

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNIE DE CHAMPLAIN

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS
INSCRITS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

SEPTEMBRE 2017

Sommaire

Au Québec, les enseignants de la formation professionnelle (FP) se questionnent de plus en plus en ce qui concerne l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers (EBP), une fois leur diplôme obtenu. Cela n'est pas sans surprise car d'une part, l'effectif étudiant est très hétéroclite tant en termes de difficultés scolaires ou sociales vécues que de besoins de soutien pédagogique ou psychosocial (Coulombe, Doucet, Maltais & De Champlain, 2017; Rousseau, Tétreault, Bergeron & Carignan, 2007). D'autre part, le marché de l'emploi se complexifie et exige la connaissance de savoirs de plus en plus complexes et de compétences plus exigeantes (CSÉ, 2012; MELS, 2010; Rose, 2000). Or, l'insertion professionnelle est un phénomène complexe (Boucher, 2004; Trottier, 2001). Ce mémoire propose donc de mettre en lumière les facilitateurs, les obstacles et les défis que les EBP peuvent vivre lors de leur insertion. À partir d'une recherche qualitative, des entretiens semi-dirigés ont été effectués auprès de trois EBP ainsi qu'auprès des enseignants les ayant soutenus lors de leur formation scolaire et lors de leur stage de formation. Les données collectées ont été analysées selon une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) et interprétées à partir d'un nouveau cadre conceptuel regroupant différents concepts de l'insertion professionnelle. Enfin, cette étude permet d'amorcer une réflexion sur les pratiques enseignantes et organisationnelles effectives et celles qui seraient bénéfiques de mettre en place pour faciliter le parcours de ces élèves et ainsi faciliter leur entrée sur le marché de l'emploi.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	viii
Liste des abréviations.....	x
Remerciements.....	xi
Introduction.....	1
Problématique	5
État de la situation.....	6
Formation professionnelle au secondaire.....	9
Élèves de la formation professionnelle	10
Présence d'élèves à besoins particuliers en formation professionnelle	15
Contexte historique législatif et éducatif des élèves à besoins particuliers dans le système scolaire québécois	20
Contexte historique de la formation professionnelle	23
Contexte législatif des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle	29
Point de vue des enseignants en formation professionnelle.....	31
Insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers	34
Compétences du XXI ^e siècle.....	42
Problème de recherche.....	43
Question, objectifs et retombées	45
Cadre conceptuel.....	48
Insertion professionnelle	49
Courants théoriques de l'insertion professionnelle	49
Définition de l'insertion professionnelle.....	55
Facteurs d'influence de l'insertion professionnelle	61
Transition professionnelle.....	64
Employabilité.....	66
Compétences du XXI ^e siècle	68
Compétences cognitives.....	69
Compétences intrapersonnelles	71
Compétences interpersonnelles	72
Compétences du XXI ^e siècle en lien avec les apprentissages.....	73

Compétences cognitives.....	77
Compétences intrapersonnelles.....	79
Compétences interpersonnelles.....	82
Choix des courants théoriques et proposition d'un modèle d'insertion professionnelle.....	84
Élèves à besoins particuliers.....	88
Cadre méthodologique.....	89
Approche méthodologique.....	91
Recrutement des participants.....	94
Participants à l'étude.....	97
Choix des outils de collecte de données.....	99
Entretiens individuels semi-directifs.....	100
Avantages, limites et sources de biais des entretiens individuels semi- directifs.....	103
Considérations éthiques.....	103
Déroulement des entretiens.....	106
Journal de bord.....	106
Traitement et analyse des données.....	107
Critères de rigueur de la recherche.....	112
Critères méthodologiques.....	112
Critères relationnels.....	113
Résultats.....	115
Participant A.....	117
Phase d'insertion professionnelle.....	117
Éléments facilitateurs.....	118
Défis et obstacles.....	126
Synthèse des facilitateurs, des défis et des obstacles du participant A ..	136
Participant B.....	141
Phase d'insertion professionnelle.....	141
Éléments facilitateurs.....	142
Défis et obstacles.....	151
Synthèses des éléments facilitateurs, des défis et des obstacles.....	157
Participant C.....	161
Phase d'insertion professionnelle.....	161
Éléments facilitateurs.....	163
Défis et obstacles.....	169
Synthèse des facilitateurs, des défis et des obstacles.....	174
Analyse et discussion.....	179

Rappel des éléments conceptuels et des objectifs de recherche.....	180
Éléments facilitant l’insertion professionnelle des EBP	183
Dimension psychoprofessionnelle	183
Dimension sociopsychologique	185
Dimension sociologique.....	188
Compétences liées au marché du travail	188
Compétences du XXI ^e siècle.....	189
Obstacles vécus lors de l’insertion professionnelle des EBP.....	190
Dimension psychoprofessionnelle	190
Dimension sociopsychologique	191
Dimension sociologique.....	193
Compétences liées au marché du travail	193
Compétences du XXI ^e siècle.....	194
Défis à surmonter lors de l’insertion professionnelle des EBP.....	196
Objectif 1	197
Objectif 2	207
Nouveau schéma conceptuel.....	208
Constats.....	210
Limites de la recherche	212
Retombées de la recherche.....	213
Conclusion	217
Références.....	220
Appendice A	233
Appendice B	235
Appendice C	238
Appendice D.....	246
Appendice E.....	249

Liste des tableaux

Tableau

1	Cheminement scolaire des diplômés ayant obtenu un DEP en formation professionnelle, selon le groupe d'âge, dans l'ensemble du Québec, 2003-2004 (modifié à partir de MELS, 2007a).....	13
2	Éléments historiques de la formation professionnelle au Québec	24
3	Statistiques d'insertion en emploi neuf mois après l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) (MEESR, 2015b).....	40
4	Résumé des principaux courants théoriques de l'insertion professionnelle par Boucher (2004)	51
5	Principaux courants et approches théoriques de l'insertion professionnelle inspirés de Mukamurera (1999) et Boucher (2004).....	53
6	Traduction libre et compilation des différentes compétences mentionnées dans Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21)	78
7	Traduction libre et compilation des compétences et des composantes sous-jacentes aux Life and Career Skills de Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21).....	81
8	Traduction libre des compétences reliées à l'autoévaluation élaborées par le National Research Council (2012).....	82
9	Traduction libre et compilation des compétences mentionnées par Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21)	83
10	Thèmes abordés lors des entretiens individuels semi-directifs.....	102
11	Étapes de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990; Robert & Bouillaguet, 1997; Wanlin, 2007)	111
12	Éléments facilitateurs du participant A.....	137
13	Obstacles du participant A.....	139
14	Défis du participant A.....	141

15	Éléments facilitateurs du participant B.....	158
16	Obstacles du participant B.....	160
17	Défis du participant B.....	161
18	Éléments facilitateurs du participant C.....	175
19	Obstacles du participant C.....	177
20	Défis du participant C.....	178

Liste des figures

Figure

1	Cheminement scolaire avant l'inscription en formation professionnelle (2005-2006) des moins de 24 ans (MELS, 2007b).	12
2	Principe d'alternance travail-études (MELS, 2015).	37
3	Processus d'insertion professionnelle selon Laflamme (1993).	58
4	Représentation de l'insertion professionnelle par Trottier et al. (1997).	59
5	Modèle macroscopique d'Allard et Ouelette (1990, inclus dans 1995).	62
6	Compétences cognitives – 21st Century Competencies (NRC, 2012, p. 32).	70
7	Compétences intrapersonnelles – 21st Century Competencies (NRC, 2012, p. 33).	71
8	Compétences interpersonnelles – 21st Century Competencies (NRC, 2012, p. 34).	72
9	Schéma du Partnership for 21st Century Learning (P21, 2016).	74
10	Processus d'insertion professionnelle au XXI ^e siècle inspiré de Allard et Ouelette (1995); Dupont et Bourassa (1994); Laflamme (1993); P21 (2016); Vultur et Trottier (2010).	85
11	Éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant A.	125
12	Obstacles de l'insertion professionnelle du participant A.	136
13	Éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant B.	151
14	Obstacles de l'insertion professionnelle du participant B.	157
15	Éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant C.	169
16	Obstacles de l'insertion professionnelle du participant C.	174

17	Rappel des éléments conceptuels - le processus d'insertion professionnelle au XXI ^e siècle inspiré de Allard et Ouelette (1995); Dupont et Bourassa (1994); Laflamme (1993); P21 (2016); Vultur et Trottier (2010).....	181
18	Éléments facilitateurs de la dimension psychoprofessionnelle.....	184
19	Éléments facilitateurs de la dimension sociopsychologique.....	186
20	Éléments facilitateurs sur le plan des compétences du XXI ^e siècle.....	189
21	Obstacles de la dimension psychoprofessionnelle.....	190
22	Obstacles de la dimension sociopsychologique.....	192
23	Obstacles sur le plan des compétences du XXI ^e siècle.....	195
24	Défis vécus lors de l'insertion professionnelle.....	196
25	Insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle, inspiré de Allard et Ouelette (1995); Dupont et Bourassa (1994); Laflamme (1993); P21 (2016); Vultur et Trottier (2010).....	209

Liste des abréviations

AEC	Attestation d'études collégiales
AEP	Attestation d'études professionnelles
AFP	Attestation de formation professionnelle
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
ATE	Alternance travail-études
CFMS	Certificat de formation en métier semi-spécialisé
CFP	Centre de formation professionnelle
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
DEAAC	Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
EBP	Élève à besoins particuliers
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FP	Formation professionnelle
IRSC	Institut de recherche en santé du Canada
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
NRC	National Research Council
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
P21	Partnership for 21st Century Learning
TDA	Trouble déficitaire de l'attention

Remerciements

Ce sont les expériences et les travaux en recherche qui m'ont amené à faire une maîtrise. C'est pourquoi je dédie mes premiers remerciements à Manon Doucet, qui m'a fait connaître et découvrir le milieu scientifique. J'ai été surprise de constater que j'avais un intérêt marqué dans le domaine. Merci pour ta disponibilité, ton encouragement et la confiance que tu m'as portés à travers plusieurs projets, dont celui de ma propre maîtrise. Tu as toujours été là pour me guider, me faire réfléchir, me soutenir, me motiver et me conseiller. Je ne te remercierai jamais assez pour tout ce que tu as fait. Il est impossible de passer à travers le processus d'une maîtrise sans une personne comme toi.

Je n'oublierai évidemment pas de remercier Sandra Coulombe, qui à travers sa douceur, a su me prodiguer d'excellents conseils afin de me propulser et me redonner la motivation nécessaire dans ce projet de grande envergure. Ta bonne humeur était contagieuse et ce fut un réel plaisir de travailler avec toi.

Je remercie également mes parents. De loin, vous êtes toujours là pour m'encourager. Sachez que c'est vous qui m'avez donné le sens du mot persévérance et discipline. Ces deux mots prennent tout leur sens lorsqu'on s'investit dans un projet volontaire d'études supérieures alors que la carrière et les responsabilités quotidiennes ne cessent de s'intensifier.

Enfin, et surtout, je remercie particulièrement mon conjoint Pierre-Alexandre. Merci d'avoir été si compréhensif. Le processus d'une maîtrise entraîne de gros impacts sur une vie et tu as su m'encourager et m'appuyer durant tout ce temps.

Pour terminer, j'adresse également des remerciements à ma famille élargie, mes amis, mes collègues universitaires et mes collègues de travail. Plusieurs de nos discussions m'ont permis de faire avancer des réflexions qui sont tellement nécessaires dans la rédaction d'un mémoire.

À tous, mille mercis.

Introduction

Pour un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) est encore difficile de nos jours (Rousseau, Tétreault, Bergeron, & Carignan, 2007). Cependant, ne pas obtenir de diplôme qualifiant n'est plus une option dans notre société d'aujourd'hui: l'Institut de la Statistique du Québec a encore démontré en 2016 que les emplois ne nécessitant pas de diplôme ont diminué au nombre de 1100 emplois (Fillion, 2017). En effet, l'insertion professionnelle des jeunes faiblement scolarisés est un défi qui ne cesse de croître (Gauthier, 2000; MELS, 2012; Raymond, 2008; Trottier, 2000c; Vultur & Trottier, 2010). Parallèlement, le Québec est dans une position démographique et économique (MELS, 2014) qui nécessite une main-d'œuvre importante dans plusieurs secteurs de travail. C'est pourquoi, devant cette situation, le gouvernement québécois tente d'attirer le plus grand nombre possible de jeunes ayant moins de 20 ans à obtenir une formation qualifiante (MELS, 2009). Pour atteindre ce but, l'accès des jeunes en formation professionnelle est d'une importance capitale et c'est pourquoi le gouvernement a élaboré différents axes d'intervention afin d'améliorer cet accès, entre autres, aux jeunes n'ayant pas de diplôme. Il va sans dire que leur présence se fait de plus en plus sentir dans ce secteur de formation.

Or, bien que l'accès au secteur de formation soit plus facile, le marché de l'emploi lui

se complexifie et exige la connaissance de savoirs et de compétences de plus en plus poussés (CSÉ, 2012). Le marché de l'emploi est continuellement en transformation, entre autres, dû au développement technologique. De ce fait, il semble maintenant important que les élèves acquièrent des habiletés et des expertises spécifiques du XXI^e siècle (Anderson, 2010). Malheureusement, très peu de données expliquent l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers (EBP) inscrits en formation professionnelle (FP) dans le contexte du marché du travail aujourd'hui. Comment cela se déroule-t-il ? Quels sont les obstacles et les défis qu'ils ont à relever ? Quels éléments de leurs parcours facilitent leur insertion ? Il s'avère important de répondre à ces questions afin de dresser un portrait de la situation que vivent ces élèves. Cette recherche propose de dégager certains éléments de réponses à ces questions.

Ainsi, le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique de recherche. L'état de la situation concernant la présence d'EBP en FP est expliqué. Par le fait même, le contexte historique législatif et éducatif de ces élèves dans le système scolaire québécois et dans celui de la FP est étayé. La spécification du problème et des objectifs de recherche y est également exposée. Le deuxième chapitre se centre davantage sur la définition de l'insertion professionnelle, de la transition et de l'employabilité. Les compétences du XXI^e siècle y sont également définies et clarifiées afin de faire le lien avec l'insertion professionnelle des élèves. Tout cela considéré, un modèle théorique de l'insertion professionnelle est proposé. Le troisième chapitre expose en profondeur les

aspects méthodologiques de l'étude : recrutement des participants, choix et outils de collectes de données, analyse et interprétation des données ainsi que les critères de rigueur de la recherche. Le quatrième chapitre expose les résultats à partir d'une analyse verticale et transversale des données. Enfin, le dernier et cinquième chapitre permet d'analyser et d'interpréter les constats de la recherche à partir du modèle théorique de l'insertion professionnelle proposé, sans oublier les limites et les retombées pratiques et scientifiques de cette étude.

Problématique

État de la situation

De nos jours, les jeunes se retrouvent devant divers enjeux liés au marché du travail. En effet, le marché de l'emploi se complexifie et exige la connaissance de savoirs de plus en plus poussés, ainsi que des compétences de haut niveau (Anderson, 2010; CSÉ, 2012; MELS, 2010; Rose, 2000; Trilling & Fadel, 2009). Les travailleurs de demain doivent être prêts à affronter une économie du savoir qui exige des compétences élevées, spécifiques et relatives au XXI^e siècle (Trilling & Fadel, 2009).

Malheureusement, pour un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA), l'obtention d'un diplôme d'études secondaires demeure difficile encore de nos jours (Rousseau & al., 2007). Selon Rousseau et al. (2007), les EHDAA sont trop peu nombreux à obtenir une qualification minimale, c'est-à-dire un diplôme d'études secondaires (DES), malgré tous les services complémentaires du secteur jeune mis en place dans les écoles. Leur recherche longitudinale, auprès de trois cohortes en Mauricie, met en lumière qu'au moins six jeunes sur dix identifiés comme EHDAA terminent sans diplôme la formation générale des jeunes (FGJ). Cette proportion augmente jusqu'à neuf jeunes sur dix pour une des cohortes.

Ce sont des faits inquiétants, car il faut rappeler que l'insertion professionnelle des jeunes faiblement scolarisés est un défi qui ne cesse d'augmenter au Québec (Gauthier, 2000; MELS, 2012; Raymond, 2008; Trottier, 2000c; Vultur & Trottier, 2010). Selon le document intitulé *Indicateurs de l'Éducation* du MELS (2012), le phénomène d'accroissement de scolarisation au Québec s'est amplifié : en 2000, 18,6 % des emplois étaient occupés par des personnes non-diplômés du secondaire. Cette proportion a diminué à 11,9 % en 2011. De toute évidence, la forte demande pour des compétences élevées augmente et, par conséquent, accroît inévitablement l'écart entre les personnes faiblement scolarisées et scolarisées (Trilling & Fadel, 2009).

Devant cette situation, le gouvernement québécois souhaite attirer d'ici 2020 le plus grand nombre possible de jeunes ayant moins de 20 ans à obtenir une formation qualifiante (MELS, 2009) dont le développement des compétences permet soit l'accès au marché du travail ou soit à la poursuite des études (CSÉ, 2012). Pour atteindre ce but, l'accès des jeunes en formation professionnelle est d'une importance cruciale et c'est pourquoi le gouvernement québécois a élaboré différents axes d'interventions pour améliorer cet accès, qui devient de plus en plus pressant étant donné la situation démographique et économique du Québec (MELS, 2014). En effet, les départs massifs à la retraite de plusieurs milliers de travailleurs et travailleuses engendreront une pénurie de main-d'œuvre. Emploi-Québec (2014) estime qu'environ 1,1 million de travailleurs se retireront du marché du travail entre 2013 et 2021. Parallèlement, la baisse démographique des 15 à 19 ans anticipée jusqu'en 2021 (MELS, 2014) augmente

l'importance de favoriser la qualification des jeunes : ce sont eux qui seront amenés à combler la pénurie de main-d'œuvre. Par ailleurs, toujours selon les prévisions d'Emploi-Québec (2014), une bonne proportion des emplois qui seront disponibles dans les prochaines décennies nécessiteront une formation professionnelle au secondaire. En ce sens, en terme d'emploi total en 2022, 32 % nécessiteront une formation professionnelle du secondaire ou une formation technique.

À cet égard, le gouvernement québécois a élaboré huit axes d'intervention pour faciliter l'accès à la formation professionnelle (FP) : 1) assurer la visibilité et la promotion du secteur de formation, 2) assurer une plus grande fluidité et variabilité entre les filières de formation par, entre autres, l'ouverture de voies de concertation entre les différents secteurs (FGJ, formation générale adulte [FGA] et FP) et par la mise en place d'horaire de concomitance FGA-FP pour les élèves n'ayant pas encore leur DES, 3) favoriser la persévérance scolaire et la diplomation avec la relance des élèves ne désirant pas poursuivre leur formation suite à l'obtention de leur DES, 4) accroître l'accès à la FP en révisant les préalables de programme ou en offrant des horaires et formations adaptés, 5) améliorer les services complémentaires dans le secteur de formation, 6) améliorer l'information et l'orientation scolaire et professionnelle en renforçant l'accompagnement des élèves dans leur choix de carrière, 7) améliorer le transport scolaire et, pour terminer, 8) obtenir des indicateurs significatifs sur la FP tels que le cheminement scolaire avant l'inscription et la réussite des élèves (MELS, 2014).

Tous ces axes rendent compte de l'importance que le gouvernement attribue déjà et prodiguera encore dans les prochaines années pour mener les jeunes de moins de 20 ans à obtenir une formation qualifiante dans le secteur. Cependant, c'est un secteur encore méconnu et c'est pourquoi il est important de donner un aperçu de cette filière de formation.

Formation professionnelle au secondaire

Le système d'éducation québécois possède plusieurs avenues distinctes pour mener un jeune sur le marché du travail, dont celles de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collège. La première filière peut donner accès à l'attestation d'études professionnelle (AEP), à l'attestation de formation professionnelle en métier semi-spécialisé (AFP)¹, au diplôme d'études professionnelles (DEP), et/ou l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) (MELS, 2007a). La deuxième filière permet au jeune d'obtenir une attestation d'études collégiales (AEC) et/ou un diplôme d'études collégiales (DEC) (MELS, 2007a). Au total, les quelque 300 programmes d'études ont pour but de répondre au besoin de main-d'œuvre des entreprises et des individus (MELS, 2010).

En ce qui concerne la formation professionnelle au secondaire, ce sont les établissements secondaires publics et privés qui assurent la formation des 140

¹ Depuis 2008, l'attestation de formation professionnelle (AFP) a été remplacée par l'appellation de certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS). Ce dernier est offert dans le *Programme de formation axée sur l'emploi* et dans les centres d'éducation des adultes (MELS, 2010).

programmes menant au DEP, 25 programmes menant à l'ASP et 31 menant à l'AEP (MELS, 2010). Les jeunes désirant obtenir une formation qualifiante peuvent y accéder à partir de la 3^e, 4^e ou 5^e secondaire (MELS, 2010). Les programmes menant au DEP sont d'une durée de 600 à 1800 heures de formation, sur une période d'une année ou d'eux (MELS, 2010).

Élèves de la formation professionnelle

Annuellement, il y a environ 40 000 diplômés de la formation professionnelle (MELS, 2010). L'effectif de cette filière de formation a subi une hausse de 40% depuis les années 2000 (MELS, 2010). Pourtant, peu de recherches portent sur les jeunes en formation professionnelle. Selon cet état des faits, il semble pertinent de se questionner sur le sujet ; qui sont ces élèves? Quelles sont leurs motivations quant à leur inscription dans cette filière de formation?

Il faut savoir que les garçons empruntent davantage la voie la formation professionnelle que les filles. Dans l'ensemble des 140 programmes de DEP à temps plein en 2011-2012, tous âges confondus, les hommes représentent plus de 55 % des élèves (MELS, 2010, 2014). L'inscription des élèves semble motivée par trois raisons principales : 1) la volonté de suivre une formation pratique et manuelle, 2) la courte durée de la formation et 3) l'envie d'exercer le métier du programme (MELS, 2007b). Selon ce qu'en disent les enseignants quand on les interroge sur leurs connaissances

personnelles, familiales, sociales et scolaires des élèves de la FP, la recherche de Doucet, Coulombe, Maltais et De Champlain (2017) corrobore les résultats de cette enquête. Manifestement, les motivations quant à l'inscription de ces élèves sont d'abord reliées aux composantes de la formation, qui inclut la rapidité d'obtention d'un diplôme ainsi que le côté concret et pratique des apprentissages qui attirent les élèves. Ensuite, elles sont également reliées aux situations inhérentes des apprenants, et ce, tant sur le plan scolaire que personnel, telles que les conditions de vie des apprenants (monoparentalité, accident de travail, etc.), le refus ou l'échec dans un autre établissement d'enseignement, une indécision professionnelle, une réorientation ou parfois même l'obligation des parents. Pour certains, leurs motivations seraient parfois principalement liées à leur intérêt envers le métier choisi.

L'enquête du MELS (2007b) réalisée auprès des élèves de 24 ans et moins permet également de dégager que les cheminements scolaires antérieurs, c'est-à-dire avant l'inscription en FP, sont hétérogènes. À la lecture de la Figure 1, on constate que le tiers des élèves (35%) ont emprunté un parcours direct à partir de la formation générale jeune (FGJ), tandis que les autres sont passés par la FGA ou le cégep (31 %). Plus du tiers (34%) ont arrêté leurs études au moins un an avant leur inscription en FP.

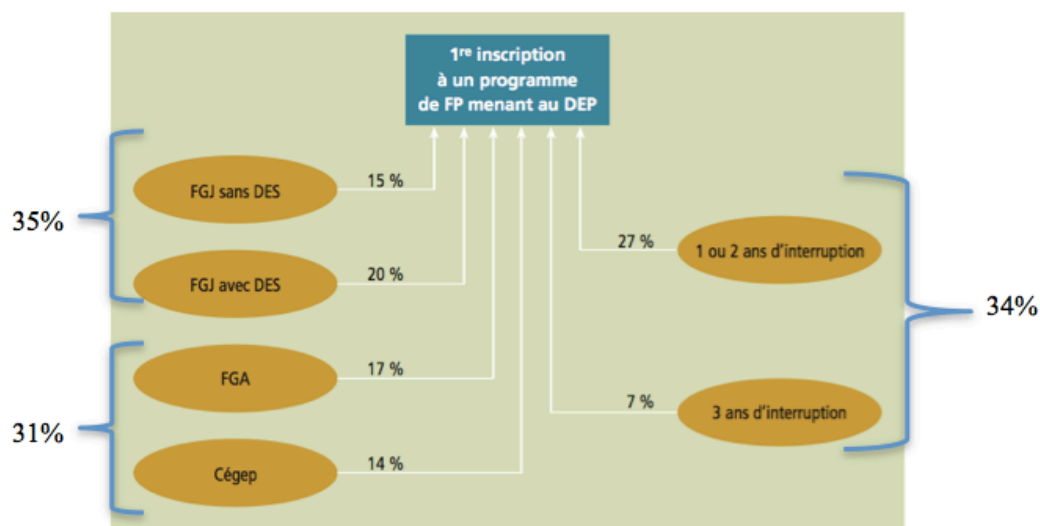


Figure 1. Cheminement scolaire avant l'inscription en formation professionnelle (2005-2006) des moins de 24 ans (MELS, 2007b).

Dans le même ordre d'idée, le MELS (2007a) a effectué une étude sur les trajectoires scolaires antérieures des élèves de moins de 30 ans diplômés de la FP. Les conclusions de cette étude sont que plusieurs de ces élèves ont un parcours non linéaire qui ne se fait pas nécessairement sans interruption, et ce, pour tous les âges confondus. Le Tableau 1, à la page suivante, met en évidence certains résultats significatifs. Tout d'abord, presque le $\frac{3}{4}$ des diplômés (70,5%) de 15 à 19 ans ont eu un parcours non linéaire, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas emprunté le cheminement scolaire attendu, soit d'effectuer la FGJ et ensuite de s'inscrire directement en FP. Il faut souligner que la plus grande partie de ces derniers sont passés par la FGA. Par ailleurs, chez les élèves âgés de 20 à 24 ans, seulement la moitié (51,7%) possède un parcours scolaire continu. Parmi ceux ayant interrompu leurs études, seulement 20% des élèves avaient obtenu leur DES lors de cette rupture avec le système scolaire. Pour terminer, chez les élèves de 25 à 29 ans, on

observe que la grande majorité (88,5%) d'entre eux ont au moins une année d'interruption scolaire et celle-ci dure au moins deux ans pour neuf élèves sur dix.

Tableau 1

Cheminement scolaire des diplômés ayant obtenu un DEP en formation professionnelle, selon le groupe d'âge, dans l'ensemble du Québec, 2003-2004 (modifié à partir de MELS, 2007a)

		19 ans et moins (%)	20 à 24 ans (%)	25 à 29 ans (%)	Tous les diplômés (%)
En continuité (sans interruption)	En linéarité (passage direct de la FGJ à la FP)	24,8	0,5	0,0	6,3
	En non-linéarité	70,5	50,9	8,7	45,8
	TOTAL	95,3	51,5	8,7	52,1
En non-continuité (avec interruption)	En linéarité (passage direct de la FGJ à la FP)	2,4	2,6	2,0	2,4
	En non-linéarité	2,1	45,7	88,5	45,1
	TOTAL	4,6	48,2	90,5	47,5

En somme, il faut retenir que les caractéristiques des élèves de la formation professionnelle peuvent être très hétérogènes sur le plan de l'âge, du parcours scolaire et du niveau académique obtenu avant leur inscription. Ces résultats sont également confirmés par les enseignants de la FP dans la recherche de Coulombe et al. (2017) qui relève la diversité des parcours scolaires des élèves inscrits en FP. Par ailleurs, il semblerait difficile de définir un profil type d'élèves étant donné que l'ensemble des

apprenants possède des caractéristiques hétéroclites sur les plans personnel, familial, scolaire et social. Nonobstant, un des constats est que ces derniers vivent des difficultés de divers ordres telles que financières, de toxicomanies, des troubles de santé mentale ou encore des difficultés ou troubles d'apprentissage et d'adaptation.

Pour terminer, il peut être intéressant de faire un parallèle avec les élèves de la FGA, étant donné qu'une certaine proportion (17%) des inscriptions de la FP proviennent de ce secteur (MELS, 2007b). Il a été mis en évidence que ce secteur de formation a des groupes d'élèves très hétérogènes tant sur le plan des caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales (Carroz, Maltais, & Pouliot, 2015; Marcotte, Lévesque, Corbin, & Villatte, 2015; Marcotte, Villatte, & Lévesque, 2014). La recherche de Doucet, Gauthier et Bizot (2013) a dégagé la perception des enseignants de la FGA quant à la réalité des jeunes de 16-24 ans. Il ressort que le cheminement scolaire de ces élèves au secondaire ne serait pas sans embûches. Ce dernier est marqué par : 1) des parcours de vie difficiles, 2) un intérêt mitigé pour l'apprentissage, 3) la fréquentation de classes spéciales et/ou le redoublement d'années scolaires, en plus d'avoir subi pour certains de 4) l'intimidation de la part des pairs, voire même des enseignants. Plusieurs d'entre eux ont des difficultés scolaires persistantes depuis le primaire, qui sont liées, entre autres, à leur faible connaissance de soi, leur méthodologie de travail souvent inefficace et des difficultés à apprendre à apprendre. Toujours selon la perception des enseignants, ces jeunes proviennent majoritairement de milieux défavorisés avec un encadrement familial inadéquat. Ils ont vécu dans des contextes familiaux fragiles : monoparentalité,

«éclatement» familial et famille d'accueil. Le fonctionnement psychosocial de ces élèves est marqué par la dépendance, l'instabilité, les troubles de santé mentale et parfois la violence conjugale.

Bref, le résultat est sans équivoque : la FP semble accueillir des élèves avec différentes caractéristiques personnelles, familiales et sociales et divers profils scolaires. La non linéarité des parcours, les pourcentages élevés d'interruption scolaire et les différentes problématiques et difficultés vécues dissimulent-ils la présence d'élèves à besoins particuliers en formation professionnelle?

Présence d'élèves à besoins particuliers en formation professionnelle

L'attrait pour la formation professionnelle semble lié à certaines caractéristiques particulières. En effet, une enquête réalisée par le MELS (2005) auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire soutient que certaines variables pourraient influencer le fait de vouloir s'inscrire dans cette filière de formation. Une première catégorie de facteurs a un impact élevé sur l'intention de s'inscrire, notamment 1) le discours des parents à propos de la formation professionnelle 2) les aspirations de ces derniers pour leurs enfants et 3) des notes moyennes en bas de A ou B en langue d'enseignement ou en mathématiques. Vraisemblablement, l'enquête met en évidence que :

[I]es jeunes qui ne cumulent aucun retard sont moins portés vers cette formation (seulement 8%) que les autres. Près d'un quart de ceux qui ont une année de retard et un tiers de ceux qui ont deux années et plus de retard ont pris la décision de s'y inscrire. (MELS, 2005, p. 34)

Par ailleurs, toujours selon le MELS (2005), quatre autres facteurs ont un impact modéré sur cette intention d'inscription soit 1) le niveau de scolarité requis pour la profession, 2) le niveau de scolarité de la mère, 3) le discours des conseillers d'orientation et 4) les types de talents (manuel vs intellectuel). En résumé, l'enquête établit que les jeunes qui ont des projets reliés à la formation professionnelle se caractérisent par un certain profil familial et scolaire. Ces derniers enregistrent plus souvent que les autres des notes inférieures ou un retard scolaire, leurs parents possèdent un faible niveau de scolarité et ils occupent des professions davantage du secteur primaire. Les constats de cette recherche sont similaires à ceux de Agodini, Uhl et Novak (2004) effectuée aux États-Unis dans laquelle on y ressort trois types d'élèves les plus enclins à s'engager en formation professionnelle : 1) ceux qui ont de faibles résultats académiques, 2) ceux avec peu d'aspiration scolaire et, finalement, 3) ceux issus de milieux socioéconomiques faibles. L'Australie corrobore également ces résultats : un rapport national établit une forte corrélation entre les milieux socioéconomiques faibles et la participation à la formation professionnelle (Foley, 2007).

Dans un autre ordre d'idées, en 2007, une enquête du MELS auprès des jeunes âgés de 24 ans et moins en formation professionnelle met en évidence que la dernière année de fréquentation scolaire au secteur jeune varie d'un apprenant à l'autre : près de 75% des élèves s'étaient rendus jusqu'à la cinquième année du secondaire, 16% se sont

arrêtés en 4^e secondaire et 10% en troisième secondaire ou avant (MELS, 2007b).

De façon plus précise encore, il est observé que 15% des élèves arrivent directement de la FGJ sans avoir obtenu leur DES. De plus, parmi les 17% de jeunes qui proviennent de la FGA (MELS, 2007b), seulement 26% d'entre eux ont obtenu leur DES (MELS, 2007a).

Ainsi, de façon générale, seulement 58% des élèves de 24 ans et moins ont leur DES en poche lors de leur inscription en FP (MELS, 2007b). Pourtant, parmi ceux sans diplôme, 52% souhaitent l'obtenir (MELS, 2007b), ce qui laisse présager des difficultés rencontrées lors du parcours scolaire de ces élèves. De toute évidence, ces résultats peuvent être confirmés par le fait que «[...] la majorité des élèves venant de la FGJ sans DES et de la FGA évoquent des difficultés scolaires (respectivement 65% et 62%)» (MELS, 2007b, p. 16).

Par le fait même, les préalables semblent être un obstacle pour certains élèves. Effectivement, toujours selon l'enquête du MELS (2007b) auprès des 24 ans et moins, lors de la première année d'inscription en FP, un élève sur dix (1/10) n'a pas encore tous ses préalables alors qu'il est en cours de formation. De plus, 25% des élèves ont

mentionné devoir différer leur inscription parce qu'ils ne répondaient pas aux critères d'admissibilité de leur programme.

Pour appuyer le tout, une autre étude portant sur les trajectoires de trois cohortes du système scolaire québécois, de la maternelle à la fin de leur scolarité (Rousseau et al., 2007), a permis de constater que les diplômes professionnels soit l'attestation de formation professionnelle (AFP), le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) et le diplôme d'études professionnelles (DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves HDAA, et ce, pour les trois cohortes étudiées.

Logiquement, il est opportun de dire que les élèves à besoins particuliers (EBP) sont donc ceux qui se retrouvent et convoiteront encore davantage les divers programmes de la formation professionnelle. Il est évident qu'une importante proportion d'EHDAA se retrouve parmi cette filière de formation et, considérant que la situation sur le marché du travail est de plus en plus difficile (CSÉ, 2012; MELS, 2010), notamment pour les jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il devient urgent de se questionner et d'étudier l'insertion professionnelle de ces jeunes.

Compte tenu de tout ce qui précède, il est important de faire la distinction entre les

termes «élèves à besoins particuliers» et «EHDAA». Au secteur de la formation générale jeune (FGJ), les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage sont catégorisés sous l'appellation EHDAA. Or, dans le secteur de la formation professionnelle, ces élèves ne sont pas ciblés, ni catégorisés et ne font l'objet d'aucune politique administrative. Ainsi, tous les élèves ayant des difficultés particulières ou des besoins plus spécifiques sont nommés «élèves à besoins particuliers» (EBP). En effet, ce terme est émergent dans les documents administratifs, dans le langage quotidien des enseignants et ainsi que dans les recherches actuelles (Doucet, Coulombe, et al., 2017; N. Landry & Émond, 2015; MEESR, 2015a). Cette classification est très large et peut être constituée d'élèves ayant des situations de tout ordre : problème de santé mentale, déficience organique ou physique, difficulté ou trouble d'apprentissage, trouble du spectre de l'autisme ou autres. La définition de l'OCDE (2008) englobe tous les élèves qui peuvent avoir des difficultés à apprendre comparativement aux autres élèves². Ceci évoque l'importance de comprendre le contexte historique législatif et éducatif des élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire québécois. Ce contexte est présenté dans la section suivante.

² Ainsi, lorsque le terme «EHDAA» est utilisé dans le cadre de cette recherche, il fait référence aux élèves qui ont été catégorisés sous cette appellation au secteur jeune. Lorsque le terme «EBP» est utilisé, il fait référence aux élèves inscrits dans le secteur de la formation professionnelle qui ont des difficultés.

Contexte historique législatif et éducatif des élèves à besoins particuliers dans le système scolaire québécois

En 1921, pour la première fois dans la province du Québec, la *Loi sur l'assistance publique* (Duval, Lessard, & Tardif, 1997; Hort, 1998) fournit une orientation en ce qui concerne la scolarisation des personnes handicapées au Québec. La *Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26)*, en 1948, et la publication du Rapport Parent, en 1963, viendront appuyer un peu plus tard le droit à l'éducation pour tous (Goupil, 1997). Après la création du Ministère de l'Éducation (MEQ) dans les années soixante suivra la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle en 1963, qui fut renommé celui de l'enfance inadaptée en 1969 (Goupil, 1997; Hort, 1998). Ainsi, pour la première fois, on voit apparaître des clauses et des règlements concernant les classes spéciales et l'éducation des enfants en situation difficile à l'égard de l'adaptation ou l'apprentissage.

Du point de vue éducatif, en 1976, ce sont les 62 recommandations du Rapport Copex, dont le modèle en cascade, qui serviront d'assises pour la *Politique et le plan d'action pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* en 1979 (Goupil, 1997; Hort, 1998). Cette politique fera valoir une éducation de qualité dans les services publics afin que ces enfants puissent grandir dans un cadre le plus normal possible, et ce, avec des services adéquats et adaptés à leurs besoins.

Pour faire suite, en 1978, deux événements marquent un changement important pour les élèves handicapés ou en difficulté. D'une part, l'adoption par le gouvernement du Québec de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (Goupil, 1997; Hort, 1998; OPHQ, 2014) crée un changement dans la législation contribuant à reconnaître les droits de ces personnes étant donné que, à partir de ce point, le handicap et tout moyen d'y pallier pouvaient maintenant être reconnus comme motif de discrimination (Hort, 1998). D'autre part, après l'adoption de cette loi, le gouvernement crée l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) dans le but de promouvoir et de défendre les droits et intérêts de ces personnes (Goupil, 1997; Hort, 1998; OPHQ, 2014). Parallèlement, l'Office publie un document nommé *À part...égale* dès 1984, réédifié et renommé *À part...entière* en 2009, qui appuie le mouvement inclusif de ces personnes dans toutes les sphères de la société (scolaire, travail, loisir, etc.) (OPHQ, 2009). Par ailleurs, dix ans après la création de l'OPHQ, en 1988, la *Loi sur l'instruction publique (loi 107)* vient encore sustenter les droits des élèves HDAA. Certes, c'est la responsabilité de l'école d'adapter les services et les normes de l'organisation pour faciliter l'éducation et l'insertion sociale de ces élèves (Hort, 1998). C'est précisément cette loi qui émet l'obligation d'un plan d'intervention pour les EHDAA (Goupil, 1997).

Pour terminer, la politique en matière d'adaptation scolaire sera mise à jour en 1992 et en 1999, et cela, toujours dans le but de mieux encadrer les interventions et faciliter l'intégration des EHDAA (MEQ, 1999a). Dans sa politique de l'adaptation scolaire, *Une*

école adaptée à tous ses élèves, prendre le virage du succès (1999), le gouvernement met en place six voies d'actions à privilégier soit 1) l'importance de la prévention et des interventions rapides, 2) l'adaptation des services offerts, 3) une organisation scolaire axée sur les capacités et besoins de ses élèves, et ce, en privilégiant la classe ordinaire, 4) la participation de l'élève, des parents et des partenaires externes dans l'organisation des services afin d'en assurer la cohérence et l'harmonisation, 5) la prise en compte des élèves à risques, c'est-à-dire en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et 6) l'évaluation des services mis en place pour ces élèves (MEQ, 1999a).

Finalement, le *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA, des conditions pour mieux réussir* (MELS, 2008) est venu renforcer la nécessité d'offrir des services variés aux élèves, en tenant compte de leurs besoins, tout en favorisant l'intégration scolaire ainsi qu'en augmentant la concertation et la complémentarité des divers services et intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves. De toute évidence, le contexte législatif et éducatif des EHDAA a beaucoup évolué au fil des années. Pourtant, lorsque ces derniers s'inscrivent dans le secteur de la formation professionnelle, ils ne sont plus catégorisés de cette façon. Ceci s'explique par le fait que le secteur de la formation générale jeune et celui de la formation professionnelle sont deux filières distinctes. Dès lors, une question s'impose : quelle est l'évolution de la formation professionnelle dans les dernières décennies ?

Contexte historique de la formation professionnelle

Il n'est pas surprenant de mentionner que le développement de la FP a été influencé par l'industrialisation du monde du travail au XIX^e siècle (Charland, 1982; Payeur, 1990). Les formes traditionnelles de production, telle que l'agriculture, sont devenues mécanisées et ont changé ainsi la nature des savoirs reliés aux métiers (Charland, 1982). La main-d'œuvre, qui était auparavant formée par méthode de compagnonnage, doit maintenant posséder des compétences plus précises afin d'être en mesure de comprendre et d'entretenir les nouveaux systèmes techniques (Payeur, 1990). C'est suite à cela, en 1828, que la première structure scolaire de la formation professionnelle apparaît. Cette structure subira de nombreux changements au fil des années. Le Tableau 2 résume à cet effet les éléments historiques majeurs de la FP. Une description détaillée de ces éléments est présentée à la suite du Tableau 2.

Tableau 2

Éléments historiques de la formation professionnelle au Québec

Années	Éléments historiques
1828	Premier cours du soir
1869	Création du <i>Conseil des arts et de la manufacture</i>
1874	Création de l' <i>Académie commerciale du Plateau de Montréal</i>
1882	Création de l' <i>École de laiterie</i>
1911	Ouverture des écoles techniques à Montréal, Québec et Shawinigan
1913	<i>Loi d'instruction agricole</i>
1919	<i>Loi de l'enseignement technique</i>
1931	<i>Loi de l'enseignement professionnel</i>
1939	<i>Loi sur la formation de la Jeunesse</i>
1940-1941	Prise en charge de la formation professionnelle par l'État québécois avec la <i>Loi concernant les écoles professionnelles</i> et <i>Loi sur l'enseignement spécialisé</i> qui mena à la création du <i>Conseil supérieur de l'enseignement technique</i>
1942	Accords entre les deux paliers gouvernementaux avec la <i>Loi sur la coordination de la formation professionnelle</i>
1961	<i>Commission Parent</i> a mis sur pied le <i>Comité Tremblay</i> ; une réforme majeure suivie notamment avec la création du <i>Ministère de l'Éducation</i>
1984	<i>Commission Jean</i> développa la <i>Politique d'éducation des adultes</i>
1986	Plan de relance pour la formation professionnelle au secondaire et développement de l'approche par compétences

Tel que mentionné précédemment, la première structure scolaire de la formation professionnelle apparaît en 1828 en tant que cours du soir (Charland, 1982; Gagnon, Coulombe, & Dionne, 2016) par les établissements nommés «mecanic's institutes» et certaines sociétés d'artisans (Charland, 1982). Ce n'est qu'en 1869 que le gouvernement provincial s'impliquera afin de créer le *Conseil des arts et de la manufacture* (Charland, 1982) qui dispensera, dès 1872, des cours techniques à temps partiel aux ouvriers (CSÉ,

1992). Des institutions d'enseignement supérieur verront le jour par la suite, telles que *l'Académie commerciale du Plateau de Montréal* en 1874 (Charland, 1982) qui deviendra l'école Polytechnique en 1888 (Payeur, 1990), ou encore *l'École de laiterie* en 1882 (Charland, 1982). Ces institutions sont autonomes et fonctionnent de façon indépendante. Ainsi, dans cette amorce de la formation professionnelle, l'État assume une participation financière partielle et un certain rôle de liaison au début du XX^e siècle (CSÉ, 1992). Ce n'est qu'en 1911, avec l'ouverture des écoles techniques à Montréal, Québec, et Shawinigan que les cours réguliers pour la main-d'œuvre sont offerts (Charland, 1982; Gagnon & al., 2016; Payeur, 1990) et c'est là la base même de la FP (Charland, 1982).

Un peu plus tard, l'intervention du gouvernement fédéral se développe et les lois établies contribuent dès lors à l'expansion des écoles de FP, et cela, en donnant un appui financier aux provinces. Dans l'ordre, nous y retrouvons la *Loi d'instruction agricole* (1913), la *Loi de l'enseignement technique* (1919), la *Loi de l'enseignement professionnel* (1931) et la *Loi sur la formation de la Jeunesse* (1939) (Charland, 1982; CSÉ, 1992). Parallèlement, l'État québécois prend en charge la formation professionnelle avec, en autres, la *Loi concernant les écoles professionnelles* de 1940 et la *Loi sur l'enseignement spécialisé* de 1941 (Charland, 1982; CSÉ, 1992; Gagnon & al., 2016) et permet de créer le *Conseil supérieur de l'enseignement technique* (Charland, 1982; Gagnon & al., 2016). Étant donné la participation du fédéral dans la FP, la *Loi sur*

la coordination de la formation professionnelle (1942) vient énoncer des accords entre les deux paliers gouvernementaux (Charland, 1982). À ce stade-ci, l'enseignement professionnel et technique se divise en trois réseaux distincts, soit le réseau d'État (école de métier et technique), le réseau privé (écoles spécialisées) et celui des centres d'apprentissage (Payeur, 1990). Ces derniers ont pris origine dans les comités paritaires à l'aide de la *Loi sur l'extension des conventions* et la *Loi de l'aide à l'apprentissage* (CSÉ, 1992; Payeur, 1990). Cela a permis la création des commissions, composées de patrons et d'employés, qui fixent les normes d'apprentissage et de compétences pour chaque métier (CSÉ, 1992). Ces divers réseaux et lois rendent compte de la complexité des relations entre l'éducation, le monde du travail et la société. Elle fait preuve également d'une dualité entre le réseau public-privé ainsi qu'entre l'État fédéral et provincial (C. Landry & Mazalon, 1995).

Une réforme s'impose alors et différents rapports changent le système d'éducation du Québec. Premièrement, le gouvernement met sur pied la *Commission royale d'enquête*. Cette commission de 1961, appelée communément *Commission Parent*, a mis sur pied le *Comité Tremblay* qui possède le mandat d'analyser l'enseignement spécialisé (Charland, 1982; CSÉ, 1992; Gagnon & al., 2016). Les conclusions du rapport dénoncent principalement deux choses : le manque de concertation entre le gouvernement et les partenaires sociaux ainsi que le manque de cohésion entre l'enseignement et les lois établies (CSÉ, 1992). Deuxièmement, le *Rapport Parent* a également changé la vision de

l'éducation dans la province, ce qui marque un virage important dans le système d'éducation québécois. Troisièmement, il y eut le rapport du *Comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage* qui a étudié la question des centres d'apprentissage (Charland, 1982; C. Landry & Mazalon, 1995). Pour résumer, une période de réforme s'est imposée avec, entre autres, la création du Ministère de l'Éducation (MEQ) qui a pris en charge tout le système d'éducation dans un objectif de démocratisation, d'accessibilité et de polyvalence (Charland, 1982; CSÉ, 1992; Gagnon & al., 2016).

