

Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes

The Work-Oriented Training Path: Youth Speak Out

Nadia Rousseau and Léna Bergeron

Volume 52, Number 1, Winter 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040808ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040808ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, N. & Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135–148. <https://doi.org/10.7202/1040808ar>

Article abstract

The Work-Oriented Training Path (WOTP) constitutes skills-based training intended mainly for students facing various and significant educational challenges. In other words, the WOTP offers diversified training paths leading to the acquisition of a certificate recognized by the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). That being said, since youth are often obligated to enroll in this training, what are their thoughts on the WOTP? Are their lived experiences consistent with the original intentions of the program? We conducted qualitative research with 149 students from six secondary schools to better understand their experiences of the WOTP.

LE PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI : LA PAROLE AUX JEUNES

NADIA ROUSSEAU et LÉNA BERGERON *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) constitue une offre de formation qualifiante principalement destinée aux élèves ayant des défis scolaires variés et importants. En d'autres mots, il s'agit là d'une diversification des parcours menant à l'obtention d'un certificat de formation qualifiante reconnu par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Cela dit, que pensent les jeunes, souvent inscrits par obligation, de cette formation ? Qu'ont-ils à nous apprendre sur la cohérence entre ce qu'ils y vivent et sur les intentions premières de ce programme ? C'est à travers une recherche qualitative réalisée auprès de 149 élèves provenant de six écoles secondaires que nous avons cherché à comprendre comment se vit cette voie de formation.

THE WORK-ORIENTED TRAINING PATH: YOUTH SPEAK OUT

ABSTRACT. The Work-Oriented Training Path (WOTP) constitutes skills-based training intended mainly for students facing various and significant educational challenges. In other words, the WOTP offers diversified training paths leading to the acquisition of a certificate recognized by the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). That being said, since youth are often obligated to enroll in this training, what are their thoughts on the WOTP? Are their lived experiences consistent with the original intentions of the program? We conducted qualitative research with 149 students from six secondary schools to better understand their experiences of the WOTP.

Depuis une quarantaine d'années, le système scolaire québécois a mis en œuvre d'importants changements visant à faciliter le cheminement scolaire de la diversité des élèves qui le fréquentent, et ce, au rythme des recommandations des différentes instances. À ce titre, nommons, par exemple, le rapport Copex déposé par le Comité provincial de l'enfance inadaptée (ministère de l'Éducation

du Québec [MEQ], 1976), l'énoncé de politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MEQ, 1978), l'implantation des services complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à la suite de la Loi sur l'instruction publique (loi 107), la politique de l'adaptation scolaire révisée qui recommande l'intégration en classe ordinaire des EHDAA (MEQ, 1992) et mise à jour en 1999 (MEQ, 1999). Or, l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire chez les jeunes, notamment chez les EHDAA, demeure un enjeu de taille encore aujourd'hui. À ce titre, les résultats d'une étude rétrospective sur le cheminement de trois cohortes d'élèves de la région 04 ayant commencé la maternelle en 1983, 1988 et 1992 (total de 12 000 jeunes), et ce, jusqu'en 2004 ou jusqu'à leur sortie du système scolaire, démontrent un écart de diplomation important entre les élèves ordinaires et les EHDAA, alors que seulement 9,96 % à 37,95 % des EHDAA obtiennent leur diplôme, comparativement à une proportion de 67 % à 92 % chez les élèves ordinaires (les taux de diplomation les plus élevés appartenant à la cohorte la plus âgée) (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007 ; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). Des données plus récentes révèlent un taux de diplomation de 45 % chez les EHDAA sept ans suivant leur entrée au secondaire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). De plus, contrairement aux élèves ordinaires, les EHDAA prennent en moyenne trois ans de plus que leurs pairs pour obtenir un diplôme (Schifter, 2011). Enfin, soulignons que les EHDAA manifestent souvent des difficultés plus importantes que leurs pairs lors de leur insertion socioprofessionnelle (Kortering et Christenson, 2009). C'est en réponse à cette situation globalement préoccupante de la diplomation et de l'insertion professionnelle des jeunes que le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) a vu le jour (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008).

