

La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives

Outil de valorisation de la recherche

Nadia Rousseau et Karen Tétreault

Avec la collaboration de :

**Sylvie Fréchette, Katlyn Thibodeau,
Caroline Vézina et Stéphanie Bergevin**



QUALIFICATION ET INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES
JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Résumé du projet

La conjoncture scolaire et économique de la Mauricie suscite de nombreuses interrogations relativement à la situation des jeunes, d'où la présence d'une mobilisation importante de différents acteurs, dont la Table régionale de l'éducation. Ces acteurs souhaitent documenter la réalité scolaire des jeunes afin d'en dégager des pistes de solutions propres à la région, favorisant d'une part une plus grande réussite scolaire, et d'autre part un réinvestissement de ces ressources dans la région. C'est ainsi que naît l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie (2004-2006), et ultérieurement, le regroupement QISAQ dédié à l'étude des conditions favorisant la qualification et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des défis scolaires variés. Ce cahier vise à présenter les principaux constats qui émergent du traitement des données (2004 à 2011) recueillies dans le cadre des travaux initiés par l'Observatoire.

Dans un premier temps, l'équipe a fait le suivi et l'analyse des trajectoires scolaires de trois cohortes de jeunes de la Mauricie à partir des bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le choix des cohortes prend en considération trois grands changements dans le système de l'éducation, soit la mise en place des recommandations découlant

du Rapport Copex en 1982, les modifications de la Loi sur l'instruction publique en 1988, et les changements relatifs à la politique de l'adaptation scolaire en 1992. C'est sur la base de ces changements que nous avons suivi l'ensemble des trois cohortes de jeunes mauriciens (n=9 862) ayant commencé leur maternelle à l'une ou l'autre des années ciblées, et ce, jusqu'en 2004. Il s'agit d'une démarche novatrice au Québec qui répond, entre autres, à l'absence d'étude portant sur le suivi de cohortes d'élèves tout au long du parcours scolaire¹.

Ces bases de données permettent d'une part de décrire la trajectoire scolaire réelle des jeunes, et d'autre part de procéder à des analyses de prédiction (analyses statistiques). L'analyse de prédiction permet d'identifier des variables pouvant favoriser ou nuire à la réussite scolaire, qui se tra-

Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie

Trois objectifs :

- Tracer le cheminement scolaire de trois cohortes de jeunes de la Mauricie
- Cibler des facteurs influençant la persévérance scolaire et la diplomation
- Établir des liens entre la diplomation et l'insertion sociale et professionnelle

¹ Lahaye, J. (2005). « Parcours d'études et accès au diplôme à l'université », présenté au colloque Parcours étudiants dans le système d'éducation québécois, 73^e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi.

duit ici par l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire ou d'un diplôme de niveau collégial. Certaines limites doivent toutefois être considérées dans l'interprétation des résultats.

Limites de l'étude

- Un élève identifié handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au moins une fois au cours de son parcours scolaire, est considéré EHDAA tout au long de l'étude.
- Aucun code EHDAA n'est disponible avant 1990, ce qui affecte le portrait de la cohorte de 1983.
- Un remaniement des codes par le MELS en 2000 pose de nouveaux défis, soit l'impossibilité de repérer les élèves à risque et d'autres élèves, dont ceux ayant une déficience intellectuelle légère ou des difficultés d'apprentissage, ce qui affecte plus spécifiquement la cohorte de 1992.
- Les jeunes qui sont inscrits dans une école située en dehors de la Mauricie pour une période de plus de trois ans sont exclus des cohortes étudiées, ce qui explique l'écart entre l'échantillon initial (11 079) et l'échantillon actuel (9 862).

Les cohortes comprennent plus de 3 000 élèves chacune (3 458 élèves dans la cohorte 83, 3358 élèves dans la cohorte 88 et 3 046 élèves dans la cohorte 92) et respectent le ratio garçons/filles. La grande majorité des élèves sont nés au Québec (entre 98,7 % et 99 %). La religion dominante est le catholicisme (entre 95,4 % et 96,7 %). La langue maternelle et parlée à la maison est presque exclusivement le français (entre 97 % et 99 %). Lors de l'inscription à la maternelle, la plupart des élèves étaient inscrits dans un établissement francophone (entre 96,2 % et 98,6 %), les autres élèves étaient inscrits dans des établissements anglophones (entre 1,4 % et 2 %) ou amérindiens (entre 0 et 1,7 %). Il s'agit donc d'un échantillon relativement homogène au niveau des principales caractéristiques sociodémographiques.

Plusieurs entrevues individuelles (116) portant sur des variables personnelles, scolaires et professionnelles ont été effectuées auprès des jeunes issus de ces cohortes ayant ou non complété leur dernier diplôme. Cette démarche a permis d'enrichir les pistes de solutions proposées en lien à la réussite scolaire, à la qualification et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de la région.


Ce cahier regroupe uniquement l'ensemble des résultats significatifs au plan statistique de même que des compléments d'informations issus des entrevues réalisées auprès des jeunes. Le cahier se divise en huit onglets :

- Mise en contexte
- Obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire

- Situation particulière des élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un trouble envahissant du développement
- Formation aux adultes
- Formation professionnelle
- Formation collégiale
- Suggestions des jeunes pour améliorer l'école
- Insertion socioprofessionnelle des jeunes

Le QISAQ vise le transfert et la valorisation des connaissances issues de la recherche. Ainsi, ce cahier propose un design qui permet de consulter indépendamment chacun des onglets, selon les intérêts du lecteur. Il vise le partage d'information et, nous le souhaitons vivement, la prise en compte de ces résultats dans les réflexions des acteurs oeuvrant dans différents milieux de pratique de la Mauricie et des autres régions administratives comparables.

Au nom de tous les membres de l'équipe, je vous souhaite une bonne lecture!



Nadia Rousseau, Ph. D.
Responsable de l'équipe QISAQ

Mise en contexte

En 2004, au moment de la collecte de données, la région administrative de la Mauricie (04) était desservie par trois commissions scolaires, soit la commission scolaire du Chemin-du-Roy (carte 1), la commission scolaire de l'Énergie (carte 2) et la Central Quebec School Board (CQSB) (deux écoles sur le territoire de la carte 1 et deux écoles sur le territoire de la carte 2). Quant aux établissements postsecondaires, la région était desservie par quatre établissements collégiaux et un établissement universitaire.



Les effectifs scolaires

Depuis quelques années, les effectifs scolaires diminuent dans la région de la Mauricie sauf dans les secteurs de l'éducation aux adultes et de la formation professionnelle. En 2004, les trois commissions scolaires de la Mauricie comptaient 87 établissements publics (secteurs jeune, adulte et professionnel). À ce nombre s'ajoutent 11 établissements privés et gouvernementaux, quatre établissements collégiaux (deux publics, deux privés) et une université. Ces établissements comprenaient 53 667 élèves de la Mauricie répartis comme suit : 10 003 inscrits à l'université¹, 2 403 inscrits



au collégial¹ (réseaux public et privé), 30 829 inscrits dans les écoles primaires et secondaires, 4 000 inscrits à l'éducation aux adultes¹, 2 496 inscrits à la formation professionnelle¹ et 3 936 inscrits aux réseaux privés ou gouvernementaux (MEQ, 2004).

¹ Il s'agit des données de l'année scolaire 2002-2003.

Les taux de diplomation

Les bilans ministériels fournissent des taux de diplomation annuels selon l'âge de la population. D'autres auteurs publient des données longitudinales sur une période de cinq ou de sept ans basées sur l'entrée à l'école secondaire. L'originalité des données présentées dans ce guide est **le suivi systématique des élèves dès le début de leur parcours scolaire**, soit la maternelle, et ce, jusqu'en 2004, ou leur sortie du réseau scolaire québécois.

Avant d'aborder les résultats de nos analyses, nous avons cru nécessaire de fournir quelques points de références relativement aux taux de diplomation dans une perspective annuelle ou d'entrée au secondaire. Nous vous invitons à consulter le tableau récapitulatif à l'Annexe 1 pour un résumé de ces informations.

Cohorte 1983

Les élèves de cette cohorte ont débuté la maternelle en septembre 1983. Selon un parcours normatif (sans redoublement), ces élèves devaient commencer le secondaire en 1990-1991 et obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) après juin 1995. Le ministère de l'Éducation du Québec ne dispose pas du taux de diplomation provincial pour 1995. Selon la Chaire VISAJ (Chaire UQAC – Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes) (2009), les élèves ayant débuté le secondaire en 1990-1991 avaient un taux moyen de diplomation (7 ans après le début du secondaire) d'environ 73,1 % pour la Mauricie (72,6 % pour le Québec). La Mauricie était au 9^e rang par rapport aux autres régions du Québec.

Cohorte 1988

Les élèves de cette cohorte ont débuté la maternelle en septembre 1988. Selon un parcours normatif (sans redoublement), ces élèves devaient commencer le secondaire en 1995-1996 et obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) après juin 2000. Selon le MEQ (2001), le taux de diplomation provincial en 2000 était de 71,3 % pour les jeunes de 20 ans et moins, alors que celui de la Mauricie était de 73,1 %. La Mauricie se situait au 5^e rang par rapport aux autres régions administratives. Selon la Chaire VISAJ (2009), les élèves ayant débuté le secondaire en 1995-1996 avaient un taux moyen de diplomation (7 ans après le début du secondaire) d'environ 72,2 % pour la Mauricie (70,2 % pour le Québec). La Mauricie était au 7^e rang par rapport aux autres régions du Québec.

Cohorte 1992

Les élèves de cette cohorte ont débuté la maternelle en septembre 1992. Selon un parcours normatif (sans redoublement), ces élèves devaient commencer le secondaire en 1999-2000 et obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) après juin 2004. Selon le MEQ (2005), le taux de diplomation provincial en 2004 était de 70,7 % pour les jeunes de 20 ans et moins, alors que celui de la Mauricie était de 72,3 %. La Mauricie se situait au 8^e rang par rapport aux autres régions administratives. Selon la Chaire VISAJ (2009), les élèves ayant débuté le secondaire en 1999-2000 avaient un taux moyen de diplomation (7 ans après le début du secondaire) d'environ 71,8 % pour la Mauricie (70,5 % pour le Québec). La Mauricie était au 9^e rang par rapport aux autres régions du Québec. Toujours selon cette source, le taux de diplomation chutait à 59,1 % pour l'ensemble du Québec et à 60,1 % pour la Mauricie selon un parcours normatif (5 ans après le début du secondaire). Cette donnée normative n'est malheureusement pas disponible pour les deux autres cohortes à ce jour.

Références

- Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ) (2009). *Cartodiplome, analyse géographique des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires au Québec*. En ligne : www.cartodiplome.qc.ca. Site consulté le 20 mai 2011.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2005). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Portrait statistique de l'éducation, région administrative de la Mauricie (04)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2001*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Annexe 1

Tableau récapitulatif sur les taux de diplomation : perspective annuelle ou de cohortes du secondaire

Perspectives	Cohorte 83	Cohorte 88	Cohorte 92
Annuelle	N/D	73,1 % Mauricie 71,3 % province QC MELS (2001)	72,3 % Mauricie 70,7 % province QC MEQ (2005)
7 ans après le début du secondaire	73,1 % Mauricie 72,6 % province QC Chaire VISAJ (2009)	72,2 % Mauricie 70,2 % province QC Chaire VISAJ (2009)	71,8 % Mauricie 70,5 % province QC Chaire VISAJ (2009)
5 ans après le début du secondaire	N/D	N/D	60,1 % Mauricie 59,1 % province QC Chaire VISAJ (2009)

Obtention d'un premier diplôme

Le suivi du parcours scolaire des 9 862 jeunes de la Mauricie ayant participé à l'étude permet de répertorier la proportion d'élèves ordinaires ou d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ayant obtenu un premier diplôme de niveau secondaire, soit le diplôme d'études secondaires (DES); le certificat en insertion socio-professionnelle des jeunes (ISPJ); le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER); le diplôme d'études professionnelles (DEP); ou l'attestation d'études professionnelles (ASP). Une description du parcours scolaire des élèves ordinaires et des élèves HDAA est présentée. Les variables prédictives de diplomation sont aussi identifiées. Enfin, des pistes d'interventions sont proposées.

