

Rapport de recherche intégral

Résumé

Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

Chercheuse principale

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheur(s)

Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières
Sylvie Ouellet, Université du Québec à Trois-Rivières

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Nancy Théberge, doctorante
France Joyal, doctorante
Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130810

Titre de l'Action concertée

Recherche sur la persévérance et réussite scolaires-Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique en bref

Depuis une quarantaine d'années, le système scolaire québécois a subi d'importants changements, incluant la mise en place d'une panoplie de services dans le but de faciliter le cheminement scolaire des jeunes, dont ceux ayant des difficultés scolaires. Il semble toutefois que ces changements ne mènent pas nécessairement à l'obtention d'un premier diplôme chez ces élèves (élèves à risque ou élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA)). Ainsi, on constate que le cheminement scolaire des élèves varie en fonction du type de service qui leur est offert à leur entrée au secondaire. Ceux inscrits en classe ordinaire dès le début s'y maintiennent plus longtemps que ceux d'abord regroupés en cheminement particulier de formation temporaire et diplôment cinq fois plus que ceux qui débutent leur secondaire au cheminement particulier de formation temporaire (Gouvernement du Québec, 2006). Les résultats d'une étude rétrospective sur le cheminement de trois cohortes d'élèves de la Mauricie démontrent également un écart de diplomation important entre les élèves dits ordinaires et les EHDA, alors que dans le meilleur scénario, ce sont 37,95 % des EHDA qui obtiennent un premier diplôme de niveau secondaire, comparativement à 92 % chez les élèves ordinaires (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008; Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007). Précisons que la même étude révèle que les diplômes de la formation professionnelle et de la formation à des métiers non spécialisés (AFP, ASP, DEP et CFER) sont majoritairement obtenus par les EHDA. Voilà donc un portrait préoccupant qui nous incite à porter une attention particulière à la mise en place du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) (MELS, 2008), un programme de

formation qualifiante principalement destiné aux élèves présentant des difficultés scolaires.

PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI

Ce parcours s'inscrit dans la diversification de la formation du 2^e cycle du secondaire en réponse à la préoccupation de la réussite pour tous (CSE, 2007). Il vise le développement de « compétences essentielles pour se réaliser comme personnes, comme citoyens et comme travailleurs » (MELS, 2008, p. 6). Ainsi, le PFAE est bien plus qu'une formation menant à une diplomation de niveau secondaire; il embrasse aussi l'idée d'une formation qualifiante favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes pour qui l'école représente un défi de taille. Sa structure sous-tend une alternance travail-études (Landry et Mazalon, 1997) qui mène directement au marché du travail, et ce, que l'élève soit inscrit à la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS – durée d'un an) ou à la Formation préparatoire au travail (FPT – durée de trois ans). Alors que la FMSS s'adresse aux élèves qui n'ont pas obtenu les unités de 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, la FPT vise les élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation des programmes d'études de l'enseignement primaire. Précisons que l'avis du Comité-conseil sur les programmes d'études (2008) rend bien compte de l'importance accordée à la différenciation pédagogique, aux services complémentaires, à la coordination des actions des différents intervenants (milieu scolaire et de l'entreprise), au plan d'intervention personnalisé et à l'innovation organisationnelle dans le Parcours de formation axée sur l'emploi.

PRINCIPALES QUESTIONS DE RECHERCHE

Compte tenu de la situation des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, il y a lieu de se questionner sur la mise en œuvre du PFAE. Ainsi, cette recherche vise à répondre à trois questions : Quelles pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE sont déployées dans les écoles secondaires qui présentent des caractéristiques régionales différentes? De quelle façon ces pratiques efficaces mettent-elles à profit la différenciation pédagogique, les services complémentaires, la coordination des actions des différents intervenants (milieu scolaire et de l'entreprise), le plan d'intervention personnalisé et l'innovation organisationnelle? Quelles trajectoires caractérisent les élèves inscrits dans le PFAE?

