à risque ou en situation de vulnérabilité
	Centre des Femmes Interculturel Claire	Communautaire/ OBNL	Visé à améliorer la qualité de vie des femmes et des familles du milieu

⁴⁴ Ici, il s'agit du territoire du dispositif sur lequel l'organisme est venu en aide aux femmes. Dans quelques cas, l'organisme ne se trouve pas directement sur le territoire nommé.

Centre d'éducation des adultes Louis-Fréchette	Public	Centre d'éducation des adultes offrant des cours de formation générale des adultes, d'alphabétisation et de francisation
Comité logement Montréal-Nord	Communautaire/ OBNL	Défends les droits des locataires, éduque les locataires sur leurs droits et obligations, offre du soutien légal aux individus quant aux enjeux de logement locatif
Conseil québécois des ressources humaines en tourisme (CQRHT)	Public	Informe, outille, concerte et met en œuvre avec ses partenaires des actions structurantes et novatrices au bénéfice des entreprises touristiques et de leurs employé-es
Déclic	Communautaire/ OBNL	Soutient et accompagne les jeunes adultes raccrocheurs et en grande difficulté dans leur parcours scolaire
Fondation de la visite	Communautaire/ OBNL	Œuvre à la prévention des abus et de la négligence envers les enfants en privilégiant une bonne relation parent-enfant
Halte-Femmes Montréal Nord	Communautaire/ OBNL	Centre de femmes offrant divers services et spécialisé en intervention en contexte de violence conjugale
Hoodstock	Communautaire/ OBNL	Œuvre pour la justice sociale et l'élimination des inégalités systémiques à travers le développement de communautés solidaires
ICI Montréal-Nord (l'Intégration, la Citoyenneté et l'Inclusion)	Communautaire/ OBNL	Œuvre pour les personnes nouvellement arrivées en travaillant à leur intégration civique, sociale et économique
Impulsion-Travail	Communautaire/ OBNL	Œuvre pour l'insertion socioprofessionnelle des différentes populations adultes requérant du soutien dans leur démarche
L'Étoffe du succès Montréal/Dress for Success Montreal	Communautaire/ OBNL	Favorise le développement de l'indépendance économique des femmes en offrant des vêtements professionnels, un réseau de soutien et des outils de

		développement personnel et professionnel
La Maison d'Haïti	Communautaire/ OBNL	Œuvre pour l'inclusion sociale et professionnelle des personnes immigrantes d'origine haïtienne
La Maisonnée	Communautaire/ OBNL	Offre des services collectifs et individuels en matière d'accueil et d'intégration socioprofessionnelle
La Petite Maison	Communautaire/ OBNL	Accueille les femmes cheffes de famille monoparentale et leur(s) enfant(s) afin de les aider à développer confiance et autonomie
Les Fourchettes de l'Espoir	Communautaire/ OBNL	Entreprise d'économie sociale visant l'intégration professionnelle des individus en situation de pauvreté en procurant l'accès à une alimentation variée et de qualité
Maison Sam X	Communautaire/ OBNL	École de rue reconnue venant en aide aux jeunes et aux femmes en difficulté en offrant des services d'alphabétisation et d'intégration socioprofessionnelle
Mener Autrement	Communautaire/ OBNL	Soutient des personnes en difficultés scolaires et peu scolarisées ou raccrocheurs par des activités sportives et scolaires
Mission Bon Accueil	Communautaire/ OBNL	Soutient les personnes en situation d'itinérance, les jeunes mères, les familles démunies et les jeunes en difficulté
SARCA du Centre de services scolaires de la Pointe-de-l'Île (CSSPI)	Public	Soutient les adultes souhaitant reprendre des études ou suivre une formation en les aidant à préciser leur projet de formation et en les dirigeant vers les services appropriés
Service d'orientation et de recherche d'emploi pour l'intégration des femmes au travail (SORIF)	Communautaire/ OBNL	Aide les femmes avec enfants de l'île de Montréal à réintégrer le marché du travail à travers une démarche à temps plein d'une durée de 15 semaines

	Un rayon de soleil à Montréal-Nord	Communautaire/ OBNL	Offre des logements abordables et des services variés sur place pour les femmes cheffes de famille monoparentale qui ont un projet de retour à l'école
	YMCA - Alternative suspension	Communautaire/ OBNL	Programme du YMCA qui vise à favoriser la persévérance scolaire des jeunes
KRTB	Acti-Familles	Communautaire/ OBNL	Soutient les parents en les accompagnant dans l'enrichissement de leur expérience parentale
	Carrefour d'initiatives populaires	Communautaire/ OBNL	Lutte contre l'insécurité alimentaire et favorise l'accès à une alimentation saine
	Carrefour Jeunesse Emploi de Cabano	Communautaire/ OBNL	Accompagne les jeunes de 16 à 35 ans dans leurs démarches d'insertion socioprofessionnelle
	Centre de formation professionnelle de Rivière-du-Loup	Public	Propose des programmes de formation professionnelle menant vers des métiers en demande par les employeurs
	Centre-Femmes du Grand-Portage	Communautaire/ OBNL	Éduque, sensibilise, prévient la violence et informe en matière de condition féminine
	Centre des femmes du Témiscouata	Communautaire/ OBNL	Vise à l'amélioration des conditions de vie des femmes
	Cuisine collective Croc-Ensemble des Basques	Communautaire/ OBNL	Intervient en sécurité alimentaire
	Cuisine collective de Dégelis	Communautaire/ OBNL	Activités et services en autonomie et en aide alimentaire
	L'Autre-Toit du KRTB	Communautaire/ OBNL	Vient en aide aux femmes victimes de violence conjugale et à leurs enfants
	Maison de la famille du Grand-Portage	Communautaire/ OBNL	Valorise et soutient les parents dans leur rôle parental
Maison de la famille du Kamouraska	Communautaire/ OBNL	Œuvre auprès des familles de la MRC de Kamouraska et offre des services et des activités soutenant les familles dans leurs	

			tâches et leurs responsabilités et dans leur développement et leur mieux-être
	Maison de la famille du Témiscouata	Communautaire/ OBNL	Favorise le développement global des enfants et soutient le développement de la connaissance et de l'enrichissement de l'expérience parentale
	Maison de la famille Trois-Pistoles	Communautaire/ OBNL	Offre des services et des activités visant à soutenir les familles
	Projektion 16-35	Communautaire/ OBNL	Accompagne et guide les personnes de 16 à 35 ans désireuses d'améliorer leurs conditions de vie
	Re-Source Famille	Communautaire/ OBNL	Favorise l'enrichissement de l'expérience parentale
	SARCA du Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs	Public	Soutient les adultes souhaitant reprendre des études ou suivre une formation en les aidant à préciser leur projet de formation et en les dirigeant vers les services appropriés
	SARCA du Centre de services scolaires Kamouraska-Rivière-du-Loup	Public	Soutient les adultes souhaitant reprendre des études ou suivre une formation en les aidant à préciser leur projet de formation et en les dirigeant vers les services appropriés
En ligne	ChallengeU	Privé	Plateforme en ligne offrant des formations et des cours

Annexe 3

Questionnaire sociodémographique utilisé pour les femmes de Montréal-Nord et du KRTB

Ce document est rempli par l'agente de terrain, qui pose les questions à la femme.