Le portrait des cohortes

Dans l'école québécoise, les élèves HDAA sont identifiés à l'aide de codes associés à la nature du trouble ou du handicap. Ces codes sont définis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (voir Annexe 1 pour la liste complète des codes). L'étude réalisée révèle qu'une proportion importante d'élèves de chacune des cohortes (1983, 1988 et 1992) s'est vu attribuer un code de difficulté au cours de leur cheminement scolaire (30,8 %, 38,3 % et 28,0 %, genres confondus). Ces élèves sont dès lors désignés comme EHDA. La figure 1 illustre les proportions d'EHDA pour chacune des cohortes. Le genre des élèves est également pris en considération.

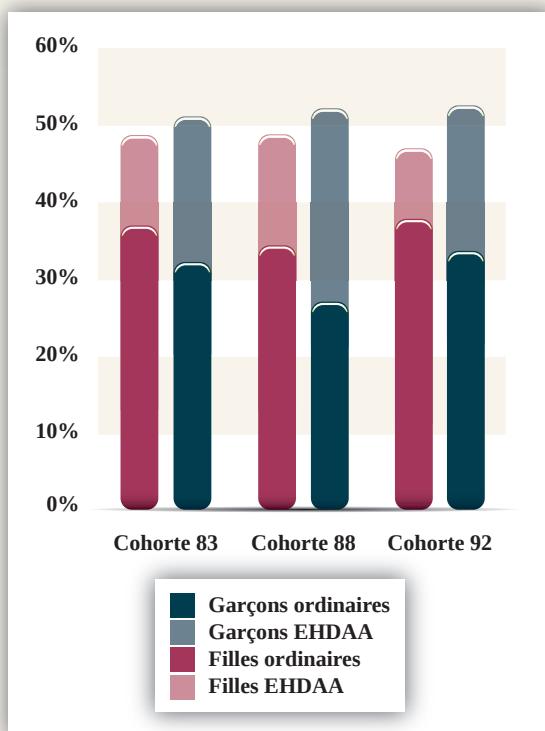


Figure 1 : Répartition des élèves selon la cohorte

Le portrait des élèves ordinaires

Les cheminements scolaires des jeunes « ordinaires », soit les élèves sans handicap ni difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sont relativement linéaires. En effet, aucun n'a bénéficié de services d'adaptation scolaire et seulement 3,7 % et 7,5 % des élèves (cohortes 83 et 88) ont repris une année scolaire au primaire, et, pour la cohorte 92, 0,2 % des élèves ordinaires redoublent une deuxième fois une année au primaire. Les années redoublées sont réparties parmi les trois cycles d'enseignement primaire, et ce, pour les trois cohortes. Il s'agit d'un portrait très positif en comparaison à la réalité des élèves HDAA. De plus, c'est 94 % des élèves des cohortes 83 et 88 qui obtiennent un premier diplôme d'études secondaires. Ce pourcentage s'élève à 68,7 % pour la cohorte 92. Pour les trois cohortes, le diplôme est largement obtenu à l'intérieur d'un parcours linéaire (de 68,7 % à 81,8 % des jeunes).

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont été regroupés en cinq catégories pour les trois cohortes : 1) difficultés d'apprentissage (DA), 2) difficultés comportementales (DC), 3) déficience intellectuelle, déficiences multiples et troubles sévères du développement (DI-DM-TSD), 4) déficience sensorielle et déficience physique, et 5) codes multiples¹. Comme le démontre la figure 2, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont les plus représentés parmi les EHDA (entre 52,1 % et 69,4 %). De plus, près du quart des EHDA ont reçu plusieurs codes de nature différente au cours de leur cheminement scolaire (entre 17,0 % et 24,9 %). Quant aux difficultés comportementales, elles arrivent au troisième rang d'importance avec des proportions variant de 7,5 % à 17,8 %. Enfin, les élèves ayant une déficience intellectuelle, ou des déficiences multiples, ou des troubles sévères du développement (DI-DM-TSD), ou une déficience sensorielle et une déficience physique (DS-DP) constituent une très faible proportion des EHDA pour les trois cohortes (2,0 % à 5,4 % pour DI-DM-TSD et 0,8 % à 3,9 % pour DS-DP).

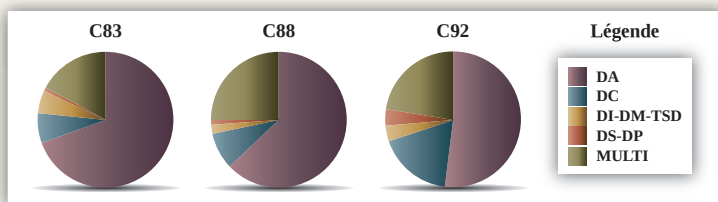


Figure 2 : Répartition des catégories d'EHDA selon la cohorte

¹ Les définitions précises de ces codes sont présentées à l'Annexe 1.

Les cheminements scolaires des EHDAA sont particulièrement difficiles. En effet, tous ces élèves ont bénéficié d'un service d'adaptation scolaire au cours de leur cheminement. Notons toutefois une augmentation du placement en classe ordinaire au fil des ans (de 17,6 % pour la cohorte 83 à 49 % pour la cohorte 92), et incidemment une diminution du placement en classe d'adaptation scolaire (de 41,4 % pour la cohorte 83 à 12,5 % pour la cohorte 92). Une proportion importante des élèves des trois cohortes naviguent de la classe ordinaire à la classe d'adaptation scolaire (de 35,6 % à 49,5 %).

Le redoublement est fortement présent chez les EHDAA. Ainsi, c'est entre 55,4 % et 60,1 % de ces élèves qui reprennent au moins une année scolaire au primaire. De plus, plusieurs de ces doubleurs reprennent entre deux et quatre années scolaires au primaire (29,5 % pour la cohorte 83, 27,9 % pour la cohorte 88 et 23,0 % pour la cohorte 92). Le premier cycle du primaire semble particulièrement problématique alors que plus de la moitié des EHDAA redoublent une ou l'autre des années du cycle (54,8 % pour la cohorte 83, 54,5 % pour la cohorte 88 et 57,7 % pour la cohorte 92).

Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire est un défi de taille pour ces jeunes, alors que seulement un peu plus du tiers obtiennent un diplôme avant l'âge de 20 ans (30,3 % pour la cohorte 83 et 31,6 % pour la cohorte 88). Seuls 2,6 % à 10,3 % des EHDAA des trois cohortes obtiennent leur diplôme selon un parcours linéaire, soit à l'âge de 17 ans.

Prédicteurs d'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire chez les EHDAA

Comme le démontrent les pages précédentes, l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire chez les EHDAA s'avère difficile. Cela dit, l'analyse de nos résultats² permet d'identifier certaines variables prédictives de l'obtention d'un premier diplôme chez ces élèves. Voici donc ces variables.

Variables prédictives pour la cohorte 83³

- Les filles ont 1,91 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les garçons.
- Les jeunes n'ayant **jamais redoublé** ont 2,45 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que ceux ayant redoublé.

² régression logistique

³ Le modèle prédictif permet de classer 87,7 % des diplômés et 74,0 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

- Les jeunes ayant un code de **difficulté d'apprentissage** ont 3,08 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code. Pour les élèves ayant un code de difficulté d'apprentissage⁴ :
 - le fait d'être une fille augmente les chances d'obtention d'un premier diplôme (1,93 fois plus de chances que les garçons).
 - le fait d'être en classe ordinaire augmente les chances d'obtention d'un premier diplôme (6,46 fois plus de chances que la classe d'adaptation scolaire).
 - la réussite de la troisième année du primaire (sans redoublement) augmente les chances d'obtention d'un premier diplôme (2,6 fois plus de chances que lorsqu'il y a redoublement).
- Les jeunes ayant un code de **difficulté de comportement** ont 2,17 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code. Pour les élèves ayant un code de difficulté de comportement⁵ :
 - le fait d'être en classe ordinaire augmente les chances d'obtention d'un premier diplôme (5,46 fois plus de chances que la classe d'adaptation scolaire).
- Les jeunes ayant été maintenu en **classe ordinaire** ont 6,92 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que ceux ayant eu recours aux classes d'adaptation scolaire.

Variables prédictives pour la cohorte 88⁶

- Les garçons ont 1,44 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les filles.
- La réussite de la deuxième année du primaire (**sans redoublement**) augmente les chances d'obtenir un premier diplôme (4,24 fois plus de chances que lorsqu'il y a redoublement).
- Les jeunes ayant un code de **difficulté d'apprentissage** ont 3,12 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code. Pour les élèves ayant un code de difficulté

⁴ Le modèle prédictif permet de classer 81,3 % des diplômés et 82,3 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

⁵ Le modèle prédictif permet de classer 95,7 % des diplômés et 39,4 % des non diplômés. La marge d'erreur est moyennement acceptable. Ainsi, il s'avère plus difficile d'identifier les variables prédictives de la non-diplomation chez les élèves ayant des troubles de comportement.

⁶ Le modèle prédictif permet de classer 85,0 % des diplômés et 63,1 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

d'apprentissage⁷ :

- Le fait d'être en classe ordinaire augmente les chances d'obtention d'un premier diplôme (6,23 fois plus de chances que la classe d'adaptation scolaire).
- Le fait d'être né entre le 1^{er} octobre et le 30 juin augmente les chances d'obtenir un premier diplôme (1,61 fois plus de chances que ceux étant nés entre le 1^{er} juillet et le 30 septembre).
- La réussite de la deuxième année du primaire (sans redoublement) augmente les chances d'obtenir un premier diplôme (3,10 fois plus de chances que lorsqu'il y a redoublement).
- Les jeunes ayant un code de **difficulté de comportement** ont 4,63 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code. Parmi ces jeunes⁸,
 - les filles ont 4,37 fois plus de chances que les garçons d'obtenir un premier diplôme.
- Les jeunes ayant eu recours à un **placement unique** ont 5,13 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant eu recours à plusieurs types de placements durant leur parcours scolaire.
- Les jeunes nés entre le 1^{er} octobre et le 30 juin ont 1,62 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme que les élèves nés entre le 1^{er} juillet et le 30 septembre.

Variables prédictives pour la cohorte 92

Les analyses de régression logistique n'ont pas été concluantes pour la cohorte 92 puisqu'au moment de l'arrêt de la collecte de données (en 2004), les élèves étaient âgés de 17 ans. En effet, lorsqu'un élève obtient un diplôme d'études secondaires à 17 ans, il a obligatoirement fait son cheminement scolaire dans un parcours normatif. Comme nous l'avons vu précédemment, ce n'est pas la réalité des EHDAA.

⁷ Le modèle prédictif permet de classer 80,3 % des diplômés et 68,0 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

⁸ Le modèle prédictif permet de classer 88,9 % des diplômés et 37,5 % des non diplômés. La marge d'erreur est moyennement acceptable.

Pistes de réflexions

À la lecture des pages précédentes, on aura vite compris que l'emphase placée sur les EHDAA résulte de leurs difficultés marquées à obtenir un premier diplôme de niveau secondaire, ce qui n'est pas le cas des élèves ordinaires. Cela dit, l'exploitation d'un modèle prédictif permet de mettre en évidence certaines variables qui contribuent à l'obtention d'un diplôme chez les EHDAA. Ces variables devraient donc être à la base des réflexions des acteurs scolaires désireux non seulement de favoriser la diplomation, mais également de contribuer à la reconnaissance explicite des efforts investis par ces jeunes dans toutes ces années de fréquentation scolaire. Peut-être pourrions-nous alors observer un meilleur arrimage entre persévérance scolaire et diplomation.