En 1984, *la Politique d'éducation des adultes*, puisant ses racines dans les conclusions de la *Commission Jean*, a permis de rendre claire la mission du gouvernement en ce qui concerne le développement de la main-d'œuvre (CSÉ, 1992) : le système d'éducation doit s'engager à former cette main-d'œuvre. En 1986, le ministre Claude Ryan propose un plan de relance pour la formation professionnelle au secondaire (Doray, 2010; Payeur, 1990; Saint-Pierre, 2001) dont l'objectif est de valoriser la filière de formation et de créer une FP indépendante des établissements secondaires (Saint-Pierre, 2001). C'est à ce moment que l'approche par compétences apparaît et que le DEP est instauré dans sa forme actuelle (CSÉ, 1992; Doray, 2010; Gagnon & al., 2016).

À la suite de cette relance, divers plans d'action et diverses politiques se sont succédés. En 1999, le *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire* intitulé «Prendre

le virage du succès» (MEQ, 1999b) propose d'accentuer le partenariat entre le monde éducatif et du travail, d'augmenter l'accessibilité à la FP ainsi que de développer et de diversifier les modes de formation (Gagnon & al., 2016). En 2002, *la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* vient renforcer l'importance d'assurer une formation de base et une formation continue aux adultes, de reconnaître les acquis et les compétences obtenus sur le marché du travail et d'augmenter l'accessibilité et la persévérance scolaire (MEQ, 2002). Pour terminer, la politique *L'école, j'y tiens!* priorise la qualification, notamment chez les élèves de moins de 20 ans. Pour ce faire, le gouvernement souhaite faciliter et encourager l'accès à la FP et mettre en place des services afin de contrer le décrochage scolaire (Gagnon & al., 2016; MELS, 2009).

En somme, la formation professionnelle a fait l'objet de plusieurs études, lois, politiques et plans d'action. Cela n'est pas sans surprise lorsqu'on prend en considération la complexité des relations entre l'éducation, le monde du travail et la société. La FP a évolué considérablement et, comme mentionnée plus haut, la situation des EBP a également subi plusieurs changements dans le système éducatif. La mise en place de mesures préventives pour les soutenir et le mouvement d'intégration devraient logiquement les amener dans les établissements postsecondaires tels que la formation professionnelle. Pourtant, aucune politique administrative n'indique la présence d'élèves

à besoins particuliers dans cette filière de formation et, comme mentionnée précédemment, la présence de ces élèves se fait ressentir dans tous les milieux.

Contexte législatif des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle

Le premier chapitre de la *Loi sur l'instruction publique (loi 107)* comprise dans le *Régime pédagogique de la formation professionnelle* (Gouvernement du Québec, 2015) stipule clairement que les services éducatifs comprennent des services de formation et des services complémentaires. Ces services ont comme objectifs :

[...] de permettre à la personne d'accroître son autonomie; de faciliter son insertion sociale et professionnelle; de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail; de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu et de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre. (D. 653-2000, a. 1.)

À des fins de précisions, l'article mentionne que les services complémentaires offerts sont les mêmes que ceux prévus par le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (chapitre I-13.3, r. 8) pour les élèves de 18 ans et moins ou de 21 et moins dans le cas des personnes handicapées. Ce dernier atteste que la commission scolaire doit mettre en place les programmes qui concernent, entre autres, le soutien et l'aide aux élèves dans le but de lui donner des conditions et un environnement favorables à l'apprentissage, de l'accompagner dans son cheminement scolaire et son orientation professionnelle. Ces services peuvent provenir de différents domaines : psychologie, psychoéducation, orthopédagogie, animation

spirituelle, santé et services sociaux, etc.

Pour l'élève ayant plus de 18 ans et qui est inscrit en FP, ce sont les services complémentaires du *Régime pédagogique de la formation des adultes* (Réseau des commissions scolaires & MELS, 2007) qui prévalent. Ce sont les mêmes services nommés précédemment qui doivent être mis en place pour l'élève, mais cette fois-ci, dans le but d'assurer et de favoriser l'insertion sociale et professionnelle de l'adulte en projet de formation selon ses difficultés, mais aussi selon ses capacités et sa situation de vie³ (DEAAC & MELS, 2009). Par le fait même, on assure la continuité des services, mais on tient également compte que les besoins et les attentes de l'adulte sont différents de ceux des jeunes.

Cependant, très peu de centres embauchent des professionnels tels que les orthopédagogues, les psychoéducateurs, les psychologues, et autres. S'il s'avère qu'il y en a un, comme les besoins sont nombreux, diversifiés et complexes, leurs tâches et leurs responsabilités débordent souvent de leurs expertises et ils se retrouvent à réaliser des tâches qui ne font pas nécessairement partie de leur domaine d'intervention. Malgré la bonne volonté et le désir de soutenir les élèves à besoins particuliers, les choix des

³ Le concept de «situation de vie» fait référence aux problèmes et aux succès d'une personne dans tout contexte de vie (santé, consommation, travail, rôle social, et autres) qui mobilise les capacités cognitives, perceptives et affectives d'une personne (DEAAC & MELS, 2009).

types de services offerts permettent-ils de répondre aux besoins des élèves ? Il convient donc de mentionner qu'en raison de conditions où aucune forme de financement n'est versée pour soutenir ces élèves à besoins particuliers (Réseau des commissions scolaires & MELS, 2007), les modalités d'organisation des services dédiés à ces élèves revêtent autant de formes de services qu'il y a de centres de formation professionnelle.

Pourtant, la recherche de Doucet, Coulombe, et al. (2017) montre que les enseignants et le personnel scolaire constatent bel et bien la présence d'élèves à besoins particuliers dans l'école et reconnaissent les nombreux besoins de soutien professionnel particulièrement liés aux méthodes et pratiques d'enseignement ainsi qu'aux divers défis professionnels sur les plans pédagogiques et administratifs. Cela les amène à se questionner sur divers aspects professionnels tels que leurs rôles pédagogiques et éducatifs auprès d'eux ainsi que les besoins de ces apprenants en difficultés (Doucet, Coulombe, & al., 2017), d'autant plus qu'eux-mêmes prennent plusieurs années à se former en enseignement (Balleux, 2006; Deschenaux & Roussel, 2010).

Point de vue des enseignants en formation professionnelle

Il appert que les enseignants en formation professionnelle se questionnent également sur l'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail et la recherche de Doucet, Coulombe, et al. (2017) fait ressortir plusieurs constats. A priori, les enseignants

soulèvent des interrogations variées quant aux mesures d'adaptation offertes aux EBP en classe.

En fait, il est vrai que le Ministère reconnaît la nécessité d'adapter certaines conditions d'évaluation dans le but de permettre aux EBP de faire la démonstration de leurs apprentissages (MEESR, 2015a). Sans abaisser les exigences ou modifier les compétences évaluées, les mesures d'adaptation préalablement établies dans un plan d'intervention peuvent être mises en place lors de la passation d'examen. Entre autres, ce plan « [...] peut inclure des moyens qui lui permettent de comprendre les directives et les questions de l'épreuve et de communiquer les réponses ou encore d'effectuer les tâches requises » (MEESR, 2015a, p.111).

Quoi qu'il en soit, les enseignants se posent différentes questions quant à ces mesures d'adaptation offertes en classe sous prétexte qu'il est improbable de retrouver ces dernières en milieu de travail étant donné les normes de rendement et de productivité des employeurs (Doucet, Coulombe, & al., 2017). De plus, il faut souligner que les enseignants relèvent certaines inquiétudes à propos des compétences exigées en emploi et des difficultés des élèves à besoins particuliers. Certes, toujours selon la recherche de Doucet, Coulombe, et al. (2017), certains d'entre eux ont mentionné leurs craintes quant à la qualité des services promulgués par ceux-ci, dans leur futur emploi, pour deux

raisons. D'une part, en raison du court temps de formation par rapport aux grandes difficultés de ces élèves qui nécessiteraient davantage d'heures et de temps dans les cursus et, d'autre part, à cause des diagnostics de ces élèves qui entraînent des déficits dans les compétences demandées en milieu de travail. Conséquemment, les enseignants s'inquiètent des répercussions potentiellement graves sur la clientèle ou les patients dans certains métiers (ex. : préposés à domicile, infirmiers, etc.). Entre autres, les enseignants apportaient un exemple d'un élève ayant un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) qui oubliait de mettre des contentions et de donner des médicaments aux patients. De façon sommaire, les enseignants s'interrogent sur deux aspects. Premièrement, ils cherchent à savoir si ces élèves vont se trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme et, deuxièmement, à identifier les interventions efficaces à effectuer auprès des EBP afin de favoriser leur réussite éducative et leur insertion professionnelle. Nonobstant, ces enseignants ne sont pas les seuls à réfléchir sur les obstacles potentiels qui pourraient entraver le succès de ces élèves en difficulté; c'est également le cas des participants à l'étude de Cotton (2000) qui s'interrogent sur les difficultés de placement après la diplomation. Or, peu d'études relatent l'insertion professionnelle de ces élèves à besoins particuliers, et ce, malgré les recommandations ministérielles de 1999, inscrites dans la *Politique de l'adaptation scolaire*.

La préparation au marché du travail, qu'il s'agisse de stages en milieu de travail, d'un programme d'insertion sociale et professionnelle ou d'autres moyens assurant la transition entre l'école et le marché du travail, devrait faire l'objet d'une attention particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté. (MEQ, 1999a, p. 22)

L'étude de Dumont et al. (2015) auprès des élèves en difficulté de la FGA suggère de soutenir les élèves dans leur démarche d'insertion. Pour ce faire, l'insertion doit être étudiée afin que l'accompagnement de ces élèves soit amélioré et bonifié. Il ne faut pas oublier que, de nos jours, l'acquisition d'un diplôme ne donne plus accès automatiquement à un emploi : il est une condition essentielle, voire même obligatoire, mais insuffisante pour accéder au marché du travail (Fournier, Monette, Pelletier, & Tardif, 2000; Vultur, 2010). Pourtant, peu de recherches portent directement sur leur processus d'insertion. À cet égard, il devient impératif de documenter le processus d'insertion professionnelle de ces élèves, et ce, afin de mettre en place des interventions efficaces pour les soutenir.

Insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers

Pour faire suite à ce portrait politico-historique de la situation des EBP en FP, il apparaît que le rapport des jeunes au travail revêt une grande importance pour ces derniers parce qu'il engendre une fonction économique, sociale et psychologique (Fournier & Bourassa, 2000; Trottier, 2000a). En effet, le travail permet d'acquérir une autonomie financière, de donner un statut, permettant ainsi d'être reconnu socialement, en plus de permettre de s'épanouir. Ainsi, l'obtention d'un emploi stable revêt encore une grande importance pour les jeunes (Fournier & Croteau, 1998, cité dans Fournier & Bourassa, 2000). Selon plusieurs auteurs (Baby, 2000; Fournier & Bourassa, 2000; Gauthier, 2000; Trottier, 2000a), le phénomène de mondialisation et de développement

des technologies affecte particulièrement la manière dont les emplois sont gérés par les entreprises : cela crée des emplois atypiques dus à la flexibilité de statuts, des temps de travail et de la main-d'œuvre. Ainsi, les jeunes sont les plus touchés par l'augmentation du chômage, par la baisse d'emploi typique et par la flexibilité, la polyvalence et la précarité que le marché du travail offre actuellement, allongeant ainsi leur période d'insertion professionnelle (Trottier, 2000a).

L'émergence des programmes d'alternance travail-études (ATE) n'est évidemment pas un hasard. Au commencement, vers la fin des années 80, ces programmes se développaient davantage pour les élèves en adaptation scolaire afin de favoriser leur insertion professionnelle (Mazalon & Bourassa, 2003). Auparavant, les écoles n'offraient aucune alternative pour les élèves qui ne désiraient plus fréquenter l'école. Évidemment, cela augmentait leur risque d'exclusion professionnelle (Bourassa, 1998, cité dans Mazalon & Bourassa, 2003). Le gouvernement a donc décidé d'investir dans ce type de formation. Ainsi, il mit sur pied le *Programme de financement à l'alternance travail-études* en 1995 (MEQ, 1995 cité dans Mazalon & Bourassa, 2003). Parallèlement à la mise en place de ces programmes, le gouvernement a créé la *Loi 90* qui stipule que les entreprises doivent investir au minimum 1% de leur masse salariale dans la formation continue de leurs employés. Cette loi accorde aussi un crédit d'impôt remboursable pour les entreprises qui accueillent des stagiaires (Gouvernement du Québec, 1995). Depuis ce temps, la formation ATE a pris de l'ampleur et est encore en plein essor au Québec.

Nous pouvons constater, encore aujourd'hui, que le MELS continue d'investir dans ce type formation, et ce, à raison de plus de 7 millions de dollars par année (MELS, 2015). En 2010, au Québec, il y avait 10 000 étudiants qui bénéficiaient d'un service de formation en ATE, réparti à travers plus de 200 programmes d'études, et cela, sans compter les programmes d'insertion professionnelle qui sont offerts au secteur jeune au niveau secondaire tel que les programmes de *Formation préparatoire au travail* (FPT) et les *Centres de formation en entreprise et récupération* (CFER) (MELS, 2015).

Pour le gouvernement québécois, les finalités de l'ATE se retrouvent sur deux plans soit pédagogique et économique (OCDE, 1994, cité dans Mazalon & Bourassa, 2003). En effet, le programme a comme objectif d'adapter, de motiver, d'insérer et d'intégrer les élèves sur le marché du travail (Houssaye, 2001, cité dans Mazalon & Bourassa, 2003) et c'est le moyen pédagogique le plus efficace pour obtenir une main-d'oeuvre qualifiée en fonction des besoins des entreprises (Jedliczka & Delahaye, 1994, cités dans Mazalon & Bourassa, 2003).

Une formation en alternance débute et se termine en milieu scolaire. Elle se caractérise par des allers-retours entre l'établissement scolaire et l'entreprise. En fait, les élèves vivent des séquences d'apprentissage avant et après le stage en entreprise. Le but de ce placement en milieu de travail est de développer et de mettre en œuvre les compétences du programme d'études (MELS, 2015). Le gouvernement représente

visuellement ce type de formation par une succession de boucles tel que représenté par la figure ci-dessous :

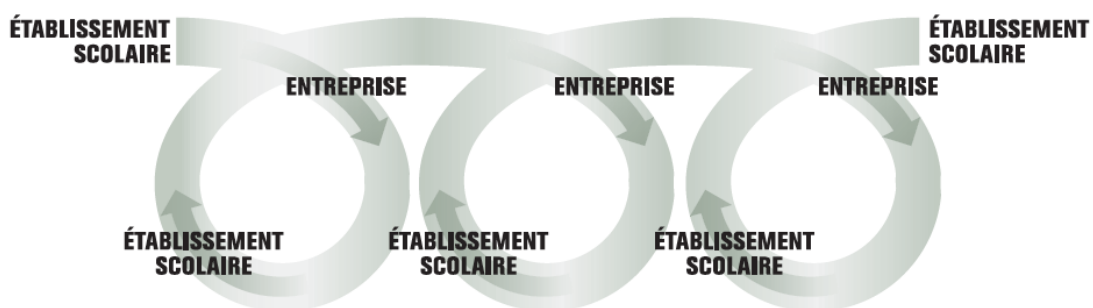


Figure 2. Principe d'alternance travail-études (MELS, 2015).

Actuellement, il y a peu de recherches ou de documents qui font ressortir le processus d'insertion professionnelle chez les élèves ayant des besoins particuliers inscrits en formation professionnelle, et ce, malgré l'ampleur des programmes en ATE. Toutefois, certaines de ces recherches font ressortir que les élèves vivent bel et bien une transition entre l'école et le marché du travail (Duc, 2012; Lamamra & Masdonati, 2012) et que plusieurs facteurs peuvent rendre leur insertion en milieu de travail difficile dont 1) des facteurs inhérents au choix professionnel (Lamamra & Masdonati, 2012); 2) des conditions de travail (Lamamra & Masdonati, 2012); 3) la qualité de la relation entre l'apprenti et le formateur (Lamamra & Masdonati, 2010, cités dans Guichard, 2012); 4) les écarts entre les intentions de l'école et de l'entreprise (Bergeron, Samson, & Rousseau, 2009; Duc, 2012; Lamamra & Masdonati, 2012); 5) le manque ou le recours à

de mauvaises stratégies d'adaptation (Lamamra & Masdonati, 2008) et 6) les diverses dimensions ou problématiques reliées à la vie de l'élève (Trottier, 2000c).

Par ailleurs, il est important de souligner que cette transition école-travail peut être influencée, entre autres, par deux variables (Duc, 2012) : les dispositifs de formation offerts et l'individu lui-même qui fait face à des changements identitaires, c'est-à-dire que celui-ci est en construction identitaire sur le plan professionnel. Cette construction se fait également sur le plan personnel étant donné que plusieurs élèves en FP sont dans l'échelle d'âge social pour développer leur identité d'adulte (18-25 ans). Arnett (2000) nomme cette période «adulte émergent». Cette dernière est caractérisée par les faits suivants : 1) une exploration identitaire sur le plan amoureux et du travail; 2) une instabilité (changement d'orientation, déménagement et autres); 3) une centration sur soi; 4) un sentiment d'être parfois un adulte responsable et parfois un adolescent et, pour terminer, 5) une propension à avoir des grands espoirs et de n'imaginer que rarement les échecs et les obstacles à venir (Arnett, 2000, 2007). Bien que cette période fondamentale a été démontrée davantage à propos des étudiants aux études supérieures, Moreau (2003, cité dans Guichard, 2012) a montré que celle-ci concerne également les apprentis, donc les élèves en formation professionnelle.

À ceci, s'ajoute que les situations entre les jeunes scolarisés et les jeunes faiblement scolarisés (n'ayant pas terminé leur secondaire) ne sont pas les mêmes en ce qui

concerne l'insertion professionnelle. En effet, ces derniers occupent des emplois peu qualifiés et ils sont moins satisfaits de leur insertion professionnelle (Deschenaux, 2009). Ils accordent d'ailleurs moins d'importance à la correspondance travail-études qui se traduit par le fait d'occuper un emploi lié à leur formation.

Actuellement, certaines publications gouvernementales permettent de rendre compte du taux d'emploi des diplômés de la formation professionnelle. Ces données sont présentées au Tableau 3.

Tableau 3

Statistiques d'insertion en emploi neuf mois après l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) (MEESR, 2015b)

	Taux d'emploi 9 mois après l'obtention du DEP (%)	Personnes ayant un emploi en lien avec leur formation (%)	Personnes en recherche d'emploi (%)	Personnes inactives (%)
2009	73,5	80,3	10,7	4,5
2010	73,8	76,7	10,6	4,4
2011	77,4	80,3	8,9	3,9
2012	75,5	78,9	8,5	4,2
2013	76,3	79,8	9,2	3,9
Moyenne	75,3	79,2	9,6	4,2

Les données présentées dans ce tableau montrent un taux d'emploi élevé neuf mois après l'obtention du DEP (75%). De plus, près de 80% des personnes ont un emploi en lien avec leur formation. Cependant, bien que ces données soient prometteuses, celles-ci suscitent également quelques questionnements concernant entre autres, les 25 % qui n'ont pas trouvé d'emploi après neuf mois, les 20% dont l'emploi n'est pas en lien avec leur formation et les 15% qui sont en recherche d'emploi ou inactifs. Cet état de la situation suscite un certain nombre de questions : qui sont ces personnes qui n'ont pas trouvé d'emploi et pourquoi ? Quelles sont les difficultés des personnes qui sont encore à la recherche d'un emploi après neuf mois ? Et pour terminer, un certain pourcentage des titulaires d'un DEP possède un emploi qui n'est pas en lien avec leur formation initiale, mais pourquoi ? Est-ce un indice de difficulté d'insertion professionnelle ?

Ce constat fut également effectué par Vultur et Trottier (2010) lors d'une analyse sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois diplômés du secondaire depuis 5 ans. Le diplôme de la formation professionnelle amène les élèves à être en situation favorable lors de leur entrée sur le marché du travail comparativement à ceux sortant de la formation générale. Toutefois, un certain nombre de diplômés n'y réussissent pas, et plusieurs occupent des emplois qui ne sont pas liés à avec leur formation initiale. Dans ce contexte, y a-t-il un lien entre les élèves en difficultés et les obstacles d'insertion professionnelle ?

Par ailleurs, une étude réalisée par *Partnership for 21st Century* (2006, cité dans Trilling & Fadel, 2009) révèle que les diplômés, tous niveaux confondus, ne sont pas réellement prêts pour le marché du travail. En fait, les étudiants auraient des lacunes dans certaines compétences telles que la communication orale et écrite, la pensée critique, la résolution de problème, l'éthique professionnelle, le travail d'équipe, la collaboration, l'utilisation des technologies, le leadership ainsi que dans la gestion de projets.

Certes, le rôle de l'éducation est de préparer les travailleurs de demain. Sans aucun doute, l'école a un rôle important dans la préparation des élèves quant aux compétences du XXI^e siècle, compétences maintenant essentielles sur le marché de l'emploi (Trilling

& Fadel, 2009). Une question se pose alors : est-ce que ces jeunes en difficulté sont bien préparés pour mettre en application ces compétences ? Somme toute, les recherches ne permettent pas pour l'instant de mettre en lumière la réalité de ces personnes qui ne s'intègrent pas sur le marché du travail.

Compétences du XXI^e siècle

Tel que mentionné précédemment, le marché de l'emploi se complexifie. Selon le rapport de l'UNESCO écrit par Anderson (2010), il est maintenant impératif que les élèves acquièrent des habiletés, des connaissances et des expertises spécifiques au XXI^e siècle afin qu'ils soient en mesure de faire face aux défis du marché du travail. En effet, ce marché est continuellement en transformation, entre autres, dû au développement technologique. Les futurs citoyens et travailleurs ont besoin de développer leurs habiletés reliées à la créativité, l'innovation, la pensée critique, la résolution de problème, la communication et la collaboration. Ces derniers doivent également avoir un niveau de lecture suffisant pour bien rechercher les informations et dégager ce qui en est crédible, savoir lire et écrire sur les différents outils électroniques, bref, avoir des compétences reliées aux technologies de l'information et de communication. Toujours selon l'auteur, les citoyens et travailleurs doivent aussi acquérir des compétences liées à la flexibilité, l'adaptation, l'initiative, l'autonomie, aux habiletés sociales et interculturelles, à la productivité, au leadership et à la responsabilisation et, tout cela, dans l'objectif d'affronter le marché de l'emploi du XXI^e siècle. En ce sens, est-ce que

l'engagement des jeunes dans leur formation professionnelle demeure une voie prometteuse pour développer l'ensemble de ces compétences et pour contrer ces défis ?

Problème de recherche

Dans l'ensemble, il est important de mettre en évidence que plusieurs élèves à besoins particuliers se retrouvent dans le secteur de la formation professionnelle. En effet, la motivation des élèves à s'y inscrire est influencée par leurs faibles résultats scolaires (Agodini et al., 2004; MELS, 2005) et leur milieu d'origine socioéconomique généralement sous la moyenne (Agodini et al., 2004; Foley, 2007). Cependant, peu de recherches mettent en évidence les caractéristiques de ces élèves. Qui sont-ils ? En réalité, celles-ci montrent que les diplômés de la FP n'ont pas nécessairement des parcours scolaires linéaires et sans interruption (MELS, 2007b), qu'ils ont des cheminements hétéroclites (Doucet, Coulombe, et al., 2017; MELS, 2007b) et qu'ils vivent différentes problématiques personnelles, familiales, sociales ou scolaires importantes (Doucet, Coulombe, et al., 2017). Pour ajouter à cela, il faut mentionner que Rousseau et al. (2007) ont mis en évidence que les diplômés de la FP sont davantage obtenus par les élèves catégorisés comme EHDAA au secteur de la FGJ. En somme, les élèves de la FP peuvent posséder des spécificités hétérogènes, tant sur le plan de leurs parcours, de leurs conditions ou de leurs caractéristiques. S'ajoute à l'ensemble de ces considérations que la présence d'EBP est indéniable dans cette filière de formation.

Il ne faut pas oublier également que les enseignants de la formation professionnelle se questionnent (Doucet, Coulombe, & al., 2017) et aimeraient mieux comprendre l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers qui passent par leur filière de formation. Or, jusqu'à maintenant, aucune recherche ne porte sur les élèves à besoins particuliers de la FP et leur insertion professionnelle sur le marché du travail. Pourtant, le gouvernement québécois propose des axes d'intervention pour attirer le plus grand nombre de jeunes ayant moins de 20 ans à obtenir une formation qualifiante dans cette filière de formation (MELS, 2009), et ce, dans le but de contrer le décrochage scolaire, favoriser la persévérance scolaire et répondre aux besoins du marché du travail (Emploi-Québec, 2014; MELS, 2014).

Les constats effectués précédemment laissent entrevoir que l'insertion professionnelle des diplômés de la FP n'est pas bien documentée et que d'éventuelles recherches permettraient de faire avancer les connaissances sur cette réalité des EBP afin de développer des pratiques pour favoriser leur parcours scolaire en FP et faciliter leur entrée sur le marché du travail. Les statistiques du MEESR (2015b) montrent que plusieurs diplômés de la FP qui possèdent un emploi n'est pas en lien avec leur formation (20%), alors que d'autres sont en recherche d'emploi ou inactifs (15%), et ce, neuf mois après l'obtention de leur diplôme. Qui sont ces personnes qui n'ont pas trouvé d'emploi et pourquoi ? Quelles sont les difficultés des personnes qui sont encore à la recherche d'un emploi après neuf mois ? Pourquoi certains ont un emploi qui n'est pas

en lien avec leur formation initiale ? Est-ce un indice de difficultés d'insertion professionnelle ? Est-ce les élèves à besoins particuliers qui ont de la difficulté à s'insérer ? Si oui, quels sont ces obstacles ? Sont-ils en lien avec les compétences du XXI^e siècle ? Par conséquent, bien que ces personnes aient obtenu leur diplôme, il ne semble pas suffisant pour garantir leur insertion. Ainsi, quels sont les défis auxquels ils font face ? Jusqu'à présent, les recherches ne nous permettent pas de répondre à l'ensemble de ces questions. Sans aucun doute, l'école joue un rôle important dans la préparation des élèves dans leur insertion professionnelle. Une autre question se pose alors : est-ce que les élèves à besoins particuliers y sont bien préparés ? Il devient primordial de cerner les besoins de ces élèves et de comprendre leur réalité afin bien cibler les interventions pédagogiques et éducatives à mettre en œuvre auprès de ces élèves pour s'assurer d'une formation leur permettant de faire face aux différents défis à relever dans le milieu du travail.

Question, objectifs et retombées

L'objectif dans cette étude est de mieux comprendre l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle. Pour ce faire, le point de vue des trois acteurs reliés à l'insertion professionnelle des élèves sera recueilli dans une recherche qualitative/interprétative, soit l'élève, un enseignant du centre de formation professionnelle et l'enseignant superviseur de stage ou l'employeur si l'élève est intégré sur le marché du travail.

La question de recherche est la suivante : **Dans le contexte du développement des compétences professionnelles du XXI^e siècle, quels sont les facilitateurs, les obstacles et les défis des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle en regard de leur insertion professionnelle?**

Les objectifs sont les suivants :

1. Identifier et analyser les facilitateurs et les obstacles de l'élève à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle en regard de son insertion professionnelle.
2. Dégager les défis de l'élève à besoins particuliers inscrit en formation professionnelle en regard de son insertion professionnelle.

Les retombées de recherche anticipées reposent sur une meilleure compréhension des défis, des obstacles et des facilitateurs qui pourraient servir de balises pour les enseignants en FP, et ce, dans tout secteur confondu, quant à leur accompagnement de ces élèves dans leur formation pour favoriser leur réussite tant sur le plan scolaire que celui de leur insertion professionnelle. Grâce à l'identification de ces éléments, il serait possible de dégager des pistes d'accompagnement pour les EBP inscrits en FP, et ce, dans le but de favoriser leur insertion professionnelle. Ainsi, cela permettra d'amorcer des réflexions quant à leur insertion professionnelle, et ce, autant pour les enseignants du

milieu scolaire, les acteurs du milieu du travail que pour les chercheurs.

Cadre conceptuel

L'objectif de ce deuxième chapitre est d'élaborer et de préciser les concepts théoriques se rapportant à l'insertion professionnelle. En effet, le domaine de l'insertion est vaste et ce concept demeure encore flou et ne fait pas l'unanimité auprès des auteurs (Boucher, 2004; Fournier & al., 2000; Joyal & Samson, 2009; Mukamurera, 1999; Pépin, 2000; Trottier, 2001; Trottier, Laforce, & Cloutier, 1997; Vallerand, 2008; Walker, 2008), en plus d'être parfois confondu et lié avec le concept de transition et d'employabilité. Il est donc approprié de faire état de la situation concernant ces concepts théoriques. Dans un premier temps, l'insertion professionnelle, la transition professionnelle et le concept d'employabilité seront définis. Par la suite, une recension des écrits sur les compétences du XXI^e siècle et sur les élèves à besoins particuliers de la formation professionnelle sera exposée. Ce chapitre conduira à un schéma conceptuel proposé par la chercheuse afin d'analyser l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers.

Insertion professionnelle

Courants théoriques de l'insertion professionnelle

Mukamurera (1998, 1999) établit cinq principales approches relatives à l'insertion professionnelle. La première approche prend en compte le rôle des caractéristiques individuelles telles que l'âge, le sexe et l'origine sociale, qui permettront d'expliquer les

conditions d'insertion professionnelle ainsi que les disparités de situations entre les individus. En effet, Paul (1989) cite quelques études à ce sujet dont celle de Corcoran et Duncan (1979) qui aurait permis de réaliser que les hommes gagnent significativement plus que les femmes ou encore celles de Becker (1971, 1975) pour lesquelles l'origine sociale d'un individu influencera son salaire. La deuxième approche provient essentiellement de la théorie du capital humain dans laquelle la relation formation-emploi prend place (Diambomba, 1995, cité dans Mukamurera, 1998; Paul, 1989). Selon cette perspective, l'éducation est la clef de l'insertion professionnelle, c'est d'ailleurs le type de formation, le niveau scolaire et les notes obtenues qui permettront d'expliquer l'insertion professionnelle et les disparités de situations ou de conditions entre les individus. La troisième approche met de l'avant l'influence du fonctionnement et de la structuration du marché du travail pour expliquer l'insertion professionnelle (Diambomba, 1995, Vincens, 1989; Paul, 1989, cités dans Mukamurera, 1998). Dans cette perspective, l'état du marché, les politiques ainsi que l'offre et la demande de main-d'œuvre peuvent expliquer l'insertion. La quatrième approche met de l'avant la rationalité de l'acteur à travers les théories de *Job Search*. Dans cette perspective, l'analyse des comportements individuels lors de la recherche d'emploi permet d'étudier l'insertion professionnelle (Lepage, 1987; Vincens, 1981, cités dans Mukamurera, 1998). Enfin, la cinquième approche met de l'avant la relation école-travail, ce qui permet de prendre en considération l'effet des structures, le rôle ainsi que la position de l'individu dans le processus de l'insertion professionnelle (Laflamme, 1993; Mukamurera, 1999).

Dans le même ordre d'idée, Boucher (2004) s'est également inspiré du classement de Mukamurera (1999) et a regroupé et résumé l'ensemble des principaux courants théoriques de l'insertion professionnelle à l'aide du Tableau 4.

Tableau 4

Résumé des principaux courants théoriques de l'insertion professionnelle par Boucher (2004)

Caractéristique individuelle	Fonctionnement du marché	Rationalité de l'acteur	Relation école-travail	Logique de la trajectoire
Mukamurera (1999)	Diambomba (1995), Paul (1989)	Lepage (1987)	Laflamme (1993a)	Meyer (2000) Mukamurera (1999) Nault (1993)

Comme il est possible de le constater dans le Tableau 4, Boucher (2004) a effectué deux changements qui étaient pertinents pour son étude sur l'insertion professionnelle des enseignants en FP. D'une part, il n'a pas intégré le courant provenant de la théorie du capital humain et, d'autre part, a procédé à l'ajout d'une approche importante : celle de la trajectoire. L'approche sur les trajectoires est particulièrement intéressante et pourrait constituer une sixième perspective. Cette dernière met de l'avant la complexité du processus d'insertion professionnelle. En effet, l'étude de la trajectoire permet de prendre en compte les changements de position en identifiant les moments charnières

qui constituent des leviers importants de transformations ou de décisions (chômage, inactivité, recherche d'emploi, études, etc.) et l'enchevêtrement de ces dernières ainsi qu'aux raisons sous-jacentes qui conduisent à ces changements, et ce, dans un angle temporel.

Tout cela considéré, une autre approche a pris de l'ampleur dans les dernières années : celle dans lequel l'individu est «acteur» de sa propre insertion professionnelle (Trottier, 2000b; Trottier, Gauthier, Hamel, Turcotte, & Vultur, 2006; Trottier & al., 1997; Vultur & Trottier, 2010). Dans cette perspective, la dimension subjective de l'individu est prise en compte pour expliquer son insertion. Selon cette approche, les individus élaborent leurs propres stratégies personnelles en fonction du marché du travail, de leur projet de vie, mais également en lien avec leur quête d'identité professionnelle. Les individus, en tant qu'acteurs, tiennent compte de leurs facteurs «internes» et «externes» qui auront une influence sur l'insertion professionnelle tels que les problèmes de santé, les responsabilités familiales, la formation initiale ou toutes autres situations qui sont propres à la réalité de l'individu.

À cet égard, le Tableau 5 présente un nouveau résumé des principaux courants et approches théoriques dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Tableau 5

Principaux courants et approches théoriques de l'insertion professionnelle inspirés de Mukamurera (1999) et Boucher (2004)

Courants théoriques	Auteurs	Éléments qui influencent l'insertion	Approche
1. Caractéristiques individuelles	Becker, 1971, 1975; Corcoran et Duncan, 1979, cités dans Paul, 1989	Âge, sexe et origine sociale	Sociodémographique
2. Théorie du capital humain	Diambomba, 1995; Paul, 1989	Relation éducation-emploi	Économique
3. Fonctionnement du marché	Diambomba, 1995, Vincens, 1989; Paul, 1989	Structuration du marché	Économique
4. Rationalité de l'acteur	Lepage, 1987; Vincens, 1981	Comportements individuels lors de la recherche d'emploi	Sociologique
5. Relation école-travail	Laflamme, 1993	Système d'enseignement et de production vs le rôle de la position des acteurs	Socioéconomique
6. Logique de la trajectoire	Mukamurera, 1999	Rôle de l'acteur et sens donné à leur trajectoire	Psychosociologique
7. Courant subjectif	Trottier, 2000b; Trottier, Gauthier, Hamel, Turcotte, & Vultur, 2006; Trottier et al., 1997; Vultur & Trottier, 2010	Stratégies utilisées par l'individu en tant qu'«acteur»	Psychosociologique

Bien que chaque courant apporte des angles intéressants pour étudier l'insertion professionnelle, seulement deux courants seront retenus dans le cadre de ce mémoire. En effet, tous ne correspondent pas au besoin de cette recherche qui portera sur l'insertion

professionnelle des EBP à la FP. Dans un premier temps, il convient de souligner que plusieurs courants ne tiennent pas compte des différences individuelles telles que la théorie du capital humain et du fonctionnement du marché. Étant donné que la recherche porte sur des élèves à besoins particuliers, il demeure important de prendre en compte les obstacles et les défis que ces derniers peuvent vivre. À la fin de leur diplomation, les EBP possèdent un diplôme équivalent à leurs homologues sans difficulté, mais en dépit de ce diplôme, ils possèdent une ou des conditions particulières qui pourraient entraver leur insertion professionnelle. Il semble donc pertinent que la perspective retenue dans le cadre de la présente recherche tienne compte de la dimension personnelle et subjective de l'individu qui s'inscrit dans une approche psychosociologique. Dans un deuxième temps, le courant théorique de la rationalité de l'acteur prend en compte que l'emploi trouvé à la suite de la recherche est permanent. Or, tel que nous l'avons vu précédemment, l'insertion professionnelle peut être complexe et, maintenant, dans le contexte actuel, certains individus peuvent se maintenir sur le marché du travail tout en ayant recours à la mobilité professionnelle (Trottier & al., 1997). Ce courant théorique ne semble donc pas correspondre au besoin de cette recherche. Dans un troisième temps, le courant théorique qui tient compte des caractéristiques individuelles ne semble pas appropriée non plus étant donné que la recherche ne portera que sur quelques individus. Pour terminer, la théorie concernant la logique des trajectoires ne convient pas, car l'étude sur les EBP se fera sur le court terme et non à long terme.

Compte tenu de ce qui précède, les courants théoriques retenus feront référence aux relations école-travail (Laflamme, 1993) ainsi qu'aux dimensions subjectives de l'individu telles que soutenues par Trottier et al. (1997) qui relèvent respectivement de des approches socioéconomique et psychosociologique. Certes, il est important de prendre en considération l'effet des structures, soit l'école et celle du marché de l'emploi, car c'est exactement le contexte dans lequel s'est inscrit l'élève en formation professionnelle, notamment pour effectuer ses stages de formation. De plus, il est impératif d'obtenir la dimension subjective de l'élève pour assurer l'aboutissement des objectifs de recherche, soit d'identifier les facilitateurs, les obstacles et les défis en regard de leur insertion professionnelle. De ce fait, les prochaines sections qui serviront à baliser le concept théorique de l'insertion professionnelle seront teintées et orientées par ces perspectives.

Définition de l'insertion professionnelle

De prime abord, le concept d'insertion professionnelle se définit comme étant le «premier processus d'intégration dans un emploi» (Legendre, 2005). Toutefois, cette définition est peu actuelle étant donné que les jeunes occupent maintenant des emplois à temps partiel lors de leur scolarité (Trottier & al., 1997). Autrement, ces derniers seraient pratiquement tous considérés comme insérés professionnellement.

Dans les écrits, l'insertion professionnelle semble être examinée selon deux différents types de définitions; les définitions «objectives» et celles qualifiées de «subjectives» (Vincens, 1997, 1998). La première tente de baliser l'insertion des individus selon des critères objectifs, établis et observés par les chercheurs tels que l'état adulte, le premier emploi, l'emploi stable et la correspondance formation-emploi. Par conséquent, le début et la fin de l'insertion sont les mêmes pour tous (Vultur, 2003). La deuxième propose d'étudier l'insertion selon la perception des individus qui la vivent (Vincens, 1997, 1998; Vultur, 2003).

Or, bien qu'il soit intéressant d'avoir une définition de l'insertion professionnelle claire et unanime, il semble ardu de définir celle-ci avec des critères balisés tels que «l'emploi» ou un «emploi stable» étant donné la multiplication des statuts de l'emploi (Fournier & Bourassa, 2000; Trottier, 2000a) ou encore la capacité de certains individus à se maintenir sur le marché sans avoir d'emploi à durée indéterminée (Trottier, 2000a). D'autres critères peuvent poser problème tels que celui de la correspondance formation-emploi étant donné que cette correspondance peut diverger selon la perception des individus. Certes, comme l'a soutenu Trottier (2000a), certaines personnes sont satisfaites de leur insertion professionnelle lorsqu'ils utilisent des compétences générales de leur formation initiale, alors que pour d'autres, il sera nécessaire d'utiliser les compétences spécifiques apprises en formation pour se dire insérés professionnellement.

De cette façon, une définition «objective» ne peut correspondre à tous les individus (Vultur, 2003).

Tel que mentionné précédemment, dans le cadre de cette recherche, il est convenu d'identifier les facilitateurs, les obstacles et les défis des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle dans le cadre du processus d'insertion professionnelle, il est donc évident que les cadres théoriques retenus feront davantage état des dimensions «subjectives» de l'insertion professionnelle.

Selon Vincens (1997), c'est entre la dimension «objective» et «subjective» que Laflamme (1993) repositionne l'insertion professionnelle. Celui-ci entrevoit un contexte global dans lequel deux systèmes, soit le système d'enseignement et le système productif, sont à la fois interdépendants, autonomes et sous l'influence des conjonctures économiques. Toujours selon lui, l'insertion professionnelle se divise en trois phases soit a) la formation professionnelle, b) la transition professionnelle et c) l'intégration professionnelle.

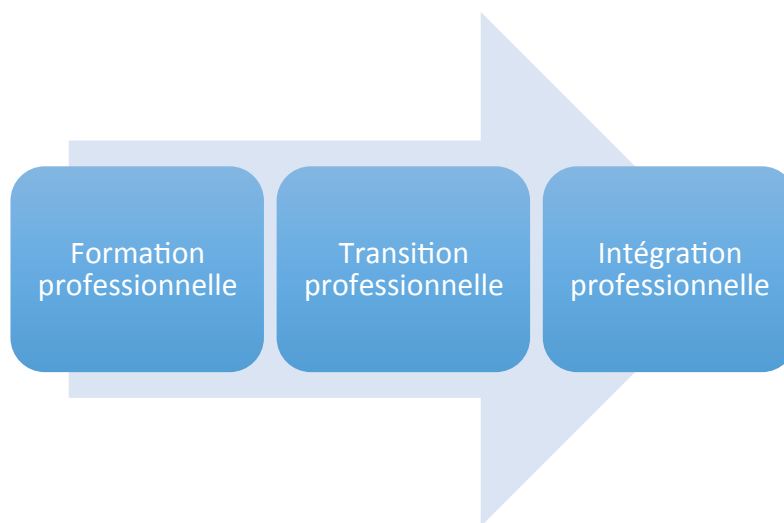


Figure 3. Processus d’insertion professionnelle selon Laflamme (1993).

La première phase réfère d’une part à la période de socialisation professionnelle de l’individu et, d’autre part, à l’acquisition des compétences techniques et sociales lors de sa formation. La deuxième phase, soit la transition professionnelle, réfère à la période entre la fin de la formation et l’emploi. L’accès à l’emploi ainsi que le «pouvoir du diplôme ou de la formation» donneront le ton quant au déroulement de cette période. En effet, le placement d’un individu ne se détermine pas seulement à sa qualification, mais également aux conditions d’accès aux emplois qui sera sous l’influence des structurations du marché, des normes, du nombre et des règles de recrutement par les employeurs. Toujours selon Laflamme (1993), la troisième et dernière phase de l’insertion professionnelle est l’intégration. Cette phase se caractérise par l’actualisation des compétences techniques et sociales acquises lors de la formation professionnelle, et ce, à l’intérieur de l’entreprise. Cette phase ne se termine que lorsque l’individu possède

un emploi stable (dimension objective), lorsque l'employeur et l'employé s'entendent tous les deux sur la nécessité d'un emploi permanent (dimension subjective).

Dans le but de mieux comprendre l'insertion professionnelle, c'est dans la dimension «subjective» que Trottier et al. (1997) ont analysé les représentations de l'insertion du point de vue des individus. Trois axes de représentations sont mis en évidence dans la figure ci-dessous.

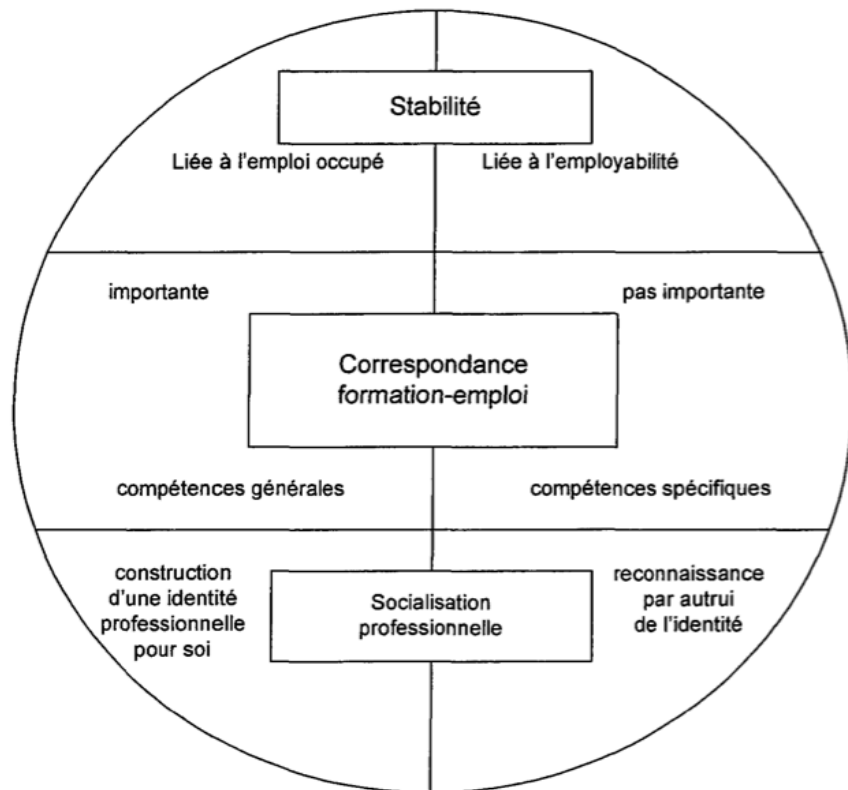


Figure 4. Représentation de l'insertion professionnelle par Trottier et al. (1997).