LE PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI COMME VOIE DE DIVERSIFICATION

Le PFAE, un programme de formation qualifiante principalement destiné aux EHDAA âgés de 15 ans, s'inscrit dans la diversification des voies possibles au deuxième cycle du secondaire, en réponse à la préoccupation de la réussite pour tous (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008). Ainsi, dès l'entrée

au deuxième cycle du secondaire, les élèves ont le choix entre trois parcours de formation. Deux de ces parcours, la formation générale et la formation générale appliquée, donnent accès à la formation professionnelle ou collégiale et, par la suite, à la formation universitaire. Le troisième parcours, le Parcours de formation axée sur l'emploi, s'effectue en alternance travail-études et mène directement au marché du travail. (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008, p. 3)

La structure de ce troisième parcours se divise en deux formations distinctes, soit la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) et la Formation préparatoire au travail (FPT). La FMS, d'une durée d'un an, est offerte aux élèves ayant atteint les objectifs de formation de l'enseignement primaire en langue d'enseignement et en mathématique sans pour autant avoir obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire. La FPT, d'une durée de trois ans, est pour sa part offerte aux élèves n'ayant pas atteint les objectifs de formation de l'enseignement primaire en langue d'enseignement et en mathématique. Bien plus qu'une formation menant à une qualification de niveau secondaire, le PFAE embrasse aussi l'idée d'une formation favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes pour qui l'école représente un défi de taille. Ainsi, ce parcours vise le développement de « compétences essentielles pour se réaliser comme personnes, comme citoyens et comme travailleurs » (MELS, 2008, p. 6).

Malgré les bonnes intentions derrière l'implantation du PFAE, force est de constater que la fréquentation de ce parcours ne résulte pas d'un choix, mais bien d'une obligation tributaire d'un processus de placement au sein des écoles (Rousseau, Samson et Ouellet, 2011). Ainsi, les jeunes se retrouvent parfois bien malgré eux dans ce parcours en raison de leurs difficultés scolaires caractérisées par une très grande hétérogénéité (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008). Si le PFAE a été développé pour soutenir la réussite et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, mais qu'ils s'y retrouvent contre leur gré, que pensent-ils de cette formation qualifiante ? Qu'ont-ils à nous apprendre sur la cohérence entre ce qu'ils y vivent et les intentions premières de ce programme ?

LA NÉCESSITÉ D'ENTENDRE LA VOIX DES JEUNES

Certains chercheurs considèrent que les initiatives mises en place pour améliorer des systèmes se basent presque uniquement sur la perspective des adultes et intervenants et que, même si la parole des élèves se révèle d'une grande valeur, on peine à appréhender pleinement leur point de vue (Beaudoin, 2005 ; Guérin et Méard, 2014 ; Lewis et Porter, 2004 ; Mitra, 2008 ; Pepin, 2014). Cette situation se révèle délicate, car l'efficacité des stratégies mises en place risque d'être limitée, référant ici aux stratégies visant à susciter la participation et l'engagement des élèves en contexte scolaire (Beaudoin, 2005). Effectivement, la réussite des jeunes est non seulement liée à ce qui se passe dans la classe, mais aussi à l'interprétation qu'ils font de ce qui s'y passe et, bien que les adultes le sous-estiment parfois, les élèves ont un point de vue sur ce qui favorise ou non leur réussite (Cotnam-Kappel, 2014 ; Downey, 2014). Les jeunes doivent être considérés comme aptes à émettre des opinions et ils doivent pouvoir bénéficier de ce droit, tout comme celui de s'exprimer quand ils ont un intérêt à le faire (Cotnam-Kappel, 2014). Les connaissances ainsi produites sont donc non seulement légitimes, mais nécessaires. En d'autres mots, pour bien comprendre comment améliorer les services mis en place

dans nos systèmes scolaires afin d'assurer la réussite de tous, une perspective importante, mais qui est souvent négligée, est celle des élèves (Bishop et Pflaum, 2005 ; Downey, 2014 ; Yonezawa et Jones, 2009). Dans le cas précis du PFAE, cette perspective n'a jamais, à notre connaissance, été investiguée.

LA PERSPECTIVE DES JEUNES MISE À PROFIT PAR LA RECHERCHE

Dans ce contexte, il devient nécessaire de chercher à décrire, grâce à la voix des jeunes, la nature de l'expérience scolaire au PFAE. Il s'agit de l'un des objectifs d'un projet de recherche plus large s'intitulant Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012).¹ Au total, 24 entretiens de petits groupes ont permis d'entendre 149 jeunes fréquentant six écoles qui se considèrent globalement comme efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE et qui présentent des caractéristiques régionales différentes (milieu rural et semi-urbain). Les jeunes ont été invités à partager leur expérience au PFAE à l'aide de questions simples amorçant la discussion, inspirées des travaux de Steinhoff et Owens (1989) : par exemple, « Mon passage au Parcours de formation axée sur l'emploi était... parce que... ». Les entretiens de petits groupes ont ensuite été transcrits et analysés selon une logique qualitative / interprétative (Savoie-Zajc, 2011) à l'aide du logiciel Atlas.ti. Ce processus a permis de faire émerger différents constats relatifs à l'expérience scolaire des jeunes dans ce parcours. Dans le cadre de cet article, ces résultats permettent également d'ouvrir vers des pistes visant la bonification de certains éléments du parcours qui agissent sur l'expérience scolaire des jeunes.