Code de la femme :

Date de naissance :

Section 1 : informations personnelles et familiales et conditions de vie

Combien d'enfants avez-vous à charge? Ceci peut inclure les enfants qui ne sont pas officiellement à votre charge, mais de qui vous vous occupez dans les faits (par exemple : nièces ou neveux, enfants d'un conjoint ou d'une conjointe, etc.) : _____

Quel âge ont-ils? : _____

En quelle année votre premier enfant est-il né? : _____

Quel est votre statut civil?

- Jamais légalement mariée (célibataire)
- Mariée
- Conjointe de fait
- Divorcée
- Veuve
- Autre (précisez) :

Quelle est votre ou vos langue(s) maternelle(s)?

- Français
- Anglais
- Arabe
- Espagnol
- Italien
- Langues créoles
- Mandarin
- Autre (précisez) :

Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus souvent à la maison?

- Français
- Anglais
- Arabe
- Espagnol

- Italien
- Langues créoles
- Mandarin
- Autre (précisez) :

Quelle est votre situation de logement (habitez-vous en colocation? Seule? Avec vos parents? Avec un-e partenaire? Est-ce que vos enfants habitent avec vous à temps plein? etc.)? _____

Occupez-vous présentement un emploi rémunéré?

- Oui, à temps partiel
- Oui, à temps plein
- Non

Dans quelle tranche de revenu annuel vous situez-vous (revenu brut)?

- Moins de 10 000 \$ par année
- Entre 10 000 \$ et 19 999 \$ par année
- Entre 20 000 \$ et 29 999 \$ par année
- Entre 30 000 \$ et 39 999 \$ par année
- Entre 40 000 \$ et 49 999 \$ par année
- 50 000 \$ ou plus par année

Vous identifiez-vous comme autochtone ou de descendance autochtone?

- Oui, Premières Nations
- Oui, Inuit
- Oui, Métis
- Oui, autre (précisez) :
- Non
- Préfère ne pas répondre

Vous identifiez-vous comme étant en situation de handicap?

- Déficience sensorielle (visuelle ou auditive)
- Déficience motrice
- Troubles d'apprentissage (TDAH, dyslexie, etc.)
- Troubles mentaux (dépression, bipolaire, etc.)
- Spectre de l'autisme (autisme, asperger, etc.)
- Déficience organique (Crohn, Colite, sclérose en plaques, etc.)
- Autre déficience ou handicap (précisez) :
- Aucune de ces réponses
- Préfère ne pas répondre

Vous considérez-vous comme faisant partie d'une ou de plusieurs des minorités visibles suivantes?

- Sud-Asiatique (p. ex. Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais, etc.)

- Chinois
- Noir
- Philippin
- Latino-Américain
- Arabe
- Asiatique du Sud-Est (p. ex. Vietnamien, Cambodgien, Laotien, Thaïlandais, etc.)
- Asiatique occidental (p. ex. Iranien, Afghan, etc.)
- Coréen
- Japonais
- Autre (précisez) :
- Aucune minorité visible

Quel est votre pays de naissance? : _____

Si vous avez répondu un autre pays que le Canada, en quelle année êtes-vous arrivée au Canada? : _____

Pratiquez-vous une religion? Si oui, laquelle?

- Chrétienne
- Bouddhiste
- Hindoue
- Juive
- Musulmane
- Sikhe
- Autre (précisez) :
- Aucune religion

Si vous pratiquez une religion : Sur une échelle de 0 (aucune) à 10 (très grande), quelle place prend la religion dans votre vie? Encerclez la réponse.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aucune place					Place moyenne					Très grande place

Quel est votre statut au Canada?

- Citoyenneté canadienne
- Résidence permanente
- Travail temporaire
- Réfugiée
- Sans papiers
- Autre (précisez) :

Quel est le statut civil de vos parents?

- Marié-es ou conjoint-es de fait

- Parent monoparental
- Divorcé·es ou séparé·es
- Famille recomposée
- Autre, précisez :

Quel est le plus haut niveau d'étude de votre père (si applicable)?

- Secondaire
- Formation professionnelle (DEP, AEP, ASP)
- Collégial (DEC, DEC technique, AEC)
- Universitaire
- Pas de diplôme
- Je ne sais pas
- Non applicable

Quelle est la situation professionnelle de votre père (si applicable)? : _____

Quel est le plus haut niveau d'étude de votre mère (si applicable)?

- Secondaire
- Formation professionnelle (DEP, AEP, ASP)
- Collégial (DEC, DEC technique, AEC)
- Universitaire
- Pas de diplôme
- Je ne sais pas
- Non applicable

Quelle est la situation professionnelle de votre mère (si applicable)? : _____

Section 2 : retour aux études

Vous êtes présentement :

- En formation générale des adultes
- En formation professionnelle (précisez le domaine) :
- En réflexion

En quelle année êtes-vous retournée aux études (si applicable)? : _____

Qu'est-ce qui vous motive à retourner sur les bancs de l'école? : _____

Section 3 : expérience scolaire passée

Dans cette section, parlez-nous de votre parcours scolaire à l'école secondaire.

Au Québec, les enfants fréquentent l'école primaire pendant 6 ans, de l'âge de 6 à 11 ans.
Ensuite, ils et elles vont à l'école secondaire pendant 5 ans, de l'âge de 12 à 17 ans.

À remplir si la femme a fait la plupart de ses études secondaires au Canada

En quelle année avez-vous commencé l'école secondaire? : _____

Avez-vous redoublé une ou plusieurs année(s)? Si oui, la ou les quelle(s)?

- 1^{ère} secondaire
- 2^e secondaire
- 3^e secondaire
- 4^e secondaire
- 5^e secondaire
- Aucune année

Étiez-vous inscrite au programme régulier ou dans un programme particulier (ex : concentration art, musique, sport-étude, etc.)? Si vous étiez dans un programme particulier, quel était-il? : _____

En quelle année avez-vous arrêté de fréquenter l'école secondaire? : _____

À quel niveau étiez-vous rendue?

- 1^{ère} secondaire
- 2^e secondaire
- 3^e secondaire
- 4^e secondaire
- 5^e secondaire

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous arrêté de fréquenter l'école secondaire? : _____

À remplir si la femme a fait la plupart de ses études secondaires hors du Canada

En quelle année avez-vous commencé l'école secondaire? : _____

Avez-vous redoublé une ou plusieurs année(s)? Si oui, la ou les quelle(s)?