Le premier axe correspond à la notion de stabilité. En effet, les participants se disent insérés professionnellement lorsqu'ils possèdent un contrat à durée indéterminée ou lorsqu'ils ont de bonnes compétences en employabilité, ce qui leur permet de trouver des emplois facilement. Le deuxième axe cible la correspondance formation/emploi, ce qui signifie que la personne se considère insérée professionnellement lorsqu'elle possède un emploi qui correspond à sa formation initiale. Elle exploite ainsi soit des compétences générales, soit des compétences spécifiques, qu'elle a acquises lors de ses études. Pour terminer, le troisième axe correspond à l'engagement et l'intégration au travail qu'une personne peut vivre. Certaines personnes voient leur insertion complète lorsqu'ils ont forgé leur identité professionnelle ou lorsqu'ils vivent une socialisation professionnelle comme le fait de participer à des réseaux professionnels ou d'être reconnu par les pairs. De ce fait, il semblerait que les acteurs élaborent des stratégies d'insertion en fonction du marché du travail, de leur projet de vie et de leur quête d'identité professionnelle qui débute en formation initiale. Ainsi, Trottier et al. (1997) font le constat que l'insertion est un processus complexe qui ne se termine pas nécessairement avec une stabilité sur le marché du travail, mais bien que c'est un processus qui est influencé par les éléments «internes» et «externes» à l'individu. Ce qui signifie que les individus sont des acteurs dans leur projet d'insertion (Trottier, 2000a). En repositionnant l'individu au cœur de sa propre insertion, il devient ainsi difficile de catégoriser une insertion professionnelle satisfaisante, réussie, ou même échouée, étant donné que le tout devient une question de perspective propre à chaque personne (Pépin, 2000). Ainsi, au fil du temps, la conception de Trottier s'est consolidée et il caractérise l'insertion professionnelle

comme une période où se mélangent divers éléments comme la recherche d'emploi, le chômage, la formation et même l'inactivité. Le point de départ du processus d'insertion se situe au moment où l'acteur possède un emploi rémunéré, qui occupe plus que le temps rattaché aux loisirs. Ainsi, l'emploi est un élément clé dans le cheminement, mais n'en constitue pas sa fin (Fournier & al., 2000). Le processus se termine sous trois conditions 1) que l'individu ne soit plus à la recherche d'emploi, 2) que, conséquemment, cet individu veuille conserver cet emploi et 3) que ce dernier correspond aux besoins et aux attentes de l'individu, attentes qui ont probablement déjà été revues étant donné son contact et son expérience sur le marché du travail (Vultur & Trottier, 2010).

Facteurs d'influence de l'insertion professionnelle

Le modèle macroscopique d'Allard et Ouelette (1995) permet de bien saisir la réalité et la complexité de l'insertion professionnelle. Inspiré par l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), le modèle est composé de trois dimensions qui sont interreliées et qui sont imbriquées les unes sur les autres soit les dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle. Chaque dimension comprend différents facteurs qui influencent le processus d'insertion professionnelle.



Figure 5. Modèle macroscopique d'Allard et Ouelette (1990, inclus dans 1995).

Comme le montre la Figure 5, la dimension sociologique comprend plusieurs facteurs contextuels et environnementaux qui peuvent influencer directement ou indirectement l'insertion professionnelle tels que les facteurs économiques, politiques, culturels,

démographiques et géographiques d'une société. Cela renvoie au concept de Laflamme (1993), dans lequel il entrevoit l'insertion dans un contexte plus global et sous l'influence du système productif, du marché du travail dans lequel l'individu évolue. La dimension sociopsychologique quant à elle englobe le milieu de vie de la personne : le milieu familial, scolaire, du travail, le réseau social et les médias. En dernier, la dimension psychoprofessionnelle recèle divers facteurs individuels qui peuvent encore une fois influencer l'insertion de la personne, soit son identité personnelle et professionnelle, sa préparation, ses compétences, ses attitudes et sa démarche reliées à sa propre insertion.

Certes, ce modèle semble approprié et pertinent, car il est possible de retrouver dans les écrits divers agents qui influencent l'insertion professionnelle et il serait possible de les classer dans les dimensions précédentes. Entre autres, Trottier et al. (2006) ont établi que l'insertion peut être influencée par la formation initiale et le diplôme obtenu, qui eux, peuvent être conditionnés par divers facteurs tels que les responsabilités familiales précoces, les problèmes de santé, de toxicomanie ou de violence, l'absence de projet professionnel ou des difficultés d'orientation, le soutien parental, les aptitudes liées à l'employabilité, les réseaux relationnels ou encore les programmes d'aide à l'insertion. Par ailleurs, c'est également le cas de Lamamra et Masdonati (2012) qui expliquent que l'insertion peut être influencée par divers facteurs individuels, sociaux et contextuels.

Conformément à ce qui a été mentionné précédemment, le processus d'insertion est complexe et les auteurs l'abordent selon différents angles pour tenter de le définir et de le comprendre. Pour certains d'entre eux, le terme transition et insertion peut s'interchanger, alors que pour d'autres, la transition est une étape bien définie. La prochaine section mettra en lumière ce concept.

Transition professionnelle

Pour Balleux et Perez-Roux (2013), le concept de transition est un «espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités» (p.102). Ainsi, la transition fait davantage état de changement entre deux situations et ne renvoie pas exclusivement à la transition école-travail. En effet, elle peut renvoyer à divers moments clés de la sphère professionnelle ; elle peut être liée à une mobilité professionnelle, la précarité de l'emploi ou encore une réorientation professionnelle.

Le concept de transition professionnelle peut être étudié sous différentes dimensions et perspectives (Balleux & Perez-Roux, 2013). Tout d'abord, le concept est perçu comme multidimensionnel avec a) une dimension socioéconomique et b) une dimension socio-organisationnelle. La dimension socioéconomique fait référence aux transitions qui correspondent à l'évolution de la société, plus précisément liées aux aspects

économiques et culturels; l'individu sera amené à faire un passage entre l'école et le marché du travail, à se réorienter, de façon souhaitée ou subie, ou encore à faire face à de nouveaux contextes de travail. La dimension socio-organisationnelle quant à elle, très près de l'approche sociologique, fait référence au processus de socialisation dans l'insertion professionnelle de l'individu.

Ensuite, toujours selon Balleux et Perez-Roux (2013), dans une approche de psychologie sociale, le concept de transition peut être étudié en lien avec les individus selon a) une perspective développementale et b) une perspective interactionniste. La première perspective réfère aux passages obligés dans la vie d'une personne qui lui permettent de se développer et de se construire en interaction avec l'environnement (ex. : stades du développement psychosocial d'Erikson). La deuxième perspective établit que les transitions peuvent être provoquées et vécues de façon active par les individus en fonction de leurs choix, de leurs projets, mais également en fonction des contextes socioéconomique et culturel.

Certains auteurs utilisent le concept de transition. C'est le cas de Laflamme (1993) qui l'inscrit comme une étape dans l'insertion professionnelle; c'est le moment où il y a des modifications dans les conditions de vie de la personne (Boucher, 2004). La vision de Laflamme (1993) semble correspondre à celle de Balleux et Perez-Roux (2013). Parallèlement, Lamamra et Masdonati (2012) utilisent ce concept de transition entre

l'école et le marché du travail. Ces derniers mentionnent que la transition doit d'abord être vue comme un processus. Dans une approche psychosociologique, ils situent le concept de transition comme un processus à moyen terme (Doray, 2007 cité dans Masdonati et Lamamra, 2012) qui débiterait avant le passage de l'école à l'emploi et qui se termine après sur le marché du travail (Masdonati, 2007, cité dans Lamamra & Masdonati, 2012). La transition serait influencée par tous les facteurs de la trajectoire scolaire soit son déroulement, ses étapes, la filière suivie, la linéarité du parcours, les diplômes obtenus, l'expérience en formation professionnelle et l'insertion professionnelle «post-scolaire». Il semble donc que ces auteurs situent davantage le concept de transition dans la perspective interactionniste et que celle-ci englobe de façon générale le processus complet d'insertion soit la formation, la transition et l'intégration professionnelle de Laflamme (1993).

Cette transition, entre le marché du travail et l'emploi, pourrait être facilitée par l'employabilité. La section suivante explique et définit ce concept.

Employabilité

Le concept d'employabilité est, quant à lui, mieux défini dans les écrits et est intimement lié à l'insertion professionnelle. Trottier et al. (1997) dénotent que l'individu ayant des compétences liées à l'employabilité pourra réussir son insertion

professionnelle, sans pour autant avoir un emploi à durée indéterminée. Dupont et Bourassa (1994) définissent l'employabilité comme suit :

[...] ensemble des habiletés, attitudes et connaissances, générales et spécifiques, requises pour entrer et s'adapter au marché du travail; elles sont regroupées en quatre catégories selon qu'elles sont liées au développement de carrière de l'individu - la prise de décision, la connaissance de soi et du monde du travail, la recherche et le maintien de l'emploi, etc.- au contexte de travail – la ponctualité, de bonnes relations interpersonnelles, la connaissance des règles de l'organisation, etc. - à la formation de base - lire, écrire, compter - et aux exigences physiques, perceptuelles et motrices – la force et l'endurance musculaire, la perception des formes, la dextérité digitale et manuelle. (p. 103)

Le concept d'employabilité réfère donc à la capacité de l'individu à fonctionner dans le milieu de travail (Dunn, 1974, cité dans Dupont & Bourassa, 1994) et à son habileté à obtenir, garder ou changer d'emploi (Selz, 1980, cité dans Dupont & Bourassa, 1994). L'employabilité est donc un élément favorisant, voire même facilitant l'insertion et la transition professionnelle de l'élève sur le marché du travail.

Quoique le concept d'employabilité soit fort intéressant, il ne dénote plus toutes les compétences nécessaires pour s'intégrer sur le marché du travail de nos jours. Vraisemblablement, un aspect important a fait émergence dans les dernières années concernant l'insertion en emploi : les compétences du XXI^e siècle.

Compétences du XXI^e siècle

Selon Trilling et Fadel (2009), l'année 1991 a marqué un changement important dans notre ère. Pourquoi? Parce que pour la première fois, les États-Unis ont injecté plus d'argent dans les secteurs qui englobent les technologies de l'information et de communication que dans les filières industrielles tels que l'agriculture, les mines, la construction, les manufactures, le transport, etc. L'économie du savoir est ainsi apparue. Conséquemment, les emplois avec une routine manuelle disparaissent sous les emplois exigeant un niveau de compétence élevé. Certaines compétences sont maintenant nécessaires, voire même obligatoires, tandis que d'autres sont apparues avec le nouveau contexte du marché du travail. Ces compétences sont désignées sous l'appellation de «compétences du XXI^e siècle», et ce, afin d'indiquer qu'elles sont intimement liées aux nouveaux besoins du marché, sur le plan économique et social, comparativement à celles du siècle dernier (Ananiadou & Claro, 2009).

Selon l'OCDE (2005, p.4, cité dans NRC, 2012), une compétence se définit comme étant « davantage que des connaissances ou des habiletés. C'est la capacité de répondre aux demandes complexes, en tirant parti et en mobilisant les ressources psychosociales (y compris les compétences et les attitudes) dans un contexte particulier ».

Plusieurs listes de ces compétences sont proposées (Cunningham & Villasenor, 2016; NRC, 2012; P21, 2016; Trilling & Fadel, 2009), mais dans le contexte de cette

recherche, il est nécessaire de débiter avec celle du National Research Council (2012) étant donné qu'elle provient d'un comité ayant eu pour mission de réviser et d'établir un consensus sur les recherches ayant porté sur les compétences du XXI^e siècle.

Trois grandes catégories de compétences ont été identifiées soit les compétences a) cognitives, b) intrapersonnelles et c) interpersonnelles (NRC, 2012). Pour chaque catégorie, une figure sera présentée.

Compétences cognitives

Cette première catégorie, élaborée dans la Figure 6, inclut les compétences relatives au raisonnement cognitif et à la mémoire.

	Cluster	Terms Used for 21st Century Skills
COGNITIVE COMPETENCIES	<i>Cognitive Processes and Strategies</i>	Critical thinking, problem solving, analysis, reasoning/argumentation, interpretation, decision making, adaptive learning, executive function
	<i>Knowledge</i>	Information literacy (research using evidence and recognizing bias in sources); information and communications technology literacy; oral and written communication; active listening
	<i>Creativity</i>	Creativity, innovation

Figure 6. Compétences cognitives – 21st Century Competencies (NRC, 2012, p. 32).

Comme il est possible de constater, les compétences reliées au raisonnement cognitif incluent les habiletés liées à la résolution de problème, à la pensée critique, à la capacité d'analyse, de raisonnement, d'argumentation et d'adaptation dans ses apprentissages, bref, des habiletés associées aux fonctions exécutives. De façon très étroite, ces habiletés mentionnées précédemment sont nécessaires pour acquérir et faire bon usage des savoirs : il faut être en mesure de maîtriser et gérer les informations qui proviennent des technologies, des communications orales ou écrites. Pour terminer, l'innovation et la créativité sont également incluses.

Compétences intrapersonnelles

Cette deuxième catégorie inclut les compétences relatives à la régulation personnelle ainsi qu'aux comportements mis en œuvre afin d'atteindre les buts fixés. La Figure 7 présente les différentes compétences.

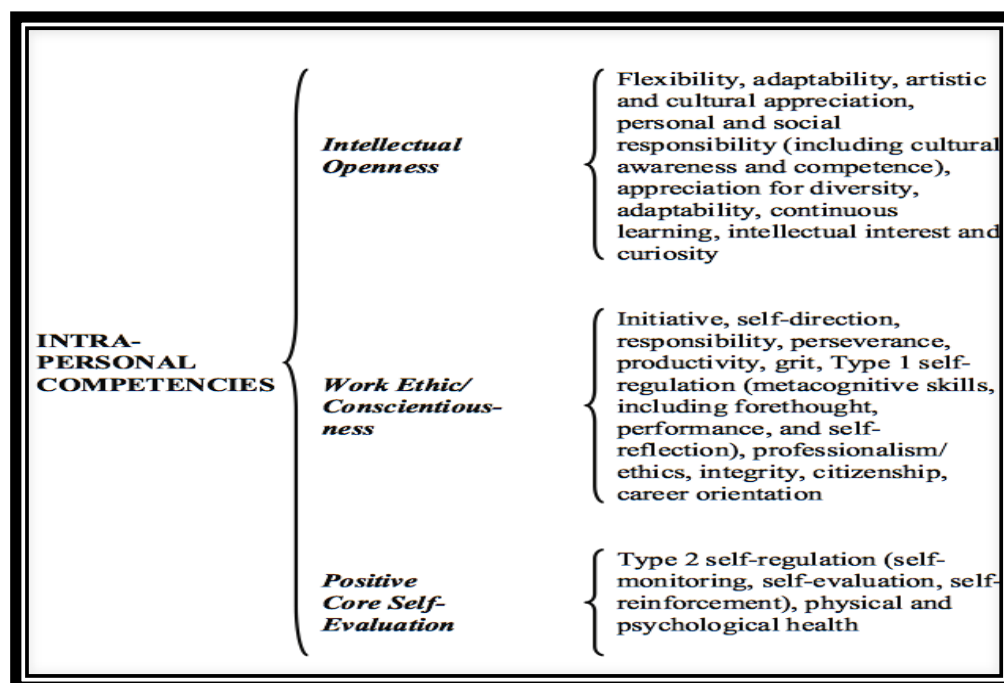


Figure 7. Compétences intrapersonnelles – 21st Century Competencies (NRC, 2012, p. 33).

Dans un premier temps, l'ouverture d'esprit revêt une importance déterminante afin de s'adapter à la diversité culturelle et sociale qu'amène la mondialisation et la diversité de nos sociétés. Dans un deuxième temps, la conscience et l'éthique professionnelles englobent les habiletés nécessaires sur le marché de l'emploi : productivité, initiative, persévérance, intégrité, etc. Dans un troisième temps, les compétences de base

d'autoévaluation personnelle prennent place avec, entre autres, la capacité à s'autoréguler et à ce que l'individu se maintienne en bonne forme physique et psychologique.

Compétences interpersonnelles

Les différentes compétences du domaine interpersonnel sont présentées dans la Figure 8.

	Cluster	Terms Used for 21st Century Skills
INTER- PERSONAL COMPETENCIES	<i>Teamwork and Collaboration</i>	Communication, collaboration, teamwork, cooperation, coordination, interpersonal skills, empathy/perspective taking, trust, service orientation, conflict resolution, negotiation
	<i>Leadership</i>	Leadership, responsibility, assertive communication, self-presentation, social influence with others

Figure 8. Compétences interpersonnelles –21st Century Competencies (NRC, 2012, p. 34).

Cette troisième et dernière catégorie englobe les compétences nécessaires pour la communication, avec entre autres, les habiletés à exprimer ses idées, à interpréter les messages d'autrui et à fournir des réponses adéquates. En réalité, l'importance de la collaboration, du travail d'équipe et du leadership est soulignée. Pour ce faire, l'individu doit, entre autres, être en mesure d'utiliser ses habiletés relatives à une communication efficiente et efficace, à la résolution de conflits, faire preuve d'empathie et s'assurer d'avoir une influence sociale positive auprès de ses collègues.

Évidemment, bien que les compétences du XXI^e siècle soient organisées selon trois grandes catégories, il va sans dire que toutes ces compétences sont intimement liées aux apprentissages et au développement personnel des individus (NRC, 2012). C'est pourquoi l'organisation du *Partnership for 21st Century* (2016) a élaboré un cadre conceptuel sur le sujet.

Compétences du XXI^e siècle en lien avec les apprentissages

La Figure 9, développée en 2007 par l'organisation du *Partnership for 21st Century Learning* (P21), fut élaborée par un regroupement d'enseignants, d'experts en éducation et de chefs d'entreprise afin d'illustrer les compétences que les élèves ont besoin d'acquérir afin de réussir sur le marché du travail au XXI^e siècle.

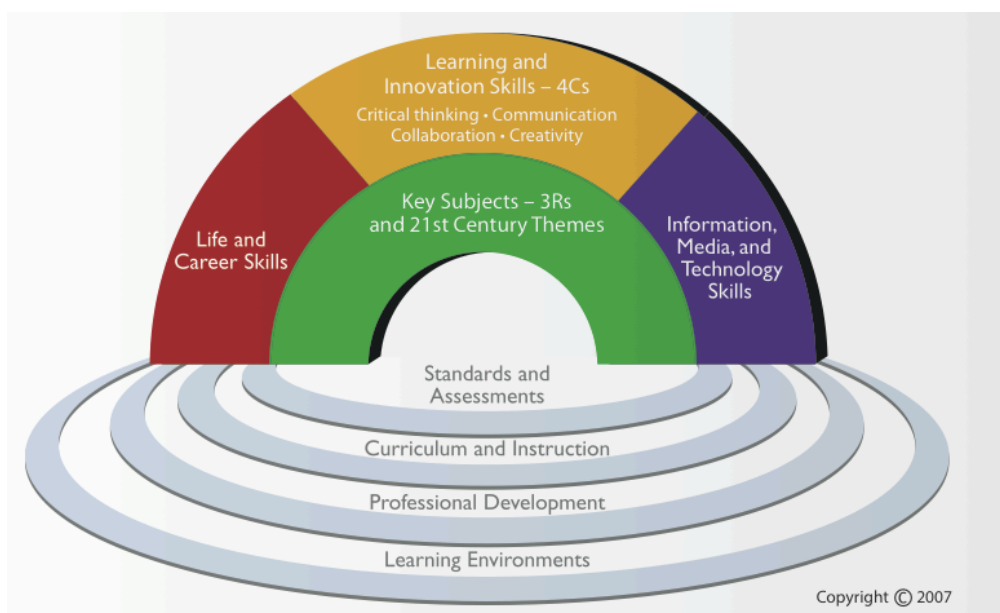


Figure 9. Schéma du Partnership for 21st Century Learning (P21, 2016).

Dans la figure ci-dessus, l'arc-en-ciel représente les compétences nécessaires que les étudiants doivent développer, et les anneaux représentent les principes qui doivent être mis en place dans le cadre scolaire afin que les élèves développent ces compétences. Aux fins de cette recherche, seul, l'arc-en-ciel sera défini dans les paragraphes suivants.

D'abord, la partie nommée *Key Subjects* fait référence aux domaines et aux connaissances qui sont maintenant essentiels à maîtriser chez les élèves. Ces domaines sont en autres les langues, les mathématiques, l'économie, les sciences, la géographie, l'histoire et l'éducation civique. En plus de tous ces sujets, l'organisation du P21 (2016) ne passe pas sous silence l'importance d'intégrer des thématiques interdisciplinaires à travers les apprentissages reliés aux divers domaines. L'organisation ajoute, entre autres,

l'importance de : a) l'ouverture sur le monde (sensibiliser à la différence, comprendre les autres nations et cultures), b) manifester une compréhension de base sur le plan économique, des affaires et de l'entrepreneuriat afin de faire des choix personnels judicieux, mais également de comprendre le rôle de l'économie dans les sociétés, c) promouvoir les compétences relatives à la citoyenneté, d) encourager la santé et le bien-être des individus et, pour terminer, e) sensibiliser aux questions environnementales. Ceci fait percevoir la correspondance aux matières inscrites, aux domaines généraux de formation ainsi qu'aux compétences transversales dans les programmes de formation de l'école québécoise (MELS, 2006).

Ensuite, la partie intitulée *Life and Career Skills* vient soutenir l'importance des attitudes personnelles, notamment l'adaptation, la flexibilité, l'initiative, l'autonomie, les compétences sociales et interculturelles efficaces pour une bonne collaboration, la productivité, la capacité à gérer des projets, la conscience professionnelle ainsi que le leadership.

La partie nommée *Learning et Innovation Skills* fait référence aux compétences qui sont maintenant nécessaires pour affronter la complexité du marché de l'emploi. Les compétences ciblées sont la pensée créative et l'innovation, la pensée critique, la résolution de problème, la collaboration et la communication.

Par ailleurs, la partie intitulée *Information, Media et Technology Skills* regroupe les compétences nécessaires pour faire face au développement technologique et à l'abondance des informations. À cet égard, faire bon usage des informations est primordial en ce sens qu'il est nécessaire que l'individu soit en mesure d'y accéder, de bien en évaluer la crédibilité, d'en faire une utilisation efficace et de gérer les diverses sources d'information qu'il sera susceptible de retrouver. Par ailleurs, il est de même pour l'usage des médias de l'information et des outils technologiques.

Pour conclure, le développement des sociétés et de l'économie oblige les systèmes d'éducation à repenser leurs programmes de formation pour que les travailleurs de demain puissent participer activement à cette économie du savoir (Ananiadou & Claro, 2009). Les jeunes doivent maintenant acquérir des habiletés et des compétences spécifiques et, pour plusieurs d'entre eux, l'école est la seule place où cela peut s'apprendre (Ananiadou & Claro, 2009).

Finalement, le schéma du P21 (2016) est intéressant, car il englobe les compétences nécessaires que l'élève doit développer dans le milieu scolaire afin de bien s'intégrer sur le marché du travail et de faire de lui un bon citoyen. Il est pertinent dans le cadre de cette recherche afin de mieux comprendre ce que le milieu scolaire peut mettre en place pour favoriser la réussite de ces élèves. De plus, ce dernier reprend majoritairement, pour ne pas dire presque en totalité, les catégories de compétences ciblées par le NRC

(2012). Il faut également ajouter que toutes les compétences sont remarquablement détaillées et que cela sera fortement utile afin de faciliter la rigueur méthodologique de la collecte de données sur le terrain. Ci-dessous, une description plus détaillée sera présentée en ce qui concerne les compétences pour chaque catégorie du P21, et ce, avec un comparatif du classement effectué par le NRC (2012).

Compétences cognitives

Les compétences cognitives du NRC (2012) incluent tout ce qui est relatif aux processus cognitifs et stratégies utilisées en emploi, aux compétences qui sont nécessaires pour apprendre, ainsi que celles relatives à la créativité et à l'innovation. Afin d'avoir des définitions claires et précises de chacune de ces compétences, nous avons regroupé toutes les compétences du P21 (tiré de Trilling & Fadel, 2009) qui faisaient référence à ces trois grands domaines.

Tableau 6

Traduction libre et compilation des différentes compétences mentionnées dans Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21)

Compétences	L'élève doit être capable de...	
Pensée critique et résolution de problème	Raisonnement efficacement	Utiliser différents types de raisonnement (inductif, déductif) appropriés à la situation
	Réfléchir les systèmes	Analyser l'influence des parties en interaction dans les systèmes complexes
	Effectuer des jugements et prendre des décisions	Analyser et évaluer efficacement les preuves, les arguments et les opinions
		Analyser et évaluer les différents points de vue
		Synthétiser et faire des liens entre les informations et les arguments
Résoudre des problèmes	Interpréter les informations et construire des conclusions basées sur une analyse efficiente Effectuer une réflexion critique sur les expériences et le processus d'apprentissage Résoudre différents types de problèmes qui lui seront non-familiers, et ce, dans un contexte conventionnel ou innovateur Identifier et poser des questions pertinentes qui clarifient divers points de vue et qui permettront d'obtenir une meilleure solution	
Créativité et innovation	Utiliser sa pensée créative	Utiliser un large éventail de techniques de création d'idées (ex. tempête d'idées) Proposer des idées nouvelles, originales et utiles Élaborer, peaufiner, analyser et évaluer ses idées afin d'améliorer et de maximiser ses efforts créatifs
	Travailler de façon créative avec les autres	Développer, implanter et communiquer ses nouvelles idées efficacement
		Être ouvert et responsable de perspectives nouvelles et diverses; tenir compte des suggestions du groupe et les intégrer au travail
		Faire preuve d'originalité et d'inventivité dans le travail et comprendre les limites du monde réel à l'adoption de nouvelles idées Voir l'échec comme une occasion d'apprendre; comprendre que la créativité et l'innovation sont des processus à long terme, parsemés de petits succès et d'erreurs fréquentes
Mettre en œuvre l'innovation	Agir sur des idées créatives pour apporter une contribution tangible et utile pour le domaine dans lequel l'innovation se produira.	

Traduction libre et compilation des différentes compétences mentionnées dans Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21) (suite)

Compétences	L'élève doit être capable de...	
Maîtrise de l'information	Accéder et évaluer l'information	Accéder efficacement à l'information (temps, sources) Évaluer de façon critique et compétente l'information
	Utiliser et gérer l'information	Utiliser l'information avec précision et créativité pour résoudre une question ou un problème Gérer le flux d'informations à partir d'une grande variété de sources
		Comprendre et appliquer les aspects fondamentaux sur le plan éthique et juridique entourant l'accès et l'utilisation de l'information
Maîtrise des médias	Analyser les médias	Comprendre comment et pourquoi les messages médiatiques sont construits et dans quel but Examiner comment les individus interprètent les messages différemment, comment les valeurs et les points de vue sont inclus ou exclus et comment les médias peuvent influencer les croyances et les comportements Appliquer une compréhension fondamentale des questions éthiques et juridiques entourant l'accès et l'utilisation des médias
	Créer des produits médiatiques	Comprendre et utiliser les outils de création de médias les plus appropriés en tenant compte des caractéristiques et des conventions Comprendre et utiliser efficacement les expressions et les interprétations les plus appropriées dans des environnements divers, multiculturels
Maîtrise des technologies de l'information et de communication	Utiliser les technologies de façon efficiente	Utiliser les technologies pour la recherche, l'organisation, l'évaluation et la communication des informations Utiliser les technologies numériques, les outils de réseautage et les réseaux sociaux de manière appropriée afin d'accéder, gérer, intégrer, évaluer et créer de l'information afin de fonctionner avec succès dans une économie du savoir Appliquer une compréhension fondamentale des questions éthiques et juridiques entourant l'accès et l'utilisation des technologies

Compétences intrapersonnelles

La catégorie des *compétences intrapersonnelles* du NRC (2012) s'apparente beaucoup à celles du *Life and Career Skills* du P21 (2016), à la différence près que les compétences de base d'autoévaluation personnelle ne sont pas présentes dans la

catégorisation du P21. Cela concerne, entre autres, la capacité de l'individu à s'autoréguler et à ce qu'il se maintienne en bonne forme physique et psychologique. En ce qui concerne les habiletés associées à l'ouverture d'esprit (NRC, 2012) ainsi que celles de la conscience éthique et professionnelle (NRC, 2012), elles se retrouvent à travers différents énoncés de compétences du P21.

Tableau 7

Traduction libre et compilation des compétences et des composantes sous-jacentes aux Life and Career Skills de Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21)

Compétences	L'élève doit être capable de...	
Flexibilité et adaptation	S'adapter au changement	S'adapter à différents rôles, fonctions, horaires et contextes Travailler efficacement dans un climat d'ambiguïté et d'évolution des priorités
	Être flexible	Intégrer les rétroactions Gérer positivement les éloges, les revers et critiques Comprendre, négocier et équilibrer divers points de vue et croyances afin de trouver des solutions viables, en particulier dans des environnements multiculturels
Initiative et autonomie	Gérer le temps et les objectifs poursuivis	Fixer des objectifs avec des critères de succès tangibles et intangibles Faire un équilibre entre les objectifs tactiques (court terme) et stratégiques (long terme) Gérer efficacement son temps et la charge de travail
	Travailler de façon autonome	Surveiller, définir des priorités et des tâches complètes sans surveillance directe
	Être un apprenant autodidacte	Aller au-delà de la maîtrise des compétences de base ou du programme en explorant et en développant son propre apprentissage, et ce, à chaque occasion afin d'acquérir de l'expertise Faire preuve d'initiative pour faire avancer les niveaux de compétences vers un niveau professionnel Faire de l'apprentissage un processus permanent Effectuer des réflexions critiques sur les expériences passées afin d'avancer vers le progrès
Productivité et responsabilité	Gérer des projets	Fixer et atteindre des objectifs en faisant face aux différents obstacles ainsi que la pression concurrentielle Planifier, coordonner et prioriser le travail pour atteindre les résultats escomptés
	Produire des résultats	Démontrer des habiletés supplémentaires associées aux produits de grande qualité : <ul style="list-style-type: none"> • Travailler de façon positive et éthique • Gérer le temps et les projets efficacement • Être multitâches • Participer activement, être fiable et ponctuel • Avoir une présentation professionnelle appropriée • Collaborer et coopérer efficacement dans les équipes • Respecter et apprécier la diversité des équipes • Être responsable envers les résultats

Tel qu'indiqué précédemment, pour que ce tableau soit complet et qu'il fasse preuve de cohérence entre les deux théories proposées, il est nécessaire d'ajouter les éléments du Tableau 8.

Tableau 8

Traduction libre des compétences reliées à l'autoévaluation élaborées par le National Research Council (2012)

Compétences	L'élève doit être capable de...
Auto-évaluation	S'autoévaluer
	Être en mesure de s'autoréguler (s'autosurveiller, s'autoévaluer et se faire du renforcement personnel) Se maintenir en bonne forme physique et mentale

Compétences interpersonnelles

Les compétences interpersonnelles sont présentes dans plusieurs domaines de compétences pour le P21. Dans le cadre de cette recherche, elles sont toutes regroupées sous la catégorie des compétences interpersonnelles.

Tableau 9

Traduction libre et compilation des compétences mentionnées par Trilling et Fadel (2009, tiré de l'organisation du P21)

Compétences	L'élève doit être capable de...	
Sociale et interculturelle	Interagir efficacement avec les autres	Savoir lorsqu'il est approprié de parler ou d'écouter
		Faire preuve de respect et de professionnalisme
	Travailler efficacement dans diverses équipes	Respecter les différences interculturelles et travailler efficacement avec les gens de différents rangs sociaux et milieux culturels
		Être ouvert d'esprit envers les différentes idées et valeurs
Communication et collaboration	Communiquer efficacement	Exprimer clairement ses pensées et ses idées à l'oral, à l'écrit et dans un langage non verbal, et ce, pour une variété de situations et de contextes
		Écouter efficacement afin de comprendre le sens, incluant les connaissances, les valeurs, les attitudes et les intentions
		Communiquer pour différentes intentions : informer, instruire, motiver, persuader
		Utiliser différents médias et technologies et évaluer leur efficacité ainsi que leurs impacts
	Collaborer	Communiquer efficacement dans divers environnements (incluant les différentes langues)
		Travailler efficacement et respectueusement avec différentes équipes de travail
Leadership et responsabilité	Guider et influencer les autres	Être flexible et ouvert en faisant des compromis lorsque nécessaire afin d'accomplir le but commun
		Assumer la responsabilité partagée du travail collaboratif et estimer les contributions individuelles effectuées par chaque membre de l'équipe
		Utiliser ses habilités interpersonnelles et de résolutions de problèmes pour influencer et guider les autres vers un objectif commun
	Être responsable envers les autres	Tirer parti des forces des autres afin d'accomplir un objectif commun
		Inspirer les autres à faire de leur mieux par l'exemple et l'altruisme
		Faire preuve d'intégrité et de comportement éthique dans l'utilisation de l'influence et du pouvoir
		Agir de manière responsable dans l'intérêt général de la collectivité

Comme il est possible de le constater, ces descriptions détaillées de chaque compétence par le P21 (tiré de Trilling & Fadel, 2009) sont assez complètes et cohérentes avec celles du NRC (2012). C'est pourquoi les définitions de ces compétences serviront d'assises dans l'analyse des résultats. Justement, en ce qui a trait à l'analyse, la section suivante présentera les éléments théoriques retenus pour cette recherche.

Choix des courants théoriques et proposition d'un modèle d'insertion professionnelle

Tel que mentionné précédemment, dans le cadre de cette recherche, l'accent sera mis sur le courant qui fait valoir les relations école-travail, car la collecte de données se fera auprès d'élèves qui ont suivi une formation dans un programme de DEP. De ce fait, il est pertinent de prendre en compte les différents contextes et facteurs du système d'enseignement ainsi que ceux du marché de l'emploi qui pourront influencer l'insertion. Par ailleurs, la dimension subjective de l'individu lors de son insertion sera également prise en compte, étant donné que la recherche porte sur des EBP qui ont des conditions particulières.

De surcroît, l'importance des compétences du XXI^e siècle n'est pas à minimiser étant donné qu'elle ajoute un élément de complexité à l'insertion professionnelle. L'acquisition ou non de ces compétences peut influencer le cheminement d'un élève lors

de son insertion autant que les autres facteurs nommés précédemment (sociologique, psychosociologique, individuel, etc.). De ce fait, voici le modèle qui sera utilisé dans le cadre de cette recherche.

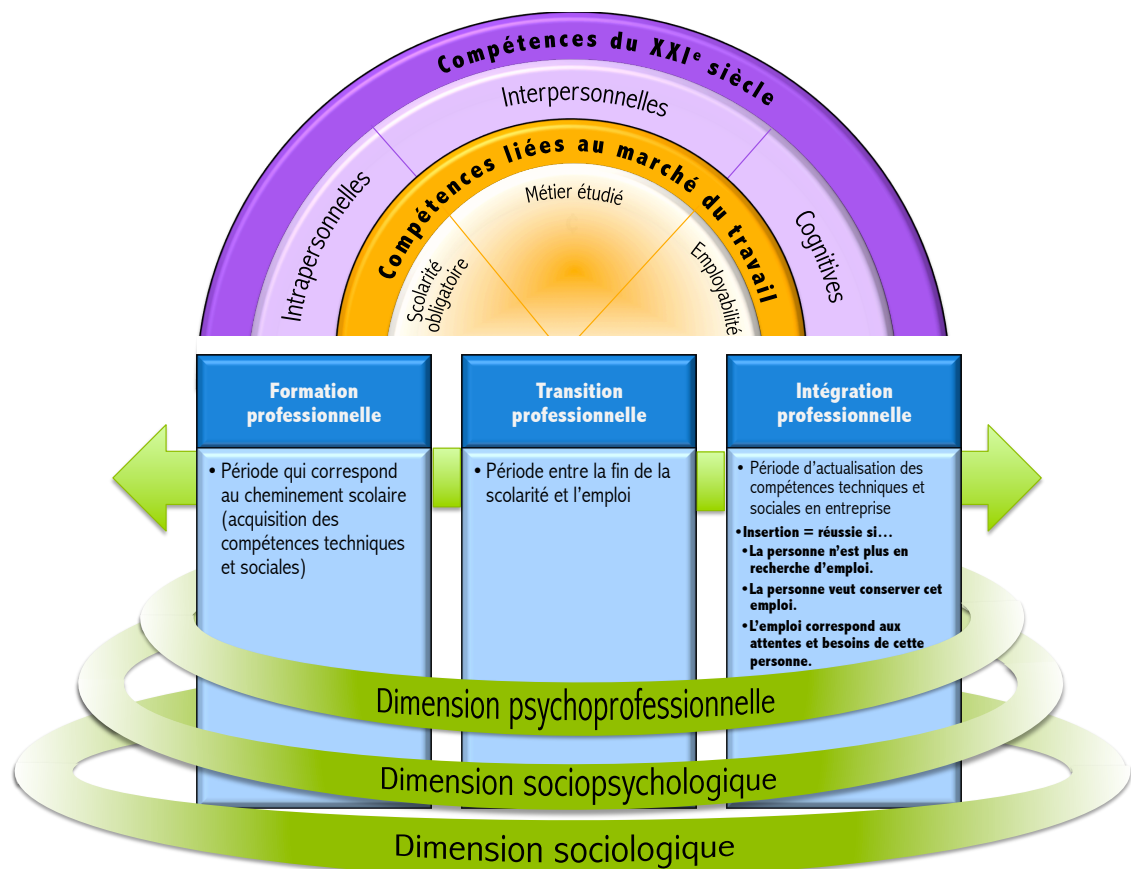


Figure 10. Processus d'insertion professionnelle au XXI^e siècle inspiré de Allard et Ouelette (1995); Dupont et Bourassa (1994); Laflamme (1993); P21 (2016); Vultur et Trottier (2010).

La Figure 10 permet de bien situer les trois étapes de l'insertion professionnelle de Laflamme (1993) : 1) la formation professionnelle, 2) la transition professionnelle et 3)

l'intégration professionnelle. Évidemment, la formation professionnelle fait référence à l'étape où l'élève est sur les bancs de l'école. Dans le cas de cette recherche, l'élève acquiert sa formation en FP dans un programme de DEP. La transition professionnelle est le passage entre l'école et l'emploi. Pour certains programmes de DEP, cette étape pourrait être illustrée par les stages de formation en entreprise ou encore par la période entre la fin de la formation et le début de l'emploi. Pour terminer, la dernière étape réfère à l'intégration en emploi, c'est-à-dire à l'actualisation des compétences techniques et sociales acquises lors de la formation professionnelle. Cette étape ne se termine que lorsque l'individu n'est plus à la recherche d'emploi, qu'il veuille conserver cet emploi et que ce dernier corresponde à ses attentes et besoins (Vultur & Trottier, 2010). Ainsi, ce sont les perceptions de l'individu qui nous permettront de cibler une insertion professionnelle satisfaisante ou non satisfaisante.

Par ailleurs, pour prendre en compte la complexité de l'insertion professionnelle, les trois étapes de celle-ci sont chapeautées de différents domaines de compétences pour lesquelles l'individu doit démontrer les habiletés satisfaisantes tout au long des trois étapes, que ce soit dans un cadre scolaire, en stage ou en emploi. Les compétences de base en employabilité (Dupont & Bourassa, 1994), les compétences et connaissances acquises tout au long de la scolarité en formation générale, appelées *Key Subjects* par P21 (2016), ainsi que les compétences des programmes de formation du DEP dans lequel les élèves ont étudié se retrouvent au premier niveau. Ces trois domaines de

compétences sont situés au premier niveau, car un élève qui ne possède pas les compétences dans un de ces domaines éprouverait des difficultés à atteindre les exigences scolaires demandées, voire même des difficultés à se maintenir dans le cadre scolaire lors de sa formation. Il en sera de même pour l'emploi.

Au deuxième niveau, les compétences du XXI^e siècle prennent place (NRC, 2012; P21, 2016). Tel que mentionné précédemment, celles-ci sont maintenant nécessaires pour le marché du travail. Les élèves qui intègrent un emploi doivent posséder des compétences a) cognitives, b) intrapersonnelles et c) interpersonnelles. Ces dernières sont toutes nécessaires dans le cadre d'une économie du savoir. Ces compétences font référence aux attitudes et compétences essentielles pour ce marché.

Pour terminer, il ne faut pas oublier que plusieurs facteurs influencent l'insertion professionnelle. Trois dimensions ont été déterminées par Allard et Ouelette (1995) soit les dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle. Un obstacle, une difficulté, voire même un événement majeur dans une de ces trois dimensions peut influencer l'insertion professionnelle d'une personne. Que ce soit une récession économique, le deuil d'un proche, une maladie, bref, des éléments contextuels propres aux individus, tout cela peut altérer l'insertion professionnelle.

Élèves à besoins particuliers

Pour terminer, il convient de revenir sur le terme EBP. Issue du terme «special educational needs», l'expression «élèves à besoins particuliers» désigne une grande variété d'élèves qui ont plus de mal à apprendre que la majorité des élèves du même âge. Ainsi, cela englobe les élèves en situation de handicap, avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, en situation familiale ou sociale difficile, avec un problème de santé mentale ou autres. En réalité, ce terme englobe toutes problématiques susceptibles de nuire à la progression des apprentissages (OCDE, 2008). Tel que mentionné précédemment, les élèves à besoins particuliers de la formation professionnelle dans cette recherche sont les élèves qui auront été catégorisés comme EHDAA dans le secteur de la formation générale des jeunes (FGJ), et ce, afin de faciliter la rigueur de notre démarche scientifique dans la collecte de données. Ils auront ainsi un diagnostic préalablement établi par un professionnel qualifié du domaine. Ils auront également eu le droit à des mesures d'adaptation tout au long de leur cheminement scolaire.

Cadre méthodologique

Ce troisième chapitre expose la démarche méthodologique au regard de cette recherche. Il convient de mentionner d'abord que les postulats sous-jacents à cette recherche reposent sur le fait que l'insertion professionnelle est un processus complexe qui ne peut être interprété que par les individus le vivant eux-mêmes. Globalement, le but est de mieux comprendre ce processus en ce qui concerne les élèves à besoins particuliers de la formation professionnelle.

Dans ce chapitre, le devis méthodologique privilégié est expliqué en regard de la question et des objectifs de recherche ciblés. Ensuite, une description du recrutement des participants est exposée avec, un peu plus loin, la description des outils de collecte de données et des détails concernant les avantages et les limites relativement à l'utilisation de ces outils sont apportées. Pour terminer, une description détaillée de la méthode d'analyse retenue est expliquée ainsi que des informations concernant les aspects de scientificité et de validité méthodologique.

Approche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative/interprétative parce que son objectif premier est de comprendre une réalité sociale (Anadon, 2006; Savoie-Zajc, 2011), et ce, à partir de la question suivante : *dans le contexte du développement des compétences professionnelles du XXI^e siècle, quels sont les facilitateurs, les obstacles et les défis des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle en regard de leur insertion professionnelle?* Deux objectifs sont sous-jacents à cette question. Le premier est d'identifier et analyser les facilitateurs et les obstacles de l'élève à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle en regard de son insertion professionnelle. Le deuxième est de dégager les défis que peuvent vivre ces mêmes élèves. Cette recherche tiendra évidemment compte des interactions entre les individus et l'environnement (Savoie-Zajc, 2011). C'est ainsi que la chercheuse pourra mettre en évidence la complexité du phénomène et c'est pourquoi un devis méthodologique qualitatif est privilégié.

Bien que les recherches qualitatives aient pris de l'ampleur en éducation dans les dernières décennies (Anadon, 2006), elles n'ont pas toujours fait l'unanimité auprès de la communauté scientifique. Il faut savoir que cette approche est apparue à l'école de Chicago dans les années 30, mais ce n'est que plusieurs années plus tard, dans les années 60, que celle-ci prend de l'envergure (Anadon, 2006). C'est à ce moment, dans le domaine de l'éducation, que le changement de paradigme se fait sentir peu à peu: le

recours à ce type de recherche se développe, entre autres, parce qu'elle permet le rapprochement entre la théorie et le terrain (Anadon, 2006). Toutefois, selon Anadon (2011), ce n'est que dans la deuxième moitié des années 80 que le changement de paradigme se stabilise : les chercheurs postulent maintenant que le monde social est différent du monde naturel (positivisme) et que les sciences sociales et humaines, mues par leur complexité, ne peuvent répondre à des lois générales et prévisibles. Ainsi, l'angle d'approche dans les recherches en éducation a évolué et c'est pourquoi il est possible de trouver de multiples définitions de cette approche (Potter, 1996, cité dans Savoie-Zajc, 2011; Trainor & Graue, 2013). Quelques-unes vous seront exposées dans le paragraphe suivant, toutefois, il est important de prendre en considération qu'il n'y pas de consensus clair à ce sujet.

D'abord, selon Goodwin et Goodwin (1996), la recherche qualitative vise la compréhension d'un phénomène par l'induction tout en produisant des résultats sous forme narrative (Trainor & Graue, 2013). Dans un autre ordre d'idées, pour Anadon (2006), ce type de recherche vise avant tout à « [...] comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. » (p.15) Par ailleurs, selon Denzin et Lincoln (1994), ce type de recherche se colle à un paradigme interprétatif, tout en favorisant une approche naturaliste, afin de mieux comprendre les phénomènes, et ce, à partir des significations des acteurs de la recherche (Savoie-Zajc, 2011).

En effet, la présente recherche privilégie effectivement une approche naturaliste. Elle correspond notamment aux critères de cette approche (Miles & Huberman, 2003) : 1) elle se produit en contact prolongé avec le terrain, 2) l'objectif est d'atteindre une compréhension globale du processus d'insertion, 3) la compréhension de ce processus se fait à l'aide des significations des acteurs, 4) le matériel obtenu pourra être revu par les participants et restera dans sa formulation d'origine tout au long de la recherche, 5) l'objectif est de rendre compte et d'expliquer comment ces acteurs vivent le processus d'insertion, 6) de nombreuses interprétations des données seront possibles, mais celles retenues le seront pour des raisons de validité théorique, 7) la chercheuse est le principal outil d'étude et, pour terminer, 8) l'analyse sera réalisée à partir de mots, qui seront éventuellement organisés par le chercheuse.

Bref, la recherche qualitative implique tout d'abord un contact personnel avec les participants de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). Sans aucun doute, dans cette recherche, il est considéré que ce sont les élèves qui sont le mieux placés pour interpréter, verbaliser et donner du sens à ce qu'ils vivent. Enfin, et surtout, la recherche est «qualitative» parce que, d'une part, la méthodologie utilisée amène des données et une analyse de ce même type (sous forme de mots plutôt que de chiffres) et, d'autre part, parce que le processus est centré sur les participants (Paillé & Mucchielli, 2012).

Recrutement des participants

Dans le cadre de cette recherche, un échantillonnage de type non probabiliste a été privilégié (Deslauriers & Kérisit, 1997), avec, plus précisément, un échantillon volontaire (Beaud, 2003, 2009). Pourquoi ce choix? Tout simplement parce qu'il est difficile d'interroger des élèves sur un processus complexe et personnel (Beaud, 2003, 2009) tel que l'insertion professionnelle. Les résultats seront plus significatifs si les participants désirent contribuer à la recherche. De plus, il faut souligner que dans une recherche qualitative, l'échantillonnage est intentionnel et est encadré de critères provenant du cadre théorique (Miles & Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2007, 2011). Alors, bien que les participants soient volontaires, ces derniers doivent en effet correspondre à certains critères afin d'assurer une cohérence avec les résultats de recherche (Miles & Huberman, 2003).