OBJECTIFS POURSUIVIS

Cette recherche comprend trois objectifs généraux et cinq sous objectifs :

1. Identifier et analyser les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE dans huit écoles qui présentent des caractéristiques régionales différentes.

1.1 Pratiques efficaces en lien à la différenciation pédagogique, notamment dans les programmes de formation générale du Parcours;

1.2 Pratiques efficaces en lien à l'exploitation des services complémentaires, notamment le service d'orientation;

1.3 Pratiques efficaces en lien à la coordination des actions dans le milieu scolaire et le milieu entrepreneurial, notamment la structuration des stages et la formation des chargés de supervision de l'entreprise;

1.4 Pratiques efficaces en lien à l'exploitation du plan d'intervention, notamment la participation des parents et des jeunes dans sa construction (besoins scolaires et vocationnels);

1.5 Pratiques efficaces en lien à l'innovation dans l'organisation des enseignements, notamment l'innovation favorisant les pratiques de concertation entre les différents acteurs (enseignement de la formation pratique et générale, acteurs des services complémentaires, chargés de supervision en entreprise et la famille).

2. Analyser les trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE, notamment le taux d'obtention des certificats (CFPT, CFMS), le recours aux passerelles (de la FPMT à la FMSS, de FMSS au DEP).

3. Analyser les besoins de formation perçus des enseignants et des chargés de supervision en entreprise pour favoriser la mise en oeuvre du PFAE, et ce, tant dans les programmes de la formation générale que dans ceux de la formation pratique.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Tant les décideurs que les gestionnaires et les intervenants qui œuvrent en contexte de PFAE ou qui se préoccupent de l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire et de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des besoins particuliers seront interpellés par les conclusions de cette recherche, de même que par ses retombées en matière de formation initiale et continue.

La FMS : un constat plutôt positif, sauf que...

Les résultats de la recherche mettent en évidence qu'une majorité de jeunes ayant des besoins particuliers obtiennent le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS). Ceci dit, les écarts entre les milieux scolaires sont importants et le contexte régional ne semble pas influencer cette réalité. Alors comment expliquer cette situation? Le discours plutôt négatif de bon nombre d'enseignants relativement aux capacités des jeunes dans ces milieux apporte peut-être un élément de réponse, alors qu'ils manifestent peu d'attentes élevées à leur égard. Il s'avère cependant impossible ici de faire une généralisation. Chose certaine, l'absence d'attentes élevées nuit à la relation pédagogique, aux apprentissages et à la motivation à apprendre (voir par exemple Brophy, 1985, 1986; Marzano, 1992; Richardson, 2001; Stronge, 2007).

Pistes de solution :

- Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs croyances relativement aux capacités des élèves.

- Développer chez les futurs enseignants des connaissances psychopédagogiques nécessaires à l'analyse de leurs croyances relativement aux capacités des élèves.

La mise en œuvre de la formation générale au sein du PFAE : des inquiétudes

L'analyse des données issues des entrevues et des plans d'intervention inquiète relativement à l'élaboration du plan d'intervention et à son contenu (incohérence entre les besoins, les objectifs et les moyens proposés au PI de même que la pauvreté des moyens et des adaptations qui y sont proposés, l'exploitation minimale de différenciation pédagogique et le recours rarissime aux services complémentaires). Ce constat est d'autant plus préoccupant que le PFAE mise sur le plan d'intervention : « C'est à l'intérieur de la démarche du plan d'intervention de l'élève que le parcours de formation axée sur l'emploi est retenu pour répondre à ses besoins » (MELS, 2008, p. 2). Il y a là urgence d'agir!