- 1^{ère} secondaire
- 2^e secondaire
- 3^e secondaire
- 4^e secondaire
- 5^e secondaire
- Aucune année

Étiez-vous inscrite au programme régulier ou dans un programme particulier (ex : concentration art, musique, sport-étude, etc.)? Si oui, quel était ce programme? : _____

Quelle(s) année(s) du secondaire avez-vous fait hors du Canada? Si le système scolaire de votre pays ne fonctionne pas comme ici, fiez-vous aux âges indiqués.

- 1^{ère} secondaire (12 ans)
- 2^e secondaire (13 ans)
- 3^e secondaire (14 ans)
- 4^e secondaire (15 ans)
- 5^e secondaire (16 ans)

Si applicable, quelle(s) année(s) du secondaire avez-vous faite(s) au Canada?

- 1^{ère} secondaire (12 ans)
- 2^e secondaire (13 ans)
- 3^e secondaire (14 ans)
- 4^e secondaire (15 ans)
- 5^e secondaire (16 ans)

En quelle année avez-vous arrêté de fréquenter l'école? : _____

À quel niveau étiez-vous rendue?

- 1^{ère} secondaire
- 2^e secondaire
- 3^e secondaire
- 4^e secondaire
- 5^e secondaire

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous arrêté de fréquenter l'école secondaire?: _____

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni en accord ni en désaccord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
J'avais de bonnes notes au secondaire (secteur jeune)					
J'ai apprécié mon temps au secondaire (secteur jeune)					
J'ai vécu plusieurs événements stressants lorsque j'étais au secondaire (secteur jeune)					

Annexe 4

Guide d'entretien semi-dirigé – volet femmes

Note aux agentes : Ce document est une grille d'entretien de type semi-dirigé. L'entretien sera mené par l'agente de terrain auprès de la femme au terme du projet. C'est une entrevue finale de type bilan. Vous pouvez manipuler la structure de l'entretien, faire les questions dans l'ordre qui vous semble le plus instinctif, les adapter à ce que vous savez de la femme et de sa situation, les reformuler, etc. Insistez sur le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, et que tous commentaires sont les bienvenus, car ils nous aideront à améliorer le dispositif.

Date :

Durée de l'entrevue :

Code de la femme :

1. Situation de la femme

- Vous avez passé ___ mois dans le projet dispositif. Comment était votre situation il y a ___ mois? A-t-elle changée? Positivement ou négativement?
- Dans les derniers mois, vous sentez-vous plus à l'aise d'aller chercher des services pour vous aider?

2. L'accompagnement

- Comment avez-vous trouvé l'accompagnement dans le cadre du projet? Trouviez-vous que le projet répondait à vos besoins?
 - Au niveau de l'accompagnement, de la levée des obstacles, de la communication, etc.
- Quels éléments de l'accompagnement avez-vous le plus appréciés? Qu'est-ce que vous conseillerez de reproduire dans un dispositif futur?
 - Ex. : processus de levée d'obstacle, suivi, etc.
- Quels éléments de l'accompagnement avez-vous moins appréciés? Qu'est-ce que vous déconseillerez de reproduire dans un dispositif futur?
- Comment avez-vous trouvé le contact avec les organismes qui ont contribué à la levée d'obstacle?
 - Facilité d'accès à l'information, moyens de contact, fréquence de rencontre/contacts, etc.
 - Qu'est-ce qui vous a aidé? Qu'est-ce qui vous aurait aidé davantage?

3. La communication

- Que pensez-vous des modes de communication utilisés dans le projet? Est-ce que c'était plus facile ou moins facile pour vous?
- Que pensez-vous de la fréquence des contacts?

- Auriez-vous aimé qu'on se rencontre plus souvent/moins souvent en personne?
4. **En général**
- Avez-vous des commentaires, positifs ou négatifs, à faire sur le dispositif tel qu'il est présentement conçu?
 - Quel a été mon rôle auprès de vous? Comment je t'ai aidée?
 - Selon vous, quel devrait être le rôle de l'agente de terrain? Comment aurais-je pu t'aider davantage?

As-tu un commentaire final? Quelque chose que tu aurais aimé dire, mais que nous n'avons pas abordé? Qu'est-ce que tu ajouterais d'autre?

Annexe 5

Guide d'entretien semi-dirigé – volet organismes

Note aux agentes : Ce document est une grille d'entretien de type semi-dirigé. L'entretien sera mené par l'agente de terrain auprès des organismes ou institutions à terme du projet.

Mise en contexte : nous faisons cette entrevue aujourd'hui, car vous avez participé d'une manière ou d'une autre au projet dispositif, en aidant à lever un obstacle rencontré par une femme.

Date :

Durée de l'entrevue :

Nom de l'organisme :

Nom de la personne interviewée :

1. Situation des femmes

- Selon vous, comment pourrait-on mieux accompagner les femmes monoparentales dans leurs retours aux études?

2. Appréciation du dispositif

- Quelle est votre satisfaction globale face au dispositif?
- Comment avez-vous trouvé le fonctionnement global du dispositif?
 - Quels sont ses points positifs?
 - Avez-vous rencontré des défis? Comment pourraient-ils être solutionnés?

3. Général

- Comment avez-vous trouvé votre participation dans le projet? Quelle est votre satisfaction globale avec le processus?
 - Ex. : Modes de communication, délais demandés, etc.
- Quels commentaires, réflexions ou conseils avez-vous pour une application et une pérennisation future du dispositif?

Avez-vous un commentaire final? Quelque chose que vous auriez aimé dire, mais que nous n'avons pas discuté?

Annexe 6

Affiche de recrutement pour Mashteuiatsh



TU ES UNE MAMAN QUI

- Élève seule son ou ses enfants
- Habite Mashteuiatsh ou autour
- N'a pas terminé ses études secondaires

PARTICIPE À UN GROUPE DE DISCUSSION

ON VA PARLER DE

- Les défis que les mamans qui veulent retourner à l'école vivent.
- Ce qui t'aiderait à retourner aux études et terminer ton secondaire.

OÙ?

QUAND? Le 21 novembre 2023 à 13h

POUR T'INSCRIRE

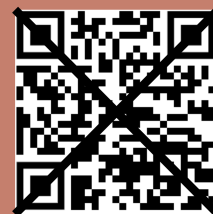
TEXTE-MOI, APPELLE-MOI OU ÉCRIS-MOI

@

SMS



OU SCAN CECI!



Collations et
brevages offerts
sur place!