UNE PERCEPTION DE L'EXPÉRIENCE GLOBALEMENT MITIGÉE

L'analyse a permis de mettre en lumière que les jeunes qui fréquentent le PFAE considèrent 1) que ce parcours peut donner la possibilité de forger son avenir, 2) que le volet pratique peut permettre de devenir un bon travailleur, 3) que les stages n'ont pas toujours la signification souhaitée, 4) qu'il offre des contextes d'apprentissage parfois démotivants, 5) que la formation académique donne des occasions de progresser bien variables, et finalement 6) que ce parcours offre une aide appréciée, mais jugée insuffisante. Ces constats sont repris tour à tour afin d'être étayés à partir des propos des jeunes (en italique dans le texte), et ce, en association avec la littérature scientifique portant sur l'expérience scolaire et les besoins des EHDAA.

Un parcours qui peut donner la possibilité de forger son avenir

D'abord, les adolescents rencontrés constatent que ce parcours en est un alternatif pour ceux qui éprouvent des difficultés importantes dans le système scolaire régulier : « C'est une école pour le monde qui ont de la misère...on n'a pas encore atteint notre secondaire ». Selon eux, ce parcours permet de ne

pas « virer légume [chez eux] », et leur offre une « deuxième chance vu [qu'ils n'ont] pas d'autre place où aller ». Pour plusieurs jeunes, le PFAE représente la possibilité d'obtenir un diplôme ou un certificat à la suite de la réalisation des stages, accomplissement qu'ils pourront inscrire dans leur curriculum vitae. Ainsi, une retombée évidente concerne l'utilisation de ce diplôme qui « mène sur le chemin du marché du travail », en plus d'être d'une grande aide pour leur « avenir ». Pour d'autres, le parcours représente la possibilité d'utiliser les passerelles pour accéder à une formation menant à l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle, voire, à plus long terme, à une attestation de spécialisation professionnelle. Certains jeunes ajoutent toutefois que la méconnaissance des certificats de FPT par le milieu du travail « diminue » la reconnaissance et la valeur de cette qualification, ce qui restreint la possibilité d'obtenir un emploi à la sortie de l'école.

Le désir de ces jeunes de s'engager sur les passerelles menant vers la formation professionnelle n'est pas sans lien avec la popularité de cette voie de formation auprès de plus en plus de jeunes qui ont vécu des expériences scolaires difficiles (Mazalon et Bourdon, 2015). Toutefois, le suivi des trajectoires des élèves inscrits au PFAE sur une période de trois ans a permis de constater que parmi les 104 élèves suivis, aucun n'a pu se prévaloir des passerelles entre le PFAE et la formation professionnelle (Rousseau et coll., 2012). Cela dit, les formules « pré-DEP », qui ont pour objectif de compléter les préalables nécessaires à l'entrée à la formation professionnelle, sont fortement sollicitées. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur la valeur perçue du certificat de FPT de même que sur le certificat de FMS chez les employeurs potentiels.

Un volet pratique pour devenir un bon travailleur

Pour les jeunes, le PFAE se distingue des autres parcours offerts au deuxième cycle du secondaire puisqu'il vise notamment à leur montrer « avant d'arriver dans un vrai métier...la discipline [et] comment bien travailler ». Ainsi, ce parcours leur permet de faire l'apprentissage de savoir-faire, dont certains savoirs qu'ils qualifient comme étant plus techniques : « Tu changes des tires, bien tu as une formation pour changer des tires », et d'autres savoirs plus généraux tels que le sens des responsabilités, la ponctualité, la productivité et la maturité, ou encore « se présenter à son employeur ». Ces apprentissages se construisent grâce à l'alternance entre la présence en classe et la réalisation de stages en milieu de travail.