Pistes de solution :

- Encourager le développement de compétences en matière d'élaboration d'un plan d'intervention et plus spécifiquement en contexte de PFAE chez tous les acteurs scolaires.
 - Identification claire des forces et des limites
 - Formulation claire des besoins
 - Formulation claire et spécifique des objectifs en lien aux visées de la FMS ou de la FPT

- Formulation claire et cohérente des moyens permettant l'atteinte des objectifs
 - Recours à la modification pour l'atteinte des objectifs
 - Travail de concertation avec les différents acteurs dont les professionnels des services complémentaires dans l'élaboration du PI et dans sa mise en œuvre
- Faire du plan d'intervention un objet de formation central chez les futurs enseignants.

Ces inquiétudes sont tout aussi importantes relativement aux pratiques de différenciation (voir la quasi absence ou la présence limitée) pédagogique, et ce, dans l'ensemble des milieux, exception faite d'un milieu scolaire accueillant uniquement des élèves ayant une déficience intellectuelle. Une fois de plus, rappelons que « la pédagogie différenciée se situe au premier plan » dans le PFAE (MELS, p. 11).

Pistes de solution :

- Encourager le développement de compétences en matière de différenciation pédagogique et plus spécifiquement en contexte de PFAE chez tous les acteurs scolaires par le biais d'accompagnement (modelage).
- Faire de la différenciation pédagogique un objet de formation central chez les futurs enseignants (modelage, mise en situation, etc.).

L'absence d'utilisation de la passerelle de la FMS vers la FP

L'analyse des résultats met clairement en évidence l'incapacité des élèves d'utiliser la passerelle de la FMS vers la FP, et ce, dans l'ensemble des milieux scolaires participants. Selon nous, ce constat n'est pas sans lien aux défis associés à la mise en œuvre de la formation générale dans le PFAE. Ainsi, pour développer les compétences attendues à la FP, les jeunes quittent le PFAE (souvent après l'obtention d'un, voire de deux certificats de Formation à un métier semi-spécialisé) pour un programme « Pré-DEP », une école de « raccrocheurs » ou encore un Centre d'éducation des adultes. Il y a là un enjeu majeur qui nécessite une sérieuse réflexion tant chez les décideurs que chez les acteurs scolaires. Le PFAE stipule que : « ... l'enseignant doit obligatoirement puiser dans le contenu de chacun des programmes et, pour faire des choix pertinents, il s'appuiera sur les plans d'intervention des élèves, qui contiennent notamment des informations sur les aspirations professionnelles de chacun. Il devra de plus, dans certains cas, prendre en considération les éléments de contenus requis pour permettre aux élèves intéressés qui en ont la capacité d'accéder à une formation de niveau supérieur » (MELS, 2008, p. 4). Les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que mis à part quelques cas d'exception, les aspirations professionnelles ne sont pas présentes dans les PI. Qui plus est, aucun des plans étudiés ne laisse entrevoir la possibilité d'accéder à la passerelle DEP par l'atteinte de préalables spécifiques. Ces éléments peuvent expliquer le choix que font les jeunes de se tourner vers d'autres options pour travailler à l'atteinte de leurs aspirations professionnelles. Ainsi, nous pouvons aussi attester de leur persévérance!

Pistes de solution :

- S'assurer de la connaissance, par tous les acteurs scolaires, du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle- Parcours de formation axée sur l'emploi.
 - Pour bien comprendre les responsabilités partagées
 - Pour se doter d'un mode de fonctionnement qui tient compte des aspirations professionnelles des jeunes
 - Pour se doter d'un mode de fonctionnement qui permet le développement des préalables nécessaires à l'utilisation de la passerelle FMS/DEP sans avoir nécessairement recours à un autre lieu de formation
- Reconnaître l'apport du programme de la formation générale au sein du PFAE.
- Faire du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle – Parcours de formation axée sur l'emploi, un objet de formation central dans la formation initiale des enseignants de l'adaptation scolaire et de l'enseignement secondaire.