En premier lieu, les élèves doivent être inscrits en formation professionnelle et suivre un programme de formation menant à un DEP. En deuxième lieu, ces élèves doivent être en voie de réussir ou avoir terminé leur formation. Ce critère est établi ainsi parce que l'objectif est d'aller évaluer le processus d'insertion professionnelle, et que, cette évaluation s'effectue soit lors du stage d'intégration des élèves ou soit lors de leur intégration en emploi, et ce, après l'obtention de leur diplôme. Pour effectuer le stage, les élèves doivent être logiquement en réussite dans leur parcours scolaire. En troisième lieu, tel que mentionné dans les chapitres précédents, les élèves doivent préalablement

avoir été catégorisés comme EHDAA dans le secteur jeune et, plus précisément, avoir obtenu un diagnostic relevant des troubles d'adaptation ou d'apprentissage. De cette façon, la chercheuse s'assure que les élèves ciblés ont un diagnostic préalablement établi depuis le secteur jeune (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, dyslexie, dyscalculie ou dysphasie), et ce, par un professionnel du domaine. En quatrième lieu, ces élèves doivent avoir obtenu un plan d'intervention individualisé à la formation professionnelle. Il ne faut pas oublier que ces élèves ont eu droit à des mesures d'adaptations lors des examens, et ce, tout au long de leur parcours au secteur jeune ainsi que dans leur programme de DEP. C'est précisément ce plan d'intervention qui leur permet d'avoir accès à des mesures d'adaptation dans leur programme de formation. Il faut également ajouter qu'avec ces critères, les élèves sont aisément en mesure de mettre à disposition les preuves de leur diagnostic et les plans d'intervention obtenus lors de leur cheminement scolaire, ce qui assure une rigueur dans le choix des participants.

Du point de vue méthodologique, les participants ont été invités à participer de façon volontaire aux entretiens semi-dirigés en fonction de l'établissement de formation dans lequel ils ont obtenu leur diplôme. Dans le cadre de cette recherche, le centre ciblé est le Centre de formation professionnelle (CFP) L'Oasis de la région du Saguenay Lac-St-Jean. Cet établissement a été ciblé pour son critère de faisabilité (Savoie-Zajc, 2007); c'était celui situé le plus près géographiquement du lieu de résidence de la chercheuse.

De prime abord, l'approbation de la direction a été demandée lors d'une rencontre qui s'est déroulée le 15 juin 2016, et ce, dans le but d'expliquer le projet ainsi que la démarche de collecte de données. Après cette rencontre et à la suite de l'approbation de la certification éthique de la part de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (voir Appendice A), la chercheuse a été mise en contact avec les enseignants qui occupent la fonction de chef de groupe dans leur DEP ainsi qu'avec la psychoéducatrice du centre, afin que ces derniers ciblent des participants potentiels à la recherche. Ces derniers ont reçu plusieurs explications sur le projet de recherche et ont obtenu en main propre l'annonce de recrutement (voir Appendice B).

Quatre volontaires ont décidé de participer au projet de recherche. Trois personnes ont été retenues seulement, car une des participantes ne correspondait pas aux critères ciblés pour la recherche. En effet, cette dernière n'avait pas obtenu de plan d'intervention au secteur jeune et, donc, n'avait pas été catégorisée comme EHDAA. Ceci, rappelons-le, était un critère essentiel pour la participation. Chaque participant a été rencontré individuellement pour l'explication du projet.

À la suite de ces démarches et après avoir obtenu l'approbation officielle de chaque participant à la recherche, les participants ont accepté que la chercheuse interroge deux enseignants du programme de formation dans lequel ils ont étudié. Ainsi, la chercheuse à

pu interroger six enseignants au total, donc deux pour chaque élève. Des explications plus détaillées sont données dans les pages suivantes.

Ainsi, la recherche porte sur différents individus, et ce, dans l'objectif d'assurer la diversité des résultats, tout en atteignant une saturation des données par la suite (Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2007).

Le recrutement des participants ainsi décrit correspond aux normes d'une recherche qualitative/interprétative. Le processus est scientifiquement valide parce qu'il est intentionnel, lié au problème de recherche, balisé théoriquement, conceptuellement et répond aux normes éthiques (Savoie-Zajc, 2007). Toutefois, pour terminer, il convient de souligner que les limites imposées par ce processus est évidemment que les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population des élèves à besoins particuliers (Pires, 1997).

Participants à l'étude

Cette section présente quelques caractéristiques liées aux participants à l'étude. Afin de garder l'anonymat, le masculin sera utilisé pour tous les participants. De plus, une lettre a été attribuée à chacun d'eux.

Participant «A»

Le participant A est en voie de compléter son DEP en santé, assistance et soins infirmiers, il aspire devenir infirmier auxiliaire. Il possédait un plan d'aide au centre de formation professionnelle parce qu'il a un diagnostic de TDA. Il a accepté que deux enseignants soient interrogés : un qui lui a enseigné en classe et l'autre qui l'a supervisé en stage. Toutefois, aucun employeur ne pouvait être interrogé, car le participant n'a pas encore complété son programme de formation, par conséquent, il ne travaille pas encore dans le domaine pour lequel il a étudié.

Participant «B»

Le participant B a effectué plusieurs diplômes dans le centre de formation. Il possédait un plan d'aide au CFP parce qu'il a un diagnostic de dysphasie. Il a obtenu un diplôme d'études professionnelles en secrétariat, un diplôme d'ASP en secrétariat dentaire et il est en train de compléter un diplôme d'études professionnelles en comptabilité, le tout afin d'obtenir le titre d'adjoint administratif dans le domaine. Le participant a accepté que deux enseignants du département de secrétariat et comptabilité soient interrogés. Un des enseignants a travaillé avec lui en classe, tandis que l'autre a effectué la supervision du stage. Aucun employeur ne pouvait être interrogé, car le participant n'a pas encore trouvé d'emploi malgré le fait qu'il ait complété sa formation.

Participant «C»

Le participant C a effectué un DEP en vente-conseil avec une ASP en représentation. Il possédait un plan d'aide au centre de formation professionnelle parce qu'il a un diagnostic de dysphasie. Au sein du DEP et de l'ASP, ce sont les mêmes enseignants qui y travaillent. Un enseignant académique a pu être interrogé ainsi qu'un enseignant superviseur de stage. Aucun employeur n'a été interrogé, car le participant ne travaille pas dans le domaine de formation étudié au centre L'Oasis. En effet, ce dernier a effectué entretemps un autre DEP, en intervention et sécurité d'incendie, dans un autre centre de formation professionnelle (autre que celui ciblé par la recherche) et il travaille maintenant comme pompier dans le domaine. Le participant n'a pas donné son accord pour que son superviseur en incendie soit interrogé, étant donné qu'il n'a pas divulgué son diagnostic à son employeur. Évidemment, ses volontés ont été respectées.

Choix des outils de collecte de données

Dans une recherche interprétative, l'entretien est un outil de collecte de données primordial pour obtenir le point de vue d'un participant et découvrir le sens qu'il donne à sa réalité (Savoie-Zajc, 2009). En effet, c'est une méthode de collecte d'informations, et ce, afin de partager un savoir (Royer & Baribeau, 2012). C'est en partie pourquoi cet outil a été privilégié pour la recherche. L'entretien se définit comme «[...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement

une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009, p. 339). En fait, trois critères ont été pris en compte pour évaluer la pertinence de cet outil : a) il permet d'aller chercher le maximum d'informations sur le phénomène de l'insertion professionnelle, b) il est rentable en terme d'accessibilité, de coût et de temps pour la chercheuse et, pour terminer, c) il permet à la chercheuse d'avoir un contact privilégié sur le terrain et, ainsi, de rendre compte de la réalité vécue (Marshall & Rossman, 1985; Zelditch, 1969, cités dans Deslauriers & Kérisit, 1997). Bref, l'usage de l'entretien est plus que pertinent pour la recherche effectuée, car il correspond aux usages épistémologiques (comprendre les conduites et les réalités sociales), aux usages éthiques et politiques (utile pour comprendre les enjeux et dilemmes sociaux) ainsi que son usage d'ordre méthodologique tel qu'expliqué précédemment (Poupart, 1997). Dans les sections suivantes, le type d'entretien, les avantages, limites ainsi que les sources de biais de l'entretien sont abordés, et ce, accompagné d'une description de la posture de la chercheuse, des considérations éthiques mises en œuvre ainsi que du déroulement de ces entretiens.

Entretiens individuels semi-directifs

Selon les recherches, différentes typologies sont utilisées en ce qui concerne l'entretien : cinq grandes catégories s'y retrouvent (Royer, Baribeau, & Duchesne, 2009). Les auteurs semblent choisir selon a) un indice de directivité (non dirigé, semi-dirigé ou dirigé), b) la réalisation en personne ou autre, c) le nombre de personnes

(individuel ou de groupe), d) leur visée (récit de vie, profondeur, histoire) et, pour terminer, e) leur niveau de formalisation.

Plus précisément, dans le contexte de cette recherche, des entretiens individuels semi-directifs se sont déroulés. Ces entretiens ont été réalisés dans un contexte formel, en personne et de façon individuelle, c'est-à-dire que la chercheuse était seule avec le participant (élève, enseignant, superviseur de stage) lors de chaque entretien. L'entretien semi-dirigé demande un niveau de directivité et de profondeur moyen durant l'entretien (Mayer & Saint-Jacques, 2000). À partir de questions ouvertes, la chercheuse avait préalablement déterminé un ensemble de questionnements et de thèmes généraux qui permettent, dans l'ensemble, à l'individu de clarifier sa situation sur son insertion professionnelle et les défis qu'il y rencontre (Mayer & Saint-Jacques, 2000). Aux fins de cette recherche, des canevas d'entretien ont été créés. Dans ce canevas, différents thèmes ont été ciblés, et ce, à l'aide du cadre théorique. Le tableau suivant présente les thèmes abordés en fonction des différents acteurs interrogés. Cependant, les canevas d'entretiens détaillés pour chacun des acteurs, soit les élèves, les enseignants et les enseignants superviseurs de stage sont joints à la fin du mémoire (Appendice C, D, E).

Tableau 10

Thèmes abordés lors des entretiens individuels semi-directifs

Participants	Bloc	Thèmes généraux	Éléments théoriques vérifiés
Élèves	Cheminement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Cours et expérience scolaire • Relations interpersonnelles • Diagnostic et mesures d'adaptation • Services complémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Obstacles et facilitateurs vécus influençant l'insertion professionnelle (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle) • Compétences scolaires de base • Compétences du programme de formation (DEP) • Compétences du XXI^e siècle • Compétences en employabilité
	Stage	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience et contexte de stage • Relations interpersonnelles • Compétences techniques • Diagnostic et mesures d'adaptation • Autoévaluation personnelle 	
	Emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience et contexte de l'emploi • Parcours professionnel • Diagnostic • Relations interpersonnelles • Autoévaluation personnelle • État de l'insertion professionnelle 	
Enseignant	Cheminement scolaire de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Cours et expérience scolaire • Diagnostic et mesures d'adaptation • Attitude de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Obstacles et facilitateurs vécus influençant l'insertion professionnelle (dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle) • Compétences scolaires de base • Compétences du programme de formation (DEP) • Compétences du XXI^e siècle • Compétences en employabilité
	Stage	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience et contexte de stage • Compétences techniques • Attitude de l'élève • Description de l'élève sur le plan cognitif, intrapersonnel et interpersonnel • Diagnostic et mesures d'adaptation 	

Le canevas d'entretien pour les élèves a été préalablement mis à l'essai auprès d'un diplômé du centre de formation professionnelle L'Oasis. Cette mise à l'essai a permis d'élaguer ou de corriger certaines questions avant de faire les entretiens officiels. Les

canevas d'entretiens concernant les enseignants (scolaire et superviseur de stage) n'ont pas été expérimentés étant donné que l'objectif de ces entrevues était de trianguler les données recueillies auprès des élèves.

Avantages, limites et sources de biais des entretiens individuels semi-directifs

Le premier avantage de l'entretien est évidemment que c'est une méthode efficace pour comprendre le point de vue et la réalité des participants (Poupart, 1997; Royer & Baribeau, 2012). D'un autre côté, il est impossible de nier que la qualité des échanges repose sur la qualité de la relation établie entre l'intervieweur et l'interviewé (Savoie-Zajc, 2011). De plus, il faut ajouter que le «matériel verbal» donné en contexte d'entretien est constamment filtré par les positions sociales et les interprétations individuelles des acteurs (Savoie-Zajc, 2011). Pour toutes ces raisons, certains auteurs remettent en question la valeur ainsi que la crédibilité des informations divulguées (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, afin d'éviter tout biais, un maximum de précautions a été pris lors des entretiens; la posture du chercheur, les considérations éthiques et le déroulement des entretiens sont expliqués dans les paragraphes suivants.

Considérations éthiques

Évidemment, les trois principes directeurs concernant l'éthique d'une recherche effectuée sur des individus ont été pris en compte : le respect des participants, la préoccupation de leur bien-être et la justice (CRSH, CRSNG, & IRSC, 2014; Hobeila,

2011). Dans l'ordre, le premier principe se manifeste par le consentement libre, éclairé et continu tout au long de la recherche ainsi qu'en rendant explicite les objectifs et les retombées de cette dernière. Le deuxième principe rend compte de la nécessité pour le chercheur de passer en revue les risques et les avantages de l'étude pour les participants. Il s'agit ici, évidemment, de diminuer au maximum les torts potentiels. Le troisième principe repose sur la répartition équitable des risques ou des bénéfices associés à la recherche ainsi qu'à une sélection juste et équitable des participants.

Afin de répondre au principe concernant le respect des participants, un formulaire d'information et de consentement à la participation fut remis à chaque personne dès le début de l'entretien. Il a été spécifié, qu'à tout moment, les participants étaient libres de se retirer de la recherche ou de mettre fin à l'entretien, et ce, sans qu'aucun préjudice n'y soit porté et sans qu'aucune raison n'y soit donnée (CRSH & al., 2014; Hobeila, 2011). Par ailleurs, la chercheuse a également demandé l'accord verbal et écrit pour effectuer l'enregistrement des entretiens.

Le deuxième principe, le bien-être de la personne, a été respecté de plusieurs manières. Tout d'abord, tel que mentionné précédemment, les participants ont reçu toutes les informations nécessaires concernant la recherche lors du processus de recrutement. Ainsi, ces derniers ont pu bien évaluer eux-mêmes les risques et les avantages de la recherche à l'aide des informations reçues (CRSH & al., 2014). Il faut

dire que seulement le «risque minimal» était prévu, c'est-à-dire qu'il se situe au même seuil que les risques reliés à la vie quotidienne (Hobeila, 2011). Ensuite, la chercheuse a pris le soin de mentionner que l'anonymat et la confidentialité seront respectés, et ce, dans l'objectif de contrôler au maximum les informations concernant leur vie privée pendant la recherche et à la suite de celle-ci (Crête, 2003; CRSH & al., 2014). Pour ces deux éléments, la chercheuse a pris soin de mentionner qu'elle était la seule et unique responsable en ce qui concerne «l'accès, l'utilisation, la divulgation et la modification des données [...] [ainsi que] contre la perte et le vol» (CRSH & al., 2014, p. 62). Pour ce faire, deux choses ont été effectuées. D'une part, la chercheuse a expressément mentionné que toutes les informations identificatoires seront codées dans les verbatim. De plus, elle a informé que le logiciel utilisé pour la codification des données est protégé par l'utilisation d'un mot de passe informatique. D'autre part, les données seront conservées sous clé au bureau universitaire de la directrice de recherche à l'UQAC.

Le troisième critère, celui de la justice, fut respecté. Tous les participants volontaires, qui répondaient aux critères de sélection provenant du cadre méthodologique ont été rencontrés. Aucune personne n'a été discriminée dans le processus de sélection (CRSH & al., 2014).

Déroulement des entretiens

Tous les entretiens (n=9) se sont très bien déroulés et ont eu lieu dans les locaux du Centre de formation professionnelle L'Oasis. Dans l'ordre, la chercheuse a effectué les actions suivantes auprès de chaque participant avant de commencer l'entrevue : a) exposer l'objet de l'étude, les objectifs et demander la collaboration du participant, b) expliquer pourquoi la personne a été choisie, c) rassurer sur l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue d) informer le participant sur la prise de notes qui sera effectuée lors de l'entrevue e) démontrer l'importance de sa contribution à l'entrevue et f) lire et signer le formulaire de consentement de la certification éthique. Évidemment, au moment de terminer, la chercheuse a pris soin de signaler la fin de l'entrevue, de revoir les grandes lignes de celle-ci, de demander au participant s'il voulait ajouter quelque chose et de remercier ce dernier.

Journal de bord

De prime abord, dans une recherche qualitative/interprétative, le chercheur n'est pas neutre, c'est-à-dire que ses valeurs influencent inconsciemment la conduite de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). C'est en grande partie pour cette raison qu'un journal de bord a été utilisé dans le contexte de la présente recherche. Le journal de bord est un outil « [...] dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui [permet] au chercheur de se regarder soi-même comme un autre » (Baribeau, 2004, p. 112). Cet outil est en réalité un document dans lequel le chercheur consigne des idées, des prises

de conscience, des informations, des sentiments ou encore des impressions qui surgissent tout au long du processus (Savoie-Zajc, 2011). Dans le contexte de cette recherche, la chercheuse a utilisé le journal de bord comme un «outil de validité interne et externe» dans le processus scientifique (Baribeau, 2004). En effet, le fait d'accorder une attention particulière et systématique aux différentes phases permet d'explicitier et de valider les différentes étapes de la démarche (Lejeune, 2014). De plus, il faut ajouter que des comptes-rendus spontanés ont été réalisés après chaque entretien individuel. Pourquoi avoir choisi en plus de faire ces résumés? Tout simplement parce que ces comptes-rendus «subjectifs» permettent au chercheur de prendre une distanciation vis-à-vis son rôle sur le terrain (Lejeune, 2014). Finalement, la pertinence et l'utilisation de ces outils méthodologiques résultent dans l'optimisation de la réflexivité et de la distanciation à travers le processus de recherche (Lejeune, 2014).

Traitement et analyse des données

Dans la présente recherche, le traitement et l'analyse des données se sont effectués à l'aide du logiciel Nvivo. Ce logiciel a été choisi pour ses nombreux avantages liés aux objectifs de la recherche (Miles & Huberman, 2003). En effet, pour cette recherche qualitative/interprétative, il était nécessaire que le logiciel permette de codifier les données recueillies à partir de différentes sources. Il devait tenir compte d'un plan de codage multiple et évolutif, c'est-à-dire qui se modifie au fil de la recherche (Miles & Huberman, 2003). En réalité, les opérations de codage sont les mêmes que si elles

étaient faites manuellement, mais avec une vitesse de production augmentée et en donnant, en prime, des analyses et des synthèses plus riches (Wanlin, 2007). Pour terminer, le logiciel correspondait également au mode de présentation envisagé pour les résultats, à savoir du texte et des tableaux.

La méthode d'analyse privilégiée est l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Cette méthode fut choisie parce qu'elle prend en considération deux types de contenus. Premièrement, la méthode tient compte du contenu «manifeste» qui peut se définir par le matériel verbal ou les paroles ouvertement exprimées par les participants. Deuxièmement, elle prend également en compte le contenu «latent», à savoir les inférences ou le sens caché à travers les paroles exprimées. «Il ne s'agit plus de chercher la signification à travers ce qui est dit, mais plutôt dans ce qui n'est pas dit.» (L'Écuyer, 1987, p. 51) Krippendorff (1980) semble du même point de vue puisqu'il définit cette méthode comme étant une technique qui reproduit les inférences des données. Cette méthode est relativement importante dans la présente recherche, car il n'est pas toujours aisé pour une personne d'exprimer les difficultés ou les défis auxquels elle fait face lors de son insertion. D'ailleurs, les participants ne mentionneront pas explicitement les compétences qu'ils auront travaillées lors de leur formation ou sur le marché du travail. Il faut donc déterminer les significations exactes des messages, non pas avec l'interprétation de la chercheuse, mais bien à partir du point de vue de l'acteur

(L'Écuyer, 1990). C'est pourquoi il est important de pouvoir prendre en considération les deux types de contenus mentionnés précédemment.

Bien entendu, l'analyse de contenu comporte d'autres caractéristiques. L'Écuyer (1990) et R. Mucchielli (1974) la qualifient à la fois comme objectivée et méthodique, exhaustive et systématique, quantitative, qualitative, centrée sur la recherche de signification du corpus de données et, pour terminer, générative (ou inférentielle). Certes, c'est à partir de toutes ces caractéristiques que L'Écuyer (1987, p. 50) la décrit comme une « [...] méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé [...] ». De son côté, A. Mucchielli (2009) la définit comme étant une technique d'analyse permettant d'expliquer le sens du contenu et la manière dont il fait sens, et ce, à partir d'un document ou d'un texte. Tout compte fait, cette méthode d'analyse permet de comprendre le phénomène étudié en donnant priorité au point de vue des personnes concernées (L'Écuyer, 1987, 1990).

Ceci dit, toutes les entrevues effectuées ont donc été transcrites en «verbatim» pour être importées dans le logiciel Nvivo afin de constituer un corpus de données. Ensuite, la méthode d'analyse de contenu a été mise en application. Celle-ci se divise en trois grandes phases et six étapes. Le Tableau 11 résume l'ensemble de celles-ci. Toutefois, pour cette recherche, le modèle de «catégories mixtes» a été privilégié et, conséquemment, seulement les étapes se référant à ce modèle sont décrites. Le modèle

de «catégories mixtes» se caractérise par le regroupement des énoncés à partir de catégories existantes issues du cadre théorique. Celles-ci peuvent être modifiées ou même éliminées, alors que d'autres catégories peuvent aussi être émergentes tout au long de l'analyse.

Tableau 11

Étapes de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990; Robert & Bouillaguet, 1997; Wanlin, 2007)

Phases	Étapes	Tâches à effectuer
Préanalyse	1. Prise de contact avec le matériel disponible : lectures préliminaires et élaboration d'une liste d'énoncés	<u>Lire à plusieurs reprises le matériel recueilli</u> <u>Acquérir une vue d'ensemble de tout le matériel</u> <u>Anticiper le découpage du matériel</u> Appréhender les particularités du matériel
	2. Choix et définitions des unités de classification	<u>Découper le matériel en énoncés restreints et qui possèdent un «sens complet en eux-mêmes»</u> Choisir le type d'unité approprié (unité de sens dans le cas de cette recherche)
Exploitation des données	3. Processus de catégorisation et de classification ⁴	<u>Premier regroupement des énoncés dans des catégories préexistantes issues des éléments théoriques et des catégories émergentes</u> <u>Réduction des catégories redondantes</u>
		Identification définitive et définitions des catégories. Celles-ci doivent être : pertinentes, exhaustives, exclusives, objectives, homogènes, bien définies et productives. <u>Classification finale de tous les énoncés</u>
Traitement, interprétation et inférence	4. Quantification et traitement statistique	Quantifier les données recueillies en terme de pourcentage et de fréquence
	5. Description scientifique : analyse quantitative et qualitative	<u>Faire une description basée sur une analyse quantitative</u>
		<u>Faire une description basée sur une analyse qualitative</u>
6. Interprétation des résultats	Analyser les résultats	

L'analyse de contenu est une méthode rigoureuse qui permet de faire une description scientifique et précise des données recueillies (L'Écuyer, 1987, 1990). L'application de ces étapes d'analyse ainsi que l'observance des critères de rigueur associés à une recherche scientifique a permis d'établir la validité de l'étude.

⁴ À partir du modèle de «catégories mixtes» de L'Écuyer (1987; 1990).

Critères de rigueur de la recherche

Afin de s'assurer de la validité interne et externe d'une recherche (Laperrière, 1997), la communauté scientifique énonce des critères de rigueur très précis. La section suivante montre en quoi cette étude respecte les différents critères méthodologiques et relationnels associés à la recherche qualitative/interprétative.

Critères méthodologiques

Tout d'abord, tous les critères méthodologiques d'une recherche scientifique ont été appliqués soit les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2011). Afin de s'assurer de la crédibilité des données (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2011), la chercheuse s'est assurée de trianguler les informations obtenues en questionnant évidemment les élèves, mais également un enseignant et un superviseur de stage pour chacun d'eux. Les trois points de vue sont essentiels, car ces derniers ont chacun une vision différente. En effet, il peut arriver qu'un élève nie ou ne constate pas ses difficultés, alors que l'enseignant et le superviseur de stage sauront les nommer, car ils auront plus de recul par rapport à sa situation. Ces différents points de vue servent à vérifier l'exactitude des données recueillies tout en permettant à la chercheuse de bien comprendre la dynamique et le contexte.

Par ailleurs, afin de répondre au critère de transférabilité (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2011), la chercheuse a tenté de faire la description la plus précise possible (tout en

gardant les informations confidentielles) du contexte de la recherche et des participants. Il faut également ajouter que les participants à l'étude ont été ciblés à travers différents programmes de DEP afin d'obtenir une certaine diversité dans les résultats.

Tel que mentionné précédemment, la chercheuse a pris soin de trianguler les données dans l'objectif de cerner tous les éléments du contexte. De plus, la tenue d'un journal de bord a permis de s'assurer de la cohérence et la réflexivité de la chercheuse tout au long de l'étude (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2011).

Pour le dernier critère, celui de confirmation (Savoie-Zajc, 2011), la chercheuse s'est assurée de la pertinence et la validité de ses outils de collectes de données en lien avec son sujet et sa question de recherche, et ce, en s'appuyant sur le cadre théorique. La méthode d'analyse a été appliquée de façon judicieuse et a été validée par un professeur universitaire.

Critères relationnels

Savoie-Zajc (2011) expose également une deuxième catégorie de critères : les critères relationnels. Ceux-ci tiennent compte du processus dynamique de la relation entre le chercheur et les participants à l'étude. En tout, cinq critères sont établis. Nous retrouvons en premier celui de l'équilibre et ensuite ceux des authenticités ontologique, éducative, catalytique et tactique.

Tout d'abord, la chercheuse certifie répondre au critère d'équilibre puisqu'elle a tenu compte de tous les points de vue des participants, et ce, sans avantager un individu quelconque. Le fait de trianguler les données contribue également à corroborer ce critère. Par la suite, pour s'assurer de respecter les différents critères d'authenticité, la chercheuse a permis aux participants d'avoir une vue d'ensemble et d'élargir leurs perceptions sur le sujet et le contexte de l'étude lors de l'entretien individuel qui s'est déroulé avec chacun d'eux. De plus, elle s'est assurée que les différents points de vue recueillis ont servi d'objet d'apprentissage dans un cadre collectif, et ce, en rassemblant et en synthétisant les données recueillies. La chercheuse s'est également assurée d'une éventuelle diffusion des résultats en retournant dans le milieu et en participant à des colloques professionnels éventuels. Pour terminer, elle permet aux participants et à la population d'utiliser les recommandations de la présente étude pour améliorer l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers.

Résultats

L'objectif de ce quatrième chapitre est d'exposer les résultats de recherche. Dans un premier temps, les résultats des entrevues individuelles avec chaque participant sont dégagés. En effet, leur situation à travers les phases de l'insertion (formation, transition et intégration professionnelle), les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis de leur insertion professionnelle sont présentés, et ce, en regard des dimensions psychoprofessionnelle, sociopsychologique et sociologique, des compétences reliées au marché du travail et du XXI^e siècle. Dans un deuxième temps, les données recueillies auprès des enseignants du milieu scolaire sont dégagées, et ce, dans l'objectif de les croiser avec celles des participants et des acteurs du milieu.

Avant de poursuivre, il convient de mentionner que ce chapitre contiendra plusieurs figures qui résumeront, à la fin de chaque catégorie, les facilitateurs et les obstacles des participants de la recherche. Afin de différencier les propos qui ont été mentionnés par les différents acteurs interrogés, des chiffres ont été attribués à la fin de chaque réponse (ex. formation concrète¹²). Ces exposants font référence aux personnes qui ont mentionné les propos. Le chiffre «1» est associé à l'élève, le chiffre «2» à l'enseignant académique du CFP et le chiffre «3» à l'enseignant qui a supervisé l'élève en stage. Dans l'exemple précédent, il convient donc de déduire que la *formation concrète* fut un

élément mentionné par l'élève ainsi que par l'enseignant du CFP, mais pas par l'enseignant superviseur de stage.

Participant A

Phase d'insertion professionnelle

Le participant A se situe dans la phase de formation professionnelle (Laflamme, 1993). Celui-ci était en voie de terminer et d'obtenir son diplôme d'études professionnelles dans le programme Santé, assistance et soins infirmier, mais il n'a finalement pas terminé sa formation scolaire, et ce, en raison de divers obstacles rencontrés qui seront élaborés dans les sections suivantes. En revanche, il est important de préciser que l'élève a expérimenté et fait des allers-retours entre les trois phases de l'insertion professionnelle (formation, transition, intégration), car il possède déjà des expériences de travail dans le domaine pour lequel il a étudié. Évidemment, ce n'était pas un travail d'infirmier auxiliaire parce qu'il n'a pas terminé sa formation, mais comme préposé aux bénéficiaires. Il stipulait pouvoir mettre en œuvre des compétences apprises dans son DEP. Toutefois, ce n'est pas un objectif à long terme pour lui de garder cet emploi comme préposé aux bénéficiaires et c'est pour cette raison que nous considérons que son insertion professionnelle n'est pas achevée (Vultur & Trottier, 2010).

Éléments facilitateurs

Point de vue du participant

Durant la phase de formation professionnelle (Laflamme, 1993), l'élève a reconnu qu'il y avait plusieurs aspects aidant son cheminement scolaire dans le programme de DEP. En ce qui a trait à la dimension psychoprofessionnelle, qui renvoie rappelons-le à aux facteurs individuels qui peuvent influencer le parcours d'un individu, l'élève stipule que le fait de se responsabiliser personnellement est aidant pour son parcours. Il mentionne à cet effet « *à un moment donné, il faut que tu étudies. Ce n'est pas une question que c'est le prof* » ou encore « *des fois, faut demander de l'aide* ». Selon le participant A, sur le plan sociopsychologique, qui correspond aux contextes sociaux et organisationnels de la personne, le milieu scolaire peut mettre plusieurs éléments bénéfiques en place pour un élève à besoins particuliers. D'une part, il semblerait que le soutien pédagogique est très aidant. Le participant A mentionne que, en effet, le soutien individuel d'un enseignant et les bonnes stratégies pédagogiques utilisées par celui-ci sont bénéfiques. Il l'exprime ainsi : « *des fois j'oublie mes étapes et tout ça, mais les profs sont vraiment là avec toi* » ou encore « *les profs nous aident vraiment et [...] ils te le montrent super bien* ». Les exigences et l'encadrement de ces derniers ne sont pas non plus à négliger comme l'illustre cette citation « *elle [l'enseignante] te l'exige beaucoup. Pis on le refait, pis le on le repratique, pis on le repratique* ». L'élève mentionne également « *on était vraiment bien supervisé* ». Cet encadrement semble donc positif pour l'élève, qui lui, avait des difficultés à retenir les étapes d'exécutions d'un soin. Ceci dit, il est évident que l'aspect concret de la formation a été également un atout pour le

parcours scolaire de l'élève lorsqu'il dit « *ce que j'ai apprécié dans mon DEP? On avait beaucoup plus la chance de se pratiquer qu'au cégep* ». Par ailleurs, le soutien de professionnel scolaire est considéré comme un élément facilitant une formation. L'élève rencontrait en effet la psychoéducatrice du centre de façon régulière et il n'en dit que du positif « *ça me faisait du bien de parler de ma vie en général. C'était comme un peu une thérapeute* ». D'autre part, il faut ajouter que certains aspects organisationnels du milieu scolaire ont été favorables : le fait d'avoir droit à la reprise pour chaque examen et d'avoir des mesures d'adaptation. L'élève avait droit à du temps supplémentaire aux examens, et il semblait l'utiliser régulièrement, car il dit « *les profs me le donnaient tout le temps* ».

Lorsque le participant A a expérimenté la phase de transition, plusieurs autres éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant A ont été dégagés. Il ne faut pas oublier que cette phase est illustrée par, entre autres, le stage de formation qui se déroule, dans ce cas-ci, pendant et à la fin du DEP et qui est nécessaire pour l'obtention du diplôme. En ce qui a trait à la dimension psychoprofessionnelle, certains aspects sur le plan identitaire semblent faciliter la transition. Tout d'abord, le fait d'avoir des forces liées au métier étudié et la passion pour celui-ci. L'élève a mentionné à cet effet « *je suis très observateur et cela m'a beaucoup aidé en stage* ». Il dit aussi « *j'ai beaucoup aimé les techniques à faire et le contact avec les patients. J'ai vraiment aimé ça* ». Parallèlement, il stipule encore une fois que d'être en mesure de demander de

l'aide est bénéfique. « *J'ai probablement été soutenu plus que d'autres élèves, mais j'ai dû demander de l'aide.* » En stage, il affirme que l'aspect répétitif des tâches et que la réussite des compétences demandées le motivait. « *Ça allait bien parce que la médecine c'est quand même complémentaire à chirurgie. C'est beaucoup de répétitions, donc t'es moins stressé. Tu sais un peu plus où tu t'en vas.* » Pour terminer, il faut ajouter que d'avoir ses propres stratégies, c'est efficace. Dans ce cas-ci, l'élève dit « *je me revérifie tout le temps. Tout le temps, tout le temps. C'était un peu pathologique, mais c'était mon moyen. Il y a aussi que le fait que tu peux te faire vérifier par un collègue. Ça, ça aide* ». Sur le plan sociopsychologique, le milieu scolaire a été aidant pour le participant A en octroyant le soutien individuel d'un enseignant, seulement pour elle, en stage. « *L'enseignante [...] a pu tout vérifier ce qui était moins bien et elle a pu me transmettre ça.* » Il ajoute à cet effet

ça aide beaucoup plus d'avoir un prof comme un peu plus privé, personnalisé, que d'avoir un prof qui doit se diviser en cinq, parce que, finalement y'a pas tant le temps que ça. Tu sais, les erreurs que tu fais, au moins, elle, elle va pouvoir t'aider à te donner des trucs.

Lorsque le participant A a expérimenté la phase d'intégration professionnelle, l'élève a ressorti également certains éléments facilitateurs. Il faut dire qu'il possède plusieurs expériences sur le marché du travail. Il a travaillé dans deux endroits comme préposé aux bénéficiaires, pour lesquels il faisait des tâches connexes apprises dans son DEP et il travaille également dans une boutique depuis plusieurs années. Sur le plan

psychoprofessionnel, il mentionne que de parler de son diagnostic à son employeur peut apporter une certaine compréhension de leur part.

C'est drôle parce que ma boss, celle qui est la propriétaire [de la boutique], ben son fils a un TDAH. Pis là, [quand je lui ai dit, elle] a plus compris. Elle a dit «j'comprends pourquoi c'était plus dur de comprendre». Donc, là, elle a parlé à mes collègues, mes boss sur le plancher, puis y'a eu plus de tolérance. Mais si je ne l'avais pas dit, probablement que ça n'aurait juste pas fait. Elle aurait pensé que c'était du désintérêt pis que ça ne me tentait plus.

Par ailleurs, le fait d'avoir des formations complémentaires dans le domaine des soins est un atout qui facilite l'insertion du participant. Il mentionne clairement « *c'est sûr que d'avoir ma carte de PDSB pis ma carte de RCR ça facilite beaucoup. Souvent j'ai des appels [des employeurs]* ». Sur le plan sociopsychologique, le fait d'avoir un travail routinier et préétabli semble faciliter l'intégration du participant. « *Chez X... les patrons m'ont vraiment fait un plan. Qu'est-ce que tu fais à telle heure, telle heure, telle heure... C'est assez routinier : ça me déstabilise moins.* »

Dans un autre ordre d'idées, il faut souligner que certaines compétences en employabilité sont présentes chez le participant. Toujours selon lui, le fait qu'il soit travaillant, indépendant et positif sont des aptitudes qui facilitent son parcours. Il va de soi également que, le fait de bien effectuer ses démarches d'insertion est un élément aidant. Le participant a mentionné s'aider du Guichet d'emploi de Service Canda, d'Internet, etc.

De surcroît, certaines compétences du XXI^e siècle peuvent être identifiées chez le participant en ce qui a trait aux compétences intrapersonnelles. C'est une personne très ouverte au changement et également à la critique. L'élève mentionne lui-même « *je suis ouvert à la critique. Je sais que j'ai certains aspects à travailler comme le fait de travailler en équipe, de gérer mon anxiété ...* ». Ces derniers aspects sont inhérents et indissociables à la compétence de flexibilité et d'adaptation.

Point de vue des enseignants

Les enseignants qui ont travaillé avec le participant A ont pu remarquer également certains éléments facilitateurs qui concordent avec les propos du participant. Sur le plan psychoprofessionnel, les deux enseignants interrogés reconnaissent que le participant possède plusieurs forces nécessaires et pertinentes liées au domaine étudié. L'enseignant superviseur de stage mentionne à cet effet : « *il était hyper fiable [...] c'est une belle qualité chez un intervenant* ». Ce dernier en ajoute davantage et insiste sur le fait que l'élève avait une volonté de réussir qui se démarquait des autres. « *Il voulait pis il a fait les efforts. Il a travaillé fort. Il cherchait dans ses livres le soir. Oui, ça au niveau de l'effort et de la volonté je n'ai rien à dire.* » L'enseignant qui lui a enseigné en classe mentionne également « *il avait une super de belle attitude en apprentissage. Une belle volonté d'apprendre. [...] Il voulait tellement qu'au bout de ligne on réussissait à le faire avancer [malgré ses difficultés]* ». L'enseignant académique ajoute que « *sa façon de travailler* » était une plus-value pour l'élève, ce qui permet de déduire que les stratégies personnelles étaient efficaces et que cela lui a permis d'avancer.

Sur le plan psychosociologique, les deux enseignants stipulent également que le soutien pédagogique individuel fut un élément facilitateur pour l'élève. « *Prendre la peine de lui expliquer à lui seulement, là, on était capable d'avoir un résultat meilleur.* » Le soutien individuel semble effectivement bénéfique « *surtout au niveau d'un élève qui a besoin d'être encadré au niveau des techniques, ça, c'est sûr que ça peut aider beaucoup* » parce que « *pour les élèves en difficultés, c'est de leur donner un petit coup de pouce* ». Certes, cela semble aidant pour les élèves, mais ce qui est pertinent dans ce soutien se rapporte beaucoup aux rétroactions immédiates que l'enseignant peut y faire dans ce contexte.

L'autre enseignant va pouvoir faire prendre plus de prises de conscience « *regardes là, ce que tu viens de faire, comment on aurait pu faire ça autrement, qu'est-ce que tu aurais fait pour sauver plus de temps?* » Tu sais, nous on le fait, mais en ayant quelqu'un juste pour l'élève c'est ... une plus-value.

Dans un autre ordre d'idée, il semblerait qu'une certaine flexibilité dans les stratégies pédagogiques peut apporter du positif également : « *moi, je pigeais les équipes dans la classe, donc ce n'était pas toujours la même personne qui était retardée dans ses apprentissages. Donc, ça enlevait un poids* ». Selon l'enseignant, cela aurait évité à l'élève de ressentir le mécontentement de la classe vis-à-vis de son rythme d'apprentissage plus lent.

Les deux enseignants corroborent également le fait que le participant A possède des compétences importantes en employabilité. « *C'était quelqu'un de volontaire,*

travaillant, assidu, dynamique et toujours souriant » ou encore « je n'ai pas un mot à dire contre lui. Jovial, joyeux dans la classe, jamais déplacé... juste un petit soleil. »

Certaines compétences du XXI^e siècle sont ressorties. Sur le plan cognitif, l'enseignant mentionne que l'élève effectue bien le transfert des apprentissages entre la théorie et la pratique. Il mentionne à ce propos « *il faisait quand même des liens quand je lui demandais d'expliquer : tu sais, ce patient-là a tel diagnostic, c'est quoi les surveillances que tu dois faire en lien avec son diagnostic? Ça, ça allait quand même bien* ». On pourrait attribuer cet élément au fait que le participant raisonne efficacement. Cela fait partie de la grande catégorie de la pensée critique et de la résolution de problème.

Pour terminer, le superviseur de stage a également souligné la flexibilité et l'adaptation du participant sur le plan intrapersonnel. Il a mentionné que l'élève avait une belle ouverture envers les rétroactions. En effet, il les intégrait et les gérait bien. « *Accepter la critique de l'enseignant, en tout cas, de ma part, il n'avait pas de misère. Il était vraiment ouvert.* »

La figure à la page suivante résume tous les éléments facilitateurs du participant A.

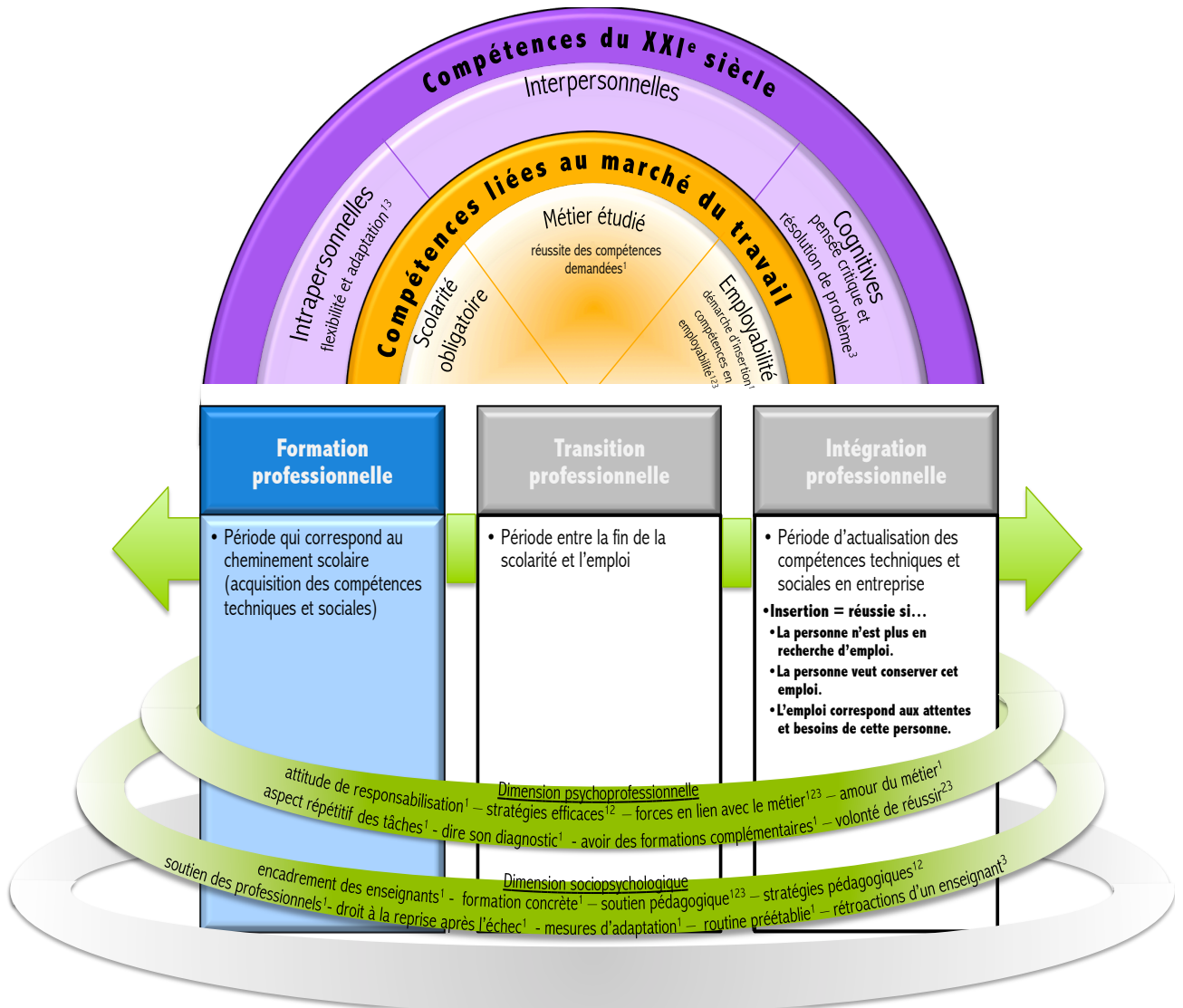


Figure 11. Éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant A.

Défis et obstacles

Point de vue du participant

Le participant A semble avoir fait face à plusieurs défis durant les différentes phases de l'insertion professionnelle. De toute évidence, l'acceptation de sa condition est un élément majeur de son parcours. Plusieurs fois, il mentionne « *j'ai eu de la misère à l'accepter. [...] Vous savez, on n'est pas fier d'avoir ça [le TDA]* ». Pour lui, le fait d'avoir un diagnostic de la sorte implique d'une part, de faire face aux préjugés que les gens possèdent sur le sujet et, d'autre part, de vivre avec les impacts et les répercussions que ce trouble amène. L'élève mentionne à ce propos avoir certaines craintes :

Ce que j'avais peur, c'est qu'en ne prenant pas ma médication, c'est de faire des erreurs d'inattention. Tu sais, quand tu lis 3 milligrammes de morphine, pis que finalement c'est 0,3... Ce n'est pas pareil. Puis même les personnes qui sont dans le bain, qui sont fatiguées, tu sais ils font des erreurs. C'est arrivé plusieurs fois. Mais quand tu as un trouble d'attention, plus le stress, plus la fatigue...ça accentue.

Parallèlement, certaines composantes personnelles et émotionnelles constituent un défi pour le participant A. Celui-ci doit, entre autres, travailler sur son estime personnelle. Le passage suivant l'illustre bien lorsqu'il se compare avec une de ses collègues de classe :

Je ne me sentais pas bon. J'avais ma collègue qui elle, elle [...] avait fait une technique ambulancière. Ça faisait quasiment deux ans qu'elle travaillait comme préposée aux bénéficiaires... donc, en stage, elle était bonne! Puis les profs, ils l'appréciaient, ils l'aimaient. Tu sais, moi je me sentais comme poche puis à tirer de la patte. Je n'étais pas jaloux, mais un peu envieux qu'elle «l'aïlle» facile. Puis je me disais c'est frustrant parce qu'elle ne commence pas de loin.

Tous les éléments mentionnés plus haut imposent indirectement à l'élève de réguler ses émotions. Il mentionne régulièrement qu'il doit apprendre à gérer son anxiété, son stress et ses humeurs. Cela constitue un réel défi pour lui.