Pour plusieurs jeunes, ce volet de la formation représente la possibilité d'obtenir une expérience de travail, de comprendre « comment ça marche des emplois » et ultimement d'avoir la chance d'accéder au marché du travail plus rapidement. Grâce aux stages, ils peuvent découvrir ce qu'ils aiment ou non, voire ce qu'ils aimeraient exercer comme métier, de même qu'« essayer de nouvelles choses ». Ces expériences de stage contribuent à l'identification d'un domaine d'intérêt

en matière d'emploi. Règle générale, les jeunes disent apprécier le volet de formation pratique (les stages), et ce, pour le sentiment de bien-être qu'il procure (se sentir bien) et pour le sentiment de compétence qu'il suscite (aimer ce qu'ils font). Chose certaine, l'alternance travail-études est fort appréciée par de nombreux jeunes, puisque les stages permettent de se « reposer un peu de l'école », ce qui « fait différent d'aller à nos cours, s'asseoir sur une chaise ». Ainsi, il convient de retenir que les jeunes semblent reconnaître et apprécier la place accordée au marché du travail à l'intérieur du PFAE.

Les propos des jeunes relativement aux savoirs plus généraux rejoignent les constats de Joyal et Samson (2009) relativement aux critères d'employabilité jugés importants chez les futurs employeurs. Invités à se prononcer sur quarante critères à considérer au moment de l'embauche, ces futurs employeurs ont jugé que vingt d'entre eux étaient importants non seulement au moment de l'embauche, mais également pour le maintien en emploi. Trois critères nommés par les jeunes de la présente étude s'y retrouvent, soit la ponctualité (cinquième rang), le sens des responsabilités (neuvième rang), et la productivité (douzième rang). De plus, des liens peuvent être établis entre les propos des jeunes relativement à la fonction des stages au sein du PFAE et ceux des jeunes de la formation professionnelle relativement à leur premier stage en milieu de travail. En effet, tout comme pour les jeunes du PFAE, ceux de la formation professionnelle reconnaissent également au premier stage réalisé dans le cadre de leur formation, sa fonction d'orientation et de validation du choix de carrière (Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010). Chose certaine, l'alternance travail-études constitue une valeur ajoutée aux programmes de formation ayant comme finalité l'insertion en emploi (Maubant et Roger, 2014).

Des stages qui n'ont pas toujours la signifiante souhaitée

Bien que les stages soient appréciés de la plupart des jeunes pour l'initiation à l'emploi qu'ils offrent, ils sont aussi parfois perçus de façon mitigée, notamment pour leurs valeurs réelles dans le développement des compétences professionnelles. Ainsi, certains y voient peu de défis d'apprentissage : « 8 h en plus à passer des outils ! C'est long un moment donné » ou de motivation : « Quand ça fait 200 heures que tu prends les poubelles puis que tu les "garroches" dans un autre.... dis-toi que c'est plate ». La valeur temporelle de certains milieux de stages en également mise en doute. À titre d'exemple, le temps investi est mis en question : « une journée de travail sur les trois...la plupart du temps les bras croisés ». Des jeunes ont également l'impression que certains milieux de travail sont peu accueillants : « ils se foutent de nous » ; « Tu sais ils ne paient pas.... Les affaires qu'ils ne veulent pas faire c'est toi qui les fais ». La capacité d'agir à titre de formateur, dans certaines entreprises, est également questionnée : « ils nous font plus travailler que de nous montrer c'est quoi l'emploi ». Afin de minimiser les risques d'un tel contexte de stage, des jeunes proposent la réalisation d'au moins deux stages distincts dans la

même année scolaire. D'ailleurs, certains stages accessibles aux jeunes sont considérés comme peu pertinents. Par exemple : « parce que ce n'est pas ce que je veux faire dans la vie », ou encore : « Je veux être camionneur, moi, je ne veux pas être réparateur, mécanicien ». Un peu dans le même sens, des jeunes préféreraient que les stages donnent accès à des emplois de meilleure qualité, et non à des « sous-métiers ». Bien qu'un cas d'exception, un jeune estime que les stages n'ont aucune signification pour lui puisque son désir est de poursuivre ses études, et ce, jusqu'au baccalauréat. Il déplore sa présence au PFAE : « Il y a personne qui m'a jamais demandé mon avis. Je me suis retrouvé ici ».

Certes, la formation des accompagnateurs en entreprise constitue un terreau riche d'enjeux (Charbonneau, Samson et Rousseau, 2014 ; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014), où certains estiment que les superviseurs en entreprise n'ont pas les compétences pour soutenir les jeunes en difficulté. Ce constat était déjà avancé il y a plus de 20 ans par Baby, Lamothe, Ouellet et Payeur (1994). Intéressés par le rôle des formateurs en entreprise dans le contexte du PFAE, Charbonneau et coll. (2014) en arrivent tout de même à la conclusion que ces derniers possèdent une expertise nécessaire à l'apprentissage de nouvelles connaissances de techniques et du vocabulaire s'y rattachant, bien que l'évaluation des compétences du stagiaire est souvent tributaire des comportements et des qualités personnelles de ce dernier plutôt que des compétences spécifiques à l'emploi (respect de l'environnement de travail, attitude, autonomie, initiative, etc.).