- Le redoublement est une pratique qui a déjà fait l'objet de nombreuses recherches. Celles-ci tendent à démontrer qu'il s'agit là d'une pratique inefficace pour une majorité d'élèves (Hong et Yu, 2007; Morrison et Jeong On No, 2007; Peretti, 2005). D'ailleurs, le non-redoublement, tout particulièrement au premier cycle et à la première année du deuxième cycle du primaire, vient augmenter les chances de diplomation. Dès lors, les acteurs de l'éducation gagneront à miser sur d'autres alternatives que le redoublement devant la présence de difficultés scolaires.
- La classe ordinaire représente la variable prédictive la plus forte en matière d'obtention d'un premier diplôme. Ses bienfaits, tant pour les élèves ordinaires que pour les EHDAA, et ce, tant au niveau des apprentissages académiques que sociaux, ont fait l'objet de nombreuses études (voir p.ex. Rousseau, 2010; Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011; Doudin et Ramel, 2009; Ruijs et Peetsma, 2009). Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que le maintien des EHDAA au sein de la classe ordinaire augmente significativement leurs chances d'obtention d'un premier diplôme. C'est également le cas des élèves ayant un code de difficulté d'apprentissage. Conséquemment, les acteurs de l'éducation pourront poursuivre ou entamer une démarche de réflexion, voire de perfectionnement en matière de pédagogie inclusive qui repose tant sur une attitude d'ouverture à la différence que sur la pratique de différenciation pédagogique (Hume, 2009; Prud'homme, 2007; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011; Tomlinson et al., 2003).
- Comment interpréter l'influence de la date de naissance sur les chances d'obtenir un premier diplôme de niveau secondaire? Deux hypothèses retiennent notre attention.
 - La première, déjà abordée dans la littérature scientifique, ramène à la maturité cognitive des « bébés d'été ». Sur cette question, une piste à envisager est d'éviter la prise de déci-

sion trop hâtive sur le placement ou les services à offrir à ces enfants. En effet, l'amélioration de la situation de ces élèves est parfois simplement tributaire au temps et donc au développement d'une plus grande maturité cognitive, et ce, tout particulièrement chez les petits.

- La deuxième hypothèse reflète davantage l'influence négative de la date de naissance estivale sur l'accès à certains programmes en concomitance. Plus spécifiquement, prenons l'exemple d'un élève né le 6 juillet qui quitte l'école secondaire avec comme intention de s'inscrire dans un programme de formation professionnelle. Toutefois, ce jeune doit suivre en concomitance avec son programme de formation professionnelle un cours offert par le Centre d'éducation des adultes (CEA). L'élève est admis à son programme de formation professionnelle (16 ans au 30 septembre) mais se voit refuser la concomitance offerte par le CEA puisque pour y entrer, l'élève doit avoir 16 ans au 1^{er} juillet. C'est donc dire que pour cet élève, il devra y avoir une année d'attente avant qu'il puisse débiter la formation choisie! Les acteurs de l'éducation peuvent contourner cet impact négatif de la naissance durant les mois d'été en s'assurant d'offrir au secteur des jeunes les cours nécessaires à la concomitance.

Références

- Doudin, P.-A. et Ramel, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire: Du déclaratif à leur mise en œuvre. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9.
- Hong, G. et Yu, B. (2007). Early-grade retention and children's reading and math learning in elementary years. *Educational evaluation and policy analysis*, 29(4), 239-261.
- Hume, K. (2009). *La différenciation pédagogique au secondaire*. Montréal : ERPI.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). En ligne : www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf. Site consulté le 3 avril 2011.
- Morrison, K. et Jeong On No, A. (2007). Does repeating a year improve performance? The case of teaching english. *Educational studies*, 33(3), 353-371.
- Peretti, C. (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. Les Dossiers. Enseignement scolaire*, 166. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : réflexion, états de connaissances, pistes d'action et défis contemporains. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1-5.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.

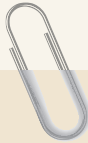
Rousseau, N. (dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ruijs, N.M. et Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms : a review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.

Annexe 1

Définition des codes d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)



Élèves à risque

Depuis 2000, le MEQ a introduit quelques changements en ce qui concerne l'appellation EHDA, d'où l'arrivée du terme « élèves à risque », soit : « des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (MELS, 2007, p. 24). Par conséquent, les élèves ayant **un trouble de conduite ou de comportement, une difficulté organique ou une difficulté d'apprentissage** se retrouvent dorénavant parmi les **élèves à risque**.

Catégories	Codes	
	Avant 2000 (CSE, 1996)	Depuis 2000 (MELS, 2007)
Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		
Difficultés de comportement		
Avec entente MEQ-MSSS	13	13
Sans entente MEQ-MSSS	14	14
Trouble de conduite ou de comportement	12	
Difficultés d'apprentissage		
Difficultés légères d'apprentissage	01	
Difficultés graves d'apprentissage	02	
Élèves handicapés		
Déficiences physiques		
Déficience motrice légère ou organique	31	33
Déficience motrice grave	32	36
Déficience organique	35	
Déficiences sensorielles		
Déficience visuelle	41	42
Déficience auditive	43	44
Déficiences intellectuelles légères à profondes		
Déficience intellectuelle légère	21	
Déficience intellectuelle de moyenne à sévère	22	24
Déficience intellectuelle profonde	23	23

Annexe 1

Définition des codes d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) (suite)

Catégories	Codes	
	Avant 2000 (CSE, 1996)	Depuis 2000 (MELS, 2007)
Troubles sévères du développement		
Autisme / Trouble envahissant du développement	51	50
Audimutité / Trouble sévère du langage	52	34
Trouble d'ordre psychopathologique	53	53
Déficiences multiples		
Déficience intellectuelle légère et trouble de conduite et de comportement	71	
Déficience intellectuelle légère et déficience visuelle	72	
Déficience intellectuelle légère et déficience auditive	73	
Déficience intellectuelle légère et déficience physique	74	
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et trouble de conduite et de comportement	75	
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience visuelle	76	
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience auditive	77	
Déficience intellectuelle moyenne à sévère et déficience physique	78	
Trouble de conduite et de comportement et déficience visuelle	79	
Trouble de conduite et de comportement et déficience auditive	80	
Trouble de conduite et de comportement et déficience physique	81	
Déficience visuelle et déficience auditive	82	
Déficience visuelle et déficience physique	83	
Déficience auditive et déficience physique	84	
Déficience atypique		
Déficiences multiples autres que celles qui sont décrites précédemment	99	99

Nous vous invitons à consulter le document complet publié par le MELS en 2007.

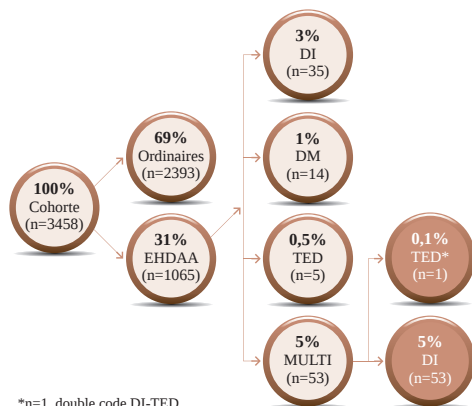
Parcours scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un trouble envahissant du développement ou des déficiences multiples

Les élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un trouble envahissant du développement (DI/TED) constituent une mince proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans cette étude de cohortes (voir Onglet 2). Cela dit, cette mince proportion n'enlève rien à la nécessité d'explorer leur parcours scolaire. Ainsi, cette section traitera des jeunes ayant une déficience intellectuelle légère à profonde (codes 21 à 23), des déficiences multiples (DM) (codes 71 à 78) et des troubles sévères du développement (codes 51 ou 50)¹. Notons que la restructuration en 2000 du cadre de référence entourant l'attribution des codes d'EHDAA a mené au retrait des codes liés à la déficience intellectuelle légère et au regroupement des déficiences multiples.

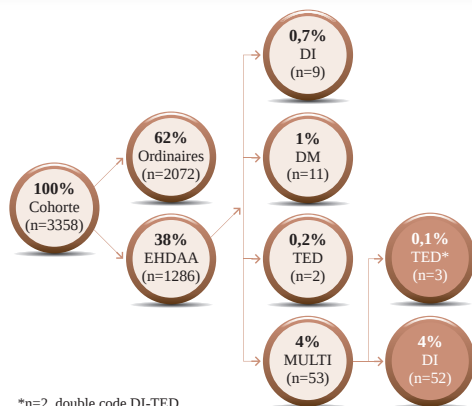
À la lecture des trois schémas suivants, on constate l'attribution récurrente de plus d'un code (deux ou trois codes différents durant le parcours scolaire – représenté par l'appellation Multi dans les schémas) pour cette clientèle particulière. Ainsi, de 4 à 5 % des jeunes ont reçu, au cours de leur cheminement, une codification multiple. Fait particulier, ces jeunes « multicode » ont presque tous reçu un code de DI, alors qu'une très faible proportion de ces jeunes ont reçu un code de DI/TED (0,1 % à 0,3 %). Pour les jeunes n'ayant reçu qu'un seul code au cours de leur cheminement, la proportion d'élèves ayant une DI varie entre 0,7 % et 3 % des EHDAA; pour ceux ayant un TED, cette proportion fluctue entre 0,2 % et 0,6 % des EHDAA. Enfin, pour ceux ayant des DM, ce pourcentage varie entre 0,4 et 1 % des EHDAA.

¹ Les définitions précises de ces codes sont présentées à l'Annexe 1.

Cohorte 83



Cohorte 88



Cohorte 92

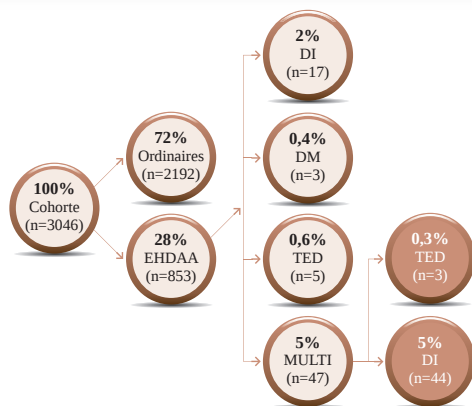


Figure 1 : Distribution des élèves ayant une DI/TED/DM/Multicode pour les cohortes 83, 88 et 92

Trajectoires des jeunes présentant une DI, un TED ou des DM

Le tableau qui suit rend compte des trajectoires des jeunes présentant une DI, un TED ou des DM. D'année en année, on observe un déplacement de trajectoire de l'école spéciale vers la classe d'adaptation scolaire qui reste toujours fort exploitée. Cependant, ce qui retient l'attention, c'est surtout la prédominance de « multitrajectoire », et ce, pour les trois cohortes. Le placement en classe ordinaire (intégration/inclusion dans le tableau) caractérise uniquement la cohorte 92 et touche un très petit nombre de jeunes.

Tableau 1. Trajectoire des jeunes présentant une DI, un TED ou des DM pour les trois cohortes

Trajectoires - Inclusion/intégration			
	Cohortes		
	1983	1988	1992
DI	0	0	0
Multi DI	0	0	1
DM	0	0	0
TED	0	0	0
Multi TED	0	0	2
Total	0	0	3

Trajectoires - Classe adaptation			
	Cohortes		
	1983	1988	1992
DI	7	3	7
Multi DI	19	19	16
DM	2	1	1
TED	0	1	2
Multi TED	0	0	0
Total	28	24	26

Trajectoires - École spéciale			
	Cohortes		
	1983	1988	1992
DI	4	0	1
Multi DI	0	1	1
DM	2	2	0
TED	3	0	0
Multi TED	0	0	0
Total	9	3	2

Trajectoires - Multiples placements			
	Cohortes		
	1983	1988	1992
DI	24	6	9
Multi DI	34	32	25
DM	10	8	2
TED	3	1	3
Multi TED	1	3	1
Total	72	50	40

Le tableau 2 rend compte de la proportion d'élèves présentant une DI, un TED ou des DM ayant obtenu une première diplomation de niveau secondaire. Seul un jeune de la cohorte 88 présentant une codification multiple, dont un TED, a obtenu un diplôme avant l'âge de 21 ans. Quant au tableau 3, il fournit le dernier âge de fréquentation de ces jeunes et met en évidence le départ plus hâtif des jeunes de la cohorte 92 (16-17 ans), comparativement aux cohortes précédentes où l'âge d'arrêt de fréquentation était pour la plupart de 19 et 20 ans.