À tous ces défis s'ajoutent malheureusement certains obstacles que le participant a vécus durant ses trois phases d'insertion. Tout d'abord, dans sa formation initiale, le participant s'est heurté à plusieurs difficultés scolaires qui résultent, entre autres, de son TDA. Exemple : « *en lecture, je suis plus lent. Je fais beaucoup d'erreurs pis j'ai quand même donné mon maximum* » ou encore « *je suis lunatique* ». Bien que ces difficultés soient apparentes dans le DEP, il ne faut pas oublier que celles-ci sont présentes depuis le début de sa scolarité. L'élève a reconnu avoir plusieurs difficultés dans son parcours antérieur : difficultés d'attention et de concentration, rythme lent d'apprentissage, difficulté d'organisation et de rétention des informations, etc. Ces difficultés ont de toute évidence des impacts sur le plan scolaire. Dans ce cas-ci, l'élève s'est vu échouer plusieurs cours et ainsi faire retarder ses stages. Dans un autre ordre d'idées, un autre élément a causé du tort au participant : les difficultés financières. Selon lui, c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il n'a pas terminé sa formation. Il dit effectivement : « *j'ai dû arrêter, pas par rapport à mes difficultés d'apprentissage, mais par rapport, plus monétaire* ».

Durant ses stages, certains éléments sont venus s'ajouter. Tout d'abord, le fait de ne pas avoir de sentiment d'appartenance avec son équipe de travail dans le milieu. L'élève dit à ce sujet : « *je n'avais pas une atmosphère de groupe que j'aimais aussi... je n'avais pas d'affinités avec eux. Et ça jouait un peu sur mon tempérament* ». Pour terminer, il semblerait que la conciliation travail-études posait également problème pour le participant. Un exemple de cela est que, dans une période, alors qu'il travaillait beaucoup en dehors des heures scolaires, il cite : « *je n'avais plus de qualité de vie [...] j'avais de la misère à récupérer mon sommeil* ».

D'ailleurs, en ce qui concerne la conciliation travail-études, d'autres obstacles ont été vécus par l'élève lors de son intégration en emploi. Tout d'abord, les horaires de travail atypiques ont eu un impact négatif sur lui.

Leur horaire qu'ils donnent, c'est des horaires de fou! Je faisais 50 heures, parfois, tu rentres de jour, parfois, tu rentres de nuit... Moi, j'ai vraiment de la misère à récupérer au niveau de mon sommeil. J'avais vraiment de la misère... à un moment donné j'ai fait des erreurs de médicaments, pas parce que je voulais, mais à un moment donné quand tu rentres de nuit, de soir, que tu as de la misère à récupérer puis que tu as 50 heures là...J'en ai fait des petites erreurs.

Tel qu'expliqué par le participant, cela l'a amené à ne plus aimer son emploi et à le quitter. Ensuite, les impacts causés par son diagnostic ont réellement influencé son travail. Il mentionne à ce propos « *j'étais lunatique, on devait souvent me répéter les choses...* ».

Ceci dit, certaines compétences du XXI^e siècle semblent poser difficultés au participant. Dans la dimension intrapersonnelle, l'élève semble trouver ardues l'organisation et la gestion de son temps, que ce soit sur le plan scolaire ou sur le plan professionnel. Il mentionne souvent avoir eu de la difficulté à organiser et à planifier les tâches à effectuer dans ses journées de travail. De surcroît, il possède également des lacunes quand vient le temps de cibler les éléments importants d'une situation. Il explique d'ailleurs avoir eu besoin de soutien supplémentaire afin de discerner ce qui était à inscrire dans les dossiers des patients pour lesquels il faisait les soins. Tout cela, évidemment, a nui à sa productivité et à son autonomie. L'élève mentionne à ce propos : « *ma prof me trouvait lent en stage* ». Finalement, il est facile de faire l'hypothèse que le participant avait certaines difficultés à s'adapter au changement. Le fait qu'il n'ait pas été en mesure de s'adapter à un horaire de travail atypique peut en quelque sorte appuyer ce propos. En ce qui concerne les compétences interpersonnelles, le participant possède également quelques lacunes. Tout d'abord, ses difficultés à réguler ses émotions l'amènent à rencontrer certains obstacles de communication. Il mentionne à cet effet : « *j'étais un peu plus bête, un peu plus sec parce que j'avais de la misère à gérer mon anxiété* ». Sans aucun doute, les compétences sociales sont à travailler. Par le fait même, son aptitude à collaborer également. « *Je me le suis fait souvent reprocher en stage : t'es souvent solitaire, faudrait que tu travailles un peu plus en équipe...* »

Point de vue des enseignants

Les deux enseignants interrogés sont venus appuyer et ajouter certains éléments liés aux obstacles vécus par l'élève. Tout d'abord, sur le plan psychoprofessionnel, l'enseignant académique corrobore que l'élève avait vraiment des difficultés liées à son diagnostic. Il mentionne, entre autres : « *la concentration, c'était difficile. Si ce n'était pas unitaire [seul à seul] cela ne fonctionnait pas* ». Cela affectait également son rythme d'apprentissage, qui était plus lent que les autres élèves selon l'enseignant. L'élève aurait tenté de compenser ses difficultés avec différentes stratégies, mais qui étaient parfois inefficaces. « *On dirait qu'il apprenait les choses par cœur, au lieu de les comprendre. Pour réussir à faire les choses : il faisait du par cœur. Mais, le par cœur, t'es pas capable de l'adapter [dans des situations réelles].* » Il y a également le fait que le participant A n'allait pas chercher de l'aide, ainsi, un enseignant mentionne : « *cela a pris du temps avant que je me rende compte de ses difficultés* ».

Sur le plan sociopsychologique, les enseignants mentionnent qu'effectivement l'élève avait des problèmes en ce qui a trait à la conciliation travail-études. L'un d'eux mentionne plusieurs fois dans l'entrevue : « *je pense qu'il en avait trop. Il travaillait beaucoup* ». Certains impacts se sont fait ressentir en classe et en stage. Un enseignant mentionne à ce propos : « *il avait un taux d'absences assez élevé qui le rattrapait... il me semble que c'était à cause du travail. Ses horaires [de travail] jouaient contre lui* ». Par conséquent, d'autres obstacles à surmonter sont venus s'ajouter à la formation de l'élève : les absences trop nombreuses ont occasionné « *du retard à rattraper* ».

Évidemment, cela n'est pas facilitant puisque le rythme d'apprentissage était problématique et que les difficultés étaient déjà présentes. Il semblerait que le groupe pouvait lui faire ressentir du mécontentement en lien avec les éléments mentionnés.

L'enseignant académique mentionne :

Dans ce temps-là, l'élève ne tombe pas dans un bon climat d'apprentissage. Il ne se sent pas bien de ne pas avoir compris, peur de poser des questions... il tombe dans la nervosité du dérangement des autres pis il n'est pas capable de comprendre non plus ce qu'on lui dit.

Le reste des obstacles mentionnés par les enseignants se rapportent tous aux compétences du XXI^e siècle. Premièrement, sur le plan des compétences intrapersonnelles, l'initiative et l'autonomie semblent poser problème au participant en contexte de stage. D'une part, l'enseignant superviseur de stage stipule que la gestion du temps et de la charge de travail sont difficiles. La situation suivante qui s'est déroulée en stage illustre bien ces propos :

Exemple, quand il avait deux patients dans une chambre, pis qu'il fallait qu'il fasse les soins d'hygiène, c'était des patients qui avaient quand même une certaine autonomie. Admettons qu'il y en avait un qui était plus autonome, bien il ne pensait pas de sortir les articles de toilette, d'installer le patient pour qu'il commence, pendant qu'il aidait l'autre patient parce qu'il avait besoin de plus d'aide.

De surcroît, ce même enseignant récapitule en disant :

L'organisation du travail. Quelle tâche à faire, avant quelle tâche? Est-ce qu'il y a des tâches que je peux regrouper? La priorisation des soins? Quand il avait beaucoup, beaucoup de tâches à faire, il se sentait rapidement dépassé parce que, justement, il avait de la misère à organiser.

D'autre part, puisque l'organisation est déficiente, cela produit directement un impact sur son autonomie au travail : surveiller, définir et prioriser les tâches sans surveillance semble délicat. L'enseignant superviseur mentionne à cet effet :

La routine aussi. C'est plus long avant qu'il acquière la routine de l'unité. Tu sais, j'ai ça à faire, comment je fais pour rentrer tout le travail que j'ai à faire dans la routine qui est déjà en place sur l'unité? Admettons, on sait déjà que les dîners vont arriver à telle heure, bien là il faut qu'il ait fini tous ses soins d'hygiène pour telle heure, tu sais un patient s'en va à tel examen, il faut que cela soit fait avant... des choses comme ça.

L'oubli de certaines étapes d'exécution vient également confirmer les difficultés d'autonomie chez l'élève : *« il y avait dans les procédures, des petites étapes qui étaient comme... oubliées »*.

Deuxièmement, la flexibilité et l'adaptation semblent problématiques également lorsque l'enseignant superviseur de stage mentionne les difficultés d'adaptations du participant par rapport à différents contextes en situations réelles. *« Prendre le temps de bien installer ses patients aussi pour qu'ils soient confortables [lors de la toilette]. On dirait que ça il ne le voyait pas. Peut-être qu'il était trop centré sur les tâches qu'il avait à faire? »*

Troisièmement, le même enseignant mentionne des propos se rapportant aux difficultés d'autoévaluation chez l'élève. En effet, ce dernier soulève que le participant

n'était pas en mesure de « *de cibler exactement* » ses difficultés, ou encore, que l'autorégulation n'était pas constante chez lui. « *Sa performance d'une journée à l'autre ça pouvait varier. Il pouvait faire 2, 3 jours ça allait bien. D'autres jours, tu disais, mais voyons...* »

Sur le plan des compétences interpersonnelles, deux composantes sont touchées. En premier, la compétence sociale et interculturelle. Plus précisément encore, il s'agit d'interagir efficacement avec les autres. Les deux enseignants mentionnent que la relation avec les collègues de travail était à améliorer, parce que « *des fois il répondait sec un peu. Il avait un peu des difficultés d'intégration* ». En deuxième, certaines difficultés ont été rapportées dans la composante de communication et de collaboration. D'une part, l'élève souhaitait travailler de façon trop indépendante en stage et cela nuisait au travail d'équipe. L'enseignant superviseur mentionne à ce propos :

Tu peux être indépendant, mais quand tu as besoin, faut que tu demandes de l'aide. C'est correct de vouloir faire ses choses tout seul, mais il ne faut pas te retarder dans ton travail. Si t'arrives pas à la fin de ta journée ben ... il faut aller chercher de l'aide.

Or, le participant « *ne demandait pas d'aide* ». Ainsi, l'enseignant en question a dû signifier à l'élève que « *c'est un travail d'équipe* » et que c'est important de collaborer. D'autre part, l'élève semblait avoir des difficultés à communiquer efficacement avec les patients, car il ne s'adaptait pas nécessairement à la clientèle. « *Les explications claires*

au patient, ça c'était une difficulté aussi : formuler pour que le patient comprenne facilement. »

Sur le plan des compétences cognitives, la maîtrise des informations est un obstacle pour l'élève. En effet, l'enseignant superviseur de stage mentionne que ce dernier possède certaines difficultés à gérer le flux d'informations ainsi qu'à bien utiliser et gérer celles-ci. Un exemple de cela est que *« les rapports de fin de quart, il avait un petit peu de misère aussi. Il disait trop d'éléments. Il avait de la misère à cibler ce qui était pertinent à dire »* ou encore *« il avait encore un peu de misère à cibler les informations dans le plan de soins pour les mettre sur sa feuille de route pour la journée »*. L'élève semblait éprouver également de la difficulté à faire des liens parfois, entre les différentes matières vues en classe, ce qui relève de la grande compétence pensée critique et résolution de problème.

Somme toute, bien que plusieurs obstacles soient relevés en ce qui a trait aux compétences du XXI^e siècle et des différentes dimensions, un obstacle important a été soulevé par l'enseignant superviseur de stage, mais dont il est impossible de catégoriser à travers le schéma conceptuel proposé. Il s'agit de la gestion des émotions de l'élève. Plusieurs fois durant l'entretien, un enseignant a mentionné que la gestion du stress était une problématique importante chez lui. *« Ce qui avait pu mettre son stage en péril c'était vraiment l'organisation pis la gestion de son stress. On dirait que quand il*

devenait trop stressé, il voulait aller trop vite, pis il venait dépassé. Plus rien ne fonctionnait. » L'enseignant superviseur dit à plusieurs reprises « *il y avait une grosse question gestion du stress d'après moi* ». Il convient de souligner que le participant avait également souligné cet élément, mais en exposant davantage les conséquences de cette gestion inadéquate.

Un résumé de tous les obstacles de l'insertion professionnelle est présenté à la Figure 12.

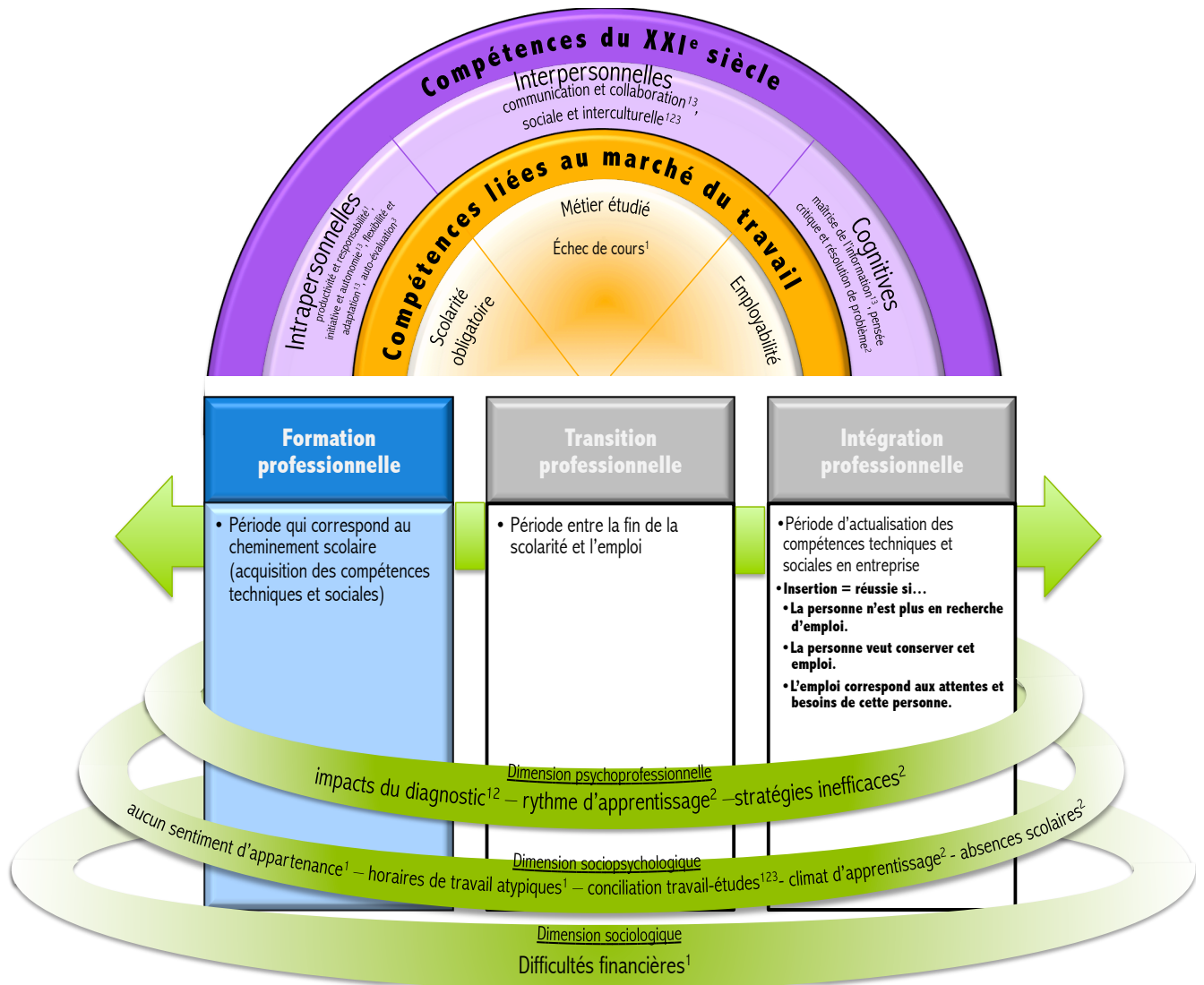


Figure 12. Obstacles de l'insertion professionnelle du participant A.

Synthèse des facilitateurs, des défis et des obstacles du participant A

Dans la situation du participant A, beaucoup d'éléments facilitateurs ont été exposés à travers les différentes entrevues. Le Tableau 12 résume ces divers éléments.

Tableau 12

Éléments facilitateurs du participant A

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Attitude de responsabilisation	X		
Stratégies efficaces	X	X	
Forces en lien avec le métier	X	X	X
Amour du métier	X		
Aspect répétitif des tâches	X		
Dire son diagnostic	X		
Avoir des formations complémentaires	X		
Volonté de réussir		X	X
Encadrement des enseignants	X		
Formation initiale concrète	X		
Soutien pédagogique	X	X	X
Stratégies pédagogiques	X	X	
Soutien des professionnels	X		
Droit à la reprise après l'échec	X		
Mesures adaptatives	X		
Routine préétablie	X		
Rétroactions d'un enseignant			X
Réussite des compétences demandées	X		
Démarches d'insertion	X		
Compétences en employabilité	X	X	X
Flexibilité et adaptation	X		X
Pensée critique et résolution de problème			X

Les aspects communs qui ont été dégagés par le participant et les enseignants sont les forces liées au métier et au soutien pédagogique individuel. Ces deux aspects peuvent faciliter les trois étapes de l'insertion professionnelle. Par ailleurs, le fait que l'élève démontre des compétences en employabilité est un fort avantage également.

Certains autres aspects peuvent être soulignés, car ils ont été mentionnés au moins deux fois : le fait d'avoir des stratégies d'apprentissages efficaces et d'avoir une volonté de réussir importante peuvent être des éléments facilitants pour l'élève. De plus, il est ressorti que les stratégies pédagogiques utilisées en classe par l'enseignant ont un impact sur le cheminement de l'élève. Pour terminer, il semble que la flexibilité et l'adaptation, des composantes intrapersonnelles des compétences du XXI^e siècle, peuvent être facilitantes.

En ce qui concerne les obstacles, tel que démontré dans le Tableau 13, seulement deux éléments ressortent en commun à travers les trois entretiens.

Tableau 13

Obstacles du participant A

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Impacts du diagnostic	X	X	
Rythme d'apprentissage		X	
Stratégies inefficaces		X	
Aucun sentiment d'appartenance	X		
Horaires de travail atypiques	X		
Conciliation travail-études	X	X	X
Climat d'apprentissage		X	
Absences		X	
Difficultés financières	X		
Échec de cours	X		
Productivité et responsabilité	X		
Initiative et autonomie	X		X
Flexibilité et adaptation	X		X
Autoévaluation			X
Communication et collaboration	X		X
Sociale et interculturelle	X	X	X
Maîtrise de l'information	X		X
Pensée critique et résolution de problème		X	

Tout d'abord, la conciliation travail-études a constitué un obstacle : les répercussions se sont fait ressentir chez l'élève, sur l'apprentissage en classe, mais également durant les stages de formation. Les enseignants ont, en effet, indiqué à plusieurs reprises que le participant « *travaillait beaucoup* » en dehors des heures de cours et de stage. Ensuite, il a été remarqué que les compétences sociales et interculturelles posaient certains problèmes au participant A. Tel que mentionné plus haut, ce sont les interactions avec les autres qui étaient à améliorer.

Les éléments qui ont été mentionnés deux fois figurent parmi les compétences du XXI^e siècle. Sur le plan intrapersonnel, l'initiative et l'autonomie sont difficiles pour l'élève tout comme certains aspects relevant de la composante flexibilité et adaptation. Dans ce cas-ci, c'est la diversité des situations contextuelles en stage qui pose problème. Il semble que l'élève se centre trop sur les apprentissages théoriques appris en classe au lieu de les adapter à la clientèle. Sur le plan interpersonnel, la communication et la collaboration apportent son lot de difficultés pour le participant. Il convient de rappeler que l'intégration dans une équipe de travail est difficile et qu'il travaille de façon trop individuelle pour le métier alors qu'il devrait le voir comme un travail d'équipe. Pour terminer, la maîtrise des informations est complexe pour l'élève lorsque vient le temps de distinguer les éléments essentiels du superflu dans une situation.

En ce qui concerne les défis, deux d'entre eux se distinguent des autres. Le fait de faire face aux préjugés liés au diagnostic ou aux impacts de ce dernier semble constituer un réel enjeu pour le participant. Par ailleurs, il a également été relevé que la gestion des émotions est un aspect important à travailler chez l'élève afin de bien réussir son insertion professionnelle future.

Tableau 14

Défis du participant A

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Estime de soi	X		
Faire face aux préjugés	X	X	
Impacts du diagnostic	X		
Accepter le diagnostic	X		
Gestion des émotions	X		X

Enfin, et surtout, malgré tous les obstacles et les défis qu'il peut vivre, le participant A se considère comme un employé compétent. Sur ce point, il mentionne : « *pour que j'aille reporter mon CV [à la boutique] et qu'il me reprenne alors que j'avais donné ma démission, oui quand même* ». L'enseignant superviseur de stage, quant à lui, a mentionné ne pas pouvoir se faire une opinion sur le sujet, étant donné que ce dernier n'a pas encore terminé sa formation en tant qu'infirmier auxiliaire et qu'il restait plusieurs compétences à travailler.

Participant B**Phase d'insertion professionnelle**

Le participant B se situe dans la phase de transition (Laflamme, 1993) pour diverses raisons. La principale raison est qu'il est à mi-chemin entre la formation et l'emploi : bien qu'il ait complété son DEP en secrétariat, il a obtenu certaines difficultés à se

trouver un emploi dans le domaine et c'est pourquoi il a décidé de prolonger ses études. Il a poursuivi ses études en complétant une ASP, et ensuite, un nouveau DEP dans un domaine connexe. De toute évidence, ceci fait penser à la stratégie d'allongement de Vultur (2010) qui stipule que l'élève augmente sa certification dans l'espoir de bien s'intégrer sur le marché de l'emploi. Le participant le verbalise bien d'ailleurs en mentionnant « *je ne trouvais pas de job [...] je me suis dit que je pouvais avoir mon ASP, que ça m'ouvrirait plus de portes* ». Toutefois, l'élève est toujours en recherche d'emploi; il a affirmé plusieurs fois envoyer des curriculum vitae dans les entreprises et avoir passé des entrevues dans les semaines précédant l'entretien, et ce, même si le dernier DEP n'est pas encore tout à fait terminé. Le participant est prêt à intégrer le marché du travail, mais il se heurte à certains obstacles et c'est pourquoi il poursuit ses études. Ces derniers seront énumérés dans les pages suivantes.

Éléments facilitateurs

Point de vue du participant

Plusieurs éléments facilitent le parcours du participant B dans les différentes phases de l'insertion de Laflamme (1993). Premièrement, dans la phase de la formation, certaines composantes sur le plan psychoprofessionnel ont aidé l'élève. Tout d'abord, le fait d'avoir un objectif professionnel depuis plusieurs années l'a aidé à persévérer dans ses études. Le participant mentionne à cet effet : « *depuis le primaire que je voulais être secrétaire [...] je n'ai jamais abandonné mon but d'être secrétaire. Ça, c'est ça qui fait que je me suis accroché pis que je n'ai pas arrêté [l'école]* ». Puis, lorsqu'il a intégré ce

DEP, il s'est reconnu différentes qualités importantes nécessaires au métier, comme le fait d'être ordonné, organisé, souriant, etc. En ce qui concerne la dimension sociopsychologique, le milieu scolaire de la FP fut reconnu aidant par le participant pour plusieurs raisons : le fait d'avoir eu droit à des mesures d'adaptation, le soutien pédagogique et émotionnel des enseignants et de la psychoéducatrice du centre et, pour terminer, les stratégies développées à l'aide des acteurs scolaires en lien avec le diagnostic de l'élève, qui rappelons-le, est dysphasique. *« Les trucs que j'ai trouvés, je ne les ai pas trouvés tout de suite. C'est tous des trucs que j'ai réfléchis avec X. »* Par ailleurs, le contexte social présent dans l'organisation scolaire fut parmi les éléments facilitateurs pour l'élève. Il mentionne que le fait d'être entouré d'adultes, pour la maturité de ceux-ci, l'a grandement aidé. Le soutien parental fut aussi grandement bénéfique pour l'élève dans son cheminement scolaire, et ce, même pour son DEP. Il l'a d'ailleurs exprimé en ces mots : *« ma mère m'a poussé, elle m'a encouragé »*.

Deuxièmement, dans la phase de transition, plusieurs éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant B ont été dégagés. Sur le plan psychoprofessionnel, plusieurs aspects sont ressortis. D'une part, lors de son stage, l'élève considérait important de mentionner son diagnostic, mais un peu à contrecœur toutefois. *« Je le disais parce que je trouvais que c'était important de le dire, mais je n'aimais pas ça le dire. »* Pourquoi le participant le mentionnait-il dans ce cas? La réponse est simple : *« [les employeurs] comprennent plus comment je fonctionne. Veux,*

veux pas, c'est comme un plus ». Le participant était ainsi « *plus encadré dans [ses] stages* ». D'autre part, l'élève semblait plutôt à l'aise de demander de l'aide. En effet, celui-ci stipule : « *quand j'ai besoin, je le demande. Je n'ai pas honte de demander de l'aide* ». Ce dernier a d'ailleurs demandé l'aide de son superviseur en entreprise au moment d'exécuter une tâche qui lui semblait difficile. Il dit : « *j'ai demandé des trucs... c'était tout qu'un défi pour moi* ». Le fait d'avoir demandé de l'aide fut positif, car il mentionne : « *on me redemanderait de le refaire et je serais déjà plus à l'aise* ». Bien entendu, le fait de réussir les tâches demandées a également contribué à augmenter la motivation de l'élève. Pour terminer, le participant a mentionné que le fait de voir et de faire plusieurs tâches, de faire celles-ci de façon répétitive, l'a aidé à mieux comprendre et à développer ses aptitudes dans le métier. Sur le plan sociopsychologique, trois éléments furent bénéfiques pour le participant. Tout d'abord, le fait que sa famille avait des contacts dans le domaine du secrétariat l'a aidé à se trouver un endroit de stage. À vrai dire, l'élève avait certaines difficultés à se trouver un lieu pour son stage, et il dit : « *c'est lorsque ma mère a parlé au propriétaire* » que le tout s'est réglé. Ensuite, le fait d'être dans une entreprise familiale fut aidant pour lui. L'atmosphère du milieu de travail semblait le mettre ainsi plus à l'aise, car il mentionne que « *ce stage c'était super, ça paraît que c'était une entreprise familiale* ». Pour terminer, le soutien du superviseur en entreprise fut aidant. En effet, l'élève s'est senti « *accompagné* ».

Troisièmement, en ce qui concerne la phase d'intégration, il est impossible d'évaluer les éléments facilitateurs de l'élève, car il n'est pas encore en emploi. Néanmoins, le participant est en mesure de mentionner les aspects qui peuvent faciliter son insertion en emploi. Sur le plan psychoprofessionnel, plusieurs aspects identitaires sont à travailler. Tout d'abord, le fait d'accepter sa condition et de mentionner son diagnostic aux employeurs, directement dans les entrevues d'embauche, aide grandement selon lui. Le participant est très clair à cet effet :

[...] ceux qui ont des problèmes comme moi, je leur dirais en premier lieu qu'il faut s'accepter, parce que quand on n'accepte pas ce que l'on a, c'est dur. Je l'ai vécu. Quand je ne l'acceptais pas, j'étais plus timide, je voulais moins appeler, je faisais moins de démarches pour trouver du travail.

En entrevue, l'employeur pourrait dire à cause qu'il ne me regarde pas dans les yeux? En ce moment, je ne regarde pas dans les yeux souvent. J'essaie là, mais c'est parce que je cherche mes mots dans ma tête. Mais, les employeurs ne le savent pas ça! Tant qu'ils ne savent pas que j'ai une dysphasie, eux autres, ils pensent : il ment? Pourquoi il ne nous regarde pas? Est-il gêné? Ça peut être plein d'affaires... tandis que si j'explique mon cas, bien ils comprennent plus. [...] Ce n'est pas en le cachant que ça va nous aider. Parce que justement quand on le cache, ils ne le savent pas eux autres... Faut le dire parce que comme ça ils peuvent comprendre puis essayer de trouver des méthodes pour nous aider. Tandis que si on ne le dit pas, c'est comme si justement... quand j'ai dit que j'avais une dysphasie à [l'entrevue], ils ont apprécié que j'aie été ouvert par rapport à ça. Parce que c'est rare le monde qui s'assume.

Évidemment, le fait de faire ses propres démarches d'insertion facilite l'intégration professionnelle. Le participant mentionne envoyer beaucoup de curriculum vitae pour avoir plus d'opportunités. Il est également ouvert à travailler à l'extérieur de la région dans laquelle il habite afin d'augmenter ses chances d'embauche. Sur le plan sociopsychologique, le participant mentionne que la tolérance et la compréhension des

employeurs face à ses difficultés et son diagnostic seraient bénéfiques. *« Ça serait le fun que l'employeur comprenne que, même si on est du monde avec des difficultés, qu'on n'est pas nécessairement quelqu'un de moins compétent. Ça, je voudrais qu'on comprenne ça pis qu'on nous laisse notre chance. »* Leur soutien et leur flexibilité seraient également importants. Le participant mentionne à ce propos qu'*« ils pourraient nous donner des trucs [...] nous donner plus de temps, pas trop, mais juste un peu plus de temps pour que je puisse faire mes affaires »*.

Avant de conclure sur les éléments facilitateurs, il faut mentionner qu'un aspect important a été bénéfique pour l'élève, et ce, en lien avec les trois phases du processus d'insertion. En effet, le fait d'avoir les aptitudes à l'emploi, c'est-à-dire des compétences en employabilité, ont facilité le parcours de l'élève: être ponctuel, travaillant, souriant, honnête et persévérant ont été des aspects positifs qui, selon lui, l'ont suivi tout au long de son cheminement.

Point de vue des enseignants

Les enseignants qui ont travaillé auprès du participant B ont été en mesure de corroborer plusieurs aspects mentionnés précédemment. Sur le plan psychoprofessionnel, l'enseignant superviseur de stage a, entre autres, confirmé que le fait d'accepter et de mentionner son diagnostic est un élément facilitant pour l'élève dans son insertion.

Une fois qu'il l'a mentionné [en stage], ça a été comme une fleur qui s'est ouverte. Il a été encore meilleur. On aurait dit que tout de l'intérieur le bloquait à cause de ça, il pensait que tout le monde s'en apercevait. Puis une fois qu'il a en parlé, il s'est aperçu que c'est lui qui bloquait tout ça. [...] Le superviseur en entreprise m'a même rappelé en me disant à la fin du stage qu'il souhaitait, peu importe où il irait en entreprise, qu'à la première discussion en entrevue, il devrait en parler.

L'enseignant a également ajouté que la volonté de réussir de l'élève était présente.

« Il était studieux, il voulait vraiment. »

Les autres éléments ressortis renvoient beaucoup à la dimension sociopsychologique. Tout d'abord, ce qui a été confirmé par les deux enseignants est que le soutien pédagogique est bénéfique pour un élève en difficulté. L'un dit, entre autres, avoir travaillé avec l'élève sur certains aspects difficiles pour lui dans la correspondance d'affaires, un module du DEP. *« On s'est fait comme une banque de phrases. [Je lui ai dit] fais pas de phrases complexes, pas de phrases juxtaposées, j'ai adapté... tu sais quand les autres vont bien, ils vont bien. Donc, tu prends du temps [pour l'élève en difficultés]. »* L'enseignant a également souligné toute l'importance et le bénéfice que les mesures adaptatives ont procuré au participant. Il mentionne : *« quand on lui a installé Word Q, là, ça a été le jour et la nuit. Là, c'est là qu'on a vu : regarde, on va te donner un outil puis tu es parfait »*. Il en ajoute en disant *« une fois qu'on a installé Word Q, après ça il faisait ses corrections #1 »* ou encore *« les éléments qui ont facilité son parcours? La venue de l'adaptation »*. Par ailleurs, les deux enseignants ont confirmé

que l'élève avait un soutien parental très aidant, qu'il avait de bonnes stratégies et qu'il fournissait les efforts nécessaires pour réussir en milieu scolaire. « *Il avait ses questions et ils [lui et sa mère] travaillaient très fort chez eux parce que des fois il ne posait pas de questions, mais tu voyais qu'il finissait par comprendre le lendemain parce qu'il avait travaillé. Il en avait fait plus.* » Bref, « *sa maman était beaucoup en arrière de lui* ».

Les éléments ajoutés concernent l'intégration scolaire de l'élève qui a été facilitée par le fait qu'il n'avait pas été étiqueté. Il dit : « *je pense qu'il avait comme été tellement catégorisé. Il ne voulait pas rentrer de nouveau dans ce pattern-là. Il ne voulait pas ravoir l'étiquette. Pis quand il est arrivé ici, il est arrivé pas d'étiquette* ». Bien que celui-ci n'ait pas été étiqueté, sa différence lui aurait amené le soutien du groupe. L'enseignant mentionne à cet effet :

[De par son histoire] il est devenu un petit peu, je vais dire par la bande, que [...] tout le monde avait hâte de voir le résultat [au participant B], tout le monde avait hâte. Il est devenu comme la personne que toute la classe veut voir réussir.

Pour terminer, l'enseignant académique a ajouté que « *c'est toute l'équipe-école. Autant le technicien, que la direction adjointe qu'on avait qui nous a trouvé le logiciel, que la psychoéducatrice, que les enseignantes aussi qui ont pris le temps d'adapter* ». Le soutien de l'équipe-école fut également confirmé par l'enseignant superviseur de

stage, qui a eu besoin de l'appui des professionnels afin de comprendre la problématique de l'élève.

Précisément en stage, certains éléments facilitateurs sont venus s'ajouter. En premier, le fait d'avoir droit à un stage adapté, de surcroît avec un employeur empathique et sensible à la problématique aurait grandement facilité le stage de l'élève. « *Il a eu un stage vraiment adapté à lui : calme. Je ne pense pas qu'on aurait été capable de l'envoyer dans une entreprise comme [X] qui a beaucoup de pression.* » Le fait d'avoir des contacts dans le domaine l'a grandement aidé. « *Il était connu là-bas. Ses parents ont travaillé là.* » Avant de conclure, il est important de mentionner que le soutien du superviseur en entreprise fut grandement aidant selon les dires de l'enseignant.

Sur le plan des compétences en employabilité, les enseignants ont validé que l'élève possède toutes les attitudes requises et nécessaires pour réussir en classe et sur le marché du travail. L'enseignant académique mentionne qu'il n'a pas « *pas un mot à dire [sur ses attitudes]. À sa place, poli, ponctuel, fait ce qu'on lui demande, souriant, il n'y avait pas un mot à dire* ». Il semble que le participant était quelqu'un de « *très travaillant* » et « *vraiment professionnel* ».

Le fait qu'il soit capable de mettre en pratique toutes les compétences du DEP apprises est également aidant. Évidemment, le fait qu'il ait vécu des réussites dans le milieu scolaire a été un élément facilitateur de son insertion. « *Pour lui c'était comme une montagne parce qu'il s'est battu avec ça toute sa vie [sa dysphasie]. Pis là, il arrivait ici et il était capable de performer. À 80, 85 [%]... C'est tout ça. On a comme diminué sa montagne.* »

L'entretien avec l'enseignant académique a permis de faire ressortir également des attitudes importantes au niveau des compétences du XXI^e siècle, notamment dans les compétences intrapersonnelles. Deux composantes ont été soulevées. En premier lieu, la flexibilité et l'adaptation de l'élève. L'enseignant mentionne que celui-ci était très ouvert aux rétroactions mentionnées par lui en classe afin de s'améliorer. En deuxième lieu, le participant possède une conscience de soi personnelle qui lui permet bien de s'auto-évaluer. En effet, il était « *conscient de ses difficultés* ».

La Figure 13 résume tous les éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant B.

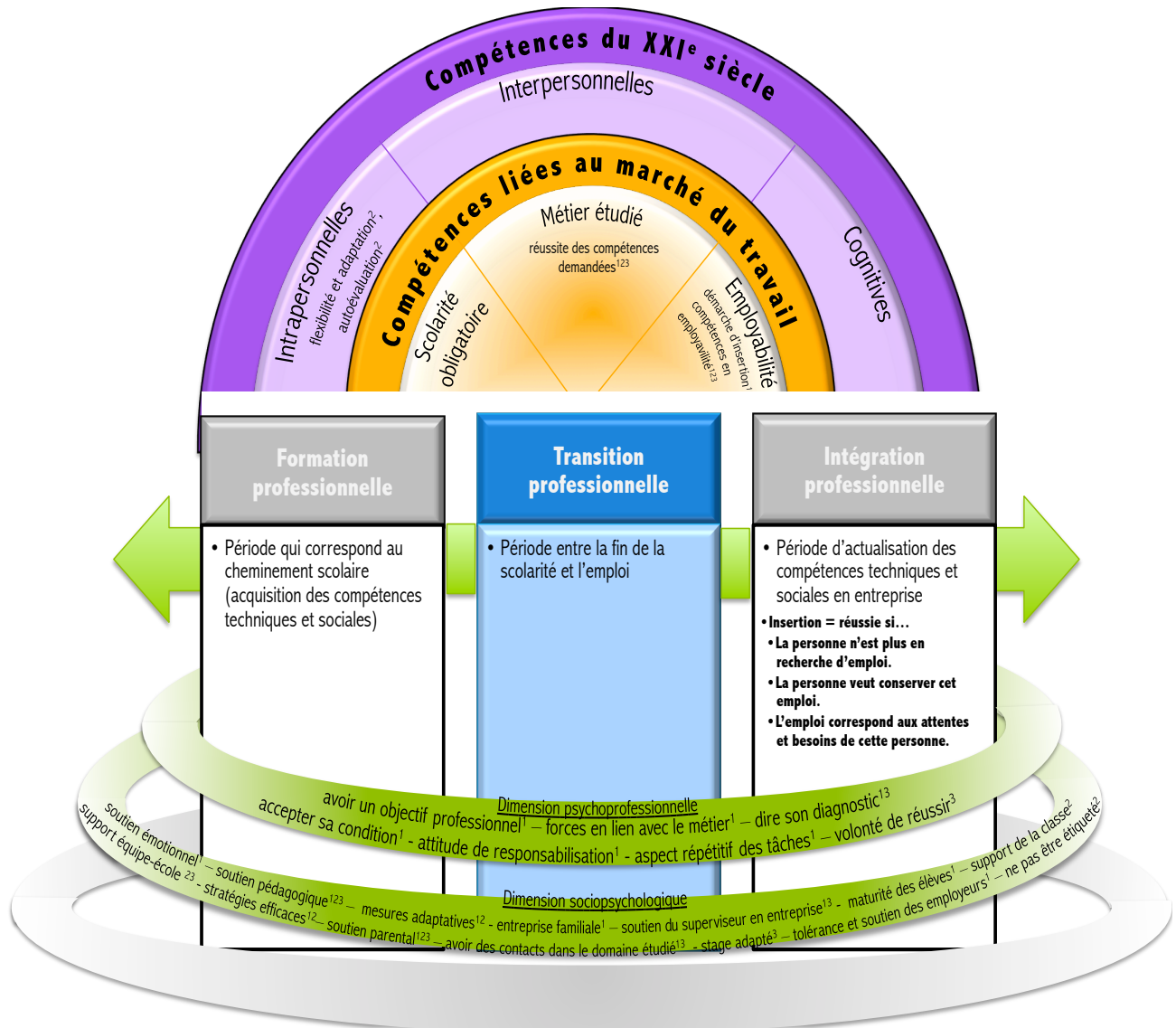


Figure 13. Éléments facilitateurs de l’insertion professionnelle du participant B.

Défis et obstacles

Point de vue du participant

Dans la phase de formation professionnelle, le plus gros défi à surmonter fut, selon les dires du participant, d’augmenter son estime en soi. Certes, cela n’est pas surprenant,

car lorsqu'il parle de parcours scolaire antérieur, c'est-à-dire avant son premier DEP, il est évident qu'il s'est heurté à de nombreuses difficultés telles que des échecs scolaires, de l'intimidation, ou encore au rythme d'apprentissage toujours trop rapide pour lui dans le passé. L'élève mentionne avoir beaucoup évolué depuis le début de son inscription en FP. « *Dans ce temps-là [au début de la formation] je n'avais pas la confiance que j'ai en ce moment. Je l'ai évolué. Je voyais le monde plus haut que moi.* » Ce défi, bien qu'il en parle beaucoup en contexte scolaire, on le retrouve également dans toutes les autres phases de l'insertion. En stage, par exemple, il est possible de remarquer que l'expérience vécue lui a permis « *d'évoluer personnellement et professionnellement* ». Tout compte fait, la construction identitaire est un aspect important sur lequel l'élève a travaillé. Pour appuyer cela, l'élève mentionne encore « *ma dysphasie, c'est quelque chose j'ai et que je dois accepter* ». Or, bien que cela soit mentionné, l'élève s'est heurté à la déception d'avoir un cheminement scolaire non linéaire. Il mentionne : « *je voulais vraiment passer [mon secondaire]. Dans ce temps-là, mon secondaire cinq c'était vraiment important* ». Aussi, le fait de faire face aux préjugés d'autrui envers lui ne fut pas une tâche facile. « *Je ne voulais pas que le monde se fasse un jugement par rapport à ce que je vis. C'est tout le temps par rapport à ma dysphasie.* » Bien entendu, l'élève a travaillé le fait de rester positif à travers son parcours. Il mentionne : « *j'ai travaillé sur ça aussi; ma négativité. J'étais souvent négatif à cause de tout ce qui m'était arrivé je me disais que jamais du «bien» allait m'arriver* ».

Bien que tous les éléments mentionnés précédemment aient constitué des défis pour l'élève, celui-ci a fait face à plusieurs obstacles. En effet, certains aspects pédagogiques qui auraient dû être intégrés dans la formation initiale de base lui ont causé certaines embuches dans son cheminement. Ces aspects pédagogiques qui sont difficiles pour lui sont, en réalité, causés par sa condition, c'est-à-dire son diagnostic de dysphasie. Il mentionne effectivement avoir de la difficulté avec la syntaxe dans les textes, le fait de ne pas comprendre les questions et qu'il doive toujours obtenir des explications supplémentaires pour que ce soit plus clair. Le fait également de chercher souvent ses mots lui apporte son lot de difficultés : c'est la raison pour laquelle il n'aime pas répondre au téléphone. Évidemment, ses difficultés l'ont amené à fournir des efforts supplémentaires pour réussir tous les cours de son DEP en secrétariat. Bien que l'élève ait réussi ses compétences, il reste que cela est une lacune dans son intégration professionnelle, car il n'est pas à l'aise avec toutes les compétences du métier étudié. Il mentionne à cet effet : « *le téléphone, je n'ai pas le choix de l'accepter, parce qu'il y en a partout, même dans le [nouveau DEP pour lequel j'étudie présentement]* ». Conséquemment, ceci en résulte qu'il semble manquer d'autonomie en emploi. Il explique d'ailleurs ceci « *j'aimerais mieux, oui être entouré, oui qu'ils m'accompagnent [les employeurs], mais qu'ils me laissent aller un peu. Je faisais des affaires, mais je trouve que je ne faisais pas grand-chose* ».

Pour poursuivre sur le plan des obstacles rencontrés, il faut dire que le participant possède certaines lacunes sur le plan des compétences en employabilité, en ce qui a trait à celles nécessaires pour son développement de carrière. L'élève possède en effet des difficultés à se trouver des stages (dans son DEP en secrétariat et dans son ASP) et il éprouve actuellement des difficultés à être embauché, malgré le fait qu'il postule à plusieurs endroits. Malheureusement, il n'est pas en mesure d'identifier ce qui lui pose problème. *« J'ai envoyé des CV, été en personne, j'ai appelé... mais souvent on ne me rappelle pas ou bien on me dit qu'ils n'ont pas besoin. C'est tout le temps la même affaire. »* Il ajoute à cet effet : *« chaque fois, je me dis, c'est parce que je n'ai pas assez d'expérience. C'est ce qu'ils me font croire. Ils veulent quelqu'un d'expérience, mais c'est parce que moi, ça ne me donne pas ma chance ».*

Pour terminer, une compétence du XXI^e siècle semble être un obstacle à l'élève: la difficulté à s'intégrer dans une équipe de travail. En effet, ce dernier a mentionné plusieurs fois : *« je n'étais pas à l'aise, je ne me trouvais pas à ma place [dans ce stage] »*. Cependant, bien que cela ait semblé être une difficulté, il n'est pas possible de généraliser, car le participant n'a pas d'autres expériences dans le domaine.

Point de vue des enseignants

Pour leur part, les enseignants interrogés ne relèvent que très peu de défis et d'obstacles vécus pour le participant. Deux défis ont été soulevés par eux. Tout d'abord,

la nécessité pour l'élève de travailler sur son estime personnelle. L'enseignant académique mentionne à ce propos : *« quand il est arrivé, il est arrivé tout petit en rentrant avec son bagage scolaire pis là quand il a eu ses premiers succès pis qu'il a vu qu'il réussissait bien là l'estime a embarqué aussi »*. Ensuite, il a mentionné que ce qui était le plus difficile pour lui, c'était *« sa peur du jugement »* parce que *« ça été long avant qu'il le dise [son diagnostic] »*.

Les seuls obstacles mentionnés par les enseignants concernent l'aspect sociopsychologique. L'enseignant académique stipule que les subventions et l'organisation scolaire autour des mesures adaptatives nécessaires pour le participant étaient déficientes.

C'est sûr qu'il a fallu travailler parce que le temps qu'on s'aperçoive du problème et qu'on trouve le logiciel... Il existait le logiciel, mais ici on n'a pas de sous. Donc, le temps qu'ils trouvent ça à terre là, pis qu'ils nous l'installent...ben y'a eu un paquet d'évolutions.

Pour sa part, l'enseignant superviseur de stage a relevé des obstacles qu'il constate actuellement, alors que le participant B est activement en recherche d'emploi depuis plusieurs semaines. Il soulève que le manque de sensibilisation des employeurs par rapport aux difficultés des EBP est négatif et il déplore le fait que ces élèves ne soient pas accompagnés une fois qu'ils ont terminé leur formation. Voici ses propos : *« tellement de gens ne sont pas instruits comme moi je ne l'étais pas [sur la dysphasie]. Ils ne sont pas sensibilisés à ça en fait »*.

Il est pourtant évident que l'élève se heurte à un obstacle. L'enseignant superviseur de stage mentionne d'ailleurs :

Je me suis aperçu qu'il a de la difficulté à passer les entrevues. Il a passé les tests de l'hôpital; il les a réussis brillamment. Il a passé les tests à Malbaie, il les a passés brillamment. Mais quand il arrive dans les entrevues, ça ne passe pas.