Des contextes d'apprentissage parfois démotivants

Le cas unique d'un milieu scolaire est décrié par les jeunes. Ces derniers désignent ce milieu comme étant sans « ambiance d'école » où les enseignants ne semblent pas avoir à cœur le respect des règles. Il est notamment question du climat qui règne au sein de l'école, où on décrit des comportements inadéquats : les jeunes « gueulent », « se poussent dans les cases » et « se rentrent la tête dans le mur ». Ce type de comportements semble contribuer aux perceptions suivantes : « Tu vois du monde vraiment bizarre... immature aussi et déficient, je pense », ce qui n'est pas sans contribuer au sentiment d'exclusion : « On est exclu des autres, moi je trouve. Ça fait genre retardé... Ils pensent qu'on est l'école des "mongoles." Des retardés. Des handicapés ». Le peu de fierté associé à cette école, qui semble pourtant nécessaire pour apprécier le contexte d'apprentissage, se fait sentir jusque dans la classe. À titre d'exemple, un jeune aimerait recevoir « de vrais cours comme au régulier », sans avoir le sentiment d'être traité « comme des espèces d'adapt ».

Outre ce cas unique, les jeunes remettent en question le volet de la formation générale du PFAE, ou du moins sa mise en œuvre. Ainsi, les apprentissages scolaires axés sur les matières de base engendrent peu de motivation, notamment en raison de la redondance de ces dernières : « C'est toujours la même maudite

affaire. En plus, c'est toute la journée ! » Il est d'ailleurs suggéré d'intercaler les journées de stages entre les journées de formation générale pour ainsi casser la monotonie. Toujours en ce qui a trait aux contextes d'apprentissage, les propos traduisent deux réalités. Or, si certains disent apprécier le PFAE grâce aux visites et activités intéressantes qui peuvent s'y vivre (par exemple, la visite d'un média écrit, comme un journal), plusieurs ont plutôt le sentiment que les activités proposées ne suscitent pas le plaisir d'apprendre (« s'amuser » ou « faire des activités agréables »). Il importe de rappeler que les élèves interrogés fréquentent des écoles différentes et, à ce titre, expérimentent des contextes d'apprentissage distincts. Les résultats mettent toutefois en lumière des insatisfactions liées à certains de ces contextes, notamment sur le plan de la motivation à apprendre ou du climat qui peut régner dans certains établissements.

Il n'est pas surprenant de constater une appréciation scolaire mitigée chez ces jeunes, notamment en ce qui touche les apprentissages à réaliser en classe. C'est là un constat de recherche récurrent (Gibson et Kendall, 2010 ; Reis et Colbert, 2004 ; Théberge, 2008). D'ailleurs, le besoin des jeunes, qui vivent des difficultés scolaires, d'être appréciés et compris par les acteurs scolaires est prédominant dans leur discours (Bressoux et Pansu, 2003 ; Potvin, 2005). De plus, le plaisir d'apprendre qui, de prime abord, pourrait sembler être un caprice de la part des jeunes est pourtant une variable importante dans le processus d'apprentissage, notamment en raison de la synergie qui s'exerce entre cognition et affect (McCombs, 2004). On s'en doute, l'enjeu et d'autant plus important chez les jeunes qui vivent des difficultés scolaires, soit l'ensemble des jeunes du PFAE.

Une formation académique aux occasions de progresser bien variables

Certains jeunes considèrent que le PFAE est d'une grande aide puisqu'ils peuvent « avancer » à leur rythme sur le plan des apprentissages, et ce, avec un même enseignant dans une même classe. Cependant, plusieurs jeunes ont plutôt le sentiment de « perdre leur temps » en classe et dénoncent le peu de progression sur le plan des apprentissages. Ces derniers ont l'impression « de ne rien faire » ou encore de faire toujours la même chose, « les mêmes maudites affaires à chaque fois. [Ce qui] commence à être plate ». Ce sentiment se traduit chez les jeunes par l'impression que leurs enseignants prennent peu en compte leurs connaissances antérieures pour les amener à progresser :

On revient souvent sur les mêmes choses. Puis tout le monde sait tout. Il dit tout le temps qu'on ne le sait pas, mais on le sait. Quand on fait nos travaux, il dit « je suis fier de vous autres. » Mais on le sait déjà. On peut faire autre chose.