Tableau 2. Obtention d'une première diplomation de niveau secondaire chez les jeunes présentant un TED

	Cohortes		
	1983	1988	1992
TED	0	0	0
Multi TED	0	1 (DESj, 18 ans, code 99)	0

Tableau 3. Dernier âge de fréquentation des jeunes présentant un TED

	Cohortes		
	1983	1988	1992
TED	17 ans = 2, école spéciale 20 ans = 3, 2 école spéciale 1 classe a.s.	19 ans = 1, classe a.s. 20 ans = 1, classe a.s.	16 ans = 2, école spéciale 17 ans = 2, classe a.s. 18 ans = 1, ISPJ
Multi TED	20 ans = 1, classe a.s.	15 ans = 1, école spéciale 17 ans = 1, classe a.s. 20 ans = 1, classe a.s.	16 ans = 2, régulier 17 ans = 1, école spéciale

Pour ce qui est de la situation des jeunes ayant une DI, les multicode arrivent à obtenir une première diplomation de niveau secondaire de façon plus marquée que ceux ayant reçu un code unique de DI ou de DM (8 diplômés parmi les jeunes ayant une DI multicode, comparativement à 1 diplômé ayant une DI – cohorte 83, et 1 diplômé ayant des DM – cohorte 88). Le tableau 4 rend compte de ces résultats.

Tableau 4. Obtention d'une première diplomation de niveau secondaire chez les jeunes présentant une DI ou des DM

	Cohortes		
	1983	1988	1992
DI	1 CFER	0	0
Multi DI	2 AFP - 1 DEP - 1 DES	1 CFER - 1 DES	1 AFP - 2 ISPJ
DM	0	1 DES	0

Pistes de réflexions

À la lecture des résultats, il est clairement mis en évidence que l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire chez les jeunes présentant une DI, un TED ou des DM reste problématique, voire anecdotique. Sans prétention, nous croyons que ces jeunes ont les capacités requises pour obtenir une telle diplomation, et ce, à travers une série de voies de formation qualifiante (par exemple, FPT, FMS, CFER, MFR, DEP, DES, AFP, etc.). Les pistes de réflexions qui suivent pourraient contribuer au développement ou à la bonification de stratégies favorisant la réussite et le bien-être de ces jeunes en contexte scolaire.

- Favoriser la tenue d'activités de sensibilisation au trouble envahissant du développement et/ou à la déficience intellectuelle, et ce, tant auprès du personnel scolaire qu'auprès des élèves qui font partie du quotidien de la vie scolaire de ces jeunes. Cette sensibilisation viendra faciliter les liens entre les élèves et les enseignants, et entre tous les élèves qui gravitent au sein de l'école.
- Miser sur le travail de concertation et de collaboration entre le milieu scolaire, le milieu familial et les milieux responsables de l'évaluation et de l'attribution du diagnostic afin de mieux comprendre et reconnaître les particularités de chacun de ces jeunes, et mieux exploiter les recommandations issues du processus d'évaluation.
- Miser sur le travail de concertation et de collaboration entre le milieu scolaire, le milieu familial et les milieux spécialisés qui interviennent auprès de ces jeunes à l'extérieur des murs de l'école afin d'assurer une continuité dans l'ensemble des actions déployées.
- Développer une relation de collaboration et de coconstruction entre les spécialistes du trouble envahissant du développement et/ou de la déficience intellectuelle, les techniciens en éducation spécialisée et les enseignants afin d'ajuster les exigences, les stratégies d'enseignement et les interventions quotidiennes aux particularités de ces jeunes.
- Favoriser l'offre de soutien continu à l'élève facilitant sa réelle intégration aux activités quotidiennes de l'école, et ce, tant au plan scolaire que social. Ce soutien peut prendre une variété de formes, passant par des programmes plus structurés de développement d'habiletés sociales au pairage d'élèves se soutenant mutuellement.
- Explorer, avec les élèves et leurs parents, les voies de formation de niveau secondaire qui répondent le plus justement aux capacités et aux objectifs personnels des jeunes. Cette exploration doit s'ancrer dans une perspective où le potentiel des jeunes est mis de l'avant pour ainsi maintenir des attentes élevées à leur égard. Ces voies de formation peuvent comprendre, entre autres, le DES, le DEP, l'AFP,

le certificat de FMSS, le certificat de FPT, le certificat des CFER, et autres diplômes, attestations et certificats reconnus par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le recours à la formation générale des adultes chez les jeunes en quête d'un premier diplôme

Plusieurs jeunes issus des trois cohortes étudiées (1983, 1988, 1992) font le choix de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes, et ce, alors qu'ils sont toujours en quête d'un premier diplôme de niveau secondaire. Dans les lignes qui suivent, seules les cohortes de 83 et 88 seront prises en considération compte tenu que les jeunes appartenant à la cohorte de 92 n'avaient que 17 ans au moment de la collecte des données. Le portrait des utilisateurs de la formation générale des adultes (FGA) et les variables prédictives de leur réussite scolaire sont présentés. Enfin, des pistes d'interventions sont proposées.

Portrait des élèves fréquentant la formation générale des adultes

L'analyse des données révèle que ce sont respectivement 30,6 % et 29,5 % des élèves (cohortes 83 et 88) qui fréquentent le centre d'éducation des adultes (soit 1 059 et 990 jeunes). Parmi ces élèves, on constate une proportion plus élevée de garçons que de filles, et ce, indépendamment des cohortes (près de 60 % de garçons et de 40 % de filles). La principale différence entre les deux cohortes s'avère être au niveau du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Ainsi, pour la cohorte 83, on retrouve 39,8 % d'élèves ordinaires (non codés) pour 60,2 % d'EHDA (élèves ayant reçu un ou plusieurs codes), alors que pour la cohorte 88, ces pourcentages s'élèvent à 34 % d'élèves ordinaires pour 66 % d'EHDA (voir Figure 1).

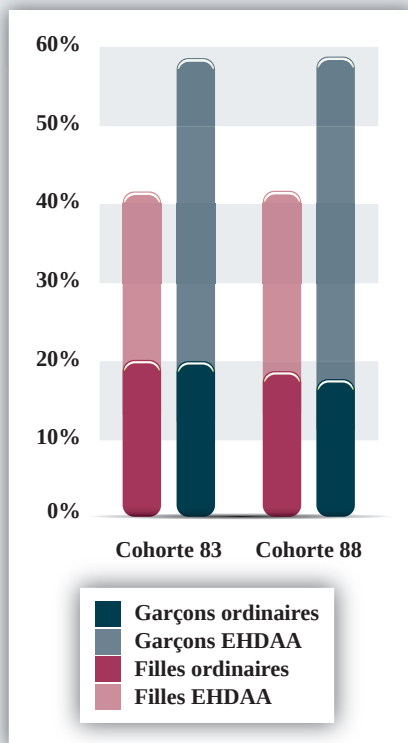


Figure 1 : Répartition des élèves inscrits à la FGA selon les cohortes

La figure 2 rend compte de la répartition des catégories de codes attribués aux EHDAA ayant fréquenté la FGA. La répartition de ces élèves est comparable aux taux observés au secteur jeunes. Ainsi, parmi l'ensemble des EHDAA ayant choisi de fréquenter la FGA, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage se démarquent en constituant plus de la majorité de l'effectif étudiant (respectivement 67,2 % et 65,1 % des EHDAA aux adultes). De plus, près d'un cinquième des EHDAA qui fréquentent la FGA ont eu de multiples codes, c'est-à-dire plusieurs codes de nature différente au cours de leur parcours scolaire (respectivement 19,7 % et 24,5 % des EHDAA aux adultes). Les élèves ayant un code de difficultés comportementales représentent une mince proportion des EHDAA aux adultes (entre 8 et 9 %). Comme l'illustre la figure 2, parmi les EHDAA, ceux présentant une déficience intellectuelle, des déficiences multiples ou un trouble sévère de développement sont très faiblement représentés (entre 1,1 % et 3,74 %).

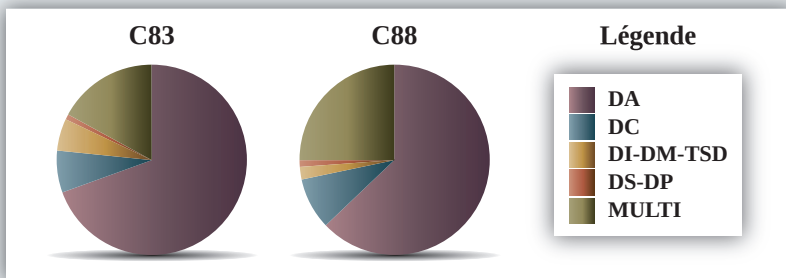


Figure 2 : Répartition des EHDAA inscrits à la FGA selon les cohortes

Obtention d'un diplôme d'études secondaires chez les élèves ayant fréquenté la FGA

À la fin de la période de collecte de données, soit en 2004, 16 % de l'ensemble des élèves ordinaires et EHDAA ayant fréquenté la FGA avaient obtenu un diplôme d'études secondaires (cohorte 83). Lorsque l'on observe uniquement les EHDAA, le taux de diplomation à la FGA est de 13 %. Ces pourcentages sont appelés à changer puisque 6 % des jeunes de la cohorte 83 (dont 7 % d'EHDAA) étaient toujours étudiants actifs à la FGA à la fin de la période de la collecte de données, ils étaient alors âgés de 26 ans. Précisons que l'âge d'obtention du diplôme d'études secondaires (peu importe le secteur d'enseignement) varie de 15 à 27 ans pour les élèves ordinaires. La majorité des élèves ordinaires obtiennent leur diplôme entre 16 et 18 ans (89 % d'entre eux). Rappelons que 5,9 % des élèves ordinaires sont sans diplôme. Pour les EHDAA, l'âge d'obtention du diplôme varie de 16 à 27 ans. La majorité des EHDAA obtiennent leur diplôme entre 18 et 21 ans (23 % d'entre eux). Rappelons que 62,4 % sont sans diplôme.

Pour la cohorte 88, 12 % de l'ensemble des élèves ordinaires et des EHDAA ayant fréquenté la FGA avaient obtenu un diplôme d'études secondaires. Le taux de diplomation des EHDAA à la FGA est de 10 %. Une fois de plus, ces pourcentages sont appelés à changer alors que 28 % des jeunes de la cohorte 88, dont 34 % d'EHDAA, étaient toujours étudiants actifs à la FGA à la fin de la période de la collecte de données, ils étaient alors âgés de 21 ans. L'âge d'obtention du diplôme d'études secondaires (peu importe le secteur d'enseignement) varie de 15 à 22 ans pour les élèves ordinaires. La majorité des élèves ordinaires obtiennent leur diplôme entre 16 et 18 ans (89,6 % d'entre eux). Rappelons que 6 % des élèves ordinaires sont sans diplôme. Pour les EHDAA, l'âge d'obtention du diplôme varie de 16 à 22 ans. La majorité des EHDAA obtienne leur diplôme entre 17 et 19 ans (27,1 % d'entre eux). Rappelons que 63,8 % sont sans diplôme.

Les données qui viennent d'être présentées mettent clairement en évidence le nombre important d'EHDAA qui choisissent de fréquenter la FGA alors qu'ils sont toujours en quête d'un premier diplôme. Leur présence rend compte explicitement de leur persévérance scolaire. Cela dit, persévérance scolaire ne rime pas nécessairement avec réussite scolaire. Ainsi, on constate des taux de diplomation peu élevés à la FGA, quoique ce secteur de formation semble tout de même attrayant pour ces derniers. En fait, lorsque l'on considère qu'un peu plus du tiers des EHDAA arrivent à décrocher un diplôme de niveau secondaire, il est clair que la FGA contribue à ce taux de diplomation.

Prédicteurs d'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire des EHDAA ayant fréquenté la FGA

Que nous apprennent les modèles prédictifs relativement à la situation des jeunes qui choisissent de fréquenter la FGA?

Variables prédictives pour la cohorte 83

- Les EHDAA ayant fréquenté la FGA ont 1,6 fois moins de chances d'obtenir un premier diplôme de niveau secondaire que les élèves n'ayant pas fréquenté le secteur adultes¹.
- Les jeunes ayant un code de **difficulté d'apprentissage**² et ayant fréquenté la FGA ont 1,61 fois moins de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code.

Variables prédictives pour la cohorte 88

- Pour la cohorte 88³, les EHDAA ayant fréquenté la FGA ont, pour leur part, 1,91 fois moins de chance de diplômer que les jeunes n'ayant pas fréquenté le secteur des adultes.
- Les jeunes ayant un code de **difficulté d'apprentissage**⁴ ayant fréquenté la FGA ont 1,65 fois moins de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code.