Annexe 7

Guide d'entretien – groupes de discussion à Mashteuiatsh

Objectif :

- Explorer quels sont les obstacles aux études des mères monoparentales présentes.
- Explorer les besoins en termes d'éducation des femmes présentes.
- Explorer quelles sont les ressources en place qui les aide dans leur retour aux études/persévérance scolaire/prévention du décrochage.
- Explorer les besoins en termes de soutien au retour aux études/à la persévérance scolaire des femmes présentes.

Division du temps :

Activité	Durée estimée
Arrivée et accueil des participantes, installation de toutes dans la salle	30 minutes
Présentation du projet et de l'objectif de la discussion.	15 minutes
Tour de table de présentation individuelle.	10 à 15 minutes
Discussion.	60 minutes
Conclusion, mot de la fin.	15 minutes
<i>Total</i>	<i>1h45</i>

Guide d'entretien :

Objectif	Question principale	Questions de relance
Présentation du projet, des objectifs et de la raison de la discussion.	N/A	N/A
Se présenter, briser la glace et amorcer la discussion en douceur	Tour de table : nom, âge, résumé de votre situation, si vous êtes à l'aise.	N/A
Comprendre les motivations à la présence des femmes au focus-group.	Qu'est-ce qui vous a incité à vous présenter aujourd'hui?	Est-ce que quelque chose vous a interpellé dans l'affiche? Par rapport au sujet? Pourquoi vous êtes-vous senties interpellées par le sujet?
Comprendre les défis et obstacles que les femmes ont vécus en lien avec l'éducation.	Quels sont les défis auxquels vous vous êtes confrontées au niveau de votre éducation depuis que vous avez un/des enfant(s)?	Parlez-nous de situations précises où le fait d'avoir un ou des enfant(s) a nui à notre parcours scolaire. Quelles sont les principales préoccupations que vous avez en tant

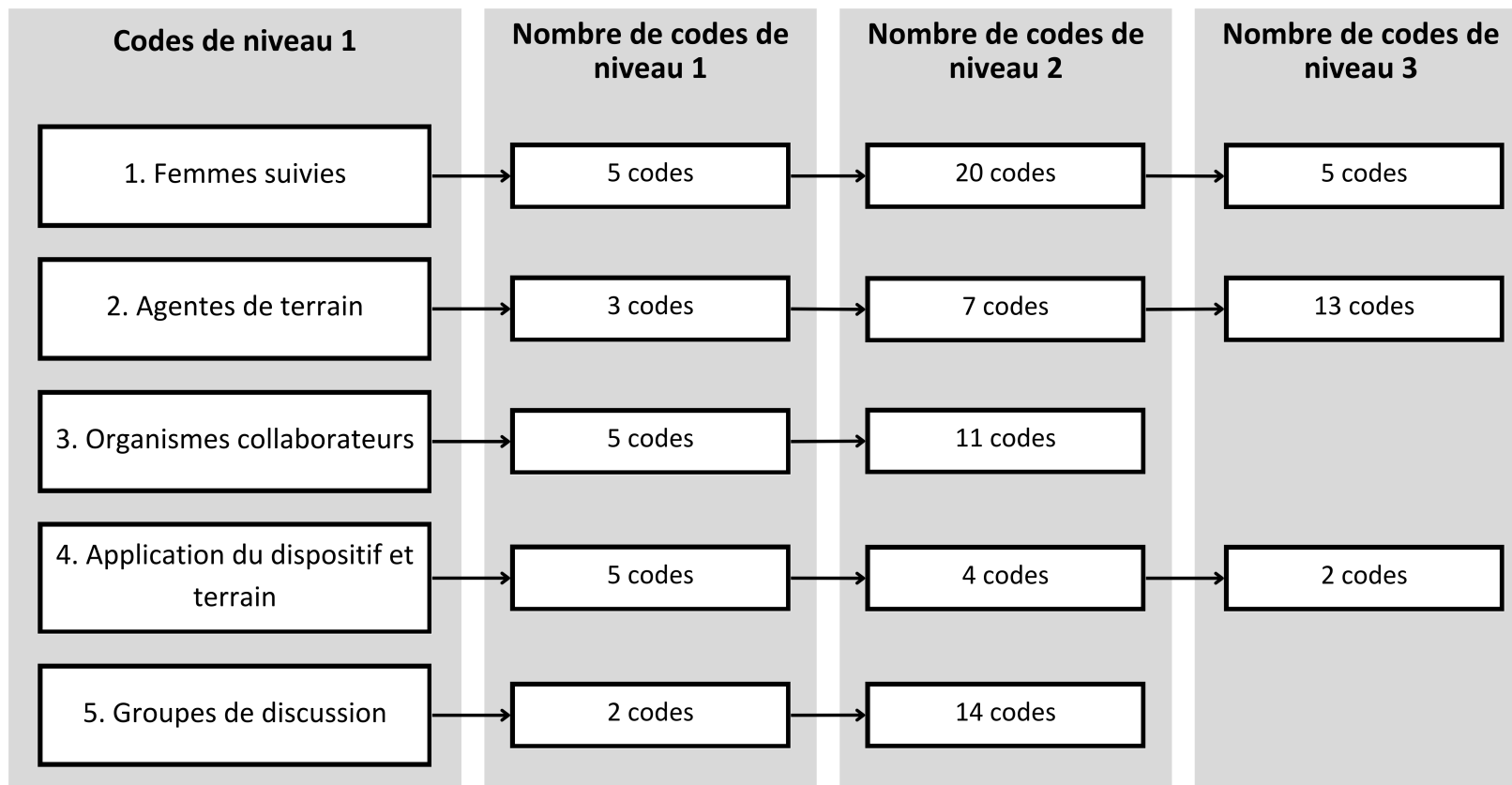
		que femme monoparentale en ce qui concerne le retour aux études, la persévérance scolaire ou la prévention du décrochage?
Comprendre l'aide qu'elles ont eu, les bons coups de l'aide et les limites de celle-ci.	Avez-vous eu de l'aide pour passer par-dessus ces défis? Donnez des exemples concrets.	Quels types de soutien ou de ressources avez-vous recherchés ou utilisés pour surmonter ces obstacles dans le cadre de vos études? Est-ce que ces services/cette aide ont répondu à vos besoins? Qu'avez-vous apprécié de ces services/de cette aide? Quelles étaient les limites de cette aide?
Comprendre les besoins des femmes en lien avec les services d'aide et d'accompagnement aux études.	De quelle aide auriez-vous eu besoin pour poursuivre vos études?	Existe-t-il des lacunes dans les ressources actuelles disponibles pour les mères monoparentales poursuivant des études? Si oui, quelles sont-elles? Quels services auriez-vous aimé avoir que vous n'avez pas eus? De quelle manière? Quelles suggestions avez-vous pour améliorer le soutien aux femmes monoparentales dans leur parcours éducatif?