Précisons qu'à l'issue des importantes préoccupations soulevées par l'étude, le programme de formation des étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire de l'UQTR a été modifié pour intégrer de façon détaillée l'étude du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire 2^e cycle – Parcours de formation axée sur l'emploi, et l'étude du plan d'intervention en contexte de PFAE (PPG-1019). De plus, toujours dans le même programme et dans trois programmes courts du 1^{er} cycle du secondaire, un cours est maintenant dédié à l'impact des attitudes et des croyances des enseignants sur l'expérience scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (PPG-1024).

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a été réalisée par le biais d'une étude de cas descriptive multi-sites. Alors que l'étude de cas favorise à la fois une description et une analyse d'un *phénomène* ancré dans un contexte *authentique* (Merriam, 1998), l'étude de cas multi-sites permet également d'accroître la compréhension du phénomène et d'étudier sa complexité (Hlady Rispal, 2002). Le phénomène qui nous préoccupait était la mise en œuvre du PFAE par les acteurs de l'éducation (caractéristiques fondamentales similaires) dans un contexte authentique d'intervention au secondaire dans différents contextes régionaux (complexité régionale). LES PARTICIPANTS comprennent les élèves inscrits en 1^{re} année de formation dans le Parcours de formation axée sur l'emploi (FPT et FMSS) de huit écoles issues de sept commissions scolaires réparties dans six régions du Québec présentant des caractéristiques variées (milieu rural, semi-urbain et urbain), de même que l'ensemble des acteurs scolaires qui gravitent autour de ces élèves (personnels enseignants, personnels des services complémentaires, directions d'école, etc.). Les participants incluent aussi les parents de ces élèves, de même que les chargés de supervision du milieu entrepreneurial. Le Tableau 1 (Annexe 1) présente avec précision la répartition des participants par école et par région, de même que les outils de collecte de données. L'ANALYSE INDUCTIVE DES DONNÉES s'est effectuée à partir des transcriptions des entrevues et des plans d'intervention suivant la démarche d'analyse par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000). Les DONNÉES QUANTITATIVES ont subi une analyse descriptive avec le logiciel d'analyses statistiques SPSS.

PARTIE D – RÉSULTATS

Pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE : Quelle efficacité?

L'analyse des données révèle que se déclarer « écoles efficaces » en matière de mise en œuvre n'est pas nécessairement synonyme de « pratiques efficaces » tel que défini dans la littérature scientifique. Les pages qui suivent présentent les grandes lignes des résultats. Pour des données plus spécifiques, le lecteur peut se référer à l'Annexe 2.

La différenciation structurelle plutôt que pédagogique

Les données révèlent que la participation d'élèves ayant des difficultés scolaires importantes au PFAE (FMS, FPT/CFER) est perçue comme étant une forme de différenciation pédagogique plutôt que comme une différenciation structurelle. Les certificats associés au PFAE sont souvent perçus par les acteurs scolaires comme étant les seules formes de reconnaissance d'acquis accessibles à ces jeunes et susceptibles de faciliter leur insertion socioprofessionnelle. D'ailleurs, ces jeunes sont largement décrits en fonction de leurs difficultés plutôt qu'en fonction de leur potentiel. En contexte de formation générale, les participants reconnaissent l'apport de la différenciation pédagogique pour répondre aux défis associés à la classe hétérogène. Ceci dit, cette différenciation est majoritairement articulée en différenciation structurelle en créant des regroupements d'élèves de niveaux équivalents au sein même de la classe (classement d'élèves dans un groupe-classe faible ou fort, regroupement d'élèves présentant des difficultés similaires, enseignement ciblé auprès des élèves en grande difficulté par l'enseignant lui-même ou par un autre enseignant à l'extérieur de la classe). L'exploitation des modules est également

perçue comme un outil de différenciation pédagogique permettant de gérer les différents niveaux scolaires, de respecter les rythmes d'apprentissage et de favoriser l'apprentissage chez les plus « forts », pour ainsi contribuer à l'accessibilité à l'enseignement aux adultes ou à la formation professionnelle. Une faible proportion du discours aborde la différenciation pédagogique dans l'esprit d'adapter ou de modifier des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Des services complémentaires rarissimes