¹ Le modèle prédictif permet de classer 87,7 % des diplômés et 74,0 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

² Le modèle prédictif permet de classer 81,3 % des diplômés et 82,3 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

³ Le modèle prédictif permet de classer 85,0 % des diplômés et 63,1 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

⁴ Le modèle prédictif permet de classer 80,3 % des diplômés et 68,0 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

- Les jeunes ayant un code de **difficulté de comportement**⁵ ayant fréquenté la FGA ont 5,24 fois moins de chances d'obtenir un premier diplôme que les jeunes ayant un autre type de code.

Ce que ces données mettent en évidence, c'est que la transition du secteur jeunes à celui des adultes ne constitue pas en soi un gage de réussite scolaire. Qui plus est, d'autres études menées par des chercheurs du QISAQ ont démontré que les EHDAA qui font cette transition à l'âge de 16 à 18 ans, éprouvent des difficultés scolaires importantes, cumulent des retards scolaires difficiles à rattraper et éprouvent un sentiment de doute relativement à leur capacité à apprendre, et ce, largement dû à une expérience scolaire secondaire difficile (Dumont, Rousseau, Leclerc *et al.*, 2011; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009; Rousseau, Théberge, Bergevin *et al.*, 2010). Cela dit, ces jeunes apprécient l'accueil et le soutien dont ils bénéficient à la FGA. Ils y voient là une réelle chance d'améliorer leur dossier scolaire, même si cette amélioration ne rime pas nécessairement avec l'obtention d'un diplôme d'études de niveau secondaire.

Pistes de réflexions

Quelques pistes de solutions facilitant l'obtention d'un premier diplôme d'études de niveau secondaire chez les jeunes qui fréquentent la FGA gravitent autour de la prise en compte de leurs besoins spécifiques en matière d'apprentissage et, conséquemment, de la mise en œuvre de stratégies compensatoires nécessaires à leur réussite. Ainsi, les centres d'éducation aux adultes sont invités à réfléchir sur ces pistes susceptibles de contribuer à la réussite scolaire de leurs étudiants :

- Miser sur l'offre de stratégies compensatoires visant à diminuer l'impact de la difficulté d'apprentissage sur l'acte d'apprendre. À ce titre, on peut penser :
 - aux technologies d'aide à la lecture pour les étudiants dyslexiques, ou encore ceux ayant des défis importants en matière de lecture (par exemple, le logiciel Kurzweil qui permet non seulement la lecture d'un texte numérisé, mais également la mise en application de stratégies de lecture grâce à une variété de fonctions);
 - aux technologies d'aide à l'écriture pour les étudiants dyslexiques-dysorthographiques, les étudiants dysorthographiques, ou encore ceux ayant des défis importants en matière d'écriture (par exemple, le logiciel Word-Q pour ses fonctions de pré-

⁵ Le modèle prédictif permet de classer 88,9 % des diplômés et 37,5 % des non diplômés. La marge d'erreur est moyennement acceptable. Ainsi, il s'avère plus difficile d'identifier les variables prédictives de la non-diplomation chez les élèves ayant des troubles de comportement.

dicteur de mots qui contribue à la qualité des écrits; le logiciel Antidote pour ses fonctions de correcteur orthographique qui met à profit les connaissances grammaticales des étudiants; le logiciel Speak-Q pour ses fonctions de reconnaissance vocale qui permet la rédaction d'un texte par la voix, une stratégie plus efficace que le prédicteur de mots pour les étudiants ayant des troubles graves en matière d'expression écrite; etc.).

- aux technologies d'aide à l'organisation pour les étudiants qui éprouvent des difficultés en matière d'organisation d'idées, de rétention de l'information et de prise de notes. Les fonctions visuelles ajoutées à certaines de ces technologies contribuent à la rétention et au rappel de l'information chez plusieurs étudiants, dont ceux ayant des troubles d'apprentissage (par exemple, le logiciel Inspiration; SparkSpace; etc.).
- aux stratégies plus conventionnelles dans toutes les situations énumérées plus haut, dont le recours au livre audio, à la prise de notes sur enregistreur numérique, etc.

Force est d'admettre que la sévérité des difficultés rencontrées par ces jeunes justifie le recours à de telles stratégies, stratégies qui sont d'ailleurs permises par le MELS, et ce, même en situation d'évaluation. Pour faciliter le repérage de documents officiels, voici quelques liens utiles :

Document officiel sur la sanction des études :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/guides.htm>

INFO-SANCTION 554 – aide à l'écriture

<http://www.renouveau11.qc.ca/IMG/pdf/554info.pdf>

<http://www.renouveau11.qc.ca/IMG/pdf/09-10-018-info.pdf>

INFO-SANCTION 10-11-013 – aide à la lecture

[http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/10-11-011-info\[1\].pdf](http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/10-11-011-info[1].pdf)

<http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/10-11-013-info.pdf>

Références

- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L. et Beaumier, F. (2011, octobre). *Les 3 P de la réussite en formation générale aux adultes : Psychologie, Psychopédagogie et Pédagogie*. Communication présentée dans le cadre d'un séminaire QISAQ, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-28). Québec: Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Revue Éducation et francophonie* [Numéro thématique sur l'éducation des adultes], 38(1), 154-177.

Poursuivre ses études au secteur professionnel

Que nous apprend l'analyse des données sur la formation professionnelle? Les pages qui suivent porteront une attention particulière à la situation des jeunes des cohortes 83 et 88 ayant opté pour ce type de formation. Les variables prédictives de l'obtention d'un diplôme d'études au secteur professionnel sont aussi présentées, de même que quelques pistes de solutions favorisant la réussite de ces jeunes.

Portrait des élèves fréquentant le secteur professionnel

Comme l'illustre la figure 1, c'est un peu moins du tiers des jeunes qui optent pour la formation professionnelle (cohorte 83 : 28,7 % - 992 élèves; cohorte 88 : 23,7 % - 795 élèves). Sans surprise, c'est une proportion plus élevée de garçons (64 %) que de filles (36 %) qui optent pour cette voie de formation. Ce qui retient l'attention, c'est davantage l'augmentation d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au fil des années. Ainsi, pour la cohorte 83, la proportion d'élèves ordinaires ayant fréquenté la formation professionnelle s'élevait à 62 % contre 38 % d'EHDA, alors que pour la cohorte 88, la proportion s'élevait à 49 % d'élèves ordinaires et 50 % d'EHDA.

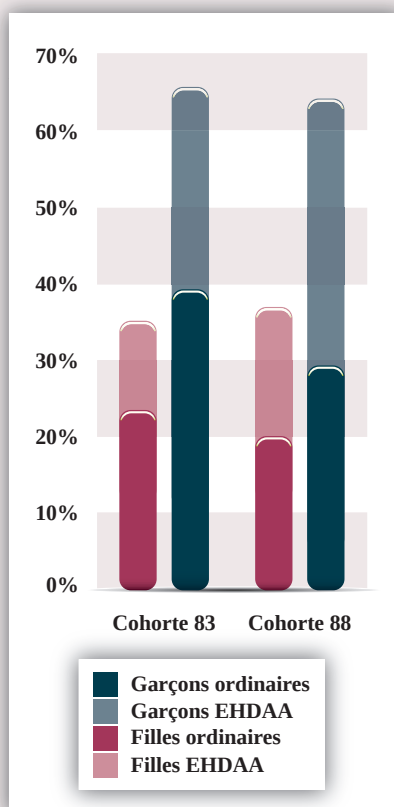


Figure 1 : Répartition des élèves selon la cohorte

Pour sa part, la figure 2 présente la répartition des catégories de codes des EHDAA ayant fréquenté le secteur professionnel. La répartition de ces élèves est comparable aux taux observés au secteur jeunes. Ainsi, pour les cohortes 83 et 88, les EHDAA ayant fréquenté ce secteur ont majoritairement un code de difficulté d'apprentissage (respectivement 79,3 % et 76,1 %). De plus, près d'un sixième des EHDAA de chacune des cohortes ont eu des multiples codes, c'est-à-dire plusieurs codes de nature différente au cours de leur parcours scolaire (respectivement 12,2 % et 15 %). Les difficultés comportementales représentent une plus mince proportion d'EHDAA dans cette voie de formation, soit de 7 à 8 %. Les deux autres catégories de codes (DI-DM-TSD et DS-DP) sont beaucoup moins présentes en formation professionnelle, soit 0,9 et 0 % pour les codes DI-DM-TSD, et 0,5 et 0,7 % pour les codes DS-DP.

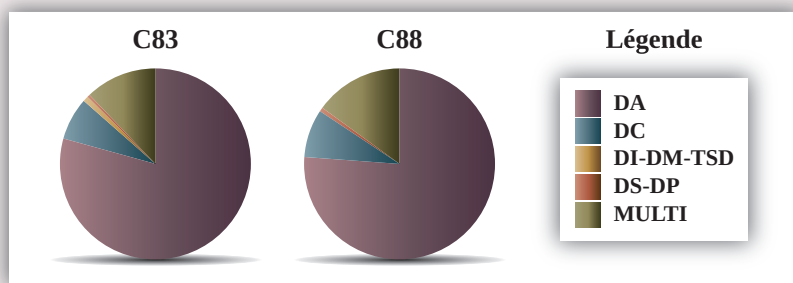


Figure 2 : Répartition des EHDAA selon la cohorte

L'obtention d'un diplôme d'études professionnelles

D'entrée de jeu, rappelons qu'au moment de l'arrêt de la collecte de données, soit en 2004, les élèves de la cohorte 83 étaient âgés de 26 ans et ceux de la cohorte 88 étaient âgés de 21 ans. On remarque que près des deux tiers de la cohorte 83 obtiennent leur diplôme d'études professionnelles, soit 62,6 % des jeunes qui y sont inscrits. Lorsqu'on observe ce taux en fonction du type d'élève, on constate que 8,8 % des élèves ordinaires inscrits y obtiennent un premier diplôme de niveau professionnel (AFP, ASP, DEP), comparativement à 35,0 % des EHDAA inscrits. Pour la cohorte 88, c'est près de la moitié des élèves ayant fréquenté le secteur professionnel, soit 52,3 %, qui obtiennent leur diplôme. Lorsqu'on observe ce taux en fonction du type d'élève, on constate que ce sont 12,4 % des élèves ordinaires inscrits qui y obtiennent un premier diplôme de niveau professionnel, comparativement à 32,9 % des EHDAA inscrits. Il va de soi que l'âge des élèves peut influencer le pourcentage d'obtention de diplôme. Cela dit, rappelons que pour la majorité des élèves ordinaires, le premier diplôme de niveau secondaire est obtenu entre 16 et 18 ans, alors que pour la majorité

des EHDAA, c'est entre 18 et 21 ans (voir Onglet 4). Si l'on considère l'âge des élèves de la cohorte 88, on peut s'attendre à une certaine augmentation du taux de diplomation pour cette cohorte, d'une part parce que certains s'y inscrivent à la suite de l'obtention de leur premier diplôme, et d'autre part, les EHDAA continuent d'aller chercher quelques diplômes après l'âge de 21 ans.

Autres éléments intéressants, l'analyse des résultats révèle que parmi les élèves ordinaires de la cohorte 83 qui décident de fréquenter la formation professionnelle, 86,6 % d'entre eux ont obtenu un diplôme d'études secondaires (DES) au cours de leur cheminement scolaire. Quant aux EHDAA, ce pourcentage s'élève à 39 %. Pour ce qui est de la cohorte 88, ces pourcentages s'élèvent à 79,2 % chez les élèves ordinaires et 33,2 % chez les EHDAA.

Prédicteurs d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles

Il est clair que le secteur d'études professionnelles jouit d'une certaine popularité auprès des EHDAA. Chose certaine, c'est un choix payant en matière de diplomation.

Variables prédictives pour la cohorte 83

- Les EHDAA ayant fréquenté la formation professionnelle¹ ont 19,15 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme de niveau secondaire que ceux n'ayant pas fait ce choix de parcours.
- Les élèves ayant un code de difficultés d'apprentissage² et qui ont fréquenté la formation professionnelle ont 20,8 fois plus de chances d'obtenir un diplôme de niveau secondaire que ceux ayant un autre type de code.
- Les élèves ayant un code de difficultés de comportement³ et qui ont fréquenté la formation professionnelle ont 5,89 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme de niveau secondaire que ceux ayant un autre type de code.