Des jeunes estiment qu'il serait important de moduler l'enseignement selon leurs capacités : « Ils ne nous testent même pas, ils nous font faire qu'est-ce qu'ils pensent qu'on est [capable de faire]. Ils nous donnent le même cahier », voire de différencier l'enseignement en fonction des rythmes de chacun :

On a tous une feuille puis il faut faire du travail... L'autre est là « ah c'est toff ! ». L'autre va faire ça facilement. Il va se tourner les pouces pendant un bout... Il pourrait donner d'autre travail pendant ce temps-là, mais il n'en donne pas... Il faut vraiment que tout le monde y aille en même temps.

Dans le même ordre d'idées, certains jeunes mentionnent finalement le peu de possibilités de progression à l'intérieur du PFAE : « T'avanceras jamais dans ces classes-là », notamment à cause du peu de temps consacré aux apprentissages : « C'est quasiment impossible de réussir une année avec deux jours d'école et trois jours de stage ». De plus, certains jeunes estiment que le PFAE nuit à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires puisque l'accent de la formation générale porte sur les matières de base uniquement. Ce constat inquiète ces jeunes étant donné que plusieurs emplois « bien payés » nécessitent ce diplôme. Ainsi, ces jeunes reconnaissent les avantages du PFAE relativement à la découverte du marché du travail, mais déplorent le peu d'emphase sur la continuité du cheminement scolaire : « c'est rien que bon pour le stage ».

Sur la question de la progression des apprentissages scolaires, l'étude des trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE sur une période de trois ans tend à donner raison aux jeunes. En ce sens, un nombre important de jeunes quittent le Parcours (avec ou sans diplomation) vers les pré-DEP certes, mais également vers les centres d'éducation des adultes pour poursuivre les apprentissages scolaires (Rousseau et coll., 2012). De plus, l'importance de manifester des attentes élevées à l'égard des élèves, même ceux ayant des difficultés à l'école, fait aujourd'hui consensus dans la littérature (Idol, 2006 ; Mowatt, 2009). Il en va de même sur la nécessité de différencier l'enseignement pour répondre à la diversité des élèves (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011).

Une aide appréciée, mais jugée insuffisante

La plupart des jeunes ont le sentiment de bénéficier d'une aide importante, et ce, tant en matière d'apprentissage qu'en matière d'enjeux plus personnels. D'ailleurs, ils parlent ouvertement de la présence et de la disponibilité de leurs enseignants, comparativement aux expériences passées en classe ordinaire. D'autres jeunes, avec moins de conviction, considèrent l'aide reçue généralement « bien » ou « correcte ». Quelques jeunes abordent également le soutien reçu par d'autres intervenants scolaires, notamment l'orthopédagogue. Ils apprécient aussi le soutien reçu qu'ils qualifient de « suffisant » en contexte de stage. Bien que très critiques à l'égard des pratiques pédagogiques, certains jeunes se disent bien encadrés lorsque les enseignants prennent le temps d'offrir des explications et font preuve de patience à leur égard. Cette appréciation ne semble toutefois pas partagée par tous les jeunes entendus, alors que le peu de ressources professionnelles accessibles en classe est décrié. Il est question notamment des responsables en contexte de stage qui sont peu disponibles pour offrir du soutien, faute de temps, ainsi que des enseignants qui, malgré le soutien individuel offert, manquent toutefois de temps pour aider

l'ensemble des élèves au sein de la classe. Des jeunes doutent des compétences de certains enseignants, notamment en raison de l'« aide insuffisante », « ils veulent pas répéter » ou ils n'ont « pas la patience ». Finalement, quelques jeunes mentionnent également certaines situations de communication qu'ils qualifient d'inacceptables, où ils ont l'impression de se faire « gueuler après » en contexte de stage.

On reconnaît dans les propos des jeunes l'important besoin manifesté en matière de soutien de l'ensemble des acteurs du PFAE. Une fois de plus, c'est là un besoin maintes fois réitéré par les jeunes ayant des difficultés à l'école (par exemple, Zins, Bloodworth, Weissberg et Walberg, 2004). Ce besoin témoigne d'expériences scolaires passées plutôt difficiles qui viennent fragiliser le sentiment de compétence dans son rôle d'élève. Cette fragilité est clairement illustrée dans le modèle « *chain of response* » de Cross (1981). Enfin, c'est sans surprise que l'on constate le peu de référents aux professionnels des services éducatifs complémentaires dans le discours des jeunes, un constat émis récemment par Fréchette et Rousseau (2016).

EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES PISTES DE BONIFICATION

Le PFAE s'inscrit dans la diversification des voies possibles au deuxième cycle du secondaire et constitue une initiative visant à soutenir les jeunes dans la quête d'un premier diplôme et dans leur insertion sociale et professionnelle. Dans un contexte où les jeunes s'y retrouvent souvent contre leur gré, il est apparu pertinent de s'intéresser à la perception qu'ils ont de ce parcours et de mettre en question la cohérence entre ce qu'ils y vivent et les intentions premières dudit parcours. Il est intéressant de constater une perception globalement mitigée, qui reflète des expériences pouvant être variables d'un contexte à l'autre. Il convient évidemment de mentionner que, malgré les 149 élèves rencontrés, ces résultats ne peuvent prétendre représenter la perception de tous les jeunes qui fréquentent le PFAE et l'expérience vécue dans chacun des contextes. De plus, il convient de prendre en considération que le rapport épineux que certains jeunes ayant de grandes difficultés peuvent entretenir avec tout établissement scolaire peut avoir teinté leurs propos. Malgré cela, les données permettent tout de même de dresser un portrait éclairant sur ce qu'ils apprécient ou moins dans cette voie alternative du deuxième cycle du secondaire.

En somme, il appert que les jeunes reconnaissent l'opportunité que ce parcours offre dans leur quête d'un premier diplôme et dans le développement de savoir-faire et de savoirs généraux contribuant à l'insertion sur le marché du travail. En ce sens, on peut avancer qu'il y a cohérence entre ce qu'ils vivent au PFAE et les intentions premières de cette voie de qualification. Cela dit, les expériences de stages ne semblent pas toujours aussi riches en apprentissages et significatives qu'on le souhaiterait, alors que des jeunes ont

parfois même l'impression d'être considérés comme de la main-d'œuvre à bon marché. Malgré cette ombre au tableau, ce volet du PFAE demeure tout de même plus apprécié par les jeunes que le volet de la formation générale, qui de son côté suppose de travailler presque exclusivement aux matières scolaires de base dans un contexte peu motivant, où les jeunes ne se sentent pas toujours reconnus à leur pleine valeur. Effectivement, certains ont le sentiment d'être considérés comme « handicapés » d'un regard extérieur, et d'autres semblent avoir le sentiment que les enseignants ne croient pas en leurs capacités et à ce titre, ne leur offrent pas suffisamment d'occasions de progresser. Il est d'ailleurs avancé que la mise en œuvre de la formation générale facilite peu la progression des apprentissages, voire l'accès à d'autres programmes de formation. Ce constat interroge nécessairement la cohérence entre ce qui se vit au PFAE et les intentions premières du programme relativement aux apprentissages liés aux programmes de la formation générale. Rappelons que le PFAE invite les acteurs de l'éducation à mettre « davantage l'accent sur [les] application[s] concrète[s] dans des situations de la vie de tous les jours » (MELS, 2008, p. 4), et ce, afin que la formation soit porteuse de sens pour les jeunes.

Enfin, sans surprise, l'appréciation de l'aide reçue semble variable, probablement en raison du caractère relatif à l'individu responsable de l'enseignement ou du stage. Chose certaine, l'historique d'échecs et de difficultés en contexte scolaire qui caractérise ces jeunes oblige dès lors les enseignants à « composer avec les multiples facettes de cette réalité » (MELS, 2008, p. 2). À ce titre, le programme invite les enseignants à développer chez leurs élèves une forme d'optimisme, voire de résilience en considérant les obstacles comme des défis, et les erreurs comme des occasions d'apprendre. Or, pour y arriver, la qualité de la relation pédagogique devient un enjeu de taille (Espinosa, 2016).

Face à ces constats, il nous apparaît pertinent de chercher à trouver des moyens 1) pour que les stages soient réellement sources d'apprentissage et de réalisation pour les jeunes qui fréquentent le PFAE, et 2) pour que la formation générale offre réellement l'opportunité de progresser sur le plan des apprentissages, notamment par une meilleure différenciation pédagogique, un accès accru aux services éducatifs complémentaires, la manifestation d'attentes élevées à l'égard des jeunes, et plus important encore, leur participation dans le choix de fréquenter un tel parcours.

Ces pistes de bonification renvoient aux conditions de mise en œuvre avancées par le Comité-conseil sur les programmes d'études (2008) à la veille de la mise en œuvre du PFAE. Les pistes avancées avaient comme principal objectif d'appuyer le rôle levier de ce parcours pour assurer la réussite pour tous.