Les résultats confirment, dans le discours des participants, la difficulté d'accéder à des services complémentaires en soutien aux élèves inscrits au PFAE. L'absence de services en psychologie et en orientation sont les plus souvent identifiés dans un contexte où ces services seraient tout à propos. Ainsi, la présence de professionnels à raison d'une journée par semaine dans un PFAE est perçue comme étant insuffisante. Les enseignants et les chargés de supervision précisent que la présence de ces professionnels est d'autant plus importante qu'ils n'ont pas les connaissances et les compétences pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, et ce, tant en matière de bien-être psychologique que d'orientation professionnelle. Précisons que lorsque ces professionnels sont disponibles pour les élèves du PFAE, la qualité de leurs interventions, qui ne se résument pas qu'à « éteindre des feux juste en surface », est très appréciée. Il en va de même pour l'apport des organismes communautaires ou gouvernementaux dans l'offre de soutien aux élèves aux prises avec des problèmes de toxicomanie ou familiaux.

Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise : une certaine coordination (Objet du mémoire de Julie Charbonneau)

Nos résultats tendent à démontrer que la communication entre les formateurs en entreprise et les superviseurs de stage en milieu scolaire joue un rôle prépondérant dans l'encadrement des étudiants en stage. C'est d'ailleurs une force perçue dans quatre des milieux rencontrés. C'est près de la moitié des formateurs en entreprise qui s'expriment positivement sur cette concertation. Chez les superviseurs de stage en milieu scolaire, seul le tiers partage ce positivisme. Les actions des superviseurs et des formateurs se caractérisent par l'intervention auprès des étudiants (formation pratique, donner des trucs) et l'accompagnement de ces derniers (écoute, soutien personnel). Il semble que l'encadrement des stagiaires au plan des comportements et attitudes attendus de l'apprenti soit plus ou moins pris en considération par les deux parties. Pourtant, ces aspects sont des indicateurs importants de l'employabilité (Joyal et Samson, 2009) chez les jeunes peu scolarisés. Les caractéristiques régionales ne semblent pas influencer la nature de la concertation entre l'école et l'entreprise.

Les plans d'intervention : utilisation administrative, tout au plus

Lorsque le milieu scolaire se prononce sur leur efficacité en matière d'exploitation des plans d'intervention (PI), il est clair qu'ils constituent un défi important. Les plans sont rédigés d'abord et avant tout en raison de comportements perturbateurs. Arrivent ensuite ceux rédigés en réponse à des besoins d'apprentissage. Somme toute, le milieu scolaire estime manquer de temps pour élaborer les PI, en faire le suivi et la révision en cours d'année scolaire. Bien que le PFAE vise le développe-

ment de compétences professionnelles favorisant l'accès à l'emploi, l'analyse des PI démontre peu d'éléments susceptibles de contribuer au développement professionnel des jeunes. En fait, le PI traduit une préoccupation accrue sur la gestion des comportements, et une préoccupation minimale sur l'apprentissage. Les forces des jeunes sont peu présentes, comparativement à leurs limites. Enfin, l'analyse révèle une incohérence injustifiée entre les besoins des jeunes et les stratégies proposées pour contribuer à leur développement. D'ailleurs, les principaux acteurs du PI en matière de stratégies sont les élèves. Enfin, on y retrouve peu de traces de différenciation pédagogique et de recours aux services complémentaires (voir l'Annexe 3 pour une synthèse). Quant aux jeunes, le PI est associé aux comportements inadéquats. Ils souhaiteraient recevoir des commentaires positifs de leurs enseignants et de la direction au moment de son élaboration (le travail qui a été fait, nommer des qualités). Ils ne font pas d'association entre le PI et la formation à l'emploi.