¹ Le modèle prédictif permet de classer 87,7 % des diplômés et 74,0 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

² Le modèle prédictif permet de classer 81,3 % des diplômés et 82,3 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

³ Le modèle prédictif permet de classer 95,7 % des diplômés et 39,4 % des non diplômés. La marge d'erreur est moyennement acceptable. Ainsi, il s'avère plus difficile d'identifier les variables prédictives de la non-diplomation chez les élèves ayant des troubles de comportement.

Variables prédictives pour la cohorte 88

- Les EHDAA ayant fréquenté la formation professionnelle⁴ ont 8,09 fois plus de chances d'obtenir un premier diplôme de niveau secondaire que ceux n'ayant pas fait ce choix de parcours.
- Les élèves ayant un code de difficultés d'apprentissage⁵ et qui ont fréquenté la formation professionnelle ont 6,96 fois plus de chances de diplômer que ceux ayant un autre type de code.
- Les élèves ayant un code de difficultés de comportement⁶ et qui ont fréquenté la formation professionnelle ont 5,6 fois plus de chances de diplômer que ceux ayant un autre type de code. Rappelons que cette variable prédictive peut être appelée à augmenter puisqu'au moment de l'arrêt de la collecte de données de la cohorte 88, les élèves n'avaient que 21 ans.

Pistes de réflexions

Compte tenu de la popularité croissante des programmes de la formation professionnelle chez les EHDAA, les acteurs de la formation professionnelle sont invités à réfléchir sur ces quelques pistes :

- Valoriser la formation professionnelle auprès de l'ensemble des élèves qui composent l'école.
- Appuyer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans la réussite des préalables nécessaires à l'entrée à la formation professionnelle, et ce, de façon soutenue compte tenu qu'ils représentent près de 80 % des EHDAA qui choisissent cette voie de formation.
- Sensibiliser l'ensemble des intervenants de la formation professionnelle à l'importance de faire émerger et de reconnaître le potentiel parfois effacé par l'emphase placée sur les difficultés manifestées.
- Promouvoir l'accessibilité à la formation professionnelle à tous les élèves qui s'y reconnaissent, sans tomber dans le piège de la sélection en fonction des meilleurs résultats scolaires.

⁴ Le modèle prédictif permet de classer 85,0 % des diplômés et 63,1 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

⁵ Le modèle prédictif permet de classer 80,3 % des diplômés et 68,0 % des non diplômés. La marge d'erreur est acceptable.

⁶ Le modèle prédictif permet de classer 88,9 % des diplômés et 37,5 % des non diplômés. La marge d'erreur est moyennement acceptable. Ainsi, il s'avère plus difficile d'identifier les variables prédictives de la non-diplomation chez les élèves ayant des troubles de comportement.

Poursuivre ses études au secteur collégial

Compte tenu de la nature longitudinale de cette recherche, nous sommes en mesure de poser un regard sur la situation des jeunes qui décident de poursuivre leurs études au secteur collégial. Ce regard permet à la fois d'offrir un portrait des élèves qui fréquentent le secteur collégial et de préciser certaines variables prédictives de leur réussite scolaire. Précisons que les jeunes de la cohorte 92 ne sont pas ciblés par cette analyse puisqu'ils avaient tout au plus 17 ans au moment de l'arrêt de la collecte de données.

Portrait des étudiants fréquentant le secteur collégial

Le nombre d'étudiants inscrits au secteur collégial s'élève à 2 164 pour la cohorte 83 et à 1885 pour la cohorte 88, soit respectivement 62,6 % et 56,1 % de l'ensemble des jeunes des cohortes à l'étude. Pour ces deux cohortes, on observe un nombre à peine plus élevé de femmes que d'hommes (cohorte 83 : 44,1 % d'hommes et 55,9 % de femmes; cohorte 88 : 42,5 % d'hommes et 57,5 % de femmes). La présence des EHDAA est faible, alors que parmi tous les inscrits du secteur collégial, ils ne représentent que 7,4 % et 11,2 % des inscrits par cohorte. Cela dit, même faibles, ces proportions démontrent une augmentation du passage du secteur jeunes vers celui du collégial pour les EHDAA.

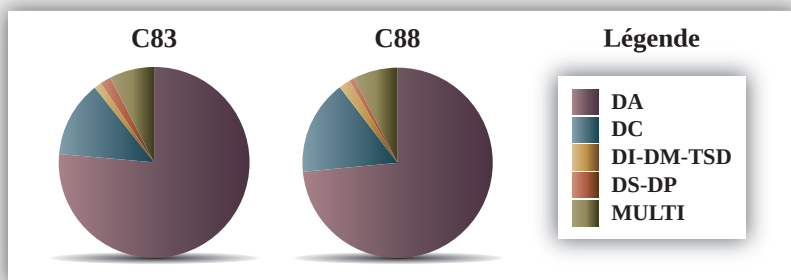


Figure 1 : Répartition des EHDAA selon la cohorte

Comme l'illustre la figure 1, la majorité des EHDAA inscrits au secteur collégial présentent des difficultés d'apprentissage (DA) (76,4 % et 73,5 %). Il s'agit là d'une répartition similaire à celle observée au secteur des jeunes. De plus, près de un sixième des EHDAA inscrits au secteur collégial (13 % et 16,1 %) présentent des difficultés comportementales (DC). Quant aux étudiants ayant reçu de multiples codes durant leur par-

cours scolaire, ils représentent 7,5 % des EHDAA qui fréquentent le secteur collégial. Enfin, ceux ayant reçu un code de déficience intellectuelle, déficiences multiples et/ou troubles sévères du développement (DI-DM-TSD), de même que ceux ayant reçu un code de déficience sensorielle et/ou déficience physique (DS-DP), sont très faiblement représentés au secteur collégial (DI-DM-TSD : 1,2 % et 1,9 %; DS-DP : 1,9 % et 0,9 %).

Obtention d'un diplôme de niveau collégial

Parmi l'ensemble des élèves ayant fréquenté la formation collégiale, 65,8 % des étudiants de la cohorte 83 ont obtenu un diplôme dans ce secteur. Quant à la cohorte 88, ce taux passe à 54,9 %. La différence entre les deux cohortes peut s'expliquer par l'âge des étudiants au moment de la dernière collecte de données effectuée en 2004 (21 ans pour la cohorte 88 et 26 ans pour la cohorte 83). Des 161 EHDAA de la cohorte 83 inscrits au secteur collégial, 35,4 % ont obtenu leur diplôme collégial. Pour la cohorte 88, 24,2 % des EHDAA ont obtenu leur diplôme collégial. Précisons toutefois que 51,2 % des EHDAA de cette cohorte étaient toujours inscrits au secteur collégial en 2004. Ainsi, il est fort probable que la proportion des diplômés de cette cohorte ait augmenté au cours des dernières années.

Prédicteurs de fréquentation du secteur collégial

L'analyse des données nous permet d'identifier quelques variables prédictives de la fréquentation au secteur collégial sans toutefois permettre l'identification de variables prédictives de la diplomation collégiale (aucune donnée significative).

Variables prédictives pour la cohorte 83¹

- Les filles ont 2,04 fois plus de chances que les garçons de fréquenter le secteur collégial.
- Les EHDAA ayant fréquenté la classe ordinaire ont 5,59 fois plus de chances de fréquenter le secteur collégial.
- Les EHDAA ont 43,48 fois moins de chances de fréquenter le secteur collégial que les élèves ordinaires :
 - Les filles ont 2,04 fois plus de chances que les garçons de fréquenter le secteur collégial.
 - Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont 25 fois moins de chances que ceux ayant d'autres codes de fréquenter le secteur collégial.

¹ Le modèle prédictif permet de classer 69,9 % des jeunes ayant fréquenté le collégial et 92,6 % des jeunes n'ayant pas fréquenté le collégial. La marge d'erreur est acceptable.

- Les élèves ayant des difficultés de comportement ont 13,16 fois moins de chances que ceux ayant d'autres codes de fréquenter le collégial.
- Les élèves ayant eu plusieurs codes (« multicode ») ont 66,67 fois moins de chances que ceux n'ayant eu qu'un code de fréquenter le collégial.
- Les élèves ayant des codes de déficiences (DI-DM-TSD et DS-DP) ont 71,43 fois moins de chances que ceux ayant eu d'autres codes de fréquenter le collégial.

Variables prédictives pour la cohorte 88²

- Les filles ont 2,10 fois plus de chances que les garçons de fréquenter le secteur collégial.
- Les EHDAА ayant fréquenté la classe d'adaptation scolaire ont 34,49 fois moins de chances de fréquenter le secteur collégial.
- Les jeunes n'ayant eu qu'un type de placement ont 37,04 fois plus de chances de fréquenter le secteur collégial que ceux ayant eu plusieurs types de placements au cours de leur cheminement.
- Les jeunes ayant eu plusieurs codes (multicode) ont 4,37 fois moins de chances de fréquenter le secteur collégial que ceux n'ayant reçu qu'un code.

Pistes de réflexions

Le portrait qui vient d'être tracé met en évidence que l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ne va pas de soi pour les élèves ordinaires et encore moins pour les EHDAА. La nature des données analysées et les résultats des régressions logistiques ne permettent pas d'offrir des pistes de solutions relatives au fonctionnement du secteur collégial. Toutefois, lorsque l'on considère que le collégial en contexte québécois est un tremplin obligatoire à l'enseignement universitaire, l'importante proportion d'étudiants qui quittent ce secteur sans diplôme en poche nous préoccupe.

Ainsi, les pistes de réflexions invitent les acteurs du secteur collégial à poser un regard critique sur les difficultés rencontrées par les élèves ordinaires qui s'y inscrivent afin de les soutenir dans leurs intentions d'études. Cette analyse peut prendre plusieurs formes :

- Créer un espace d'échanges sous la forme d'un forum pour et par les jeunes sur leur réalité d'étudiants au collégial, les éléments positifs qui contribuent à leur motivation et à leur réussite, de même que sur

² Le modèle prédictif permet de classer 55,9 % des jeunes ayant fréquenté le collégial et 97,1 % des jeunes n'ayant pas fréquenté le collégial. La marge d'erreur est acceptable.

les éléments qu'ils souhaiteraient voir bonifier pour mieux soutenir leur démarche d'études.

- Créer un espace d'échanges sous la forme d'un forum pour et par les enseignants sur leur réalité de pédagogues en contexte collégial, les éléments positifs qui contribuent à leur plaisir d'enseigner, de même que sur les éléments qu'ils souhaiteraient voir bonifier pour mieux soutenir leurs actions pédagogiques.
- Créer un espace d'échanges professionnels pour et par les spécialistes qui gravitent au secteur collégial (orienteur, orthopédagogue, etc.) sur leur réalité d'intervenants en contexte collégial, les éléments positifs qui contribuent à la qualité de leurs interventions, de même que sur les éléments qu'ils souhaiteraient voir bonifier pour mieux soutenir leurs actions spécifiques auprès des étudiants.
- Assurer un espace d'échanges entre ces différentes perspectives pour ainsi reconnaître l'apport de tous les acteurs qui gravitent au collégial.

De plus, nous croyons que les défis associés à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales chez les EHDAA méritent une attention particulière. Rappelons que seulement un tiers de ces derniers quittent le collégial avec un diplôme en poche. Ainsi, les acteurs du secteur collégial pourraient procéder à un exercice d'échanges similaire à celui présenté précédemment, mais par et pour les EHDAA. En outre, certaines questions méritent d'orienter les réflexions :

- Les mesures d'accueil pour les EHDAA sont-elles bien connues de tous, et ce, dès l'entrée au collégial (accès aux mesures d'aide, accès au financement de ressources technologiques, etc.)?
- Les mesures d'accueil pour les EHDAA sont-elles bien connues et valorisées par l'ensemble du personnel?
- Le recours aux mesures d'aide est-il accepté et valorisé par l'ensemble du personnel?
- Les services en place répondent-ils réellement aux besoins des jeunes tel qu'ils les expriment?
- Le personnel gagnerait-il à participer à des activités de perfectionnement en lien aux EHDAA et aux mesures d'aide qui contribuent à leur engagement scolaire?
- Le personnel a-t-il l'opportunité de préciser ses besoins de formation en matière de pédagogie collégiale auprès de jeunes EHDAA?