Pour ce qui est des compétences du XXI^e siècle, ce même enseignant a soulevé que l'élève avait certaines difficultés à « *s'intégrer dans une équipe de travail* » et à communiquer ses messages.

Ce que je trouvais difficile, c'était de la façon de me présenter ça. Lui, c'était direct. Tu sais, il arrivait puis il disait : bien là, ça ne marche pas, c'est comme ça. Sans poser de questions. C'était déjà déterminé. C'était clair dans sa tête que ce n'était pas correct. J'ai eu de la misère...

Les obstacles relevés sont donc reliés à la compétence sociale et interculturelle ainsi que celle de communication et de collaboration.

Pour conclure, voici la Figure 14 qui résume tous les obstacles de l'insertion professionnelle du participant B.

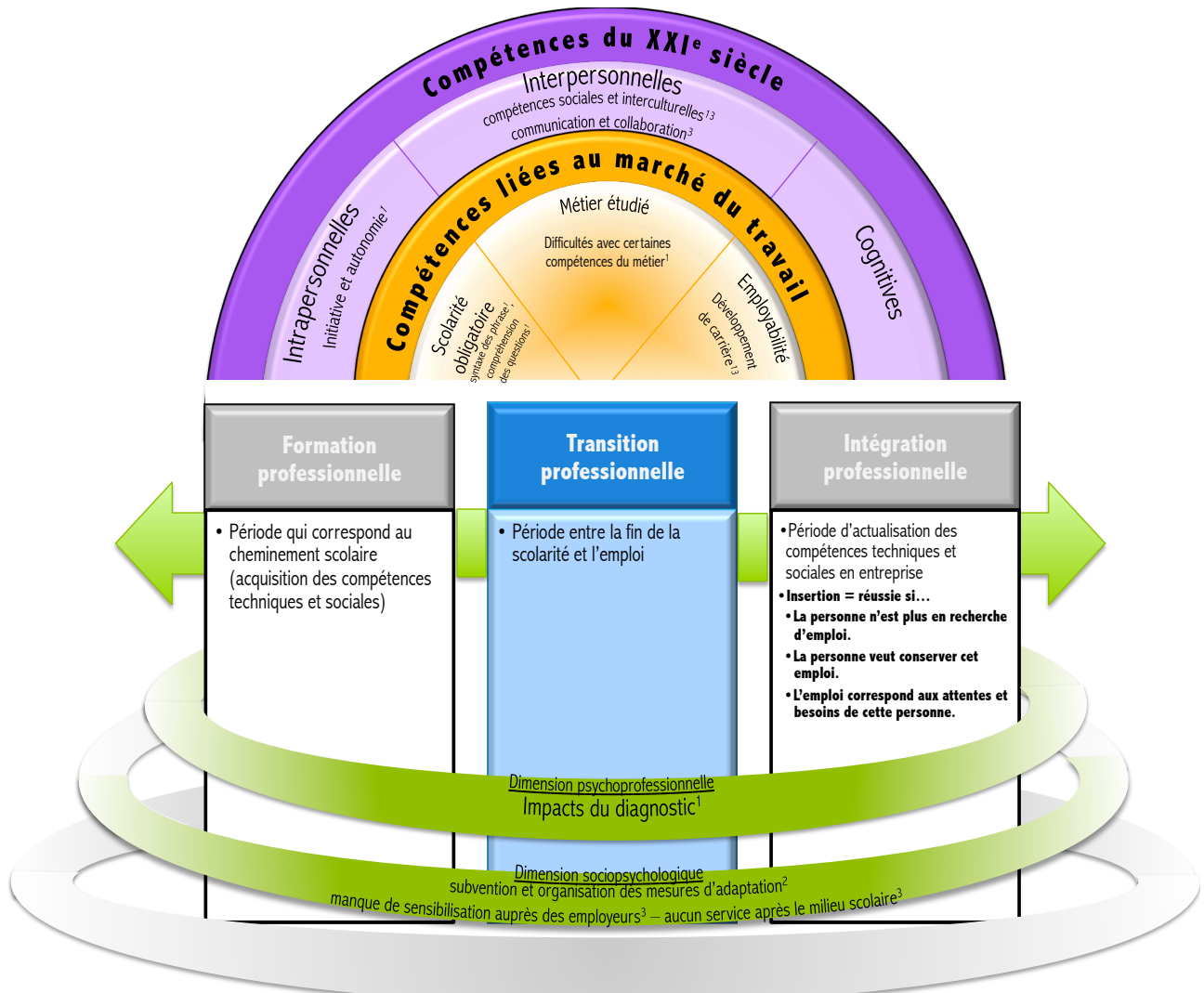


Figure 14. Obstacles de l'insertion professionnelle du participant B.

Synthèses des éléments facilitateurs, des défis et des obstacles

Plusieurs éléments facilitateurs communs peuvent être dégagés des entretiens. Le Tableau 15 résume l'ensemble des éléments dégagés.

Tableau 15

Éléments facilitateurs du participant B

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Avoir un objectif professionnel	X		
Forces en lien avec le métier	X		
Dire son diagnostic	X		X
Accepter sa condition	X		
Attitude de responsabilisation	X		
Aspect répétitif des tâches	X		
Volonté de réussir			X
Soutien émotionnel	X		
Soutien pédagogique	X	X	X
Soutien parental	X	X	X
Mesures adaptatives	X	X	
Entreprise familiale	X		
Soutien du superviseur en entreprise	X		X
Maturités des élèves	X		
Support de la classe		X	
Support équipe-école		X	X
Stratégies efficaces	X	X	
Contacts dans le domaine	X		X
Stage adapté			X
Tolérance et soutien des employeurs			X
Ne pas être étiqueté		X	
Réussite des compétences du programme	X	X	X
Démarche d'insertion	X		
Compétences en employabilité	X	X	X
Flexibilité et adaptation		X	
Autoévaluation		X	

À l'évidence, le soutien pédagogique d'un enseignant a grandement aidé le participant. De plus, le fait qu'il atteigne facilement les exigences du programme de formation est un élément extrêmement encourageant pour l'élève et pour les enseignants qui misent sur les connaissances de l'élève pour l'embauche en entreprise. Les compétences en employabilité et le soutien parental ont également été des éléments facilitants dans son insertion.

Cinq autres éléments facilitants ont été mentionnés plus d'une fois. En premier, le fait de dire son diagnostic semble un acte salutaire pour l'avancement de l'élève. En deuxième, l'accès aux mesures adaptatives qui a été plus que bénéfique selon les dires de l'enseignant académique et le participant lui-même. En troisième, le support de l'équipe-école pour soutenir directement ou indirectement cet élève. Le quatrième et dernier point se rapporte aux entreprises : le fait d'avoir des contacts dans le domaine et d'avoir un bon encadrement par un superviseur en milieu de travail est aidant.

Sur le plan des obstacles, peu d'éléments communs ont été dégagés dans les entretiens pour le participant B.

Tableau 16

Obstacles du participant B

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Impacts du diagnostic	X		
Subvention et organisation des mesures adaptatives		X	
Manque de sensibilisation auprès des employeurs			X
Aucun service après le milieu scolaire			X
Syntaxe des phrases	X		
Compréhension des questions	X		
Difficultés avec certaines compétences du métier	X		
Développement de carrière	X		X
Initiative et autonomie	X		
Compétences sociales et interculturelles	X		X
Communication et collaboration			X

Ce qui se dégage des entretiens est que l'élève possède beaucoup de difficultés dans son développement de carrière. Plus précisément, le fait de se faire embaucher pose problème. Ce dernier distribue des curriculums vitae et est appelé en entrevue, sans obtenir les emplois. Par ailleurs, certaines difficultés sur le plan des compétences interpersonnelles, plus précisément la composante sociale et interculturelle, sont relevées. L'élève aurait des difficultés dans ses interactions avec les autres.

En ce qui concerne les défis, la construction de l'estime de soi ainsi que le fait de faire face aux jugements par rapport à sa condition ont été mentionnés comme des éléments encore à travailler chez l'élève.

Tableau 17

Défis du participant B

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Estime de soi	X	X	
Faire face aux préjugés	X	X	
Accepter le diagnostic	X		
Rester positif	X		

Enfin, et surtout, le participant B se considère comme un employé compétent. Il mentionne clairement : « *mes superviseurs en entreprise te diraient que je suis une personne travaillante, qui se donne dans ce que je fais* ». Les enseignants possèdent la même opinion.

Participant C**Phase d'insertion professionnelle**

Le participant C a terminé et réussi son insertion professionnelle. En effet, il a atteint la phase d'intégration et, selon les aspects théoriques soulevés précédemment, il aurait

terminé cette phase. Rappelons tout d'abord que celui-ci a complété un DEP en vente-conseil et une ASP en représentation au CFP l'Oasis. Il faut dire qu'il travaillait déjà dans le domaine de vente avant d'intégrer son DEP. En obtenant son diplôme, il pensait obtenir une augmentation salariale, ce qui ne fut malheureusement pas le cas. Les attentes de celui-ci ont été revues à la baisse (Vultur & Trottier, 2010) tel que l'illustre cette citation : « *je me disais que faire mon cours allait m'augmenter de salaire un peu, mais pas du tout. Après ça, ça m'a comme «PAF» J'ai fait mon cours pour rien?* ». Quoique cela fut décevant pour lui, il s'est adapté. Tout d'abord, il a démissionné et il s'est trouvé un autre emploi. Il faut ajouter qu'il stipule ceci : « *je me suis dit jamais je vais avoir fait un cours pour rien* ». Il stipule qu'il est en mesure de reprendre certaines compétences générales apprises dans son DEP (Trottier et al., 1997) dans son nouvel emploi. « *[Le cours] me sert chez [X] présentement. Tu sais, vendre des produits complémentaires, tu n'es pas obligé de vendre juste chez [Y] pour vendre des produits complémentaires là...*» Par ailleurs, il faut également mentionner que le sujet a, en même temps qu'il complétait sa formation en vente-conseil, effectué un DEP d'intervention en sécurité en incendie. Ceci se trouvait à être un rêve d'enfance. Il le complétait lors des soirs et fins de semaine. Il s'est trouvé un emploi à temps partiel dans ce second DEP en tant que pompier. Il souhaite ardemment conserver cet emploi et il a même des projets futurs dans ce domaine. « *Pompier, c'est ma vie.* » Dans cinq ans, il se voit comme pompier dans l'armée. D'ici ce temps, il conserve deux emplois afin de travailler à temps plein.

Éléments facilitateurs

Point de vue du participant

Tout d'abord, lors de la phase de formation, l'élève avait plusieurs avantages sur le plan psychoprofessionnel. D'une part, cet élève avait ses objectifs professionnels clairement définis, et ce, depuis bien avant ses DEP. « *L'école des adultes [FGA]; je me suis dit que je n'avais pas besoin d'amis. J'avais déjà un but pareil : faire mon cours en incendie pis vente-conseil et représentation pour être capable de faire les deux pis avoir deux jobs et être stable.* » D'autre part, dès le départ de sa formation scolaire au CFP, l'élève a pris le soin d'aviser non seulement le personnel enseignant de sa condition, dans ce cas-ci, une dysphasie, mais également ses collègues de classe. « *Quand je suis arrivé, je me suis présenté devant la classe, pis la première journée je me suis dit : j'en parle. Je ne connaissais personne, mais je me suis dit qu'ils allaient le savoir.* » Sur le plan sociopsychologique, l'élève a obtenu également beaucoup de soutien de la part du milieu scolaire. En premier lieu, il a obtenu du soutien pédagogique de la part d'un enseignant. Cette situation l'illustre bien : « *Madame X était tout le temps là pour m'aider. Quand je ne passais pas l'examen, elle me disait « tu vas l'avoir » et elle faisait tout pour que je l'aie. Elle me faisait faire des prétests, des prétests...* ». En second lieu, le participant avait aussi un soutien émotionnel et motivationnel de la part de ses enseignants. Il cite à répétition dans l'entretien que « *ces deux profs-là ont été une source de motivation pour moi* ». Il soutient qu'il était bien encadré dans le milieu scolaire. Ainsi, non seulement le soutien enseignant fut bénéfique, mais l'élève retrouvait également dans la classe un sentiment d'appartenance important. Il cite :

« j'étais intégré comparé aux autres écoles. Je n'étais pas mis à part. [...] nous formions une belle équipe c'était le fun ». Il y avait également un soutien entre collègues de classe qui lui a été favorable.

Dans ma classe, il y avait un dysphasique et une dyslexique. Dysphasique, c'était moi, puis dyslexique, bien je me tenais toujours avec cette personne-là. C'était une fille. Pis on s'aidait tout le temps puis ça allait toujours bien. Elle, elle est dyslexique puis elle peut comprendre des affaires que moi je ne comprends pas, puis moi je peux l'aider... On s'entraidait tout le temps.

Sur le plan scolaire, il faut ajouter également que la mise en place de mesures d'adaptation fut un élément facilitateur pour compléter sa formation. Auparavant, dans le centre d'éducation des adultes, il avait droit à son portable, les logiciels Word Q ainsi qu'Antidote et, pour terminer, du temps supplémentaire aux examens. Cependant, au DEP en vente-conseil, seul le temps supplémentaire était accordé aux examens. Le participant a mentionné l'avoir utilisé à plusieurs reprises. Il dit : « j'avais genre 15 à 30 minutes de plus. Ça paraissait ». En ce qui concerne son DEP en incendie, l'élève a mentionné n'avoir droit à rien, mais que cela était superflu, car le cours est « beaucoup plus pratique ».

En ce qui concerne la transition professionnelle, il faut dire que le tout s'est très bien déroulé. Rappelons que l'élève travaillait déjà dans le domaine de vente-conseil avant de faire son DEP. Évidemment, le fait d'avoir des contacts professionnels dans le milieu lui a assuré une place de stage.

En ce qui concerne la dernière phase de l'insertion professionnelle, l'intégration, plusieurs éléments facilitateurs peuvent être dégagés. À première vue, le participant ne détecte aucun impact négatif de sa condition lorsqu'il exerce ses fonctions sur le marché du travail. En effet, ses plus grandes difficultés se retrouvent au niveau de l'écrit, et celui-ci n'a pas d'emploi qui nécessite des compétences en écriture. Jumelé à cela, il possède une identité professionnelle clairement définie; il possède des projets pour l'avenir et il sait ce qu'il veut faire. Il se trouve très compétent en emploi. Il vit également plusieurs réussites et son travail est reconnu dans le milieu. En effet, dans son premier emploi, le participant mentionne « *[le patron] me faisait faire beaucoup d'affaires; j'étais rendu gérant. Ils me faisaient faire les horaires* ». Dans son second emploi, il dit « *je viens d'avoir une promotion cette semaine, je suis rendu superviseur* ». Il faut dire que ce dernier possède cet emploi depuis à peine deux mois.

De toute évidence, le participant C possède toutes les compétences en employabilité nécessaires au marché de l'emploi. Il mentionne que les enseignants et les employeurs lui reconnaissent plusieurs qualités : ponctuel, travaillant, souriant, persévérant, dynamique, positif, et d'être assez fort physiquement pour accomplir les tâches de l'emploi.

Il faut également ajouter que le sujet démontre des compétences du XXI^e siècle. Sur le plan des compétences interpersonnelles, il a mentionné spontanément qu'il voit son

travail comme un travail d'équipe. « *C'est un travail d'équipe pompier... si tu ne travailles pas en équipe ben... Quand tu veux sortir des victimes, ça ne se fait pas tout seul.* » Les gens du milieu semblent également lui reconnaître beaucoup de leadership, qualité essentielle pour le XXI^e siècle. Sur le plan des compétences intrapersonnelles, les employeurs lui auraient mentionné qu'il est polyvalent et autonome. Encore une fois, ce sont des qualités très prisées auprès de ces derniers et ceci pourrait expliquer pourquoi il obtient des responsabilités importantes, et ce, peu de temps après avoir intégré un milieu.

Point de vue des enseignants

Au total, deux enseignants ont été interrogés : un qui lui a enseigné au cours de sa formation en vente-conseil, et un autre qui l'a supervisé en stage seulement. Les éléments facilitateurs sont donc dégagés sur deux phases, soit celles de la formation et l'intégration professionnelle.

En ce qui concerne le cheminement scolaire, l'enseignant a souligné les importantes qualités personnelles du participant, qualités qui sont essentielles disons-le pour le métier dans lequel il a étudié. « *Il était exigeant envers lui-même [...] il était fonceur. C'était quelqu'un de vraiment travaillant. [...] Il s'est servi de son assurance.* » Pour ajouter à cela, les deux enseignants ont souligné le fait que c'était un élève qui avait une volonté de réussir incroyable, pas seulement en contexte scolaire, mais également en

stage. Ils ont mentionné, entre autres : « *il m'a marqué parce que j'ai vu plein de volonté dans lui* » ou encore « *quand je dis [son nom], je dis le mot volonté à côté de lui. Il avait vraiment une volonté de réussir* ».

Afin de poursuivre sur les éléments facilitateurs dans la formation professionnelle de l'élève, deux aspects ont été mentionnés sur le plan sociopsychologique. D'une part, la possibilité pour l'élève d'avoir des mesures d'adaptation en classe. D'autre part, le fait que ce dernier possédait des stratégies efficaces pour s'aider sur le plan scolaire.

Il avait un système d'organisation avec sa mère que je trouvais absolument extraordinaire : il s'était concocté pour lui-même un dictionnaire. [...] Quand il voyait un nouveau mot, il l'ajoutait dans son lexique à lui, parce que oui, c'est un genre de lexique qu'il tenait, et j'ai trouvé qu'il était vraiment bien organisé.

En ce qui concerne la phase de transition, soit celle qui est représentée par les stages dans le cadre de cette étude, un aspect seulement fut ressorti dans la dimension sociopsychologique. Cet élément fut également soulevé par le participant précédemment : le soutien pédagogique d'un enseignant. En effet, le superviseur de stage mentionne lui avoir donné des objectifs quotidiens à travailler et des tâches importantes pour favoriser le développement professionnel de l'élève. « *On lui disait : aujourd'hui, c'est toi qui t'occupes de la peinture en spray de telle compagnie, c'est toi qui la mets en évidence. C'est toi qui vas faire le merchandisage.* »

Les deux enseignants ont également remarqué que l'élève possède d'importantes compétences en employabilité qui ont facilité son insertion professionnelle. Ils mentionnent tous deux des qualités telles que « *travaillant* », « *ponctuel* », « *souriant* » et « *assidu* ». Le superviseur de stage ajoute même que c'est quelqu'un de « *fidèle* » et que c'est une qualité qui est recherchée chez les employeurs.

Pour terminer, sur le plan des compétences du XXI^e siècle, un enseignant a fait ressortir la bonne flexibilité et capacité d'adaptation de l'élève en mentionnant que celui-ci était « *énormément ouvert à la critique* ».

En somme, plusieurs éléments ont facilité l'insertion professionnelle du participant C. Les voici présentés à la Figure 15.

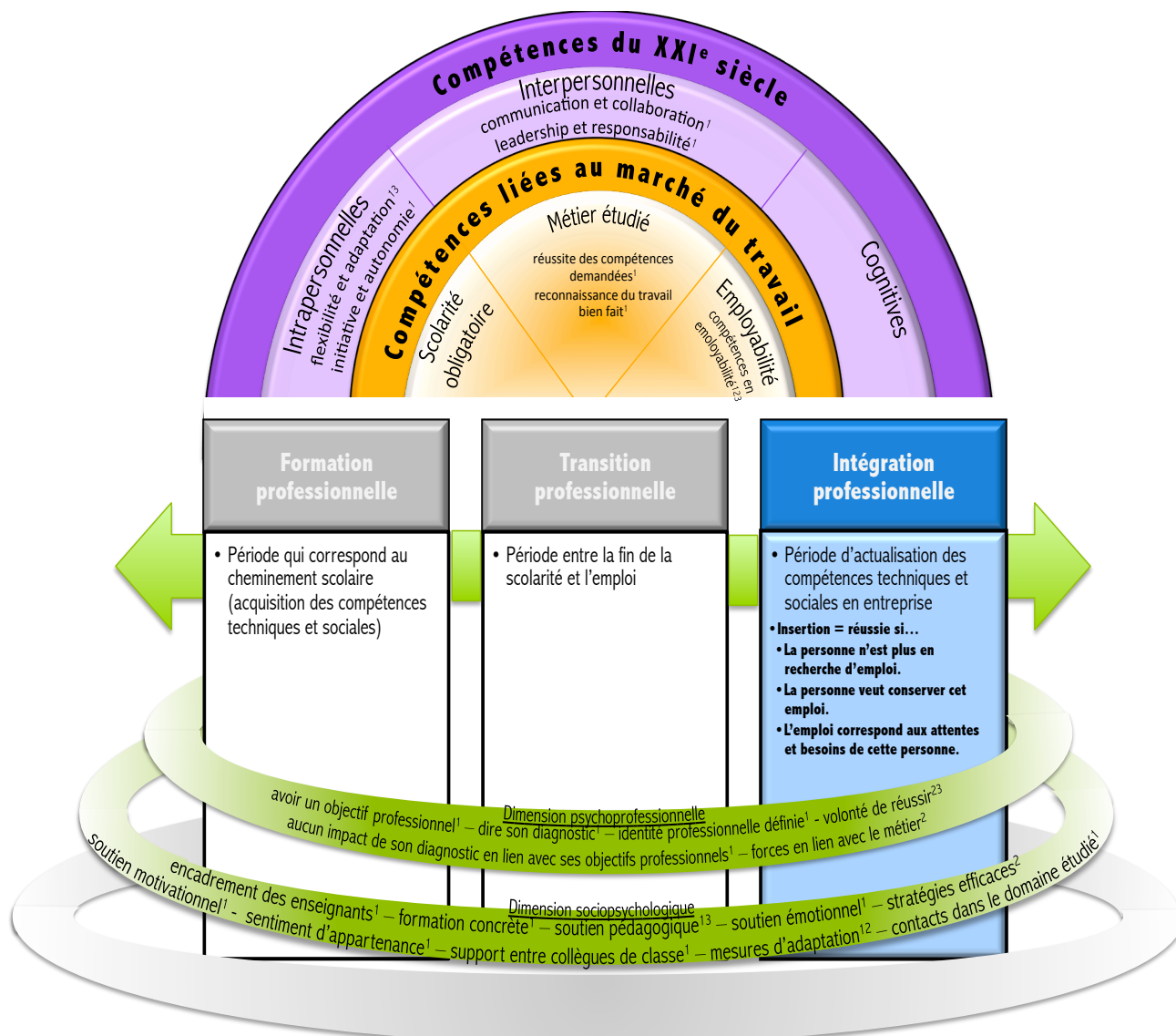


Figure 15. Éléments facilitateurs de l'insertion professionnelle du participant C.

Défis et obstacles

Point de vue du participant

Deux défis importants ont marqué le parcours de ce participant. Tout d'abord, la construction de son identité, plus précisément de son estime personnelle. « *Je ne me*

faisais pas confiance. C'était un de mes plus gros défauts. » Pourquoi l'estime était-elle à travailler ? Sans doute est-ce une conséquence des obstacles vécus lors du parcours scolaire antérieur précédant le DEP. En effet, le participant a subi de l'intimidation, non seulement pas ses pairs, mais également de la part d'un enseignant dans son école secondaire. De plus, de par ses difficultés, il a vécu des échecs et n'a obtenu que très peu de soutien de la part des enseignants du milieu scolaire dans le passé. Un autre de ses défis réalisés au cours de sa formation fut également de faire face aux préjugés et c'est explicitement la raison pour laquelle l'élève a mentionné ses difficultés dès le début du DEP. « Pour pas qu'il y ait des rumeurs, du placotage [...] j'ai dit à tout le monde que ce n'est pas une maladie. Ce n'est pas une maladie mentale. Être dysphasique, c'est la compréhension. »

Malgré le fait de l'avoir expliqué et mentionné, l'élève s'est heurté tout de même à des obstacles lors de sa formation dans le DEP. Il a d'abord mentionné que la mauvaise compréhension d'un enseignant, à propos de sa condition, l'a rendu un peu amer. Par ailleurs, il faut ajouter que l'élève, dans le milieu scolaire, vivait encore les impacts de son diagnostic. À ce propos, il dit : « j'avais un peu de difficultés à l'écrit [...] et la compréhension. C'est normal... ça fait partie de la dysphasie ». Pour terminer, un autre élément a grandement posé problème au participant lors de sa formation : la maladie. L'élève a subi une opération et a dû arrêter l'école, ainsi que ses stages, pour plusieurs jours. Malencontreusement, un enseignant du CFP a donné la place de stage à un autre

élève, alors qu'il avait fait tous les efforts nécessaires pour trouver l'endroit qu'il souhaitait. Cela l'a grandement mis en colère, au point de le démotiver à terminer sa formation. Il mentionne « *j'ai été trois, quatre jours à ne pas me présenter à l'école parce que j'étais démotivé* ».

Pour conclure avec la phase d'intégration professionnelle, il faut dire que le participant y a rencontré quelques obstacles dans son parcours. En effet, il semblerait qu'il y ait eu un conflit intergénérationnel qui aurait marqué son parcours et c'est ce qui a amené indirectement la démission dans son emploi en vente-conseil. Le participant mentionne « *j'étais gérant du département et il [un collègue] n'a pas aimé ça. Parce que je suis jeune, lui est vieux [...] il n'acceptait pas que je sois son gérant* ». Il s'est fait ainsi changer de département, mais il n'aimait plus son travail ni l'atmosphère d'équipe qui y régnait. Cela serait la raison pour laquelle il a donné sa démission et qu'il a trouvé un autre emploi. D'autant plus qu'il faut dire que l'horaire atypique lui convenait plus ou moins, ce qui l'a amené à ne pas regretter son choix de quitter l'emploi.

Point de vue des enseignants

Un des défis observés par les enseignants confirme les propos de l'élève liés à son estime personnelle. En effet, ils jugent tous deux que le participant avait à gagner en confiance. Ils mentionnent que « *c'était un énorme défi pour lui* ». « *Ce qu'on essayait*

de faire avec lui, c'était de lui donner confiance... parce qu'il a l'air d'avoir confiance en lui, mais il n'a pas confiance du tout. Donc, pour lui donner confiance, on lui donnait des mandats. » Les enseignants ont d'ailleurs tous deux constaté que « *plus il avançait, plus il prenait de l'assurance* ». Par ailleurs, pour terminer avec les défis vécus, un enseignant a mentionné que de surmonter les impacts du diagnostic de dysphasie en était un pour lui. Les propos suivants illustrent les pensées de l'enseignant :

C'était un défi pour lui puis lui se disait «ce n'est pas ma [condition] qui va m'arrêter». Alors, à l'école, il savait qu'il fallait qu'il travaille en double parce que, parfois, il lisait des choses pis avant qu'il réussisse à tout comprendre, ça prenait quand même des fois plus d'explications.

En ce qui concerne les obstacles rencontrés par l'élève, seul un concerne les trois dimensions (psychoprofessionnelle, sociopsychologique et sociologique). Il s'agit des impacts du diagnostic dans le milieu scolaire et pourraient être attribués à la dimension sociopsychologique. Un enseignant mentionne que ses difficultés se répercutaient par exemple lors « *des calculs financiers ; on parlait de vente, on parlait de marge de profits et tout ça. Alors c'était des mots complètement inexistants pour lui* » ou encore que « *les grandes lectures* » étaient pénibles pour lui.

Pour ajouter à cela, un enseignant a remarqué qu'une des opérations de base dans le programme de formation générale était difficile pour lui, alors que celle-ci aurait dû être acquise depuis plusieurs années. Il s'agit de la règle de trois, en mathématiques, qui « *n'était pas évidente pour lui* ».

Un autre élément ajouté par les enseignants concerne les compétences du XXI^e siècle. Il semblerait que le participant avait quelques difficultés à interagir efficacement avec les autres, ce qui, soulignons-le, fait partie des compétences interpersonnelles. « *Sa problématique principale c'était son entente avec ses collègues.* » « *Il avait de la difficulté à bien s'entendre avec une équipe.* » Ceci fut remarqué en stage, mais également en classe. L'enseignant académique a effectivement mentionné que « *ça créait des conflits dans la classe* ». Ce dernier a également souligné que cela posait problème lorsqu'il s'agissait de collaborer avec les autres.

Souvent, il se mettait en retrait. Il est très indépendant et veut fonctionner tout seul : pas besoin de l'aide des autres... souvent il se met en retrait lui-même. [...] Ça créait des problèmes qu'il se mette en retrait, qu'il ne fasse pas confiance aux autres, qu'il se fasse confiance juste à lui.

Pour terminer, un seul obstacle n'a pu être catégorisé dans le schéma conceptuel, celui de la gestion des émotions. Le participant avait en effet des « *difficultés à retenir ses émotions* » et à les gérer. Cela devenait « *problématique* », car « *il boude pour des affaires que jamais tu n'aurais pensé qu'il aurait boudé* ».

Finalement, voici tous les obstacles vécus par le participant C regroupés dans la Figure 16 de la page suivante.

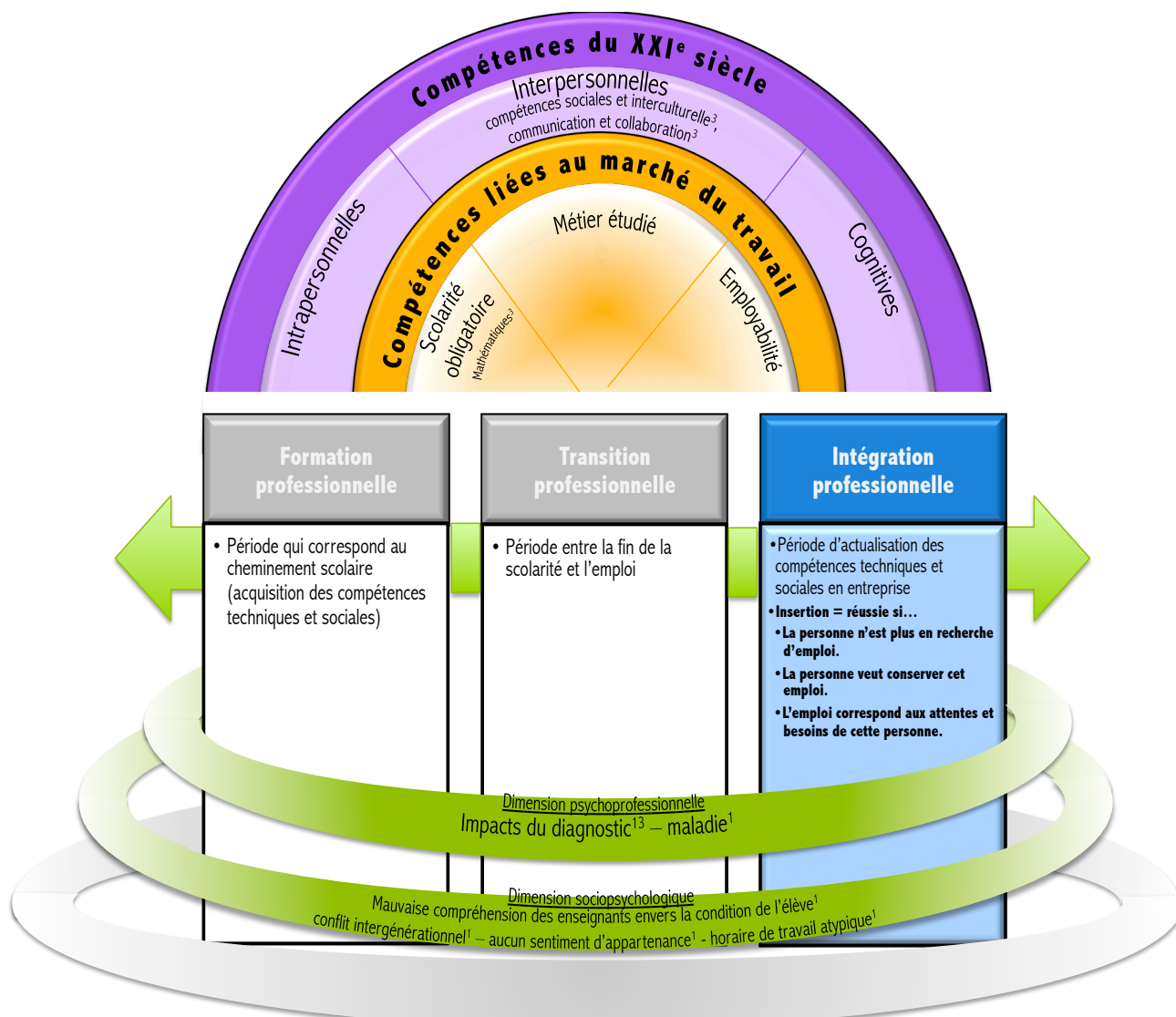


Figure 16. Obstacles de l'insertion professionnelle du participant C.

Synthèse des facilitateurs, des défis et des obstacles

Des éléments facilitateurs communs peuvent être dégagés parmi ces entretiens tels que le résume le Tableau 18.

Tableau 18

Éléments facilitateurs du participant C

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Avoir un objectif professionnel	X		
Dire son diagnostic	X		
Identité professionnelle définie	X		
Volonté de réussir		X	X
Aucun impact de son diagnostic en lien avec son métier	X		
Forces en lien avec le métier		X	
Encadrement des enseignants	X		
Formation initiale concrète	X		
Soutien pédagogique	X		X
Soutien émotionnel	X		
Stratégies efficaces		X	
Soutien motivationnel	X		
Sentiment d'appartenance	X		
Support entre collègues de classe	X		
Mesures d'adaptation	X	X	
Contact dans le domaine étudié	X		
Réussites des compétences du programme	X		
Reconnaissance du travail bien fait	X		
Compétences en employabilité	X	X	X
Flexibilité et adaptation	X		X
Initiative et autonomie	X		
Communication et collaboration	X		
Leadership et responsabilité	X		
Flexibilité et adaptation	X		X

L'élément commun dans les trois entretiens est les compétences en employabilité. Son attitude et son savoir-être en emploi semblent être des éléments forts chez lui, ce qui

l'amène à obtenir différentes responsabilités dans les entreprises pour lesquelles il travaille.

Ce qui a été favorable, selon deux parties, est le soutien pédagogique d'un enseignant auprès de l'élève de même que les mesures d'adaptation auxquelles il avait droit. Enfin, des éléments de la compétence intrapersonnelle ont été dégagés: la flexibilité et l'adaptation. Son ouverture à la critique était favorable à sa réussite scolaire et professionnelle.

En ce qui concerne les obstacles vécus par l'élève, presque aucun élément commun n'a pu être dégagé mis à part les impacts du diagnostic de l'élève. Voici le Tableau 19 qui résume ces éléments.

Tableau 19

Obstacles du participant C

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Impacts du diagnostic	X		X
Maladie	X		
Horaires de travail atypiques	X		
Mauvaise compréhension des enseignants envers la condition de l'EBP	X		
Conflit intergénérationnel	X		
Aucun sentiment d'appartenance	X		
Mathématiques			X
Compétences sociales et interculturelles			X
Communication et collaboration			X

Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, le défi important qui dépeint la réalité du participant est la construction de l'estime personnelle. Cela a été relevé par lui-même ainsi que par les deux enseignants du CFP l'Oasis. Le Tableau 20 fait l'état de ces résultats.

Tableau 20

Défis du participant C

	Élève	Enseignant en classe	Enseignant superviseur de stage
Estime de soi	X	X	X
Faire face aux préjugés	X		
Impacts du diagnostic		X	

Le participant C se considère comme compétent et les enseignants du CFP ont la même opinion que lui à cet égard.

Enfin, et surtout, beaucoup de résultats et de constats ressortent de ces entretiens. Il convient donc de dégager les éléments communs aux trois participants afin d'exposer les facilitateurs, les obstacles et les défis que les élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle peuvent vivre lors de leur insertion professionnelle. Les pages suivantes feront ressortir ces constats à partir d'une analyse transversale et d'une discussion.

Analyse et discussion

Le quatrième chapitre a permis de dégager les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis pour chaque élève ayant décidé de participer volontairement à cette recherche. Bien que plusieurs éléments aient été dégagés, il est maintenant temps d'enrichir ces résultats en interprétant et analysant les éléments communs, émergents et singuliers qui ressortent de cette étude en fonction de tous les participants. Ainsi, dans un premier temps, ce cinquième et dernier chapitre permet d'avoir une vision plus globale des éléments qui facilitent, créent des obstacles et engendrent des défis dans l'insertion professionnelle des EBP inscrits en FP, et ce, selon chaque dimension exploitée dans le cadre conceptuel. Dans un deuxième temps, les contributions et les limites de ce mémoire sont exposées. Pour terminer, les retombées sur le plan pratique et scientifique sont formulées.

Rappel des éléments conceptuels et des objectifs de recherche

Avant d'aller plus loin, voici un rappel concernant les éléments conceptuels de cette étude. La Figure 17, présentée à la page suivante, rassemble tous les concepts utilisés dans la recherche.

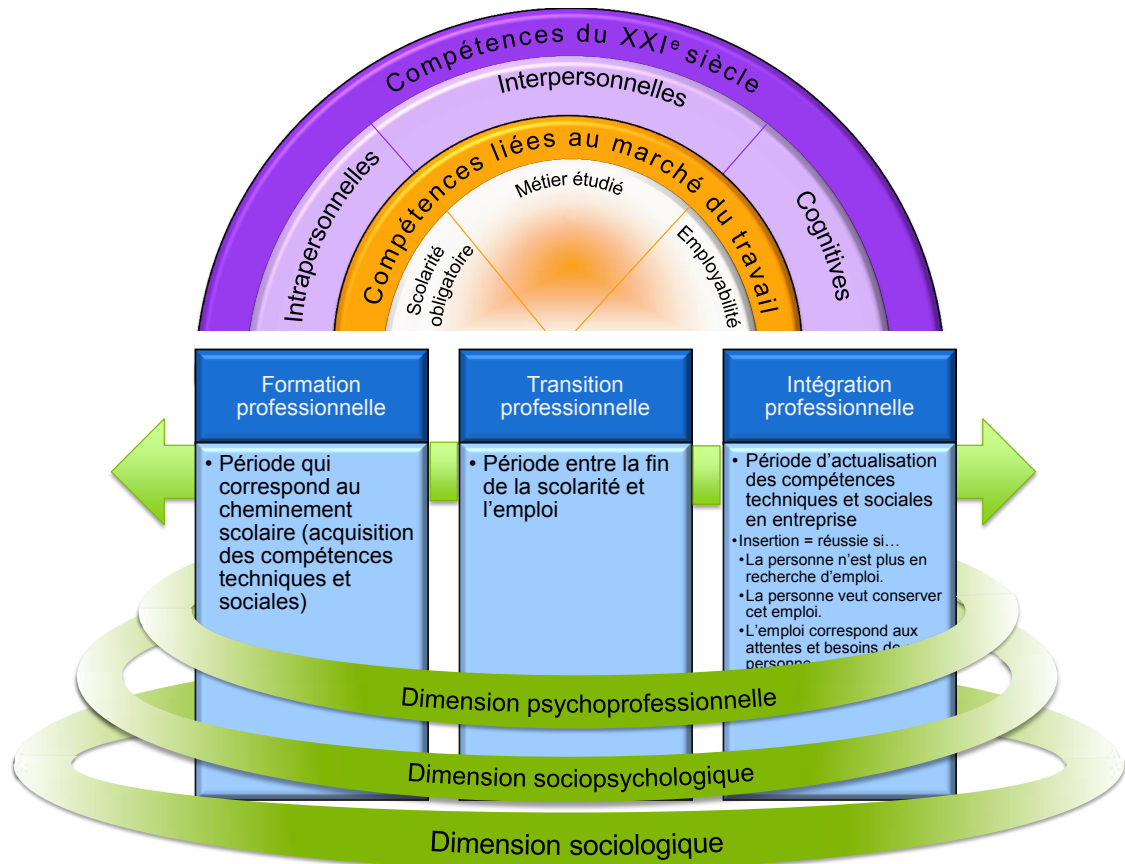


Figure 17. Rappel des éléments conceptuels - le processus d'insertion professionnelle au XXI^e siècle inspiré de Allard et Ouelette (1995); Dupont et Bourassa (1994); Laflamme (1993); P21 (2016); Vultur et Trottier (2010).

Dans un premier temps, la figure met en évidence les trois phases de l'insertion professionnelle de Laflamme (1993). Ces trois phrases sont sous l'influence de trois dimensions (Allard & Ouelette, 1995); psychoprofessionnelle, sociopsychologique et sociologique. Ces dimensions renferment des facteurs qui facilitent tout le processus d'insertion ou, au contraire, qui entravent son processus. La dimension psychoprofessionnelle englobe divers facteurs individuels soit l'identité personnelle et professionnelle de la personne, ses compétences, ses attitudes et tout l'aspect

psychologique relié à l'individu même. La dimension sociopsychologique réfère davantage au milieu de vie (social, familial, scolaire, etc.) de la personne. La dimension sociologique englobe tous les facteurs économiques, politiques, culturels, démographiques et géographiques d'une société.

Dans un deuxième temps, les trois phases de l'insertion professionnelle sont chapeautées par les compétences liées au marché du travail qui sont primordiales et inhérentes tout au long d'un processus d'insertion pour un métier : les compétences en employabilité (Dupont & Bourassa, 1994), les compétences de la scolarité obligatoire (P21, 2016) ainsi que les compétences techniques du métier étudié.

Dans un troisième temps, les compétences de haut niveau, ou du XXI^e siècle (NRC, 2012; P21, 2016), englobent tout le processus.

Enfin, à travers ce schéma conceptuel, les deux objectifs de la recherche suivants ont été formulés :

1. Identifier et analyser les facilitateurs et les obstacles de l'élève à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle en regard de son insertion professionnelle.
2. Dégager les défis de l'élève à besoins particuliers inscrit en formation

professionnelle en regard de son insertion professionnelle.

Cependant, avant de mettre en lumière les constats de cette recherche en lien avec ses objectifs, les pages suivantes exposeront les éléments significatifs de l'étude en ce qui concerne les facilitateurs, les obstacles et les défis en fonction de chaque dimension retenue dans le schéma conceptuel.

Éléments facilitant l'insertion professionnelle des EBP

Dimension psychoprofessionnelle

La Figure 18 rassemble tous les éléments facilitateurs de la dimension psychoprofessionnelle qui ont été relevés par les participants de cette étude.

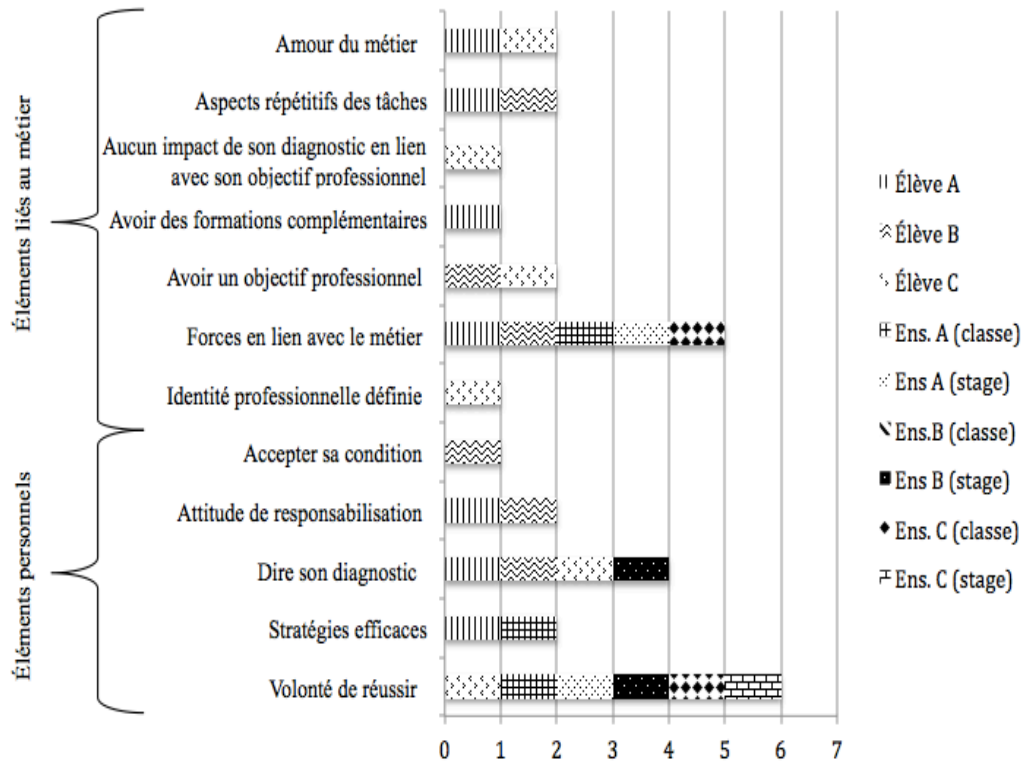


Figure 18. Éléments facilitateurs de la dimension psychoprofessionnelle.

Tous les éléments ressortis dans ce graphique peuvent être classés dans deux catégories distinctes : les éléments personnels qui facilitent l’insertion et les éléments liés au métier ciblé. Les facilitateurs soulevés seront exposés en fonction de ces catégories. Pour les quantifier, l’appellation «unité de sens» (US) est utilisée afin de dénombrer le nombre total de participants qui ont mentionné les éléments ciblés de façon pertinente et signifiante dans leur discours.

Pour ce qui est des éléments relevant de la sphère personnelle, différents aspects ont été dégagés : la *volonté de réussir* de l'élève (6 US), le fait de *dire son diagnostic* (4 US), *d'avoir des stratégies personnelles efficaces* pour ses études (2 US), de faire preuve de *responsabilisation* à travers sa formation scolaire (2 US) et *d'accepter sa condition* (1 US).

En ce qui concerne les facilitateurs ressortis pour le métier étudié, plusieurs réponses ont été dégagées. Le fait d'avoir des *forces ou qualités personnelles en lien avec le métier étudié* ressort de façon significative (5 US), suivi par le fait d'avoir un *objectif professionnel clair* (2 US), une *passion inhérente au métier* convoité, ainsi qu'il y ait un *aspect répétitif* dans les tâches professionnelles (2 US). D'autres éléments ont été mentionnés par un seul participant, soit le fait d'avoir une *identité professionnelle clairement définie*, d'avoir des *formations complémentaires* au métier étudié et qu'il n'y ait *aucun impact du diagnostic* dans le domaine ciblé par l'élève.

Dimension sociopsychologique

La Figure 19 présente tous les éléments facilitateurs mentionnés et catégorisés dans la dimension sociopsychologique. Encore une fois, des regroupements par catégorie peuvent être effectués selon les éléments de réponses en fonction de la sphère scolaire, la sphère affective et sociale de l'élève, ainsi que la sphère professionnelle.