L'organisation des enseignements : un caractère plutôt traditionnel

Pour la quasi-totalité des milieux scolaires, la collaboration entre les membres de l'équipe-école et certains enseignants traduit l'organisation des enseignements. On reconnaît à la collaboration et au *team-teaching* un mode de fonctionnement qui permet plus de disponibilité pour les jeunes. L'horaire de cinq jours en cohérence avec les jours de la semaine facilite l'alternance entre les stages et les apprentissages scolaires. Le discours sur l'organisation efficace des enseignements ne tend pas vers l'innovation organisationnelle, mais plutôt vers la prédominance du module comme objet central des enseignements. Seule une école se démarque du lot par l'utilisation qu'elle fait des TIC en offrant un lieu d'apprentissage différent qui repose

sur l'exploitation du traitement de texte et la vidéo, de même que sur des fiches didactiques en lien à la revue l'Actualité afin d'offrir une variété d'objets d'apprentissage dans le cadre du cours de français.

Trajectoire des élèves à l'intérieur du PFAE

Les trajectoires des élèves de sept des huit écoles participantes² sur une période de trois ans ont également fait l'objet d'une analyse.

POUR LA FMS, on constate dès l'an 1 que 87 des 104 élèves inscrits y obtiennent une première certification. À l'an 2, 28 des 87 élèves certifiés s'inscrivaient dans un second FMS et 15 d'entre eux complétaient avec succès une 2^e certification, alors que 43 élèves faisaient usage de d'autres contextes scolaires (« pré-DEP », adultes). À l'an 3, 4 élèves entreprenaient un troisième FMS, tandis que 7 s'orientaient vers le « pré-DEP ». Au terme de la troisième année de suivi, 88 élèves ont obtenu le CFMS, 72 se sont dirigés vers des programmes pré-DEP, 12 ont poursuivi leurs études à la formation des adultes, 41 élèves (39 %) ont abandonné l'école, et 14 ont choisi l'école secondaire régulière ou l'école de raccrocheurs (moins de 18 ans).

POUR LA FPT, 64 élèves débutent l'an 1. Dès l'an 2, seuls 44 des 64 élèves inscrits poursuivent leur seconde année de formation, alors que 7 abandonnent, 7 autres utilisent la passerelle vers la FMS, 3 quittent pour la formation aux adultes, 2 reprennent leur FPT 1^{ère} année, et 1 élève se fait expulser du programme. À l'an 3, 5 élèves obtiennent leur CFPT, 19 poursuivent toujours leur formation, 12 utilisent

² L'école n'accueillant que des élèves ayant une déficience intellectuelle n'a pas été comptabilisée dans ce portrait compte tenu de l'homogénéité de ce groupe comparativement aux jeunes des autres écoles.

la passerelle vers la FMS, et 15 abandonnent. Au terme de ces 3 années de suivi, 22 élèves sur les 64 inscrits ont abandonné, soit 34 %. Un portrait visuel et détaillé des trajectoires est présenté à l'Annexe 4.

Variation d'obtention des certificats en fonction des milieux scolaires

Le taux d'obtention du CFMS varie de 43 % à 100 % d'une école à l'autre, alors que celui du CFPT varie de 18 % à 43 %. Somme toute, on peut constater les écarts importants d'un milieu scolaire à l'autre, de même qu'un plus faible taux de certification à la FPT. Pour la FMS, la Montérégie, le Saguenay-Lac-St-Jean et une école de la Mauricie se distinguent par leur forte proportion de certification.

Les objectifs de formation des élèves : l'influence de l'historique scolaire

Des 156 élèves interrogés dans le cadre de la recherche, 111 provenaient de l'adaptation scolaire (71 %), tandis que 45 provenaient de la classe ordinaire (29 %). Les élèves ont été questionnés sur leurs objectifs de formation et leurs projets à l'issue du PFAE. Des distinctions caractérisent les élèves en fonction de leur historique scolaire (classe ordinaire ou adaptation scolaire).