La croissance des EHDAA inscrits au secteur collégial mérite qu'on lui consacre une attention particulière.

Suggestions des jeunes sur le thème de la réussite scolaire

Les entrevues individuelles ont été effectuées en 2005 auprès des élèves des cohortes 1983, 1988 et 1992. Le tableau suivant présente la répartition des participants pour chaque cohorte en indiquant si, au moment des entrevues, ils avaient complété ou non le diplôme convoité. Précisons que l'analyse des entrevues des participants qui étaient toujours aux études n'est pas présentée ici.

Tableau 1 : Répartition des participants du volet qualitatif selon le niveau de scolarité

Diplôme convoité	Cohorte 1983			Cohorte 1988			Cohorte 1992			Total des entrevues	Total C + N-C
	C	N-C	E-C	C	N-C	E-C	C	N-C	E-C		
Certificat	-	-	/	-	-	/	-	1	3	4	1
DES	2	4	/	3	2	/	6	4	8	29	21
Adultes	-	2	2	-	2	2	-	1	8	17	5
DEP	4	-	-	1	2	1	-	-	-	8	7
AEC	2	-	-	1	-	-	-	-	-	3	3
DEC général		1	-	-	-	1	/	1	8	11	2
DEC technique	2	1	2	5	-	4	/	1	6	21	9
Université	8	-	6	1	-	8	/	/	/	23	9
Total	18	8	10	11	6	16	6	8	33	116	57

C = complété N-C = non complété E-C = en cours

Au cours de ces entrevues d'une durée moyenne d'une heure, les participants ont été invités à s'exprimer librement sur leur expérience scolaire selon un questionnaire conçu précisément pour la présente étude. Les propos des jeunes ont permis d'enrichir certaines pistes de solutions en lien à la réussite scolaire (voir encadré ci-dessous). Les résultats montrent des similarités dans les suggestions des jeunes ayant ou non obtenu leur diplôme, tout en permettant également d'établir quelques distinctions entre ces deux sous-groupes.



Dimensions abordées par les jeunes sur la réussite scolaire

- Attitudes des enseignants
- Développement personnel
- Entourage des jeunes
- Services complémentaires
- École et système scolaire
- Pédagogie

Les similarités dans les suggestions des jeunes ayant obtenu ou non leur diplôme

Les éléments suggérés par les participants pour améliorer le vécu scolaire au secteur jeunes concernent tant les conditions de fonctionnement du système scolaire que l'aspect relationnel avec les enseignants ou leurs parents. Ils proposent de réduire le nombre d'élèves en classe pour que les enseignants soient plus disponibles et puissent offrir davantage d'aide individuelle. Au dire des jeunes, cette mesure pourrait favoriser la concentration en classe. Ils remarquent aussi

que l'accès à un intervenant professionnel (psychologue, psychoéducatrice, orienteur, etc.) est difficile et qu'un tel service devrait être offert sur une base régulière. Les jeunes rencontrés demandent aussi que les programmes scolaires rejoignent davantage leurs intérêts et soient plus souples afin de permettre différentes combinaisons et inciter la persévérance scolaire.

Les jeunes désirent grandement une certaine autonomie d'action et de pensée; ils veulent être écoutés et participer activement à leur développement en prenant part aux décisions qui les concernent. En d'autres mots, ils désirent une communication plus ouverte avec les intervenants scolaires afin de mieux comprendre les attentes à leur égard ou les comportements souhaités. Ils insistent sur l'importance des relations maître-élèves et souhaitent que leurs enseignants les soutiennent, se soucient d'eux et de leur réussite. Il en est de même pour leurs parents et leur entourage, puisque les jeunes souhaitent sentir leur soutien et leurs encouragements vers la réussite. En fait, ils accordent une grande importance à l'engagement des parents dans leur cheminement scolaire en établissant un lien entre leur besoin de structure et d'encadrement et la persévérance scolaire.

Bref, il semble que les jeunes rencontrés vivent une certaine dualité à l'intérieur de leur cheminement scolaire. D'une part, ils mentionnent leur désir d'autonomie et leur souhait de participer aux décisions les concernant et, d'autre part, ils recherchent le soutien et l'appui des gens de leur entourage et des intervenants scolaires.

À retenir : Similarités dans les suggestions

Ils proposent :

- de réduire le nombre d'élèves en classe;
- de pouvoir rencontrer plus facilement les intervenants professionnels;
- de prendre part aux décisions les concernant;
- de favoriser les relations maître-élèves.

Ils souhaitent :

- être soutenus et encouragés par les intervenants scolaires et leurs parents.

Les suggestions émises par les jeunes n'ayant pas obtenu le diplôme convoité

Les élèves n'ayant pas obtenu leur diplôme suggèrent des éléments plus spécifiques quant à l'amélioration du système scolaire. Ils commentent, entre autres, les méthodes et stratégies d'enseignement comme étant peu variées et ne répondant pas à tous les types d'élèves. Ils font ressortir que les enseignants passionnés les motivent davantage. Ils mentionnent également que l'inaccessibilité des programmes ou concentrations exigent certains résultats scolaires ne permet pas aux élèves ayant des difficultés de s'y inscrire, ce qui pourtant serait un levier pour leur motivation scolaire.

Ainsi, les jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme proposent que les programmes soient plus flexibles ou que d'autres programmes soient créés. Ils veulent avoir accès à des activités ou à des cours plus dynamiques en fonction de leurs intérêts ou adaptés à leur rythme. La tenue d'activités spéciales, tant en classe que dans un contexte parascolaire, est aussi soulevée par les jeunes pour les motiver et favoriser leur persévérance. En outre, ils suggèrent un plus grand encadrement dans les programmes réguliers pour que les élèves ayant plus de difficulté ne soient pas laissés à eux-mêmes. Ils accordent aussi une certaine importance à l'environnement scolaire et mentionnent qu'ils veulent évoluer dans un milieu agréable et attrayant qui leur ressemble et qui les représente. Ils proposent d'ailleurs de participer ou de s'impliquer dans l'élaboration de ce milieu, ce qui contribuerait à leur sentiment d'appartenance.

À retenir : Jeunes n'ayant pas obtenu le diplôme convoité

Ils proposent :

- de varier les méthodes et stratégies d'enseignement;
- de faciliter l'accessibilité aux programmes et aux concentrations;
- d'encadrer davantage les élèves ayant des besoins particuliers dans les programmes réguliers.

Ils souhaitent :

- avoir des activités ou des cours répondant à leurs intérêts ou adaptés à leur rythme;
- évoluer dans un environnement scolaire qui leur ressemble.

Les suggestions émises par les jeunes ayant obtenu le diplôme convoité

Les élèves ayant obtenu leur diplôme ont des considérations qui relèvent moins du système scolaire en lui-même et davantage de leur participation dans celui-ci. Ainsi, ils soulèvent qu'ils ont une part de responsabilité dans leur apprentissage et qu'il est nécessaire qu'ils s'engagent pour mieux réussir. Dans le même sens, ils suggèrent que les enseignants suscitent leur participation en classe en les impliquant dans les décisions et en leur

faisant confiance. Ces élèves ont aussi une attitude plus positive en regard de l'école et proposent de prendre eux-mêmes des moyens ou des actions pour favoriser leur réussite.

Pistes de réflexions

Les propos des jeunes rencontrés ne sont pas sans rappeler certains constats de la littérature à l'égard de l'importance d'une relation maître-élèves harmonieuse, et ce, plus spécifiquement lors du passage au secondaire. En effet, plus l'enseignant manifeste de la bienveillance envers les élèves, plus ces derniers persévèrent (Doré-Côté, 2006; Potvin, 2005). Malheureusement, la relation maître-élèves est plus souvent harmonieuse avec les jeunes n'ayant pas de difficulté qu'avec ceux ayant des défis scolaires (Bender, 2001; Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Ainsi, favoriser et encourager les manifestations de bienveillance en contexte scolaire auprès de tous les élèves constitue une piste qui mérite d'être exploitée.

Les stratégies pédagogiques déployées par les enseignants et le plaisir d'enseigner, préoccupent plusieurs jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme. Cette préoccupation ne doit pas être prise à la légère. D'une part, une récente étude doctorale (Paré, 2011) vient confirmer qu'une forte majorité d'enseignants optent pour un enseignement plutôt traditionnel qui répond aux besoins d'un groupe d'élèves homogène. Cette même étude révèle que peu d'enseignants exploitent une diversité de stratégies pour répondre aux besoins d'un groupe d'élèves ayant des caractéristiques variées. Ces mêmes constats ont été repris par de nombreux auteurs depuis les dernières années (pour une recension, voir Prud'homme, 2007). D'autre part, il semble que le plaisir d'enseigner à une diversité d'élèves constitue effectivement un défi important pour les enseignants, et ce, plus spécifiquement au secondaire. D'ailleurs, une étude récente (Marion, 2011) révèle que le plaisir d'enseigner se traduit au secondaire par *des élèves qui ont les acquis requis; l'uniformité des groupes; [être] là pour enseigner et non pas pour faire de la gestion de classe, pour jouer à la police, remplir des dossiers, appeler les parents*. Ainsi, le plaisir d'enseigner se traduit par « le plaisir de dispenser un savoir » (p. 72), conclut l'auteure. Malheureusement, instruire, socialiser et qualifier l'ensemble des élèves desservis dans une école outrepassent le simple fait de dispenser un savoir. Il y a là matière à réflexion et peut-être même un incitatif à développer une culture de formation continue pour répondre à l'évolution constante des caractéristiques et des besoins des élèves.

À retenir : Jeunes ayant obtenu le diplôme convoité

Ils soulignent leur part de responsabilité dans leur réussite.

Ils souhaitent :

- être impliqués dans les décisions;
- s'engager dans leur réussite.

La possibilité de faire des choix, de participer aux prises de décisions, de jouer un rôle actif au sein de l'école indépendamment de la nature de son rendement scolaire, traduit un souhait partagé par tous les jeunes interrogés. Ce souhait légitime démontre à la fois une caractéristique de l'école qui valorise la diversité (Beaudoin, 2005, 2008) et un besoin résultant du passage de l'enfance à l'adolescence, et aussi de la transition de l'adolescence à la vie adulte (Eccles, 2004). Ce désir peut facilement s'actualiser en offrant des occasions à tous de faire des choix et d'émettre ses idées. Une participation authentique des élèves est ainsi recommandée dans les contextes suivants :

- le choix relatif à leur cheminement scolaire
- la préparation d'un plan d'intervention
- le choix des sorties ou activités parascolaires à proposer aux élèves
- le choix d'une orientation ou concentration en fonction des intérêts et des forces plutôt qu'en fonction des limites

La valorisation du rôle de l'élève ne peut se limiter qu'à la performance scolaire. Une réflexion sérieuse mérite d'être menée sur ce thème. Enfin, la connaissance des ressources professionnelles disponibles au sein de l'institution scolaire (par exemple conseiller d'orientation, psychologue, travailleur social, etc.) et l'accès à ces ressources constituent d'autres besoins importants manifestés par les jeunes. Ces besoins méritent aussi que l'on s'y attarde en proposant peut-être une organisation nouvelle de services qui fait appel à la créativité plutôt qu'à ce qui est déjà connu.

Références

- Beaudoin, N. (2005). *Elevating Student Voice*. Larchmont, NY : Eye On Education.
- Beaudoin, N. (2008). *A School for Each Student*. Larchmont, NY : Eye On Education.
- Bender, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (4^e éd.). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Doré-Côté, A. (2006). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la 3^e secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (2^e éd., p. 125-153). New York, NY : John Wiley and sons.
- Marion, C. (2011). *Identification et explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir* (p. 109-118). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires, *Revue des sciences de l'éducation McGill*, 44(2), 193-211.

L'insertion socioprofessionnelle

Des entretiens individuels ont été effectués en 2005 auprès des élèves des cohortes 1983, 1988 et 1992. Le tableau suivant présente la répartition des participants pour chaque cohorte en indiquant si, au moment des entretiens, ils avaient complété ou non le diplôme convoité. Précisons que l'analyse des entretiens des participants qui étaient toujours aux études n'est pas présentée ici.