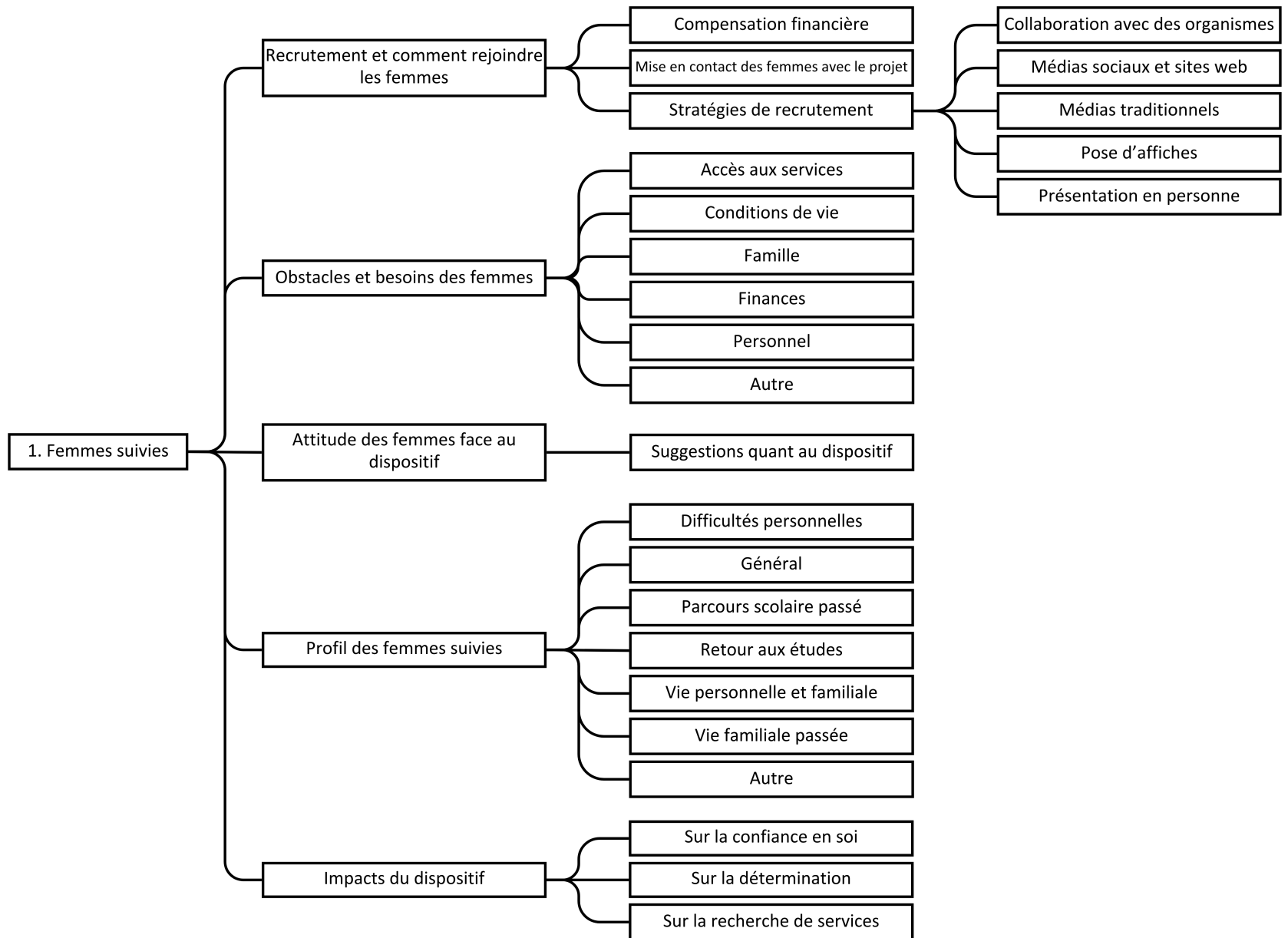
Annexe 8

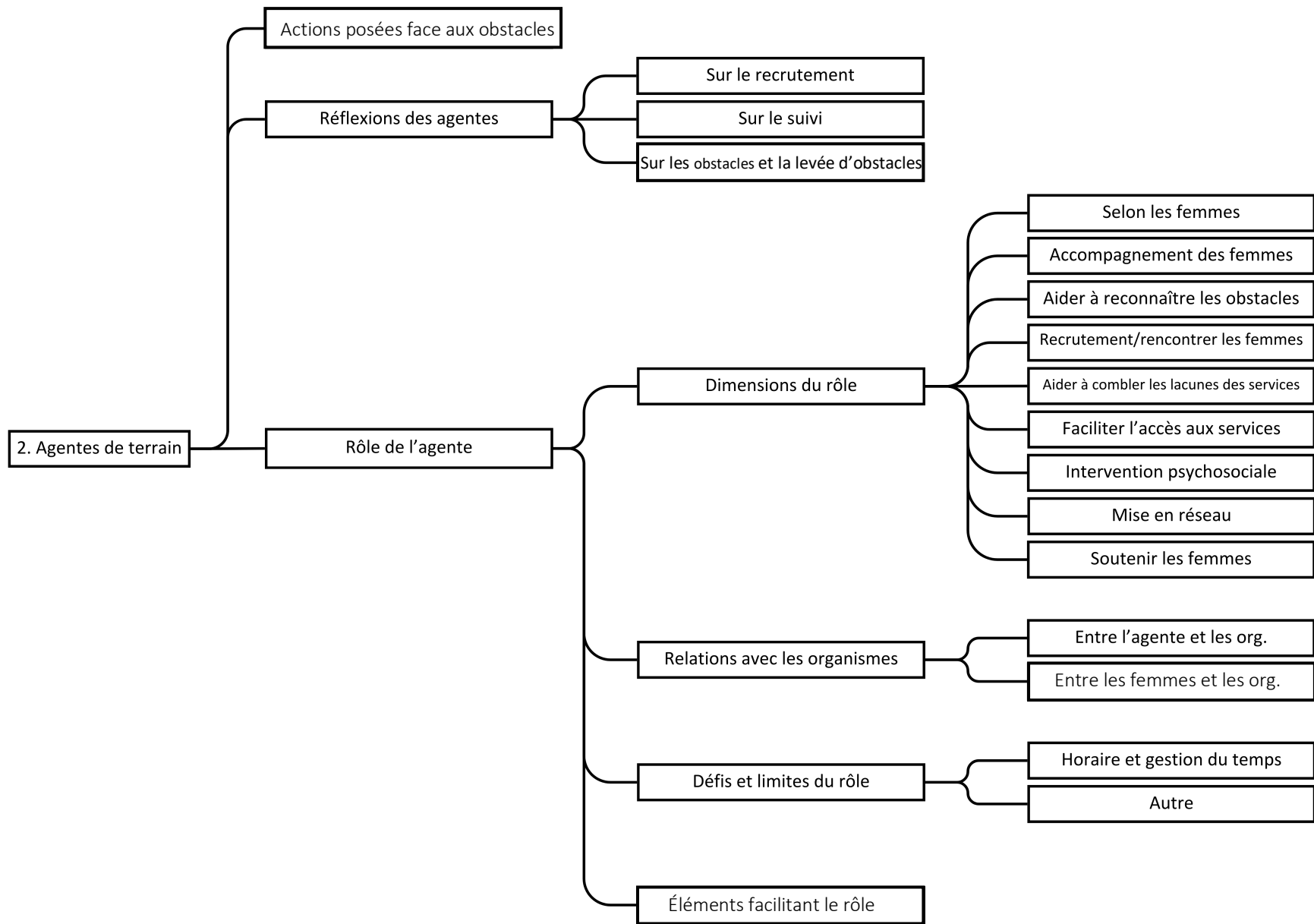
Arbre de codes

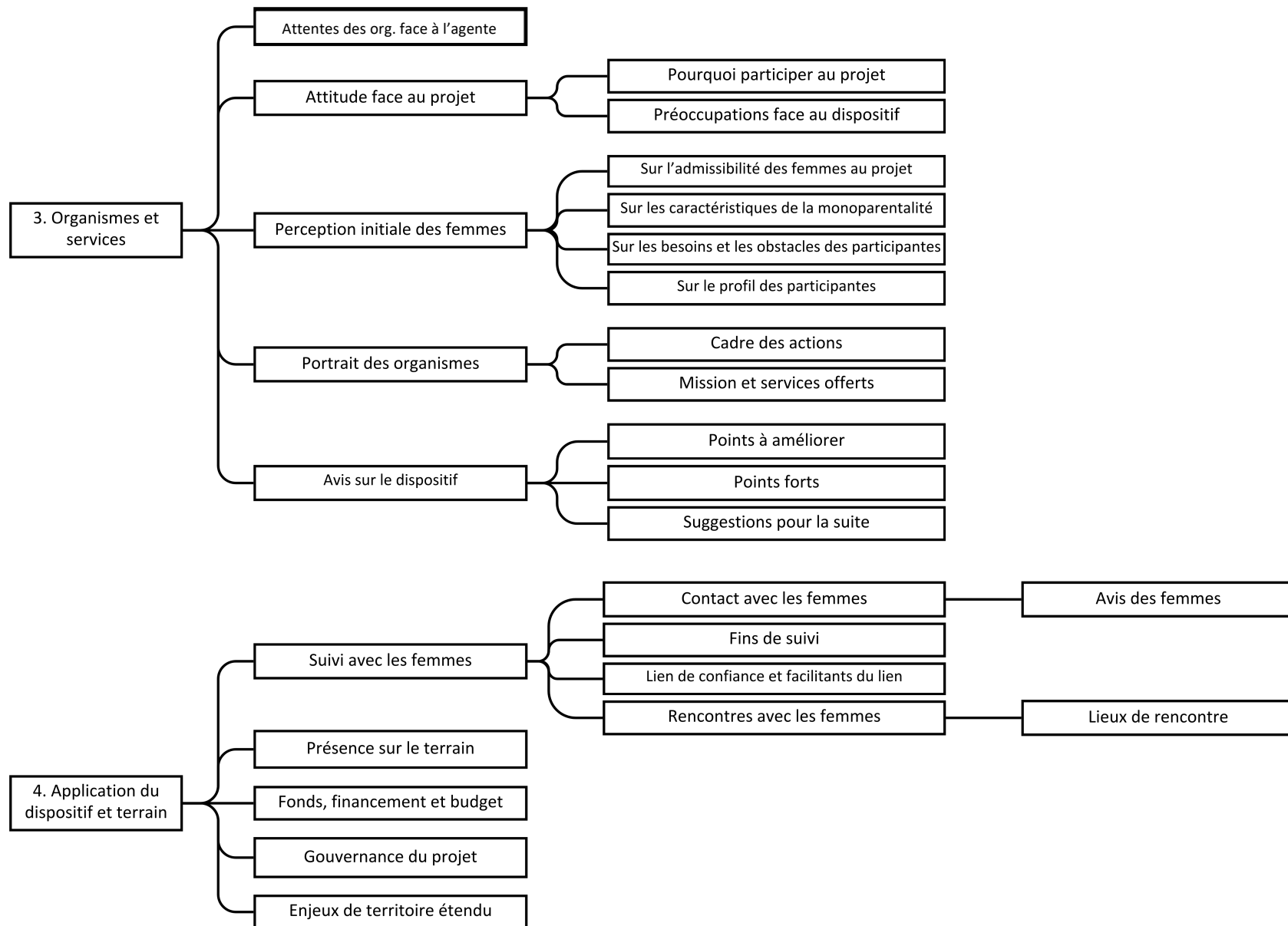
Par souci de clarté, l'arbre de code est présenté sur plusieurs pages. À la première page, nous présentons la structure globale de l'arbre de code. Les pages suivantes présentent les détails de chacun des codes de niveau 1. Cet arbre de code, bien que représentant une étape très avancée de la recherche, n'est pas final. Certaines étapes de l'analyse ont été réalisées sur papier sans être retranscrites dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Les codes ici présentés n'ont tout de même pas été modifiés de manière substantielle entre l'analyse à l'ordinateur et l'analyse à la main.