ÉLÈVES DE LA CLASSE ORDINAIRE LÉGÈREMENT AVANTAGÉS QUANT AUX OBJECTIFS DE FORMATION. Les résultats révèlent qu'un peu moins de la moitié des élèves inscrits dans le PFAE, soit 48 %, ont atteint leurs objectifs de formation ou seraient en voie de l'atteindre. Au regard de leur nombre initial, les élèves en provenance de la classe ordinaire sont plus nombreux à réaliser leurs objectifs (56 % comparativement à 45 % pour les élèves provenant de l'adaptation scolaire).

PEU DE VARIANTES QUANT À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE FORMATION SELON LE GENRE. Les résultats montrent que les filles sont légèrement plus nombreuses à avoir atteint leurs objectifs de formation (ou en voie de l'atteindre), 52 %, comparativement à 46 % pour les garçons. Ces derniers sont toutefois plus nombreux à avoir changé de trajectoire en cours de route et à voir leurs objectifs de formation toujours atteignable avec un pourcentage de 23 % contre 14 % pour les filles.

Le PFAE : Qu'en pensent les jeunes?

Pour les participants, le PFAE est perçu comme un programme de formation plutôt traditionnel qui génère majoritairement une appréciation plutôt négative. Ceci dit, on y reconnaît l'importance accordée au marché du travail et l'utilité de l'aide reçue. En d'autres mots, on apprécie peu les éléments de la formation générale, contrairement à ceux de la formation pratique. D'ailleurs, l'aide reçue est surtout évocatrice d'expressions positives en lien avec un sentiment de satisfaction (« bien », « grande aide », etc.). Malgré l'appréciation de cette aide, bon nombre la jugent insuffisante³. Les élèves s'attribuent une part de responsabilité dans leur présence au PFAE. Ainsi, s'ils pouvaient changer quelque chose, près de la moitié changeraient leurs attitudes et comportements passés, tandis que d'autres travailleraient l'assiduité en classe. Enfin, d'autres souhaiteraient changer une situation passée ou une compétence actuelle (ancienne école, mieux lire), les choix scolaires qu'ils ont faits ou se sont vu imposer, voire « tout » dans leur cheminement scolaire.

³ La thèse doctorale de Nancy Théberge (en cours) approfondit le soutien social perçu par les élèves eu égard des enseignants et des chargés de supervision.

La FPT en contexte d'intervention auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI)

LE PI COMME PRATIQUE EFFICACE. L'analyse des données recueillies révèle que l'exploitation du PI est considérée par l'équipe-école comme la pratique la plus efficace en matière de mise en œuvre du PFAE auprès des élèves ayant une DI. Selon les différents acteurs, le PI oriente les actions de toute l'équipe-école qui gravite autour des jeunes. Plusieurs facteurs expliquent cette contribution positive du PI dont quatre retiennent l'attention. D'une part, la préparation/planification des PI, étape essentielle à leur bon fonctionnement, est prise très au sérieux par l'école. Ainsi, plusieurs membres de l'équipe-école y participent. Les autres facteurs essentiels à l'exploitation du PI sont l'élaboration du PI, sa mise en œuvre et sa révision. À noter, la présence d'une personne responsable des PI qui a pour rôle principal de veiller à la richesse et au bon fonctionnement de l'élaboration et de la mise en œuvre des PI. Ce travail se fait de concert avec les différents acteurs scolaires et professionnels autour des jeunes. LA SUPERVISION DES STAGES est une pratique qui se distingue des sept autres écoles. Les stages, à l'interne comme à l'externe, s'appuient sur un encadrement par des superviseurs de stages qui sont tous enseignants à la FPT au sein de l'école. Cette pratique semble permettre aux jeunes de se confronter à diverses réalités de travail tout en étant accompagnés avant d'entreprendre des démarches à l'extérieur de l'école. Ainsi, l'enseignant superviseur estime mieux guider les jeunes dans leurs démarches d'insertion professionnelle.