NOTES

1. Projet financé par le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) et le MELS.

RÉFÉRENCES

- Baby, A., Lamothe, D., Ouellet, R. et Payeur, C. (1994). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle des 16 à 18 ans : sept études de cas* [Rapport de recherche]. Québec, QC : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Beaudoin, N. (2005). *Elevating student voice: How to enhance participation, citizenship, and leadership*. Larchmont, NY : Eye on Education.
- Bishop, P. et Pflaum, S. (2005). *Reaching and teaching middle school learners: Asking students to show us what works*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42(1), 95-112.
- Comité-conseil sur les programmes d'études. (2008). *Avis au ministre. Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5 et programmes d'études du parcours de formation axé sur l'emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.ccpce.gouv.qc.ca/publication2.htm>
- Cotnam-Kappel, M. (2014). Tensions in creating possibilities for youth voice in school choice: An ethnographer's reflexive story of research. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 140-162.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspective on factor and mechanisms that promote educational resilience. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 46-71.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*, 177(12), 143-154.
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2016). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. *Revue Enfance en difficulté*, 4, 27-52.
- Gibson, S. et Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193.
- Guérin, J. et Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'auto-confrontation dans une approche « orienté-activité ». *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 120-139.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté ? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification – La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 233-248). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kortering, L. J. et Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17, 5-15.
- Lewis, A. et Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 191-197.
- Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 165-184). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Le parcours de formation axée sur l'emploi

Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : une étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 42(1), 112-131.

McCombs, M. (2004). *Setting the agenda: The mass media and public opinion*. Cambridge, MA : Polity.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1978). *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1992). *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parcours-de-formation-axe-sur-lemploi/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Taux de diplomation et qualification des EHDAA*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiquillage=ajd&type=1&idArticle=2404227473>

Mitra, D. (2008) *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. Albany, NY : State University of New York Press.

Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: A focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.

Pepin, M. (2014). Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire : promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 163-184.

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, QC : Les Presses de l'Université Laval.

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.

Reis, S. et Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-167.

Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2011, avril). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*. Communication présentée dans le cadre des Activités de transfert des connaissances du Programme Actions concertées du FQRSC/MELS, Québec, QC.

Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (2009-2012)* [Rapport de recherche, Programme actions concertées, FQRSC]. Trois-Rivières, QC : Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N., Tétrault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35(1), 76-93. Repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELE_XXXV_1.pdf

Rousseau, N., Tétrault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant débuté la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 15-40.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.

Schifter, L. (2011). High school graduation of student with disabilities: How long does it take? *Council for Exceptional Children*, 77(4), 409-422.

Steinbock, C. R. et Owens, R. G. (1989). The organisational culture assessment inventory: A metaphorical analysis in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 27(3), 17-23.

Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.

Yonezawa, S. et Jones, M. (2009). Student voices: Generating reform from the inside out. *Theory Into Practice*, 48, 205-212.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. et Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walber (dir.), *Building academic success on social and emotional learning* (p. 3-22). New York, NY : Teachers College Press.

NADIA ROUSSEAU, Ph.D., est professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et cofondatrice du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) de l'UQTR, ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, sur la pédagogie inclusive de même que sur les facteurs clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes ayant des difficultés scolaires importantes. nadia.rousseau@uqtr.ca

LÉNA BERGERON, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (campus de Drummondville). Chercheuse à la Chaire de recherche Normand-Maurice ainsi qu'au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) de l'UQTR, ses recherches ont pour objet l'autodétermination des jeunes ayant des besoins particuliers, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves en salle de classe, et plus particulièrement lors la planification de l'enseignement. lana.bergeron@uqtr.ca

NADIA ROUSSEAU, Ph.D., is a professor in Special Education at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) since 1998. Holder of the Normand-Maurice Research Chair and co-founder of the International Lab for Inclusive Education at the UQTR, her research focuses on the educational experiences and the self-knowledge of youth with learning difficulties, on inclusive pedagogy, and on the key factors that can enable a greater number of youth with significant educational difficulties obtain their first diploma. nadia.rousseau@uqtr.ca

LÉNA BERGERON, Ph.D., is a professor in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (Drummondville campus). As a researcher for the Normand-Maurice Research Chair and the International Lab for Inclusive Education at the UQTR, her research focuses on the self-determination of youth with special needs, the consideration of students' diverse needs in a classroom setting, and specifically during educational planning. lana.bergeron@uqtr.ca