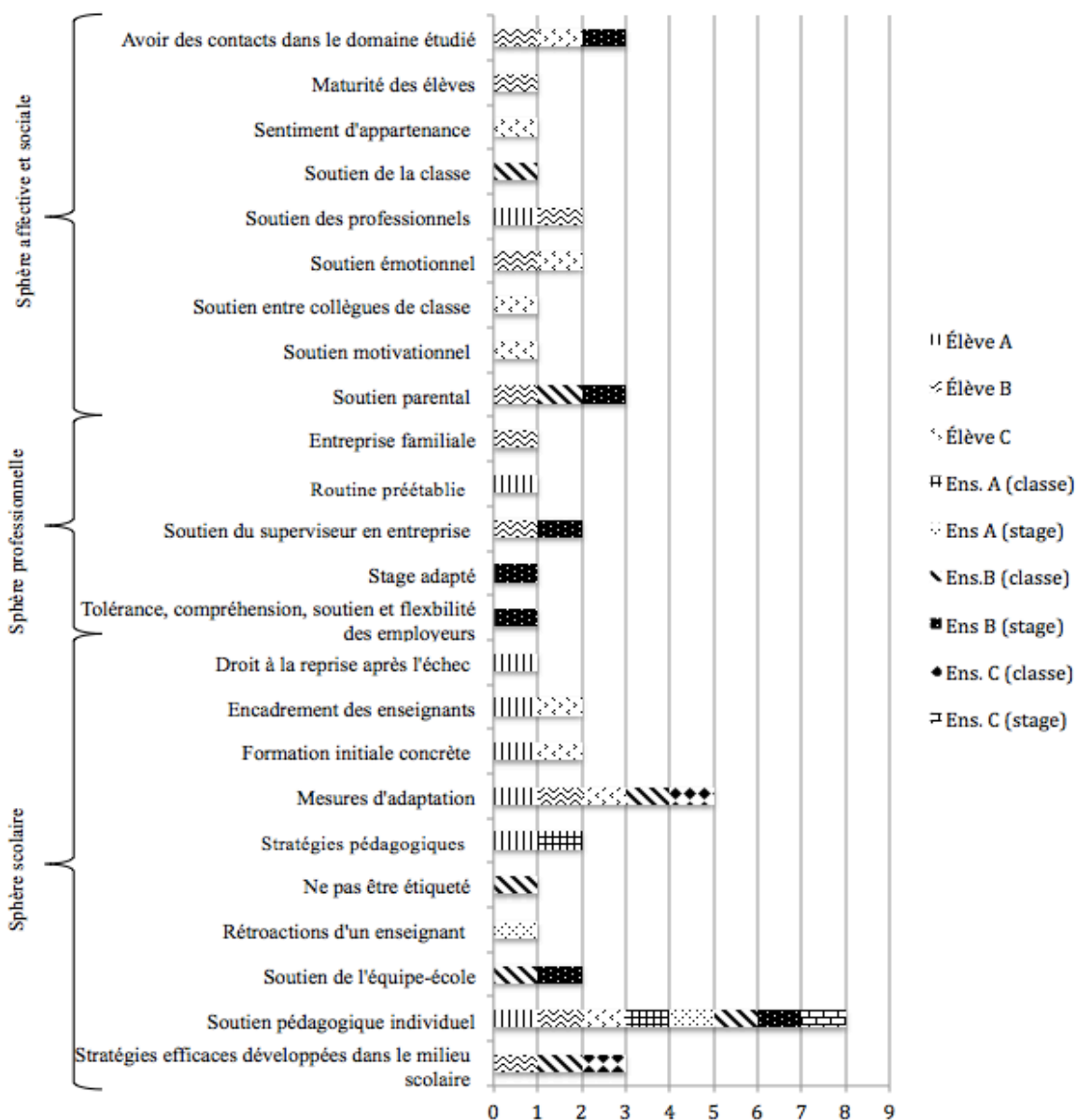


Figure 19. Éléments facilitateurs de la dimension sociopsychologique.

Dans un premier temps, beaucoup d'éléments soulevés par les participants peuvent être inclus dans la sphère scolaire. Il convient de souligner que les écoles ont un droit de regard sur ces aspects. Dans l'ordre, voici les éléments facilitateurs : le *soutien*

pédagogique individuel (8 US), les mesures d'adaptation (5 US), les stratégies efficaces que les élèves développent avec les enseignants dans le CFP (3 US), l'aspect concret de la formation (2 US), l'encadrement des enseignants (2 US), les stratégies pédagogiques utilisées (2 US), le soutien de l'équipe-école (2 US), le fait de ne pas être étiqueté (1 US), le droit à la reprise après l'échec (1 US) ainsi que les rétroactions des enseignants (1 US).

Dans un deuxième temps, plusieurs éléments peuvent être associés à la sphère affective et sociale de l'élève. La pertinence de cette catégorie relève du fait que ce sont des facteurs qui peuvent faciliter le parcours de l'élève, et ce, à travers les trois sphères de l'insertion professionnelle. Voici ces éléments qui ont été énoncés : *avoir des contacts dans le domaine étudié (3 US), avoir du soutien parental (3 US), émotionnel (2 US), professionnel (2 US), motivationnel (1 US), de la part de la classe entière (1 US), d'un collègue de travail (1 US), avoir un sentiment d'appartenance (1 US) et, pour terminer, la maturité des élèves (1 US).*

Dans un troisième temps, certains éléments facilitateurs qui peuvent être mis en place en milieu de stage ou de travail ont été mentionnés lors de cette étude. *Le soutien du superviseur en entreprise (2 US), la tolérance, la flexibilité et le soutien des employeurs (1 US), une routine préétablie (1 US), le fait de travailler dans une entreprise familiale*

(1 US) et, enfin, d'avoir *un stage adapté* à sa personnalité et ses difficultés (1 US) peut grandement aider.

Dimension sociologique

Aucun élément facilitateur n'a été catégorisé dans la dimension sociologique.

Compétences liées au marché du travail

Sans aucun doute, il y a un aspect sur lequel tous les élèves et tous les enseignants s'entendent : la nécessité que les élèves fassent preuve de *compétences en employabilité*, plus précisément de savoir-être (9 US). En effet, les enseignants ont mentionné plusieurs fois que les éléments qui ont facilité le parcours de l'élève étaient son assiduité, le fait qu'il soit souriant, travaillant, dynamique, ponctuel, etc. Un autre aspect mentionné par un participant : le fait de connaître le marché de l'emploi, savoir où chercher et appliquer. Bref, tout ce qui est lié au *développement de carrière* des individus (1 US).

En ce qui concerne le métier étudié, il va de soi que le fait de *réussir les compétences demandées dans les programmes de formation* (5 US) est un élément qui facilite l'insertion de l'élève. Par ailleurs, le fait d'avoir de la *reconnaissance pour son travail bien fait* (1 US), et ce, dans le milieu de travail est encourageant.

Compétences du XXI^e siècle

Ci-dessous, voici la Figure 20 qui résume les compétences du XXI^e siècle qui peuvent faciliter l'insertion professionnelle de l'EBP.

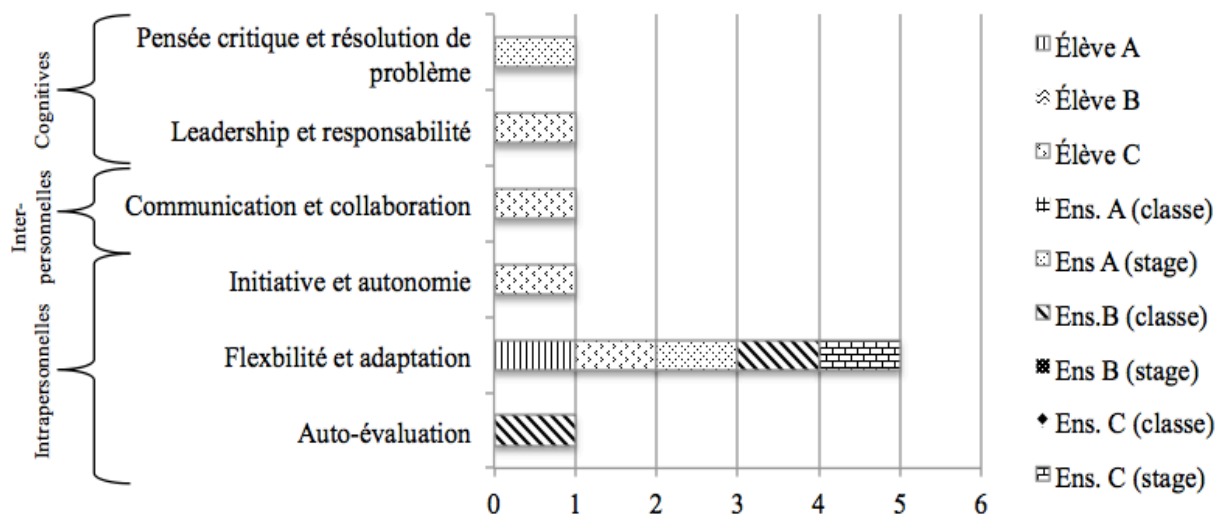


Figure 20. Éléments facilitateurs sur le plan des compétences du XXI^e siècle.

Étant donné que les grandes catégories sont définies dans le cadre conceptuel selon les compétences intrapersonnelles, interpersonnelles et cognitives, les facilitateurs vécus seront classés à partir de ces catégories.

En ce qui concerne le domaine intrapersonnel, quelques compétences ont été soulevées : la *flexibilité et l'adaptation* de l'élève (5 US), *l'initiative et l'autonomie* (1 US) et *l'autoévaluation* (1 US). Pour le domaine interpersonnel, les compétences de

communication et collaboration (1 US) ainsi que *leadership et responsabilité* (1 US) ont été dégagées. Pour conclure, dans le domaine cognitif, la compétence se rapportant à la *pensée critique et la résolution de problème* est ressortie (1 US). Tel qu'on peut le constater, seulement une de ces compétences fut soulevée de façon significative, soit celle liée au domaine intrapersonnel: la flexibilité et l'adaptation.

Obstacles vécus lors de l'insertion professionnelle des EBP

Dimension psychoprofessionnelle

La Figure 21 permet d'avoir une vue d'ensemble des obstacles dégagés dans la dimension psychoprofessionnelle.

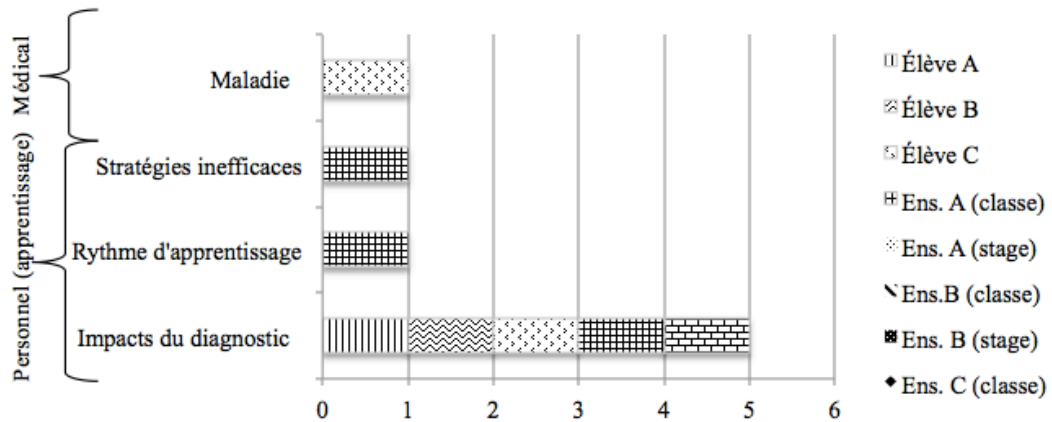


Figure 21. Obstacles de la dimension psychoprofessionnelle.

Tel que le démontre la Figure 21, les obstacles peuvent se classer en deux catégories. D'une part, il peut y avoir des obstacles médicaux, tels que le montrent les *problèmes de santé* qu'un élève a vécus lors de sa formation (1 US). D'autre part, des obstacles personnels sur le plan des apprentissages ont été relevés, entre autres, les *stratégies inefficaces* qu'ils peuvent appliquer pour leurs études (1 US), *le rythme lent d'apprentissage* (1 US), mais surtout *les impacts de leur diagnostic* sur le plan scolaire (5 US).

Dimension sociopsychologique

La Figure 22 rassemble les différents obstacles vécus qui relèvent de la dimension sociopsychologique dans l'insertion professionnelle.

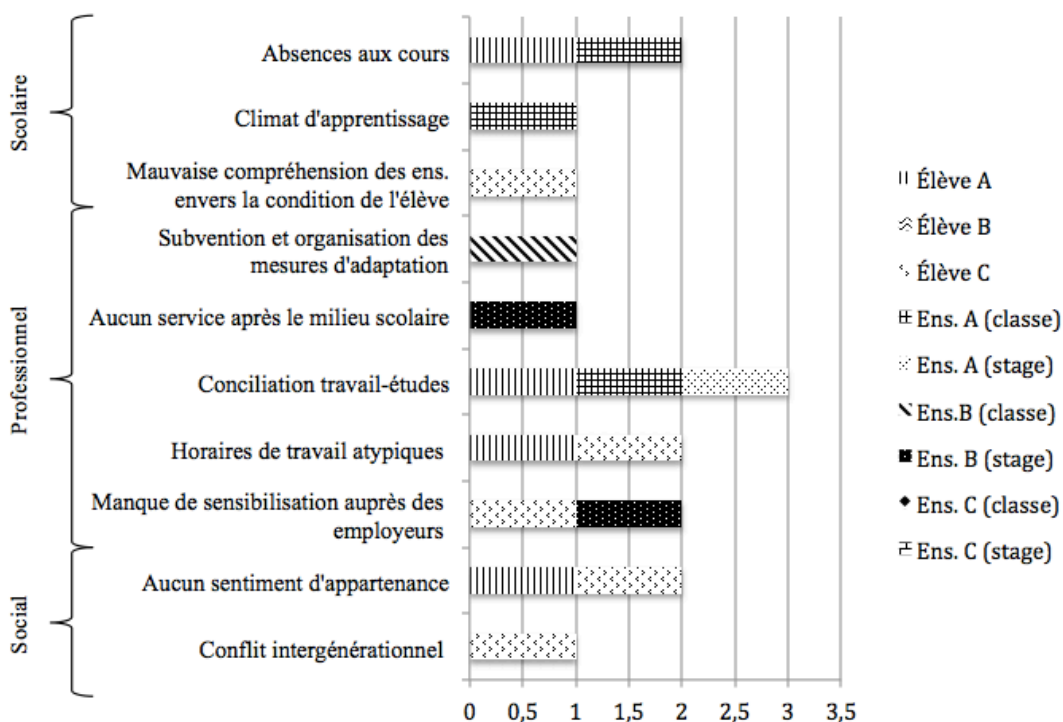


Figure 22. Obstacles de la dimension sociopsychologique.

Trois catégories peuvent être dégagées de cette figure. Dans un premier temps, des obstacles sociaux peuvent entraver le cheminement de l'élève : le fait de n'avoir *aucun sentiment d'appartenance dans le milieu scolaire ou professionnel* (2 US) et de vivre des *conflits d'ordre intergénérationnel* (1 US).

Dans un deuxième temps, des problèmes peuvent être relevés sur le plan professionnel : *une mauvaise conciliation travail-études* (3 US), les *horaires de travail atypiques* (2 US), le *manque de sensibilisation auprès des employeurs en ce qui*

concerne les troubles de l'apprentissage (2 US) et le fait qu'il n'y ait aucun service suite à la formation initiale pour aider l'élève dans sa recherche d'emploi (1 US).

Dans un troisième temps, des obstacles d'ordre scolaire peuvent être dégagés. Les *absences répétées aux cours (2 US)*, *un climat d'apprentissage néfaste (1 US)*, le *manque de subvention et d'organisation concernant les mesures d'adaptation* offertes dans les écoles (1 US) ainsi que *la mauvaise compréhension de certains enseignants envers les troubles d'apprentissage (1 US)* peuvent nuire au cheminement scolaire de l'élève, ce qui correspond à la première phase de l'insertion professionnelle.

Dimension sociologique

Un seul obstacle a été soulevé dans cette catégorie : *les difficultés financières (1 US)*. Évidemment, le participant A avait été le seul à mentionner cet élément, car lui seul connaît sa situation monétaire. En effet, les enseignants ne sont pas toujours informés de la situation financière de leurs élèves.

Compétences liées au marché du travail

Pour certains élèves, quelques compétences de base normalement acquises lors de la scolarité obligatoire ont posé problème lors de leur première phase d'insertion professionnelle : une *syntaxe* correcte des phrases écrites, la *compréhension des*

questions ainsi que *la règle de trois en mathématique*. Tous ces éléments sont ressortis de façon non significative avec une unité de sens pour chacun.

Par le fait même, certaines *compétences du métier étudié ont été difficiles à acquérir* (1 US) et un élève a fait face à quelques *échecs* (1 US).

Pour terminer, sur le plan de l'employabilité, le seul élément qui a fait défaut concerne les démarches d'insertion d'un élève. Malheureusement, pour le participant B, *le développement de carrière*, plus précisément ses démarches d'insertion posent problème (2 US).

Compétences du XXI^e siècle

La Figure 23 résume les obstacles relevant des compétences du XXI^e siècle pour cette recherche.

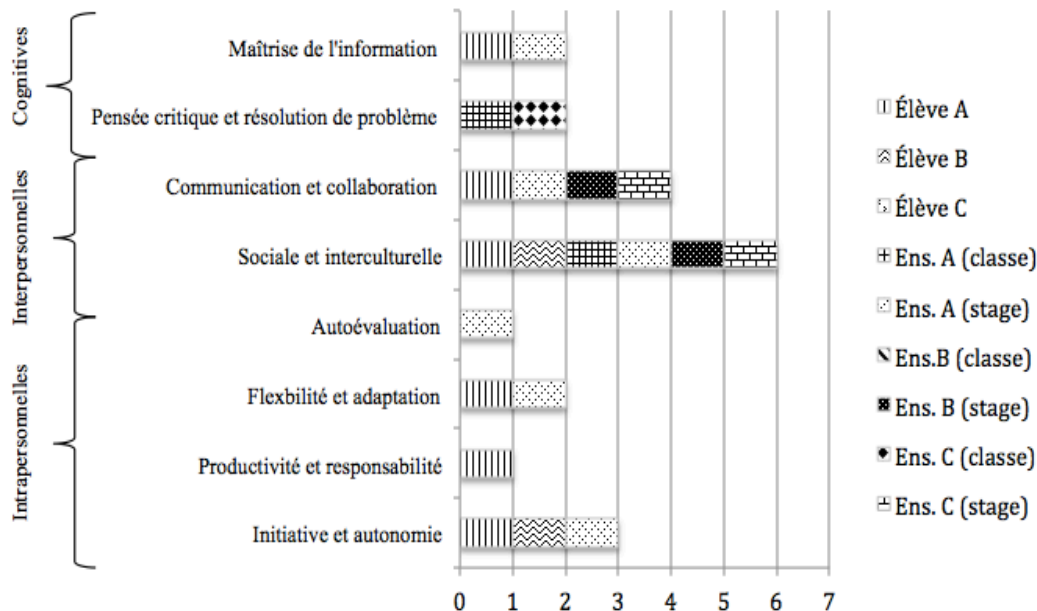


Figure 23. Obstacles sur le plan des compétences du XXI^e siècle.

Le domaine des compétences intrapersonnelles est celui ayant fait ressortir le plus d'obstacles. Voici les compétences ciblées, des plus significatives aux moins significatives : *initiative et autonomie* (3 US), *flexibilité et adaptation* (2 US), *productivité et responsabilité* (1 US) et *autoévaluation* (1 US). Pour ce qui des compétences interpersonnelles, *les compétences sociales et interculturelles* (6 US) et de *communication et de collaboration* (4 US) ont été ciblées. Pour terminer, deux compétences faisant partie du domaine cognitif ont été relevées : le recours à *la pensée critique et à la résolution de problème* (2 US) ainsi que *la maîtrise des informations* (2 US).

Défis à surmonter lors de l'insertion professionnelle des EBP

Plusieurs défis communs peuvent être dégagés des participants de cette recherche. La

Figure 24 résume ces derniers.

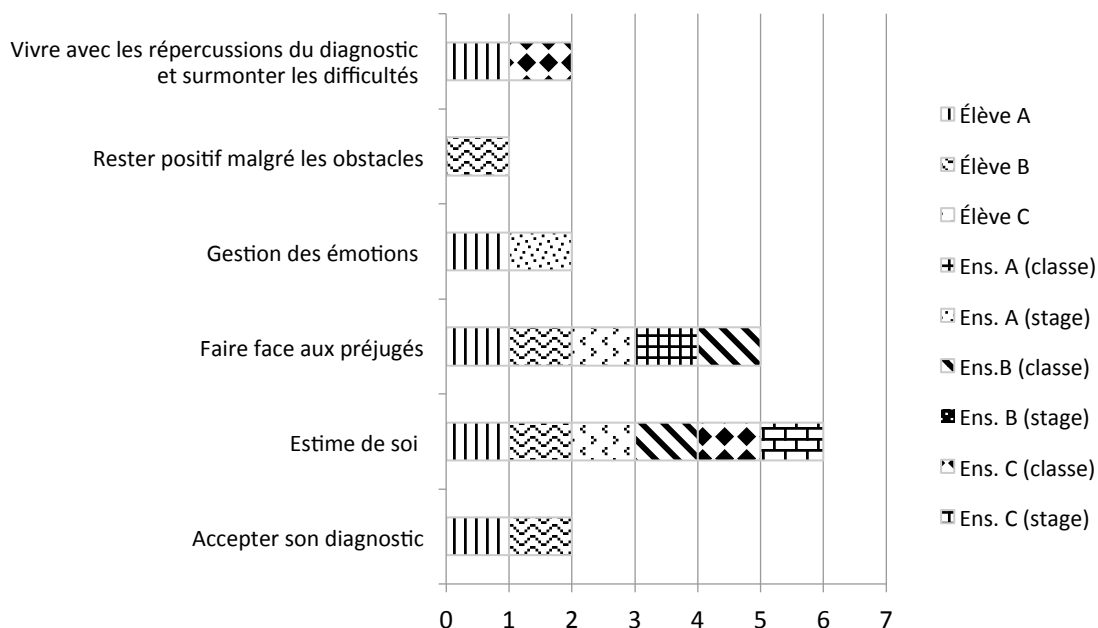


Figure 24. Défis vécus lors de l'insertion professionnelle.

Comme il est possible de le constater, les trois participants à cette recherche ainsi que trois enseignants sur six (total = 6 US) ont mentionné que la *construction de l'estime de soi* est une difficulté à surmonter chez les EBP. Dans le même ordre d'idées, *le fait d'accepter son diagnostic* (2 US) et de *vivre avec les répercussions de ce dernier et de surmonter les obstacles vécus* (2 US) sont des défis intimement liés.

Le deuxième défi ayant été mentionné le plus souvent est de *faire face aux préjugés* que peut apporter un diagnostic des troubles de l'apprentissage. Encore une fois, trois élèves ont mentionné cette difficulté, ainsi que deux enseignants (5 US).

Sinon, d'autres défis ont été ressortis, mais de façon moins significative : *la gestion des émotions* (2 US) et le fait de *rester positif malgré les obstacles* (1 US).

Tout compte fait, cette analyse transversale clôt la première partie de ce chapitre. Il convient maintenant de dégager et d'interpréter ces résultats à la lumière du schéma conceptuel proposé au chapitre deux, et ce, en lien avec les objectifs de recherche.

Objectif 1

Plusieurs éléments facilitateurs sont ressortis de façon importante dans cette étude afin de répondre au premier objectif qui est d'identifier et d'analyser les éléments facilitateurs et les obstacles de l'insertion professionnelle des EBP inscrits en formation professionnelle. Tout d'abord, l'importance des attitudes en employabilité chez l'élève est ressortie de façon très significative. En effet, les participants ont mentionné plusieurs qualités nécessaires à l'insertion telles que l'assiduité, la ponctualité ou encore le dynamisme pour ne nommer que celles-ci. Cela est un constat étonnant, car bien que toutes ces attitudes soient demandées par les institutions scolaires et les employeurs sur

le marché du travail, plusieurs d'entre elles ne les évaluent pas. En effet, il ne faut pas oublier que lorsqu'on jette un regard aux programmes de formation des DEP, ceux-ci sont axés en très grande majorité sur les compétences techniques (Compétences Québec, 2017). Le savoir-être est réellement un incontournable et il facilite bel et bien l'insertion (Selz, 1980, cité dans Dupont & Bourassa, 1994; Trottier & al., 1997), et ce, particulièrement chez les EBP. Cela fait du sens, car sans ces compétences, l'intégration de l'élève se déroule de façon cahoteuse dans la formation, les stages ainsi qu'en emploi.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs éléments facilitateurs provenant du milieu scolaire sont ressortis. Premièrement, il convient de mentionner que le soutien pédagogique individuel revêt une extrême importance pour l'élève EBP. En effet, cela a fait une différence importante chez presque tous les participants de cette recherche. Il ne faut pas oublier qu'un seul participant à la recherche n'a pas mentionné cet aspect, alors que tous les autres ont souligné que cela était extrêmement facilitant. De toute évidence, le soutien pédagogique individuel est un incontournable chez les EBP inscrits en formation professionnelle.

Deuxièmement, le soutien affectif n'est pas à négliger non plus dans le parcours des EBP, comme tenu du nombre total d'éléments mentionné à ce niveau, toutes catégories confondues (9). Bien qu'il n'y ait pas d'élément précis qui ressort de façon significative dans cette catégorie, ceci évoque le fort besoin de ces élèves d'être appuyés tout au long

de leur démarche d'insertion que ce soit par leur parent, un professionnel, un collègue de classe, un enseignant ou autres.

Pour terminer, la mise en place de mesures d'adaptation peut également faciliter le cheminement de l'élève. Cependant, il faut garder en tête que, dans la plupart des cas, les employeurs ne fournissent aucune adaptation, donc il est primordial que ces mesures n'atteignent en aucun point les compétences techniques demandées. Quoi qu'on en dise, même si les élèves n'y ont pas droit dans leur milieu de stage ou de travail, cela leur facilite la passation des modules des DEP qui est plus axée sur le théorique de façon générale. Parallèlement, le professionnalisme des enseignants dans : les stratégies pédagogiques utilisées, le travail d'équipe effectué avec l'équipe-école, leur encadrement ainsi que leur rapprochement entre le monde de la théorie et la pratique est sans aucun doute nécessaire pour faciliter la première étape de l'insertion professionnelle de l'EBP, c'est-à-dire la phase de formation professionnelle. Ces résultats ne sont certes pas surprenants, mais un peu paradoxaux étant donné que la plupart des enseignants prennent plus de 10 ans à se former et que, du jour au lendemain, ils interchangent leur métier d'origine pour celui d'enseignant (Balleux, 2006). Il convient de se questionner si ces derniers reçoivent de l'aide ou une formation particulière concernant les besoins, les caractéristiques, les difficultés et les forces des EBP.

Enfin, d'autres éléments facilitants relèvent entièrement de l'élève. Certes, le fait de dire son diagnostic, aux enseignants et aux employeurs, est déjà un bon point de départ. Ensuite s'ajoute la pertinence d'avoir des forces dans le métier étudié, le tout accompagné d'une volonté de réussir qui est extrêmement importante du fait que les EBP font face aux impacts de leur diagnostic et qu'ils doivent fournir beaucoup d'efforts et faire preuve de persévérance tout au long de leur cheminement. En ce qui concerne le métier étudié, il va de soi que le fait de réussir les compétences demandées est un élément qui facilite l'insertion de l'élève. À coup sûr, cela redonne de la confiance à l'élève et lui permet d'avancer plus loin vers son objectif ultime.

Pour terminer, en ce qui concerne les compétences du XXI^e siècle, il semble que l'EBP doive absolument faire preuve de flexibilité et d'adaptation. Dans cette étude, cette compétence fut surtout traduite par le fait d'être ouvert au changement et à la critique et, bien évidemment, de s'ajuster face à ces rétroactions. Ceci fait du sens en effet, car il est évident que cela facilite la formation et la progression des apprentissages d'un élève lorsque cette compétence est présente. Pour un élève en difficulté, cela est un incontournable.

En ce qui concerne les obstacles que les EBP vivent lors de leur insertion professionnelle, plusieurs éléments peuvent être dégagés. Tout d'abord, bien qu'il ne soit pas ressorti de façon significative, un obstacle a mis la formation d'un élève

sérieusement en danger : il s'agit d'un obstacle médical (maladie). En effet, un participant a dû être retiré de l'école plusieurs jours avant de réintégrer complètement la classe. Or, pendant ce temps, la matière et le groupe continuent d'avancer. Il faut prendre en compte que, pour un élève en difficulté, il est déjà difficile de suivre le rythme des cours (Doucet, Coulombe, & al., 2017). Conséquemment, un problème de santé peut venir entraver facilement la formation scolaire d'un EBP. Il est donc d'une importance cruciale de porter attention à ce genre de situation que les élèves peuvent vivre, afin de leur fournir un plan d'action qui leur permette de réintégrer facilement la formation et les cours manqués.

Ensuite, il convient de mentionner que les impacts du diagnostic ont été un obstacle mentionné de façon significative dans la recherche. Ces impacts, tous les élèves les ont relevés et, bien qu'ils se traduisent différemment en fonction de leur condition, un élément commun est dégagé : cela apporte son lot de difficultés et d'efforts pour poursuivre une formation scolaire et même en milieu de travail. Que ce soit des difficultés de concentration, de compréhension, de lecture ou d'écriture, atteindre les exigences du programme dans le temps prescrit peut être difficile. Cela fait écho aux propos des enseignants qui mentionnent leurs difficultés à amener ces élèves à diplômer dans les temps prescrits par le Ministère (Doucet, Coulombe, & al., 2017). Ces derniers se font ressentir énormément dans le milieu scolaire et, pour un faire un lien avec les

facilitateurs, il est vrai que de choisir une formation pour laquelle ces élèves ont des forces, et non des difficultés, est particulièrement aidant.

Dans un autre ordre d'idées, des propos mentionnant le manque de sensibilisation des employeurs contrastent avec ceux des autres participants. Ces derniers sont dégagés à partir du même cas d'élève : le participant B. Il faut prendre en compte que ce dernier vit avec une problématique de dysphasie et que celle-ci est visible pour autrui. En effet, l'élève cherche ses mots et parle de façon plutôt lente. Tel qu'il a déjà été mentionné, celui-ci possède d'énormes difficultés à passer les entrevues d'embauche. Il n'est donc pas étonnant que ce propos soit ressorti. Cela n'est pas le cas des autres participants pour lesquels leurs problématiques ne sont pas perçues quotidiennement de façon générale. Or, ceci peut dénoter en effet un manque de sensibilisation envers les différents troubles d'apprentissage. Il serait donc nécessaire de sensibiliser et d'informer les employeurs aux diverses réalités de plusieurs jeunes adultes en ce qui concerne les troubles d'apprentissage et d'adaptation et comment les prendre en compte sur le marché du travail afin de placer ces jeunes dans des contextes de travail qui exploitent les forces et les compétences de ces employés qui possèdent ce type de particularités et de besoins.

En ce qui concerne les compétences liées au marché du travail, seulement un élève a mentionné faire face à des échecs dans ses modules de DEP. Ceci est étonnant étant donné que les trois élèves ayant participé à la recherche se sont heurtés à plusieurs

échecs, mais que seulement un d'entre eux a mentionné que cela avait nui à son parcours. Est-ce que cela démontre leur grande capacité de résilience? En effet, il a été confirmé que les EBP font preuve d'une résilience incroyable face aux embûches qu'ils rencontrent dans leurs parcours (Doucet, Maltais, & Pouliot, 2017). Est-ce que le milieu de la FP permet, tout comme les centres d'éducation des adultes, d'être un tremplin pour les jeunes en difficultés et ainsi amorcer un processus de résiliences scolaire ? Il est certain que le fait d'avoir des objectifs scolaires et professionnels ainsi que l'opportunité de se réaliser et d'être reconnu autrement que par une «cote» d'élèves en difficultés (EHDAA) peut grandement aider à façonner une image de soi positive chez ces élèves et, au final, favoriser le développement de la résilience.

Pour terminer, sur le plan de l'employabilité, le seul élément qui a fait défaut concerne les démarches d'insertion professionnelle d'un élève. Rappelons que, selon Fournier et Bourassa (2000), l'employabilité réfère d'une part au savoir-être en emploi et en contexte du travail (ponctualité, politesse, assiduité, etc.) mais également au développement de sa carrière dans sa connaissance du monde du travail, sa facilité à se trouver un emploi et à le maintenir. Malheureusement, pour le participant B, le développement de carrière, plus précisément ses démarches d'insertion posent problème. Tel que mentionné plus haut, son trouble d'apprentissage est visible pour autrui. Est-ce cela qui bloque dans l'embauche du participant? Il est difficile de le nier, alors que ce dernier possède trois certifications dans des domaines connexes, qu'il réussit

« *brillamment les tests* » avant les entrevues et que les enseignants ne relèvent que très peu d'obstacles.

En ce qui concerne les compétences du XXI^e siècle, ce sont surtout les enseignants superviseurs de stage qui ont été en mesure de remarquer leurs difficultés liées aux compétences. Ces dernières sont-elles plus difficiles à évaluer en milieu scolaire? Cela reste une question essentielle et pertinente à se poser, car le contexte scolaire et celui des stages sont bien différents l'un de l'autre en terme d'approche pédagogique. Bref, il semble que les EBP de cette recherche aient certaines difficultés à se détacher des connaissances théoriques apprises et à les appliquer de façon autonome dans différentes situations contextuelles. Évidemment, ces compétences sont essentielles afin de se maintenir en emploi, cependant ce ne sont pas sur celles-ci que sont évalués les élèves dans leur DEP. Tel que le montre leur programme de formation, ils sont évalués sur des compétences techniques (Compétences Québec, 2017). Étant donné la place importance des compétences du XXI^e siècle dans le monde du travail, il est primordial que le milieu scolaire développe des moyens d'évaluation de ces compétences afin que la transition du milieu scolaire au milieu du travail s'établisse aisément.

Le domaine des compétences interpersonnelles est sans aucun doute celui qui apporte le plus de difficultés aux élèves de cette recherche. Ces compétences reflètent, entre autres, la capacité de l'individu à s'intégrer dans une équipe de travail, à entretenir des

relations harmonieuses avec les pairs, à travailler en équipe et à collaborer dans le milieu. Ceci apporte beaucoup de questionnements quant à la réforme implantée dans le milieu scolaire depuis plusieurs années. Cette réforme qui axe sur le socioconstructivisme, la pédagogie par projet et le travail d'équipe, n'est-elle pas censée former les élèves sur ces compétences ? Les élèves ne sont-ils pas censés être des experts dans ce domaine ? Est-ce que ce paradigme et les diverses pédagogies différenciées font l'objet d'une bonne compréhension théorique, d'un bon transfert et réinvestissement dans les interventions éducatives des enseignants ?

Pour terminer, deux compétences faisant partie du domaine cognitif ont été relevées, ce qui n'est pas sans surprise étant donné que, une fois sur le terrain, les élèves doivent être en mesure de mobiliser leurs connaissances et de maîtriser les contenus appris afin de les mettre en lien avec les situations vécues en milieu de travail.

En somme, les obstacles les plus significatifs se réfèrent surtout aux compétences du XXI^e siècle. En effet, plusieurs compétences ont été relevées comme étant des lacunes chez les participants volontaires à la recherche. Tout cela fait réfléchir aux propos de Trilling et Fadel (2009) qui mentionnent que les diplômés ne sont pas nécessairement prêts au marché du travail lorsqu'ils sortent de l'école et aux propos de (Moses, 1998, cité dans Moisan, 2000) qui suggère de former les élèves pour un ensemble de compétences et non pour un emploi en particulier. Comment les CFP pourraient-ils

mettre ces compétences de l'avant ? Comment s'assurer que les enseignants prennent en compte le développement de ces compétences du XXI^e siècle au quotidien ? Et quels sont les moyens à mettre en œuvre pour les évaluer et assurer leur réinvestissement sur le marché du travail ?

Dans un autre ordre d'idées, il convient de dégager un élément émergent à la recherche : la *gestion des émotions*. Ce fut un obstacle relevé dans plusieurs entretiens (5 US). Cependant, aucun élément provenant du cadre conceptuel ne permettait de le catégoriser de façon distincte. En effet, les compétences liées au domaine affectif sont plutôt implicites dans le référentiel du P21 (2016), alors que pour les EBP de cette recherche, les compétences liées à l'intelligence émotionnelle apparaissent comme un obstacle évident. Ces EBP doivent identifier et explorer de meilleurs moyens pour reconnaître leurs émotions, les nommer, les exprimer, les comprendre et les réguler pour s'adapter sur le plan émotionnel. Par conséquent, il serait pertinent d'ajouter une section traitant de l'intelligence émotionnelle en ce qui a trait aux compétences du XXI^e siècle. C'est en quelque sorte une compétence transversale, car de nos jours, il faut que le travailleur soit en mesure de s'autoréguler et de développer les capacités à gérer les différentes émotions liées à une variété de situations générant de la pression, du stress ou encore de la colère, pour ne nommer que celles-ci, afin d'être productif et de bien travailler en collaboration avec les autres. Les compétences émotionnelles viennent en

réalité influencer les trois grands domaines de compétences (intrapersonnelles, interpersonnelles et cognitives).

Tous les éléments mentionnés précédemment prouvent que l'insertion professionnelle est teintée et facilitée ou non par des facteurs qui sont «internes» et «externes» à l'individu (Trottier & al., 1997), et ce, à toutes les étapes de l'insertion professionnelle.

Objectif 2

Le deuxième objectif de cette recherche est de dégager les défis que les EBP peuvent vivre lors de leur insertion professionnelle. Comme il a été possible de le constater, la construction de l'estime de soi est un défi important (6 US) que les EBP doivent affronter, et ce, dès qu'ils entament leur formation initiale. Cela n'est pas étonnant étant donné les nombreux échecs et difficultés qu'ils ont surmontés à travers leurs parcours au secteur jeune : intimidation, classe adaptée, reprise de cours, parcours non linéaire, etc. Leurs propos concordent d'ailleurs avec les recherches qui font état d'un passé difficile (Doucet et al., 2013) chez les élèves de la FGA. Dans le même ordre d'idées, il n'est pas surprenant de constater d'autres défis qui sont liés et inhérents à la construction d'une bonne estime personnelle : le fait d'accepter son diagnostic (2 US) et de vivre avec les répercussions de ce dernier et de surmonter les obstacles vécus (2 US). Sans aucun doute, cela fait écho au principal défi que tous les élèves ont mentionné lors de cette recherche. Sans surprise, le défi le plus grand des EBP concerne la construction

identitaire dans laquelle l'estime de soi prend une place importante. Ils doivent affronter et confronter les jugements des autres et d'eux-mêmes tout au long de leur insertion. Ceci fait référence au cinquième stade d'Erikson (1969), dans laquelle l'individu cherche à s'accepter tel qu'il est. Ainsi, bien que Moreau (2003, cité dans Guichard, 2012) ait démontré que les apprentis de la formation professionnelle sont dans une période dite « adulte émergent » marquée par l'instabilité et l'exploration identitaire, il semblerait que cette période soit bien plus importante qu'une simple exploration pour les EBP : c'est une étape dans laquelle l'acceptation de soi est primordiale.

Nouveau schéma conceptuel

À la lumière de tous ces éléments, le schéma conceptuel proposé au chapitre deux a été révisé. Voici le nouveau schéma qui prend en compte les éléments significatifs qui se dégagent de l'ensemble des analyses des résultats.

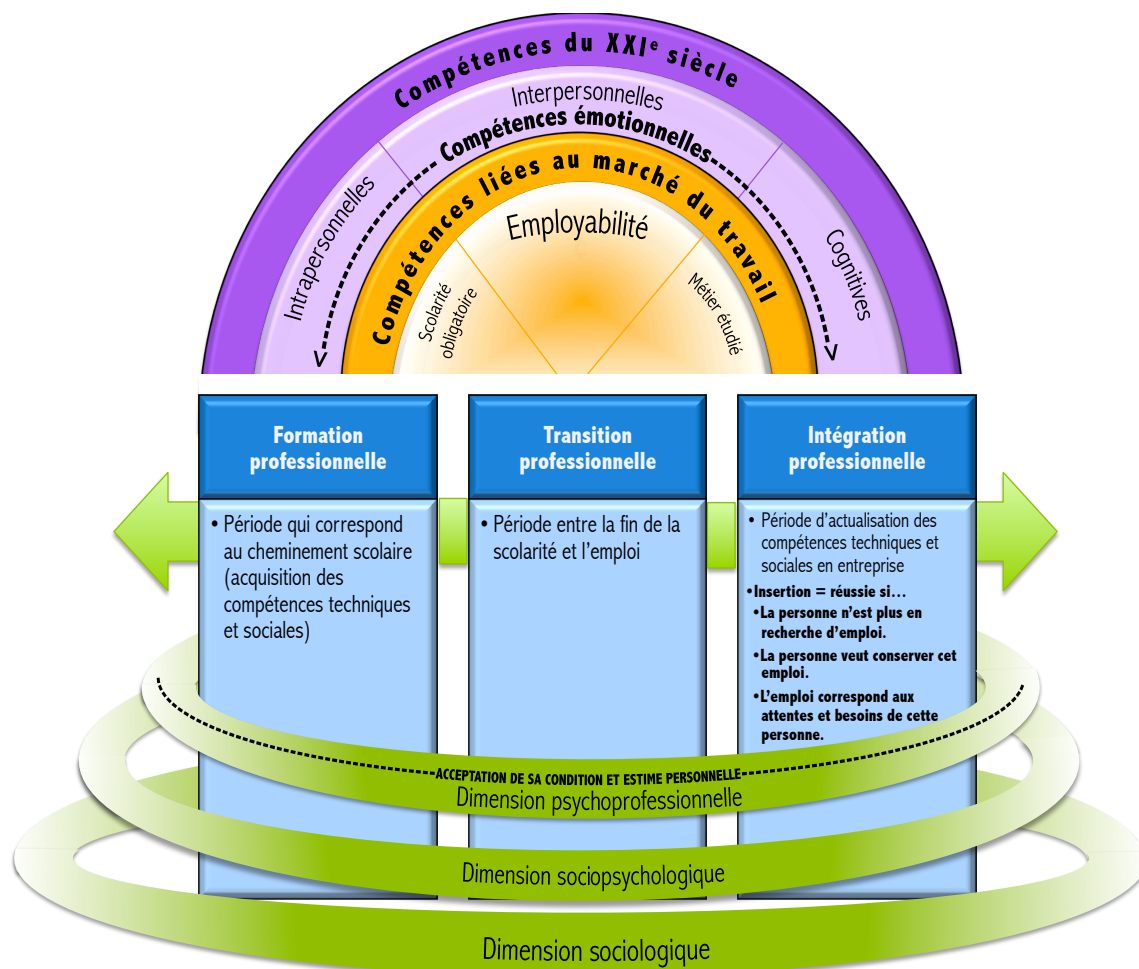


Figure 25. Insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers en formation professionnelle, inspiré de Allard et Ouelette (1995); Dupont et Bourassa (1994); Laflamme (1993); P21 (2016); Vultur et Trottier (2010).

Trois grands changements ont été effectués. Premièrement, sur le plan des compétences du XXI^e siècle, un domaine transversal a été ajouté : les compétences émotionnelles. En effet, tel que discuté dans ce chapitre, les participants à cette étude avaient des caractéristiques particulières à développer en ce qui a trait à l'intelligence émotionnelle. Il est donc nécessaire d'insérer cette nouvelle catégorie qui prend en

compte des éléments fondamentaux qui ont été identifiés comme étant un élément qui facilite l'insertion professionnelle de ces élèves. Ces compétences émotionnelles mettent en lumière la capacité de l'individu à nommer, exprimer, comprendre et réguler les émotions. Ce sont des compétences nécessaires pour faire face aux nombreux défis que doivent relever les jeunes sur le marché du travail. Deuxièmement, la catégorie «employabilité» a été déplacée et mise en évidence afin de démontrer l'importance des attitudes, du savoir-être et des démarches dans le processus d'insertion professionnelle de l'élève. Troisièmement, dans un des trois anneaux, plus précisément celui de la dimension psychoprofessionnelle, les termes « acceptation de sa condition et estime personnelle » ont été ajoutés. Ceci fait référence au défi identitaire que tous les EBP de cette recherche ont vécu lors de leur insertion professionnelle. C'est un aspect incontournable auquel tout intervenant devrait s'attarder lorsqu'il travaille avec un élève à besoins particuliers d'autant plus que les sphères personnelle et affective des EBP ont largement été touchées tout au long de leurs parcours personnel, familial, social et scolaire.

Constats

Le plus grand constat de cette recherche est que l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers est un parcours semé d'embûches, tout comme l'a été leur parcours scolaire antérieur (Doucet & al., 2013). Plusieurs obstacles sont liés à leur diagnostic, alors que d'autres proviennent de leur situation personnelle. Tel que les éléments

facilitateurs l'ont montré, l'école et les enseignants jouent un grand rôle dans leur processus d'insertion. Avec une volonté importante, ces élèves, qui font preuve de résilience et de persévérance incroyable, peuvent réussir et se trouver compétents lorsqu'ils entament leur transition vers le marché de l'emploi. Comment amener le personnel scolaire en place à prendre conscience de l'importance de leur rôle auprès de ces élèves ? Comment amener les employeurs des différents secteurs de spécialisation à se sensibiliser et s'informer sur les particularités de ces élèves pour prendre conscience de la place que peuvent occuper ces jeunes sur le marché du travail ?

Tout cela considéré, revenons aux questionnements soulevés en début de ce mémoire. Qui sont les diplômés de la FP qui n'ont pas encore d'emploi neuf mois après l'obtention de leur diplôme ? Quels diplômés de la FP se trouvent du travail, mais qui n'est pas en lien avec le métier étudié ? Malheureusement, les résultats de cette étude laissent croire qu'il n'est pas impossible que les EBP occupent une proportion de ces statistiques. Bien évidemment, les résultats de cette étude ne sont pas généralisables, mais sur les trois participants, un seul se considère satisfait de son insertion et un seul est actif sur le marché de l'emploi. Précisons d'ailleurs que cet emploi n'est pas en lien avec le domaine étudié au départ. Avec toutes les mesures mises en place (MELS, 2008, 2009; MEQ, 1999a), et l'énergie mobilisée par le personnel scolaire pour ces élèves dans le système d'éducation, il est primordial de documenter, à plus large échelle, l'insertion

professionnelle des EBP afin de trouver des pistes d'intervention facilitant une meilleure insertion professionnelle de ces jeunes.