Les besoins de formation des enseignants du PFAE : faire face à l'hétérogénéité

Questionnés sur leurs besoins de formation prioritaire, c'est tout au plus le quart des enseignants du PFAE qui manifestent certains besoins de formation. Dans le domaine de la gestion de classe, la gestion des transitions entre l'école et le marché du travail retient l'attention pour 28 % des enseignants. Il en va de même pour les stratégies de motivation des élèves dans le domaine de la gestion du comportement. Quant aux domaines de la planification de l'enseignement, de l'enseignement à un groupe d'élèves hétérogène et de la collaboration avec les familles et les professionnels, 24 % manifestent des besoins de formation spécifique à la planification de la différenciation, la conception de matériel pédagogique, l'enseignement à un groupe diversifié, l'apprentissage par alternance travail-études et la participation parentale. Seuls 20 % des enseignants identifient l'adaptation des évaluations aux particularités des élèves (domaine de l'évaluation individualisée) comme besoin de formation prioritaire.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Les croyances relatives aux élèves ayant des besoins particuliers

Les résultats de cette étude soulèvent l'hypothèse de l'impact des croyances des enseignants sur la réussite des jeunes à la FPT. Une étude portant sur les croyances des enseignants de l'adaptation scolaire eu égard aux capacités de leurs élèves semble tout à fait à propos, compte tenu de l'importance de ces croyances sur la relation pédagogique, l'apprentissage et la motivation à apprendre des élèves.

Une différenciation pédagogique mal comprise et intégrée

Les résultats de l'étude mettent en évidence la compréhension partielle et mal intégrée de la différenciation pédagogique. Une étude plus large portant sur la compréhension de la différenciation en adaptation scolaire au secondaire et ses applications dans une variété de contextes mérite d'être envisagée.

Des taux de certification et d'abandon qui diffèrent d'une école à l'autre

Les résultats révèlent des variations importantes du taux d'obtention de certification d'une école à l'autre. Les données recueillies dans le cadre de cette étude permettent de soulever une hypothèse explicative mais sans plus. Il serait pertinent d'obtenir une nouvelle série de données permettant de mieux comprendre ses écarts.

Un plan d'intervention considéré peu efficace et « broche à foin!⁴ »

Une recherche portant sur l'exploitation articulée du PI en contexte de PFAE, selon les attentes énumérées dans le programme, permettrait une meilleure compréhension de son apport et de ses limites dans l'atteinte des objectifs scolaires et professionnels des élèves. Il s'agit là d'un enjeu majeur.

⁴ Propos d'un intervenant

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Les références qui suivent se résument à celles utilisées dans le cadre du rapport.

Brophy, J.E. (1985). Teacher-student interaction. In J.B. Dusek (Ed). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J.E. et Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5e éd.). London: Routledge.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA_brochure_470990.pdf

Gouvernement du Québec (2008). *Enseignement secondaire, deuxième cycle – Chapitre 5 et programmes d'études du parcours de formation axée sur l'emploi. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'appropriation du programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Comité-conseil sur les programmes d'études.

Hlaldy Rispal, M. (2002). *La méthode des cas, application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Récupéré du site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française à <http://www.adaptationscolaire.net/index.htm>

Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 233-248). Québec: Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.

Landry, C. et Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (Éd. rév.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée sur l'emploi* (Version approuvée). Québec : Gouvernement du Québec.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. American Research Association.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie, XXXV(1)*, 76-93.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2006). *Portrait de trois cohortes d'élèves de la Mauricie : Rapport final* [Rapport de recherche]. Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans J. Myre-Bisailon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (pp. 9-38). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*, 2e édition. ASCD.
- Stronge, J.H., Tucker, P.D. et Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. ASCD.
- Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes « désengagés » : Analyse du programme d'intervention de La Réplique* (Rapport de recherche). Sainte-Foy : Institut national de la recherche scientifique.