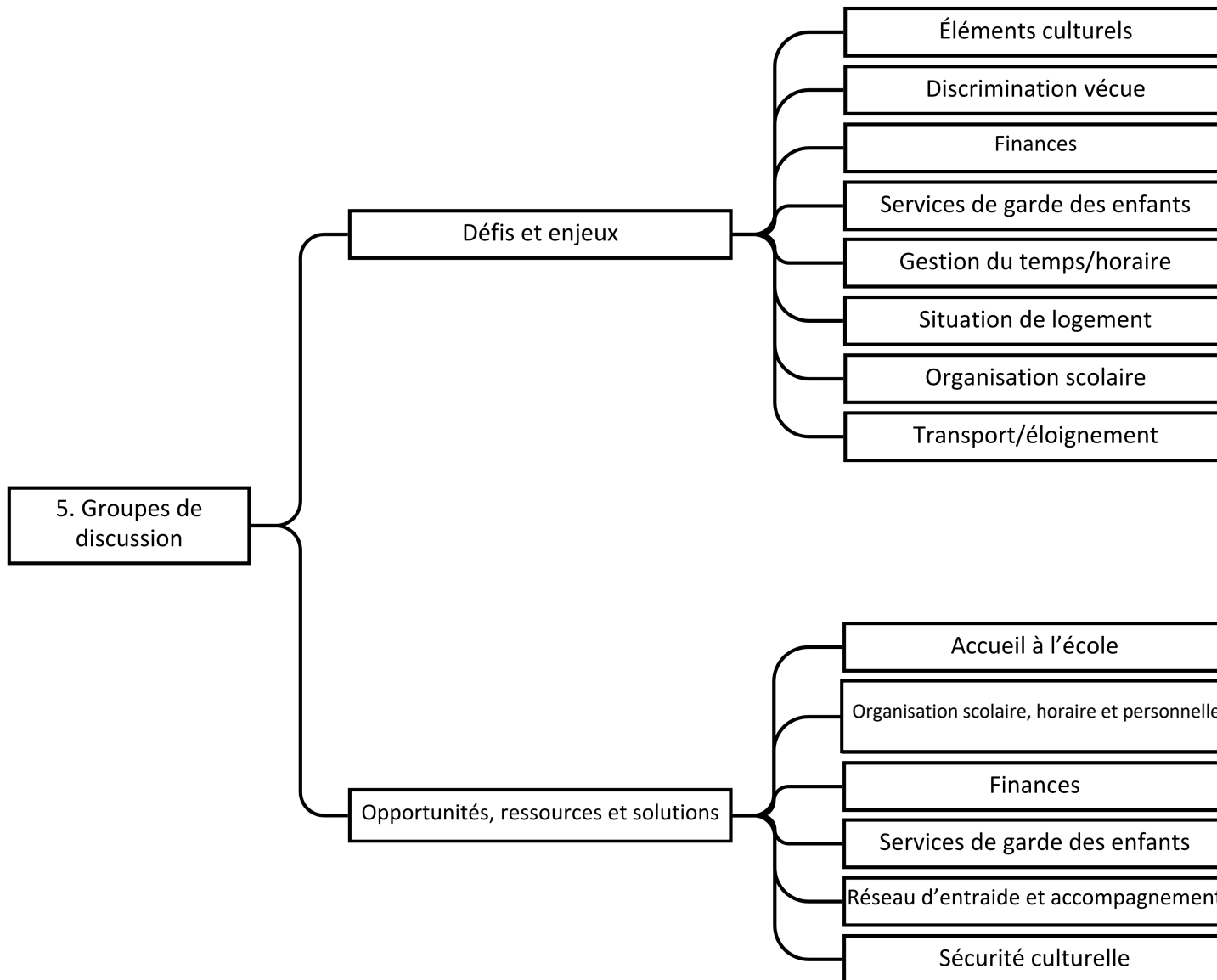
La première étape de codage a été un codage de type « in vivo » ligne par ligne (tel que décrit à la section 2 du rapport). Après cette étape, nous avons procédé à l'agrégation des codes similaires, puis nous avons catégorisé ces codes. Dès l'étape d'agrégation, nous avons établi une définition de chaque code et de ce qu'il y serait codé. Ces définitions ont fluctué tout au long de la recherche et des nouvelles itérations de l'arbre de code, mais chaque changement amenait à un réexamen complet du code et des extraits le composant. Ainsi, si deux codes peuvent être en apparence similaires, des subtilités dans la définition de ces codes dictaient les extraits qui allaient y être classés.











Annexe 9

Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

- Titre du projet de recherche :** Projet d'expérimentation d'un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires
- Chercheuse responsable :** **Claudiel Lamoureux-Duquette, chercheuse en éducation des adultes, ICÉA**
- Membres de l'équipe :** **Émilie Frigon, agente de terrain, ICÉA**
Camille Cimon, agente de terrain, ICÉA
- Coordonnateur :** **Daniel Baril, ICÉA**
- Organisme de financement :** Fondation Lucie et André Chagnon et ministère de l'Éducation
-

Nous vous remercions de prendre le temps de lire ce formulaire. Votre collaboration est précieuse.

Objectifs du projet

Nous vous invitons à participer à une recherche. Son but est de mettre à l'essai une approche visant à lever des obstacles de différente nature que vivent les femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires et qui pourraient avoir un impact sur le retour aux études et la persévérance scolaire de celles-ci. Concrètement, l'objectif du projet est de *tester un dispositif de soutien de ces femmes dans leur retour aux études*. Cette démarche passe par la mise en réseau de plusieurs organisations et institutions pouvant contribuer à lever les obstacles rencontrés.

Outil	Temps	Description
Questionnaire sociodémographique	15 à 20 minutes, une seule fois.	Ce questionnaire sera rempli seule ou avec l'aide d'une agente de terrain. Il vise à recueillir quelques informations de base à votre sujet (ex. âge, origine ethnique, nombre et âge des enfants, etc.).

Discussion sur les obstacles rencontrés pour votre retour aux études	Environ 5 à 20 minutes, au besoin.	Ces discussions auront lieu lors de rencontres ou d'appels téléphoniques de suivi. Les rencontres se dérouleront en fonction du nombre et de la nature des obstacles rencontrés.
Entretiens qualitatifs sur les obstacles	Environ 30 minutes, au besoin.	Ces entretiens seront enregistrés et viseront à comprendre la nature de l'obstacle rencontré, votre perception de celui-ci, la façon de le lever et les partenaires à mobiliser pour le lever.
<i>Pour l'instant, il est impossible pour nous de savoir combien d'entrevues seront réalisées au total. Toutefois, il est important de noter que nous sommes sensibles aux différentes contraintes et aux horaires chargés que vous pouvez avoir, et tâcherons de respecter ceux-ci.</i>		

Compte tenu de la nature du projet, les modalités de participation peuvent être amenées à changer au fil du temps. Ces changements seront mineurs, et vous en serez informée au préalable.

Risques et inconvénients

La participation à cette recherche ne comporte aucun risque majeur. Toutefois, certaines questions pourraient vous mettre mal à l'aise, vous faire revivre des émotions désagréables ou vous remémorer des souvenirs difficiles. Vous êtes libres de ne pas répondre à ces questions, de demander une pause de l'entretien ou de mettre fin à celui-ci.

Avantages

Votre participation à cette recherche comporte un avantage majeur pour vous : celui d'avoir un contact direct avec une personne dont le rôle est de vous soutenir dans ce retour aux études et de trouver des solutions aux obstacles vécus en lien avec la participation scolaire.

Rétribution financière et tirage de bourses d'encouragement et de persévérance

Après le processus d'inscription au projet (signature du présent formulaire et entretien sociodémographique), un montant unique de 15\$ vous sera remis. Ce montant vise à vous remercier de votre participation et à reconnaître l'importance de votre apport au projet. De plus, un total de six (6) bourses de 500\$, visant à encourager votre persévérance scolaire, seront tirées au hasard au cours du projet. Les trois (3) premières bourses seront tirées en décembre 2023, et les trois (3) dernières en décembre 2024. Votre inscription au tirage est automatique et ne dépend pas de la date de votre entrée dans le projet. Les bourses seront divisées ainsi : à chaque tirage, deux (2) bourses seront disponibles pour

la région de Montréal-Nord, et une (1) bourse sera disponible pour la région du Bas-Saint-Laurent.