Limites de la recherche

Le présent mémoire a su apporter un début de compréhension de l'insertion professionnelle des EBP en documentant cet aspect encore très peu examiné par la communauté scientifique. Cependant, bien que les données soient crédibles dû aux méthodes de triangulation utilisées (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2011), les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population des EBP étant donné que l'échantillon était petit et intentionnel (Pires, 1997). De surcroît, bien que les participants à la recherche devaient répondre à certains critères (Miles & Huberman, 2003), les participants vivaient des difficultés différentes (TDA, dysphasie) ce qui peut influencer les résultats de la recherche.

Par ailleurs, un autre constat de cette recherche renvoie aux difficultés d'évaluer les compétences du XXI^e siècle si l'élève n'a pas d'expérience de stage ou de travail. Ceci fait du sens puisque ces compétences ne sont pas évaluées ni pratiquées de façon soutenue par le milieu scolaire. Des recommandations en ce sens seront établies dans la prochaine section.

Ensuite, il est important de souligner que l'intégration en emploi devrait être évaluée de façon plus soutenue. En effet, les trois participants à cette recherche vivront certainement d'autres obstacles et d'autres défis lorsqu'ils auront un emploi. Il serait intéressant d'aller interroger les employeurs à ce sujet, éléments que ce mémoire n'a pu présenter.

Retombées de la recherche

Cette recherche apporte un début de compréhension concernant l'insertion professionnelle des EBP en ce qui a trait aux obstacles, aux défis vécus ainsi qu'aux éléments facilitateurs de leur insertion. Toutefois, il serait intéressant d'aller investiguer d'autres pistes pour les recherches futures. Ainsi, du point de vue scientifique, plusieurs recommandations sont suggérées. Dans un premier temps, il serait pertinent d'évaluer la troisième phase d'insertion professionnelle de Laflamme (1993), c'est-à-dire l'intégration en emploi des EBP. Dans un deuxième temps, il serait souhaitable d'investiguer le point de vue des employeurs concernant l'intégration de ces EBP. En effet, que constatent-ils ? Quelles sont les différentes situations vécues avec les EBP ? Quels sont les obstacles auxquels ils font face ? Pour terminer, une étude longitudinale, consistant à suivre l'élève du début de sa formation professionnelle jusqu'à son insertion dans le milieu de travail et les mois suivants son engagement, serait de mise pour mieux comprendre l'insertion professionnelle des EBP à long terme. Sont-ils capables de se maintenir en emploi ? Quelles compétences doivent-ils mettre de l'avant pour y arriver ?

Sont-ils satisfaits de leur insertion ? Ce sont toutes des questions sans réponses auxquelles il serait nécessaire de répondre. Il ne faut pas oublier que le gouvernement québécois met beaucoup d'efforts pour intégrer ces élèves (MELS, 2008, 2009; MEQ, 1999a), il est donc primordial de mieux comprendre leur réalité et de trouver un ensemble de moyens qui favorisent l'insertion professionnelle de ces jeunes afin de bien exploiter leurs forces et se distancer de leurs difficultés. Un déplacement des difficultés vers les forces donne une accessibilité à d'autres éclairages sur les connaissances et les compétences de ces EBP.

Maintenant, grâce à l'identification des facilitateurs, des obstacles et des défis des EBP, il est possible de dégager quelques pistes d'accompagnement pour les EBP inscrits en FP, et ce, dans le but de favoriser leur insertion professionnelle. Tout d'abord, sur le plan organisationnel, il serait important de mettre en place des dispositifs d'évaluation des compétences en employabilité et du XXI^e siècle dans tous les milieux scolaires. En effet, il est maintenant démontré que ce sont des éléments qui peuvent faciliter l'intégration professionnelle en milieu de travail, il serait donc important que les acteurs du milieu scolaire s'y attardent davantage. Donc, en plus d'être évalués sur les compétences techniques à acquérir, les centres de formation devraient mettre de l'avant un «carnet d'employabilité» qui permettrait d'évaluer les compétences liées au marché du travail, et surtout, les compétences du XXI^e siècle. Cette pratique est présentement mise de l'avant par certains CFP, mais elle devrait constituer un incontournable. À cet

effet, la Figure 25, le schéma conceptuel de l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers, pourrait constituer la prémisse de base des enseignants et des intervenants pour l'évaluation des compétences du XXI^e siècle, celles liées au marché du travail ainsi que celles concernant les dimensions psychoprofessionnelle, sociopsychologique et sociologique afin de noter les facilitateurs et les obstacles de chaque élève. Cette «carte de l'insertion professionnelle» leur permettrait d'avoir une vue d'ensemble et exclusive à chaque individu.

Dans un autre ordre d'idées, il pourrait être pertinent d'offrir davantage de formations à temps partiel dans les centres. En effet, le rythme des cours est très rapide pour les EBP et ils ont besoin d'explications soutenues par un enseignant. Ainsi, les formations individuelles et modulaires de soir ne correspondent pas nécessairement aux besoins de ces élèves. Il serait donc pertinent que les centres offrent des formations flexibles qui peuvent convenir au rythme et au soutien dont ceux-ci ont besoin.

Sur le plan pratique, cette étude a su montrer l'importance du soutien individuel chez les EBP. Cette pratique enseignante devrait donc être mise de l'avant et encouragée dans les différents CFP. Il serait donc important de mettre en œuvre des dispositifs variés de formation et de développement professionnel pour que les enseignants réalisent des prises de conscience de leur rôle comme personne significative qui peuvent faire la différence dans le parcours de ses élèves.

Pour terminer, sur le plan socioprofessionnel, il serait primordial que ces élèves obtiennent davantage de soutien et de suivi quant aux différentes étapes d'intégration en emploi (CV, entrevue, intégration au travail, etc.), et ce, après leur diplomation. À tout le moins, ces derniers devraient être sensibilisés au fait qu'il y a des organismes communautaires qui peuvent les aider dans leurs démarches. Un partenariat avec ces organismes pourrait même être mis de l'avant dans les différents CFP. Enfin, il pourrait être également pertinent de valoriser et reconnaître davantage l'importance des métiers enseignés en FP. En effet, une simple reconnaissance sociale peut faire une grande différence dans l'épanouissement et l'estime d'un jeune en difficulté.

Conclusion

Cette recherche visait à mieux comprendre l'insertion professionnelle des EBP inscrits en formation professionnelle. Ce mémoire a permis de dégager les facilitateurs, les obstacles et les défis vécus par ces élèves à travers les trois phases d'insertion professionnelle de Laflamme (1993), et ce, dans à travers la perspective de l'individu (Trottier et al., 1997) tout en prenant en compte le contexte du marché de l'emploi aujourd'hui, qui exige des compétences de haut niveau (NRC, 2012; P21, 2016).

Ce mémoire a permis d'en apprendre un peu plus sur la réalité des EBP. Le constat de cette étude est que leur insertion professionnelle est un parcours semé d'embûches, dans lequel les enseignants et l'organisation scolaire joue un grand rôle en ce qui concerne les éléments qui facilitent ou qui nuisent à leur insertion. Par ailleurs, les organisations scolaires auraient tout avantage à sensibiliser les enseignants en ce qui a trait aux compétences en employabilité et du XXI^e siècle afin de mieux préparer les élèves de leur centre à faire face au marché du travail.

Toutefois, il reste beaucoup de questions sans réponse et beaucoup d'autres terrains à explorer. En effet, il est maintenant nécessaire d'aller documenter la réalité que les

employeurs peuvent vivre avec ces EBP sur le marché de l'emploi. Le maintien en emploi des EBP est également un sujet qui mérite d'être exploré.

Enfin, et surtout, il est important de rappeler que le travail est une fonction sociale importante pour s'intégrer dans une société. Le diplôme est maintenant un incontournable pour obtenir un emploi, mais celui-ci ne suffit pas pour se placer et s'insérer professionnellement (Vultur, 2010). Cela est encore plus vrai pour les élèves à besoins particuliers qui ont des obstacles à gérer au quotidien de leur formation et de leur insertion. Voilà pourquoi il est important de s'y attarder.

Références

- Agodini, R., Uhl, S., & Novak, T. (2004). *Factors That Influence Participation in Secondary Vocational Education*. MPR Reference No. 8879-400. (Rapport No Rapport de recherche adressé au: Mathematica Policy Research, Inc.
- Allard, R., & Ouelette, J.-G. (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes *Carrièreologie, Été 1995*, 497-517.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (pp. 11-33). Québec: ERPI.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, (41), 33.
- Anderson, J. (2010). *ICT TRANSFORMING EDUCATION: A Regional Guide*. UNESCO Bangkok: UNESCO.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Baby, A. (2000). Le travail atypique vu depuis la face cachée de la lune. Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: quand la marge devient la norme...* (pp. 219-241). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36, 29-48.
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.

- Baribeau, C. (2004). *Le journal de bord du chercheur*. Communication présentée au Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004.
- Beaud, J.-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4, pp. 214-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd., pp. 251-284). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Samson, G., & Rousseau, N. (2009). Le guide de stage : un outil nécessaire pour les programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification: la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 249-280). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire* Université de Sherbrooke.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carroz, F., Maltais, D., & Pouliot, È. (2015). Les décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes : qui sont-ils? Dans C. Villemagne, & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés: parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 47-70). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Compétences Québec. (2017). InforouteFPT. Repéré le 23 avril 2016, à <https://www.inforoutefpt.org/>
- Cotton, S. E. (2000). *The training needs of vocational teachers for working with learners with special needs*. (Ph.D.). Purdue University, Ann Arbor. Disponible dans ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (276316422)
- Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (pp. 243-265). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

- CRSH, CRSNG, & IRSC (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa: Gouvernement du Canada
- CSE (1992). *En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré*. (pp. 131). Québec.
- CSE (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012: pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire* : Gouvernement du Québec.
- Cunningham, W. V., & Villasenor, P. (2016). Employer Voices, Employer Demands and Implication for Publics Skills Development policy Connecting the Labor and Education Sectors *The World Bank Resarch Observer* 102-134.
- DEAAC & MELS (2009). *Cadre de référence: les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Québec
- Deschenaux, F. (2009). L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 101-119). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec: un passage volontaire *Pensée plurielle* 2010/2(24), 131-143. doi: 10.3917/pp.024.0131
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. e. c. Poupart (Éd.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Doray, P. (2010). Autonomisation et professionnalisation de la formation professionnelle et technique au Québec. Dans C. Papinot, & M. Vultur (Éds.), *Les jeunes au travail: regards croisés France-Québec* (pp. 153-182). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Doucet, M., Coulombe, S., Maltais, D., & De Champlain, A. (2017). *Connaissances des caractéristiques des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en formation professionnelle (FP) : points de vue d'acteurs scolaires* Fribourg: Congrès SSRE.
- Doucet, M., Gauthier, I., & Bizot, D. (2013, 30 août 2013). *Les enseignants au centre d'éducation des adultes; comment perçoivent-ils la nouvelle clientèle fréquentant*

ces centres et quels principaux défis éducationnels doivent-ils relever?
Communication présentée au congrès de l'AREF 2013, Montpellier.

- Doucet, M., Maltais, D., & Pouliot, È. (2017). Les centres d'éducation des adultes: un tremplin de résilience pour les jeunes ayant vécu des embûches pendant leur parcours scolaire. Dans M. Doucet, & M. Thériault (Éds.), *L'Adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Duc, B. (2012). La transition de l'école au monde du travail: accompagnement, trajectoires de participation et interactions en formation professionnelle initiale. Dans F. Picard, & J. Masdonati (Éds.), *Les parcours d'orientation des jeunes; Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 183-222): Les Presses de l'Université Laval.
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F., & McKinnon, S. (2015). Une description des profils et des besoins psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes. Dans C. Villemagne, & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 27-45). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Dupont, P., & Bourassa, B. (1994). L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat. Dans C. Landry, & F. Serre (Éds.), *École et entreprise: vers quel partenariat?* (pp. 101-111). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Duval, L., Lessard, C., & Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école; le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. doi: 10.7202/057126ar
- Emploi-Québec. (2014). *Le marché du travail et l'emploi par industrie au Québec: perspectives à moyen (2013-2017) et à long terme (2013-2022)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Erikson, E. H. (1969). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fillion, G. (2017). Y a-t-il eu 36 000 ou 91 000 nouveaux emplois au Québec en 2016? *Radio-Canada*. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1019827/emploi-quebec-gerald-fillion-analyse>
- Foley, P. (2007). *The Socio-Economic Status of Vocational Education and Training Students in Australia*. : National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Repéré à

<http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED499742&lang=fr&site=ehost-live>

- Fournier, G., & Bourassa, B. (2000). Le travail des 18 à 30 ans: vers une nouvelle norme. Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme* (pp. 3-31). Québec: Les Presses de l'Université Laval
- Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R., & Tardif, P. (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle: résignation déguisée ou adaptation saine à un marché insensé. Dans G. Fournier, & M. Monette (Éds.), *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (pp. 1-36). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, C., Coulombe, S., & Dionne, L. (2016). Évolution de la formation du personnel enseignant en formation professionnelle: pour une meilleure formation universitaire au Québec? Dans S. Coulombe, & C. Gagnon (Éds.), *Enjeux et défis de l'enseignement professionnel au Québec*. Montréal: Presse de l'Université du Québec.
- Gauthier, M. (2000). L'insertion professionnelle des jeunes au coeur d'une nouvelle définition du centre et de la marge. Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: quand la marge devient la norme...* (pp. 59-82). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2e). Montréal.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'oeuvre*. Dans G. d. Québec (Éd.), *Chapitre D-8.3*. Québec.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Régime pédagogique de la formation professionnelle* Dans L. s. l. i. publique (Éd.), 448. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R10.htm
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes Dans F. Picard, & J. Masdonati (Éds.), *Les parcours d'orientation des jeunes; Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 15-50): Les Presses de l'Université Laval

- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 35-62). Saint-Laurent: ERPI.
- Hort, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*.
- Joyal, F., & Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification: La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 233-248). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills: Sages Publication.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes Dans J. P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Laflamme, C. (1993). Réflexion sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes Dans *La formation et l'insertion professionnelle : Enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 89-118). Sherbrooke: Éditions du CRP
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2008). Adolescence en souffrance : stratégies des jeunes face aux contraintes de la formation professionnelle. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 67-102.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2012). Les arrêts prématurés en formation professionnelle: entre échec de la transition et parcours non-linéaires vers l'insertion professionnelle. Dans F. Picard, & J. Masdonati (Éds.), *Les parcours d'orientation des jeunes; Dynamiques institutionnelles et identitaires* (pp. 155-182): Les Presses de l'Université Laval.
- Landry, C., & Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 781-808.
- Landry, N., & Émond, M. (2015). *Vers des pratiques pédagogiques adaptées: guide d'accompagnement pour une intervention qui vise la réussite des élèves à besoins particuliers*. (2e Éd., pp. 73). Québec: Commission scolaire de Laval.

- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. e. c. Poupart (Éd.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur
- Legendre, R. (Éd.) (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation (3e). Montréal.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*.
- Marcotte, J., Lévesque, G., Corbin, J., & Vilatte, A. (2015). Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire. Dans C. Villemagne, & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement* (pp. 10-26). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Marcotte, J., Villatte, A., & Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40, 253-285. doi: 10.7202/1028421ar
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & T. e. col. (Éds.), *Méthode de recherche en intervention sociale* (pp. 115-133). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mazalon, É., & Bourassa, B. (2003). Alternance en formation professionnelle au Québec: du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. Dans M. Hardy (Éd.), *Concertation éducation travail : politiques et expériences* (pp. 187-209). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- MEESR (2015a). *Guide de gestion - Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEESR (2015b). La relance au secondaire en formation professionnelle: la situation d'emploi de personnes diplômées - Enquête. Repéré le 25 septembre à <http://www.education.gouv.qc.ca>
- MELS (2005). *Regard sur la formation professionnelle: une enquête auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*: Bibliothèque nationale du Québec.

- MELS (2007a). *De l'école vers le marché du travail: analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail* : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- MELS (2007b). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle: parcours et motivation*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- MELS (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- MELS (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec: un aperçu*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2012). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2012*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2014). *État de situation et axes d'intervention 2012-2013 sur l'accès à la formation professionnelle: lever des barrières à l'accessibilité*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2015). Alternance travail études; c'est plus que des études. Repéré le 25 mai à <http://www.inforouteftp.org/ate>
- MEQ (1999a). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves: Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue: apprendre tout au long de la vie*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris: De Boeck.
- Moisan, G. (2000). Le travail des jeunes: du rêve à la réalité... Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: quand la marge devient la norme...* (pp. 189-199). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e).
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. (Ph.D.). Université Laval (Canada), Ann Arbor. Disponible dans ProQuest Dissertations & Theses Global. (304472398)
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, XXVII:A(Printemps 1999), 64-79.
- NRC (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C.: National Research Council of the National Academies.
- OCDE (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs*
- OPHQ (2009). *À part entière: pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Québec: Gouvernement du Québec.
- OPHQ (2014, 31 octobre 2014). Office des personnes handicapées du Québec. Repéré le 20 juin, à <https://www.ophq.gouv.qc.ca>
- P21 (2016). Partnership for 21st Century Learning. Repéré le 3 avril 2016, à <http://www.p21.org>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3). Paris : Armand Colin
- Paul, J.-J. (1989). *La relation formation-emploi. Un défi pour l'économie*. Paris: Économica.
- Payeur, C. (1990). *S'engager pour l'avenir: formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec* (2e). Centrale de l'enseignement du Québec.
- Pépin, Y. (2000). Faut-il repenser l'insertion sociale et professionnelle? Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: quand la marge devient la norme...* (pp. 245-268). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. e. c. Poupart (Éd.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. e. c. Poupart (Éd.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Provost, M.-A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2016). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (5e édition.). Trois-Rivières (Québec): Les Éditions SMG.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa: Statistique Canada.
- Réseau des commissions scolaires, & MELS. (2007). *Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP): pistes d'action* [PDF].
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rose, J. (2000). Les jeunes et l'emploi: questions conceptuelles et méthodologiques. Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: quand la marge devient la norme...* (pp. 83-116). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Revue de l'ACELF, numéro thématique portant sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté, vol. XXXV(1)*, p. 76-94.
- Royer, C., & Baribeau, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation, 38*, 23-45.
- Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors série*, 64-70.
- Saint-Pierre, C. (2001). Le développement de la formation professionnelle: les orientations et réformes récentes au Québec. Dans D.-G. Tremblay, & P. Doray

- (Éds.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôles des acteurs et des collaborations*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Actes du colloque Recherche qualitative: Les questions de l'heure, Hors série*, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (3, pp. 123-147). Québec: ERPI.
- Trainor, A. A., & Graue, E. (2013). *Reviewing qualitative research in the social sciences*. New York: Routledge.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills learning for life in our times* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/uqac/docDetail.action?docID=10342735>
- Trottier, C. (2000a). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation: vers l'émergence de nouvelles normes? Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby, & Y. Pépin (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme...* (pp. 35-57). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Trottier, C. (2000b). Planifier ou explorer? Les projets de formations et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois. Dans D.-G. Tremblay, & P. Doray (Éds.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (pp. 259-270). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Trottier, C. (2000c). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et politiques*, (43), 93. doi: 10.7202/005242ar
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et sociétés*, 1, 5-22.
- Trottier, C., Gauthier, M., Hamel, J., Turcotte, C., & Vultur, M. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans K. Beji, & G. Fournier (Éds.), *De*

l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue : Les Presses de l'Université Laval.

- Trottier, C., Laforce, L., & Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université *Formation emploi, Avril-juin* (58), 94-110.
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. (M.A.). Université du Québec a Trois-Rivieres (Canada), Ann Arbor. Disponible dans ProQuest Dissertations & Theses Global. (304320118)
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*(60), 21-36.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes, quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*(61), 59-72.
- Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes «désengagés»; analyse du programme d'intervention de La Réplique*. Québec: Observatoire Jeunes et Société.
- Vultur, M. (2010). Hausse d'éducation et déclassement des jeunes sur le marché du travail au Québec. Dans C. Papinot, & M. Vultur (Éds.), *Les jeunesses au travail: regards croisés France-Québec* (pp. 101-129). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Vultur, M., & Trottier, C. (2010). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés de l'école secondaire. Dans C. Papinot, & M. Vultur (Éds.), *Les jeunesses au travail: regards croisés France-Québec* (pp. 257-278). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Walker, A. (2008). *Le rôle des réseaux sociaux dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes diplômées du secondaire professionnel et du collégial technique au Québec*. Université Laval, Québec.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3), 243-272.

Appendice A

Certification éthique



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Annie De Champlain, Étudiante Maîtrise en éducation, UQAC</i>
Direction de recherche :	<i>Madame Manon Doucet, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Codirection de recherche :	<i>Madame Sandra Coulombe, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle</i>
No référence du certificat :	<i>602.537.01</i>
Financement :	<i>N/A</i>

La présente est valide jusqu'au 30 juin 2017.

Rapport de statut attendu pour le **31 mai 2017 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : *19 décembre 2016*

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

Appendice B

Annonce de recrutement

Chicoutimi, janvier 2016

Invitation à la participation un projet de recherche sur l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers

ENTREVUE INDIVIDUELLE

À tous les finissants et diplômés du Centre de formation professionnelle de l'Oasis de Chicoutimi

La présente est pour solliciter votre participation à un projet de recherche. Ce projet, effectué par Mme Annie De Champlain, candidate à la maîtrise en éducation à l'UQAC, s'intitule « L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers. »

Cette recherche a pour but de mieux comprendre l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers en identifiant les facilitateurs, les obstacles et les défis qu'ils vivent lors de leur transition vers le marché de l'emploi. Les données recueillies pourront servir de balises pour les enseignants en formation professionnelle (FP) quant à leur accompagnement de ces élèves pour favoriser leur réussite.

La recherche présente donc deux objectifs : 1) identifier et analyser les facilitateurs et les obstacles de l'élève à besoins particuliers inscrits en FP en regard de son insertion professionnelle et 2) dégager les défis de l'élève dans cette insertion, le tout en regard des compétences du XXI^e siècle.

Dans cette étude, le participant aura, sur une base volontaire, à participer à une entrevue d'environ deux heures. Les questions porteront sur trois grands thèmes soit a) le cheminement scolaire, b) le stage vécu durant leur formation scolaire, et c) le(s) emploi(s) obtenu(s) suite à la diplomation. Afin de pouvoir participer, certains critères doivent être respectés. Il faut 1) être inscrits ou avoir été inscrits en formation professionnelle dans un programme de formation menant à un DEP, 2) être en voie de réussir ou avoir terminé la formation, 3) avoir été catégorisé comme EHDAA dans le secteur jeune et, plus précisément, avoir obtenu un diagnostic relevant des troubles d'adaptation ou d'apprentissage, et 4) avoir obtenu un plan d'intervention individualisé qui donne droit à des mesures d'adaptation dans le programme de DEP.

Les entrevues auront lieu dans un local du CFP l'Oasis, et ce, au meilleur moment qui lui conviendra. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio et sera retranscrite aux fins d'analyse. Une copie du verbatim de l'entrevue sera remise sur demande du participant.

Durant cette entrevue, la chercheuse demandera votre autorisation afin de contacter l'enseignant qui vous aura supervisé durant votre stage de formation menant à votre DEP. De plus, elle vous demandera également l'autorisation de contacter votre employeur ou un autre enseignant de votre programme. Ces personnes seront contactées afin de corroborer et d'analyser la perception de tous les acteurs liés à l'insertion professionnelle de l'élève à besoins particuliers. Prenez note que toutes les informations mentionnées par chacune des personnes resteront confidentielles. De plus, aucun propos pouvant porter préjudice à l'une ou l'autre des parties ne sera retenu pour l'analyse et la diffusion des données.

Votre participation est essentielle, car elle permettra d'obtenir des informations sur la manière dont les élèves à besoins particuliers vivent leur insertion professionnelle. Cela permettra également de mieux orienter les pratiques professionnelles à adopter par les enseignants pour favoriser la réussite scolaire et professionnelle des élèves. Ce projet de recherche représente une occasion unique de mieux comprendre comment se déroule l'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers. Il fournira une perception plus juste des défis auxquels ces derniers font face, et ce, dans l'objectif d'identifier des pistes de solutions en vue de les soutenir plus adéquatement dans leur cheminement scolaire et professionnel.

Toutes les informations et tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels et anonymes. L'identité des participants de sera jamais révélée.

Si vous acceptez de participer à la recherche, vous serez contacté pour une rencontre dans les locaux de l'Oasis avec la responsable de cette étude vers le début de mars 2017. Un formulaire d'information et de consentement vous sera remis qui assurera la confidentialité de la recherche en respectant le code éthique de la recherche de l'UQAC.

Pour fait part de votre participation, vous devez communiquer avec la responsable de cette étude, Mme **Annie De Champlain**, et ce, par courriel électronique annie.de-champlain@uqac.ca.

Cordialement,
Annie De Champlain
Candidate à la maîtrise en éducation
UQAC

Appendice C

Canevas d'entretien pour les élèves

CANEVAS D'ENTRETIEN POUR LES ÉLÈVES

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Exposer l'objet d'étude, les objectifs et demander la collaboration du participant; • Expliquer pourquoi la personne a été choisie; • Rassurer sur l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue; • Informer le participant de la durée et de la prise de notes qui sera effectuée lors de l'entrevue; • Démontrer l'importance de sa contribution à l'entrevue;
---------------------	---

BLOC 1 : CHEMINEMENT SCOLAIRE	
Parle-moi de ton cheminement scolaire.	
<p><u>Questions complémentaires :</u> Quelle(s) école(s) as-tu fréquentée(s)? Comment s'est déroulé ton primaire? Comment s'est déroulé ton secondaire? As-tu effectué d'autres formations avant d'acquérir ton diplôme en FP (DES, DEP, CÉGEP, université)? Mis à part ton DEP, quel autre diplôme as-tu en poche?</p>	<p><u>Objectifs et liens avec le cadre théorique :</u> Mettre le participant à l'aise et en confiance. Les réponses peuvent donner des indicateurs sur les obstacles vécus par l'élève et sur les éléments influençant son insertion (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle). Vérifier si l'élève possédait toutes les compétences de base dans sa scolarité générale en commençant le programme.</p>
Qu'aurais-tu aimé faire autrement dans ton cheminement?	
<p><u>Questions complémentaires :</u> Qu'est-ce qui t'a déplu? As-tu vécu des difficultés particulières? Quel aurait été le cheminement idéal selon toi?</p>	<p><u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des indicateurs sur les obstacles vécus par l'élève et sur les éléments influençant son insertion (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle).</p>
Qu'est-ce qui a motivé ton inscription au DEP?	
<p><u>Questions complémentaires :</u> Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire dans le programme de ... ? Avais-tu tous les préalables nécessaires lors de ton inscription?</p>	<p><u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des indicateurs sur les obstacles/forces de l'élève et sur les éléments influençant son insertion (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle). Vérifier si l'élève possédait toutes les compétences de base dans sa scolarité générale en commençant le programme.</p>
Quelles étaient tes attentes par rapport à ce programme?	
<p><u>Questions complémentaires :</u> Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire dans le programme de ... ? Souhaitais-tu travailler dans le domaine pour lequel tu as étudié?</p>	<p><u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si l'élève avait un projet professionnel relié à son DEP (dimension psychoprofessionnelle).</p>

Qu'est-ce que tu as apprécié dans ton DEP?	
<u>Questions complémentaires :</u> Parle-moi des cours que tu as particulièrement appréciés et pourquoi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les forces de l'élève relatives aux compétences du XXI ^e siècle.
Qu'as-tu trouvé difficile dans ton DEP?	
<u>Questions complémentaires :</u> Est-ce qu'il y avait des matières, des compétences, des techniques que tu as trouvé plus difficiles à acquérir? Parle-moi des cours que tu aurais aimé te faire créditer lors de ton DEP et pourquoi? Est-ce qu'il y a des cours qui te demandaient plus que d'autres et pourquoi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés vécues par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Comment te décrirais-tu par rapport aux autres élèves que tu avais dans ta classe?	
<u>Questions complémentaires :</u> En quoi tu te distinguais de tes collègues de classe?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés vécues/forces de l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Comment décrirais-tu la relation que tu avais avec eux?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quel genre de relation avais-tu avec tes collègues?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences interpersonnelles de l'élève (compétences du XXI ^e siècle).
Quelles sont tes qualités/défauts en tant qu'élève?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles sont les qualités/défauts que tes enseignants mentionneraient?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences en employabilité de l'élève, faire des liens avec les compétences du XXI ^e siècle.
Quels services utilisais-tu dans l'école? Qu'est-ce qui t'a motivé à utiliser ces services?	
<u>Questions complémentaires :</u> As-tu obtenu de l'aide d'un professionnel? Si oui, lequel?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés vécues par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Explique-moi les mesures d'adaptation auxquels tu avais droit.	
<u>Questions complémentaires :</u> Avais-tu droit à des accommodements pour tes examens? Disposais-tu d'outils supplémentaires à ta disposition? Avais-tu un accompagnateur lors de tes examens? Avais-tu plus de temps pour faire tes examens que les autres?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à ses mesures d'adaptations. Les informations obtenues seront utiles pour l'analyse des résultats : il sera ainsi possible de vérifier si l'élève possède le même genre d'adaptation en stage et en emploi et si cela lui occasionne des difficultés dans son insertion.

Dans quel contexte tu utilisais ces mesures? Pour quel(s) cours?	
<u>Questions complémentaires :</u> Combien de fois as-tu utilisé ces mesures? Considères-tu que ces mesures d'adaptation t'aient été utiles? Pourquoi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à ses mesures d'adaptations. Les informations obtenues seront utiles pour l'analyse des résultats : il sera ainsi possible de vérifier si l'élève possède le même genre d'adaptation en stage et en emploi et si cela lui occasionne des difficultés dans son insertion.
Selon toi, quels étaient les impacts de ton diagnostic sur ton parcours scolaire au DEP?	
<u>Questions complémentaires :</u> Est-ce que ton diagnostic t'amenait des difficultés particulières? Lesquelles? Si tu n'avais pas eu de diagnostic, qu'est-ce qui aurait été différent dans ton parcours?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés vécues par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Globalement, comment décrirais-tu ton expérience au DEP?	
<u>Questions complémentaires :</u> Choisis un ou deux mots qui pourraient décrire ton parcours scolaire dans ton programme de DEP.	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés/forces/défis vécus par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.

BLOC 2 : STAGE	
Parle-moi du stage que tu as effectué dans ton programme.	
<u>Questions complémentaires :</u> À quel endroit as-tu effectué ton stage? Combien de temps as-tu travaillé à cet endroit? Quelles tâches effectuais-tu?	<u>Objectifs et liens avec le cadre théorique :</u> Comprendre le contexte dans lequel l'élève a effectué son stage. Les réponses peuvent donner des indicateurs sur les obstacles vécus par l'élève et sur les éléments influençant son insertion (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle)
Quelle démarche as-tu faite pour être placé à cet endroit?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment as-tu obtenu cet endroit de stage? Quelles recherches as-tu effectuées pour te placer en stage? Avais-tu fait d'autres démarches, dans d'autres entreprises, avant de trouver cette place de stage?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés/forces/défis vécus par l'élève. Les réponses de l'élève feront surtout référence à la dimension psychoprofessionnelle.
Qu'est-ce que tu as apprécié dans ton stage?	
<u>Questions complémentaires :</u> Nomme-moi une ou deux choses que tu as appréciées	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les forces de l'élève. Cela peut faire

dans ton stage.	référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans ton stage?	
<u>Questions complémentaires :</u> En quoi ces difficultés sont-elles reliées à ton diagnostic?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés/forces/défis vécus par l'élève. Les réponses de l'élève feront surtout référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Quelles sont tes qualités/défauts en tant que stagiaire?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles sont les qualités/défauts que tes enseignants/superviseurs mentionneraient?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences en employabilité de l'élève, faire des liens avec les compétences du XXI ^e siècle.
Que dirait ton superviseur de stage (enseignant) à ton sujet?	
<u>Questions complémentaires :</u> Si je posais la question à ton superviseur de stage, comment te décrirait-il? Quels qualités/défauts te donnerait-il?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si l'élève possède une bonne autoévaluation de lui-même (compétences du XXI ^e siècle). Vérifier les compétences intrapersonnelles. Faire ressortir ses compétences en employabilité.
Que dirait ton superviseur en entreprise (employeur ou employé qui te supervisait) à ton sujet?	
<u>Questions complémentaires :</u> Si je posais la question à ton superviseur en entreprise, comment te décrirait-il? Quels qualités/défauts te donnerait-il?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si l'élève possède une bonne autoévaluation de lui-même (compétences du XXI ^e siècle). Vérifier les compétences intrapersonnelles. Faire ressortir ses compétences en employabilité.
Comment décrirais-tu tes relations avec les autres employés?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quel genre de relation avais-tu avec tes collègues?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences interpersonnelles de l'élève (compétences du XXI ^e siècle).
Est-ce qu'il y avait des tâches que tu trouvais plus faciles/plus difficiles à effectuer? Pourquoi?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles tâches pouvais-tu effectuer de façon autonome? Pour quel type de tâche avais-tu besoin de supervision? Est-ce qu'il t'est arrivé de demander de l'aide?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si l'élève avait acquis toutes les compétences du programme dans lequel il a étudié (compétences de base) et les compétences intrapersonnelles (compétences du XXI ^e siècle).
Est-ce que ton stage t'a permis de mettre en application toutes les compétences apprises dans ton DEP?	
<u>Questions complémentaires :</u> Pourquoi certaines compétences n'ont pu être évaluées?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si l'élève avait acquis toutes les compétences du programme dans lequel il a étudié (compétences de base) et si cela a un lien avec son diagnostic.

As-tu utilisé tes mesures d'adaptation dans ton milieu de stage? Pourquoi et dans quel contexte?	
<u>Questions complémentaires :</u> As-tu bénéficié d'outils, de temps ou de l'aide supplémentaire en stage?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés vécues par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
As-tu divulgué à ton employeur ton diagnostic? Pourquoi?	
<u>Questions complémentaires :</u> Pour quelles raisons as-tu mentionné (ou non) ton diagnostic? Cela aurait changé quoi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés/défis vécus par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions psychoprofessionnelle et aux compétences du XXI ^e siècle.
Est-ce que ton diagnostic influence ton travail selon toi? Comment?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quels sont les impacts de ton diagnostic sur les tâches que tu as à effectuer? Quels sont les impacts de ton diagnostic sur tes relations interpersonnelles au travail? Quels sont les impacts de ton diagnostic sur tes compétences en emploi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés/défis vécus par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions psychoprofessionnelle et aux compétences du XXI ^e siècle.

BLOC 3 : EMPLOI

Parle-moi de ton emploi actuel.	
<u>Questions complémentaires :</u> Depuis combien de temps possèdes-tu cet emploi? Quel rôle/fonction occupes-tu?	<u>Objectifs et liens avec le cadre théorique :</u> Comprendre le contexte dans lequel l'élève a effectué son stage. Les réponses peuvent donner des indicateurs sur les obstacles/défis vécus par l'élève et sur les éléments influençant son insertion (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle)
Quelle démarche as-tu faite pour être placé à cet endroit?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment as-tu obtenu cet emploi? Quelles recherches as-tu effectuées pour trouver cet emploi? Avais-tu fait d'autres démarches, dans d'autres entreprises, avant de trouver cet emploi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés/forces/défis vécus par l'élève. Les réponses de l'élève feront surtout référence à la dimension psychoprofessionnelle.
Combien et quels emplois as-tu obtenus suite à ton diplôme? Parle-moi un peu de chacun d'eux.	
<u>Questions complémentaires :</u> Qu'est-ce que tu trouvais difficile dans ces emplois précédents? Qu'est-ce que tu as apprécié dans ces emplois	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Les réponses peuvent donner des indicateurs sur les obstacles/défis vécus (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle) et sur

précédents? Décris-moi le déroulement dans ces emplois? Quelles fonctions/rôles occupais-tu? Comment était la charge de travail? Qu'est-ce qui t'a amené à changer d'emploi?	les compétences du XXI ^e siècle.
As-tu vécu des périodes d'inactivité/de chômage? Pour quelles raisons?	
<u>Questions complémentaires :</u> Combien de temps as-tu été sans emploi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Les réponses peuvent donner des indicateurs sur les obstacles/défis vécus (dimension sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle) et sur les compétences du XXI ^e siècle.
Quelles sont tes qualités/défauts en tant qu'employé?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles sont les qualités/défauts que tes collègues mentionneraient?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences en employabilité de l'élève, faire des liens avec les compétences du XXI ^e siècle.
Que dirait ton patron à ton sujet aujourd'hui?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment ton patron te décrirait-il?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si la personne possède une bonne autoévaluation d'elle-même (compétences du XXI ^e siècle). Vérifier les compétences intrapersonnelles.
As-tu divulgué à ton employeur ou à des collègues ton diagnostic? Pourquoi?	
<u>Questions complémentaires :</u> Pour quelles raisons as-tu mentionné (ou non) ton diagnostic? Cela aurait changé quoi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés/défis vécus par l'élève. Cela peut faire référence aux dimensions psychoprofessionnelle et aux compétences du XXI ^e siècle.
Est-ce que ton diagnostic influence ton travail selon toi? Comment?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quels sont les impacts de ton diagnostic sur les tâches que tu as à effectuer? Quels sont les impacts de ton diagnostic sur tes relations interpersonnelles au travail? Quels sont les impacts de ton diagnostic sur tes compétences en emploi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Obtenir des informations relatives à son diagnostic. Faire ressortir les difficultés/défis vécus. Cela peut faire référence aux dimensions psychoprofessionnelle et aux compétences du XXI ^e siècle.
Est-ce qu'il y a des tâches que tu trouves plus faciles/plus difficiles à effectuer? Pourquoi?	
<u>Questions complémentaires :</u> En quoi ces difficultés sont-elles reliées à ton diagnostic?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés/forces/défis vécus. Les réponses feront surtout référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.

Comment décrirais-tu tes relations avec les autres employés?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quel genre de relation avais-tu avec tes collègues?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences interpersonnelles de l'élève (compétences du XXI ^e siècle).
Comment te décrirais-tu par rapport à tes collègues?	
<u>Questions complémentaires :</u> En quoi tu te distingues de tes collègues?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Faire ressortir les difficultés vécues/forces. Cela peut faire référence aux dimensions sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle ou aux compétences du XXI ^e siècle.
Te considères-tu comme un employé compétent? Pour quelles raisons?	
<u>Questions complémentaires :</u> Crois-tu atteindre les objectifs fixés dans le cadre de ton travail? Comment? Te considères-tu comme une personne productive?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier les compétences cognitives.
Comment décrirais-tu ton insertion professionnelle sur le marché du travail?	
<u>Questions complémentaires :</u> Selon toi, est-ce que ton insertion professionnelle est réussie ou non, est-elle encore en cours? Pourquoi?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si la dernière phase de l'insertion (intégration) est entamée.
Souhaites-tu conserver l'emploi que tu possèdes actuellement? Recherches-tu un autre emploi?	
<u>Questions complémentaires :</u> Aimerais-tu te trouver un autre emploi que celui que tu possèdes actuellement?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si la dernière phase de l'insertion (intégration) est terminée.
Quelles étaient tes attentes par rapport à cet emploi? (Vérifier si l'emploi correspond à ses attentes)	
<u>Questions complémentaires :</u> Quel était ton but premier en acceptant cet emploi? Est-ce qu'il est atteint?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si la dernière phase de l'insertion (intégration) est terminée.
Comment entrevois-tu l'avenir dans 5 ans?	
<u>Questions complémentaires :</u> Te vois-tu encore dans cet emploi dans 5 ans?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Vérifier si la dernière phase de l'insertion (intégration) est terminée.

Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer au candidat la fin de l'entrevue; • Rappeler au participant la confidentialité des données; • Revoir les grandes lignes de l'entrevue; • Demander au participant s'il veut ajouter quelque chose avant de terminer; • Remercier sincèrement le participant pour sa généreuse contribution.
-------------------	---

Appendice D

Canevas d'entretien pour les enseignants

CANEVAS D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Exposer l'objet d'étude, les objectifs et demander la collaboration du participant; • Expliquer pourquoi la personne a été choisie; • Rassurer sur l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue; • Informer le participant sur la prise de notes qui sera effectuée lors de l'entrevue; • Démontrer l'importance de sa contribution à l'entrevue;
---------------------	---

BLOC 1 : CHEMINEMENT SCOLAIRE	
Dans le cadre de quel cours /stage avec-vous enseigné à ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Avez-vous eu à intervenir régulièrement auprès de ... ? Depuis combien de temps enseignez-vous?	<u>Objectifs et liens avec le cadre théorique :</u> Mettre le participant à l'aise. Comprendre le contexte dans lequel il est intervenu avec l'élève.
Comment décrieriez-vous ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Qu'avez-vous apprécié chez ... ? Quelles étaient ses difficultés? Quelles étaient ses forces?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des forces/difficultés chez l'élève dans le cadre des compétences en employabilité et du XXI ^e siècle.
Sur le plan académique, avez-vous observé des difficultés/forces particulières chez ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quels cours/matière étaient plus difficiles/faciles pour ... ?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des forces/difficultés chez l'élève dans le cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle.
Saviez-vous si ... avait tous ses préalables lors de son inscription au DEP?	
<u>Questions complémentaires :</u>	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés dans le cadre des compétences de base (scolarité générale).
Sur le plan du savoir-être, qu'avez-vous observé chez ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles qualités personnelles avait ... ? Quels défauts avait ... ?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces des compétences en employabilité chez l'élève.
En quoi son diagnostic influençait ses apprentissages selon vous?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment son diagnostic influençait les notions à apprendre?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec son diagnostic et les compétences de base (du programme de DEP) à acquérir.

Avez-vous donné des mesures d'adaptations à cet élève en classe?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment avez-vous pallié aux difficultés de l'élève? Quelles interventions avez-vous effectuées?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec son diagnostic et les compétences de base (du programme de DEP) à acquérir.
Comment le décrieriez-vous par rapport aux autres élèves de sa cohorte?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment se démarquait-il des autres élèves?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec son diagnostic et les compétences de base (du programme de DEP) à acquérir ainsi que les compétences du XXI ^e siècle.
Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour ... selon vous?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quels obstacles a-t-il rencontrés?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec les différentes compétences et les différentes dimensions (sociologique, sociopsychologique, psychoprofessionnelle).

Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer au candidat la fin de l'entrevue; • Rappeler au participant la confidentialité des données; • Revoir les grandes lignes de l'entrevue; • Demander au participant s'il veut ajouter quelque chose avant de terminer; • Remercier sincèrement le participant pour sa généreuse contribution.
-------------------	---

Appendice E

Canevas d'entretien pour les enseignants superviseurs de stage

CANEVAS D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS SUPERVISEUR DE STAGE

Introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Exposer l'objet d'étude, les objectifs et demander la collaboration du participant; • Expliquer pourquoi la personne a été choisie; • Rassurer sur l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue; • Informer le participant sur la prise de notes qui sera effectuée lors de l'entrevue; • Démontrer l'importance de sa contribution à l'entrevue;
---------------------	---

BLOC 1 : STAGE	
Parle-moi un peu du déroulement du stage de ...	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles tâches/rôles avait-il? Comment qualifieriez-vous son stage?	<u>Objectifs et liens avec le cadre théorique :</u> Comprendre le contexte du stage. Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec les différentes compétences et les différentes dimensions (sociologique, sociopsychologique, psychoprofessionnelle).
Quelles étaient ses difficultés/forces?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment se démarquait-il des autres élèves? Quelles étaient ses difficultés?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec les différentes compétences et les différentes dimensions (sociologique, sociopsychologique, psychoprofessionnelle).
Sur le plan du savoir-être, comment décrieriez-vous cet élève?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelles étaient ses forces personnelles? Quelles étaient ses difficultés personnelles?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis en lien avec les différentes compétences
Sur le plan du savoir, est-ce que l'élève avait toutes les connaissances nécessaires pour effectuer les tâches demandées?	
<u>Questions complémentaires :</u> Jusqu'à quel point maîtrisait-il les connaissances acquises en classe?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des forces/difficultés chez l'élève dans le cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle.
Sur le plan du savoir-faire, est-ce que l'élève avait acquis toutes les techniques nécessaires?	
<u>Questions complémentaires :</u> Jusqu'à quel point maîtrisait-il les techniques apprises en classe?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des forces/difficultés chez l'élève dans le cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle.
Que pensez-vous de sa performance en stage?	
<u>Questions complémentaires :</u> Le considérez-vous comme compétent?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des forces/difficultés chez l'élève dans le

	cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle.
Est-ce que son diagnostic influence son travail selon vous? Comment?	
<u>Questions complémentaires :</u> En quoi son diagnostic avait-il un impact sur les tâches que ... avait à faire?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/défis chez l'élève dans le cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle, et ce, en lien avec son diagnostic.
Quelles adaptations a-t-il bénéficié durant son stage?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quelle(s) mesure(s)/outil(s)/aide(s) supplémentaire(s) l'élève a-t-il bénéficié en stage?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/défis chez l'élève dans le cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle, et ce, en lien avec son diagnostic.
Avez-vous été en mesure de l'évaluer sur toutes les compétences du programme d'études?	
<u>Questions complémentaires :</u> A-t-il été exempté d'une tâche?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/défis chez l'élève dans le cadre des compétences de base (scolarité générale et dans le programme de formation) et du XXI ^e siècle, et ce, en lien avec son diagnostic.
Sur le plan interpersonnel, comment le décririez-vous ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment qualifieriez-vous ses relations avec les autres employés?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis reliés aux compétences interpersonnelles.
Sur le plan cognitif, comment le décririez-vous ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Comment l'élève se démarque-t-il en emploi? Comment qualifieriez-vous sa capacité d'apprendre? Comment qualifieriez-vous sa capacité à utiliser les informations/connaissances acquises? Comment qualifieriez-vous ses compétences sur le plan technologique?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis reliés aux compétences cognitives.
Sur le plan intrapersonnel, comment le décririez-vous ... ?	
<u>Questions complémentaires :</u> Quels défauts/qualités lui donneriez-vous en tant que personne?	<u>Liens avec le cadre théorique :</u> Cibler des difficultés/forces/défis reliés aux compétences intrapersonnelles.

Conclusion	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer au candidat la fin de l'entrevue;• Rappeler au participant la confidentialité des données;• Revoir les grandes lignes de l'entrevue;• Demander au participant s'il veut ajouter quelque chose avant de terminer;• Remercier sincèrement le participant pour sa généreuse contribution.
-------------------	---