Tableau 1 : Répartition des participants du volet qualitatif selon le niveau de scolarité

Diplôme convoité	Cohorte 1983			Cohorte 1988			Cohorte 1992			Total des entretiens	Total C + N-C
	C	N-C	E-C	C	N-C	E-C	C	N-C	E-C		
Certificat	-	-	/	-	-	/	-	1	3	4	1
DES	2	4	/	3	2	/	6	4	8	29	21
Adultes	-	2	2	-	2	2	-	1	8	17	5
DEP	4	-	-	1	2	1	-	-	-	8	7
AEC	2	-	-	1	-	-	-	-	-	3	3
DEC général		1	-	-	-	1	/	1	8	11	2
DEC technique	2	1	2	5	-	4	/	1	6	21	9
Université	8	-	6	1	-	8	/	/	/	23	9
Total	18	8	10	11	6	16	6	8	33	116	57

C = complété N-C = non complété E-C = en cours

Au cours de ces entretiens d'une durée moyenne d'une heure, les participants ont été invités à s'exprimer librement sur leur expérience scolaire selon un questionnaire conçu précisément pour la présente étude. Les propos des jeunes ont permis d'enrichir certaines pistes de solutions en lien à l'insertion socioprofessionnelle. Les dimensions abordées par les jeunes sont les suivantes : les conditions d'emploi souhaitées, les démarches d'emploi effectuées et le marché de l'emploi en Mauricie.

Les conditions d'emploi souhaitées

Les propos des jeunes révèlent que les premiers emplois occupés ne répondent que très rarement aux conditions souhaitées. Cette situation s'explique par des besoins monétaires, parfois urgents, qui mènent souvent les jeunes vers une première recherche d'emploi hâtive. Par ailleurs, ceux n'ayant pas obtenu leur diplôme occupent davantage d'emplois caractérisés par des conditions de travail difficiles (horaires instables ou atypiques, rémunérations moins élevées, tâches répétitives, travail au noir, environnement exigeant, exigences physiques particulières, etc.). À la suite de ces premières expériences, les jeunes recherchent des emplois plus près de leurs intérêts personnels, et ce, idéalement à proximité de leur résidence. De meilleures conditions de travail sont aussi recherchées. Les propos des jeunes non diplômés reflètent d'ailleurs que la conciliation travail-études, bien que nécessaire, peut nuire à la réussite scolaire.

Les conditions salariales constituent une autre dimension importante. Les jeunes n'ayant pas obtenu leur diplôme espèrent recevoir une rémunération supérieure au salaire minimum. Un salaire plus élevé peut d'ailleurs compenser pour des conditions de travail plus difficiles. Certains jeunes se préoccupent également de la sécurité d'emploi, tout en étant conscients qu'il s'agit là d'une condition difficile à obtenir en l'absence de diplôme. Le climat de travail est un facteur de première importance pour les jeunes. Ces derniers veulent ainsi travailler dans un endroit où les relations avec les autres employés et leur employeur sont cordiales, respectueuses et amicales. Ils recherchent aussi un emploi qui présente peu de facteurs de stress.

Les jeunes rencontrés soulignent que les emplois les plus stimulants sont les plus appréciés. Ils espèrent ainsi travailler dans un milieu où :

- ils se verront attribuer de plus en plus de responsabilités;
- ils réaliseront des apprentissages (techniques, méthodes ou tâches nouvelles);
- ils se sentiront tant appréciés que valorisés;
- ils ressentiront de la fierté;
- ils développeront de l'autonomie et un sentiment de compétence.

Enfin, plusieurs jeunes souhaitent créer leur propre entreprise.

À retenir : Conditions d'emploi souhaitées

Ils espèrent :

- un emploi stimulant et valorisant;
- une rémunération supérieure au salaire minimum ou selon leur domaine de spécialisation;
- une certaine sécurité d'emploi;
- des relations de travail positives.

Les démarches d'emploi effectuées

Les stratégies de recherche d'emploi des jeunes sont caractérisées par le recours aux petites annonces, tant dans les journaux que dans les sites Internet. Ils portent également une attention particulière aux publicités radiophoniques ou télévisuelles. D'autres affirment rechercher les affiches visibles dans les commerces ou dans les entreprises, alors que plusieurs prennent l'initiative d'offrir leur service en distribuant leur curriculum vitae directement aux employeurs potentiels. Cette stratégie offre l'avantage de se faire valoir directement auprès de l'employeur potentiel, estiment les jeunes.

Les centres locaux d'Emploi Québec et le Guichet emploi du gouvernement fédéral sont des ressources sollicitées par plusieurs jeunes. Il en est de même pour d'autres ressources s'adressant particulièrement à eux telles Sprint-Emploi¹, Solidarité Jeunesse² ou les Carrefours jeunesse-emploi³. Les jeunes semblent d'ailleurs connaître certains services offerts par ces ressources tels que l'accompagnement dans une recherche efficace d'emploi, les stages, les ateliers ou encore les subventions. Il est intéressant de constater que ces services sont connus tant par les jeunes diplômés que par les jeunes non diplômés.

Le réseautage s'est avéré une stratégie de recherche d'emploi efficace et les jeunes y accordent une grande valeur lorsqu'ils ciblent des milieux ou des domaines d'emploi particuliers. Progressivement, les jeunes accroissent leur réseau avec leurs propres contacts professionnels dans le secteur d'activités souhaité. Le travail déjà exécuté sert ainsi de vitrine aux compétences du jeune. Ces contacts leur permettent parfois d'avoir une longueur d'avance sur les autres candidats ou d'accéder à des emplois non affichés. Qu'ils aient ou non obtenu un diplôme, ils sont conscients

À retenir : Stratégies de recherche d'emploi

- Petites annonces (journaux, sites Internet)
- Publicités radiophoniques et télévisuelles
- Distribution des curriculum vitae dans les commerces et entreprises

Ressources sollicitées :

- Centres locaux d'Emploi Québec
- Guichet emploi du gouvernement fédéral
- Sprint-Emploi
- Solidarité Jeunesse
- Carrefours jeunesse-emploi

¹ Sprint-Emploi est une corporation privée à but non lucratif qui se consacre à l'insertion professionnelle des jeunes dans la région de Trois-Rivières.

² Solidarité Jeunesse est un jeune réseau d'action bénévole qui, par des actions volontaires et un travail solidaire, amène les jeunes à s'impliquer auprès des plus démunis et à améliorer la qualité de vie de la communauté.

³ Les carrefours jeunesse-emploi ont comme mandat d'accompagner les jeunes et de les guider dans leur démarche de retour aux études, de recherche d'emploi ou dans le démarrage d'une petite entreprise.

que la démarche de recherche d'emploi nécessite souvent patience et persévérance, et ce, malgré les ressources disponibles. Ils disent aussi soigner leur apparence et porter attention à leur attitude ou leur langage lorsqu'ils distribuent leur curriculum vitae, ou lorsqu'ils sont convoqués en entrevue. Ils essaient ainsi de se mettre en valeur compte tenu de l'importance accordée à la première impression dans une telle situation. Les participants estiment que l'expérience contribue à l'obtention d'un emploi, et ce, surtout lorsqu'ils sont non diplômés.

Les jeunes ayant suivi des formations comprenant des stages en entreprise précisent que la réalisation de ces stages mène souvent vers l'obtention d'un emploi lorsque les études ou la formation sont terminées.

Les jeunes qui en sont à leur début sur le marché du travail composent difficilement avec le manque d'expérience et souhaitent que les employeurs offrent davantage de postes demandant peu d'expérience.

Le marché de l'emploi en Mauricie

Les avis semblent partagés en ce qui concerne le marché de l'emploi en Mauricie. Les opportunités semblent varier en fonction des domaines d'emploi. Les jeunes reconnaissent que ceux qui le veulent vraiment arrivent à se trouver un emploi. Par contre, cette recherche nécessite des efforts importants, surtout en l'absence de diplôme.

La majorité des emplois disponibles pour les jeunes moins scolarisés sont circonscrits dans un nombre restreint de domaines (commerce, vente au détail, restauration et hébergement). Des jeunes précisent que les emplois à temps plein sont moins courants dans ces domaines et que le marché varie en fonction des agglomérations de la Mauricie. Conséquemment, le fait d'avoir sa propre voiture augmente les possibilités d'emploi. Il semble que les emplois qui correspondent au profil des jeunes non diplômés soient fréquemment offerts au salaire minimum et à temps partiel, ce qui ne suffit pas pour subvenir aux besoins d'un chef de famille. Dans de telles conditions, les jeunes précisent que leurs projets d'avenir sont difficilement réalisables. Néanmoins, ils reconnaissent que l'obtention d'un diplôme favorise l'intégration au marché du travail, surtout s'ils souhaitent travailler dans un secteur autre que le commerce ou la restauration.

Les jeunes considèrent davantage le marché de l'emploi avec optimisme lorsqu'ils détiennent un diplôme. Le diplôme d'études professionnelles semble d'ailleurs mieux perçu par les jeunes non diplômés et est associé à des meilleures opportunités de travail.

Précisons que les jeunes ayant complété des études collégiales ou universitaires décrivent de manière moins optimiste le marché de l'emploi de la Mauricie. Ils déplorent le nombre important de diplômés par rapport aux emplois offerts et se disent surqualifiés pour les emplois disponibles.

Bien que les avis soient partagés quant au marché de l'emploi, certains jeunes se disent préoccupés par le taux de chômage élevé. Les jeunes rencontrés se sont aussi prononcés sur les possibilités de quitter la Mauricie pour obtenir un emploi qui leur convient mieux. Pour ce faire, ils précisent que l'emploi à l'extérieur de la région doit offrir de meilleures conditions salariales ou un nombre d'heures plus élevé. Ils n'envisagent pas de déménager pour un emploi offrant les mêmes conditions ou étant dans le domaine du commerce, de la vente au détail, de la restauration ou de l'hébergement. Le déménagement est une solution plus difficilement envisageable pour les jeunes ayant des enfants, ou dont le conjoint ou la conjointe a un emploi satisfaisant. Rester dans la région semble ainsi être l'option privilégiée pour la plupart des jeunes. Ainsi, ils préfèrent se déplacer sur une plus longue distance à l'intérieur de la région que de déménager. Soulignons que les jeunes apprécient les attraits de la région, dont le coût de la vie.

Pistes de réflexions

Lorsque l'on considère le manque de relève dans certains secteurs d'emplois en Mauricie (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale [MESS], 2011), les propos des jeunes gagnent à être pris en compte dans la planification ou la structuration des entreprises. Notamment, il y a lieu de se questionner sur la place donnée aux jeunes détenant peu d'expérience de travail, mais désireux d'être en emploi. Alors que le MESS rapporte un nombre élevé de travailleurs de 55 ans et plus, ne serait-il pas intéressant de profiter de leur expérience pour jouer le rôle de mentors auprès de la jeune relève en quête d'insertion socioprofessionnelle? À l'inverse, comment soutenir le placement en emploi des détenteurs d'un diplôme post-secondaire qui ont l'impression que peu d'opportunités s'offrent à eux?

Outre ces questionnements, il apparaît prometteur d'observer la diversification des stratégies de recherche d'emploi déployées par les jeunes. Il est tout aussi rassurant de constater la perception positive de la formation professionnelle alors que ce type de main-d'œuvre est en grande demande. Cela dit, il est souhaitable de porter une attention particulière aux critères d'admission à la formation professionnelle qui souvent privilégient les détenteurs d'un diplôme d'études secondaires au détriment des jeunes ayant les préalables minimaux et pour qui le diplôme d'études professionnelles représente un objectif de formation stimulant.

Références

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) (2011). *Portrait de l'emploi et du marché du travail en Mauricie*. Page consultée le 10 novembre 2011 de <http://www.emploi Quebecmauricie.net/fr/la-region/l-emploi-en-mauricie/portrait-de-l-emploi-et-du-marche-du-travail-en-mauricie>.

Équipe QISAO

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7

Téléphone : **819 376-5011 poste 3899**

Courriel : **qisaq@uqtr.ca**

Internet : **www.uqtr.ca/qisaq**