Conditions de participation

Votre participation implique de remplir les conditions suivantes :

1. Commencer et poursuivre un retour à l'école tout au long du projet;
2. Interagir avec respect envers les personnes impliquées dans le projet;
3. Réaliser les activités nommées plus haut au mieux de vos capacités et de votre disponibilité, de façon honnête et de bonne foi.

Droit de retrait

Vous êtes toujours libre de cesser de participer au projet, sans avoir à vous justifier. Si c'est ce que vous souhaitez faire, vous n'avez qu'à nous écrire par courriel ou nous téléphoner (voir les coordonnées dans la section « Personnes-Ressources »). Nous détruirons toutes les informations recueillies à votre sujet, sauf si vous nous autorisez explicitement à les conserver.

La responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans vous consulter, si elle estime que votre bien-être ou celui des autres participantes est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Confidentialité

Vos renseignements sont confidentiels. Les informations permettant de vous identifier seront changées par des codes, auxquels seules les agentes de terrain auront accès. Nous conserverons les autres informations d'une durée allant de 6 mois à 1 an dans l'ordinateur professionnel de la chercheuse responsable du projet. Les fichiers seront protégés par des mots de passe.

Les enregistrements de vos entretiens seront transcrits sans mention de votre nom ou d'autres éléments pouvant mener à votre identification. L'enregistrement sera effacé après la transcription.

Toutefois, il se peut que certaines de vos informations doivent être communiquées à de tierces parties impliquées ou pouvant être impliquées dans votre projet de retour aux études. Ce faisant, les agentes s'engagent à obtenir un accord verbal de votre part quant au contenu de l'information à communiquer ainsi que pour l'organisme ou l'institution qui la recevra. En tout temps, vous êtes dans l'entière liberté de refuser qu'une information soit divulguée.

Personnes-ressources

Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter la chercheuse responsable du projet, Claudel Lamoureux-Duquette, à l'adresse

courriel [REDACTED] ou par téléphone au [REDACTED], ou le coordonnateur du projet, Daniel Baril, à l'adresse courriel [REDACTED]

Vous pouvez également contacter l'agente de terrain attitrée à votre région, soit Émilie Frigon pour la région de Montréal-Nord (courriel : [REDACTED]; téléphone : [REDACTED]) Camille Cimon pour la région du Bas-Saint-Laurent (courriel : [REDACTED]; téléphone : [REDACTED]).

Autres projets de recherche

Vos renseignements pourraient être intéressants pour d'autres projets de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). Nous autorisez-vous à partager vos renseignements dans d'autres projets de recherche après avoir supprimé tout ce qui permettrait de vous identifier?

- Oui, mes données peuvent être utilisées dans d'autres projets de recherche de l'ICÉA
- Non, mes données ne peuvent pas être utilisées dans d'autres projets de recherche de l'ICÉA

Consentement de la participante

J'ai lu le présent formulaire. Si nécessaire, j'ai pu poser des questions à un ou une membre de l'équipe de recherche et réfléchir avant de prendre ma décision.

J'accepte que les entretiens soient enregistrés en :

Audio :

- Oui
- Non

Vidéo :

- Oui
- Non

Déclaration de la participante :

En consentant à participer, je ne me prive d'aucun droit ou recours en cas de préjudice lié au projet. Par ma signature, je consens volontairement à participer au projet.

Signature : _____

Date : _____

Prénom et nom : _____

Déclaration de la chercheuse principale ou de sa représentante :

Par ma signature, je déclare m'être assuré que la participante a compris l'ensemble du présent formulaire, en répondant au besoin à ses questions.

Signature : _____ Date : _____

Prénom et nom : _____

Coordonnées : _____

La participante doit conserver un exemplaire signé de ce document

Annexe 10

Entente de confidentialité



ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ

Section 1 : Informations

Signataire

Je, soussignée, _____, _____
(nom en lettres moulées) (fonction)

à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), m'engage par les présentes à garder confidentielles les informations décrites ci-après.

Informations confidentielles

Toute information relative au projet décrit ci-après, qu'il s'agisse d'information orale, écrite ou de données techniques, faisant l'objet du projet.

Nom du projet

Expérimentation d'un dispositif de soutien du retour aux études et de la persévérance scolaire des femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme d'études secondaires.

Section 2 : Dispositions de confidentialité

Je m'engage à :

- a. Garder secrètes toutes les informations confidentielles définies ci-haut.
- b. Ne pas photocopier ni faire photocopier lesdites informations confidentielles.
- c. Retourner tout document qui me sera confié dans le cadre du présent engagement.
- d. Suivre la procédure de sécurité des informations confidentielles telle qu'exposée à la section 3.

Section 3 : Procédure de sécurité des informations confidentielles

- a. Afin de préserver leur identité, le nom et les coordonnées des participantes d'une région ne seront connus que de l'agente de terrain assignée à cette région. Un code unique sera attribué à chaque participante. Ces codes seront utilisés pour les identifier dans tous documents partagés avec la chercheuse, avec les autres agentes de terrain ou avec le coordonnateur du projet.
 - i. Les codes seront créés comme suit : la première lettre de la région, suivie d'un chiffre de 01 à 10 pour la région rurale ou en communauté

autochtone, ou de 01 à 20 pour Montréal-Nord (ex. pour Montréal-Nord : MN06).

- b. Les informations confidentielles liées aux participantes seront conservées sur la plateforme Microsoft SharePoint, dans un canal privé. Les dossiers seront protégés par un mot de passe.
- c. Dans la transcription des entrevues menées avec les femmes ou les organismes partenaires, toute information permettant d'identifier les femmes sera supprimée. Cela inclut son nom, l'école actuellement ou anciennement fréquentée, etc. On peut toutefois inclure la région où elle vit.

Section 4 : Limite de l'engagement

Cet engagement à la confidentialité ne concerne pas les organismes et institutions partenaires. Afin de collaborer avec ceux-ci, des informations sur la femme devront être dévoilées. Toutefois, vous devez vous assurer d'avoir son accord verbal. Les informations dévoilées ne doivent l'être qu'avec parcimonie : ne dévoilez pas d'informations superflues et ne dévoilez pas l'identité de la personne si cela n'est pas nécessaire à la levée de l'obstacle.

Par ma signature, je déclare avoir lu et compris l'ensemble du présent formulaire, et je consens aux dispositions exposées précédemment.

Signature : _____

Date : _____