

Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs

Complementary services in play in the Work-Oriented Training Paths (WOTP): School professionals' perceptions

Sylvie Fréchette et Nadia Rousseau

Volume 4, 2015–2016

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036837ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036837ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fréchette, S. & Rousseau, N. (2015). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. *Enfance en difficulté*, 4, 27–52.
<https://doi.org/10.7202/1036837ar>

Résumé de l'article

S'appuyant sur les résultats d'une recherche qualitative, cet article examine les perceptions des élèves, des enseignants, des directions d'école et des autres intervenants scolaires qui offrent des services éducatifs complémentaires en contexte de Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Des entrevues semi-dirigées sont effectuées auprès de 27 enseignants et intervenants des services complémentaires ainsi qu'auprès de cinq directions d'école. De plus, quelque 167 élèves inscrits au PFAE sont rencontrés au sein de groupes de discussion. Les résultats de l'analyse qualitative mettent en évidence une variété de 12 services complémentaires mis à la disposition des élèves et démontrent que ces services sont appréciés. Toutefois, les services du conseiller d'orientation, du psychologue, de l'éducateur spécialisé et de l'orthopédagogue sont jugés insuffisants compte tenu des besoins importants manifestés par les élèves. Une description précise de ces services est fournie. La discussion qui découle des résultats mène à certains questionnements relativement à la place des services complémentaires dans le plan d'intervention.



Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs

Sylvie Fréchette et Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Le système scolaire québécois, qui vise la réussite du plus grand nombre (Ministère de l'Éducation du Québec; MEQ, 1997), a mis en place des mesures destinées à répondre aux besoins d'élèves ayant des caractéristiques variées, notamment les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). L'acronyme EHDAA, largement adopté au Québec à l'invitation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), regroupe les élèves ayant des incapacités ou des limitations découlant d'une déficience ou d'un trouble entravant leurs apprentissages (MELS, 2007).

L'implantation de services éducatifs complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les EHDAA, qui ont tous deux pour but d'augmenter la qualification de ces élèves et de diminuer le taux général de décrochage scolaire, ont modifié le paysage scolaire québécois (Horth, 1998). En effet, l'organisation scolaire et les modes de traitements différenciés accordés aux EHDAA se sont recomposés pour entamer une transformation qui se poursuit de nos jours (Tardif et Levasseur, 2010). Les services complémentaires, qui sont assurés par des personnes-ressources en concertation avec le personnel enseignant, accompagnent l'élève selon ses caractéristiques personnelles et ses besoins vers la

réussite de son parcours scolaire (MEQ, 2002). Le plan d'intervention concrétise l'aboutissement d'une démarche de concertation entre tous les acteurs concernés par le cheminement d'un EHDAA, à savoir la direction de l'école, les parents, l'élève lui-même, l'enseignant et le personnel des services complémentaires, pour établir l'échéancier des actions requises devant combler les besoins de cet élève (MEQ, 2004).

Toutefois, les résultats d'une étude de cohorte (Rousseau et Tétreault, 2012) sur le cheminement de quelque 12 000 élèves de la Mauricie, qui ont commencé la maternelle en 1983, 1988 ou 1992, démontrent un écart de diplomation important entre les élèves dits ordinaires et les EHDAA. Ces auteures mentionnent qu'une proportion moyenne de 30,95 % des EHDAA décroche un premier diplôme de niveau secondaire avant l'âge de 20 ans, comparativement à une proportion moyenne de 94 % chez les élèves ordinaires.

Ce constat préoccupant nous incite à porter une attention particulière aux moyens mis en œuvre pour augmenter la qualification et la diplomation des jeunes EHDAA, plus précisément ceux inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Ce parcours offre aux jeunes aux prises avec des difficultés scolaires importantes la possibilité d'obtenir une qualification susceptible de faciliter leur insertion sociale et professionnelle (MELS, 2009).

1. Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)

Mis en place en 2009, le PFAE s'adresse aux jeunes âgés d'au moins 15 ans. Il s'articule en deux formations distinctes : la Formation préparatoire au travail (FPT), d'une durée de trois ans pour les élèves n'ayant pas les acquis du 3^e cycle du primaire (soit les 5^e et 6^e années), et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS), d'une durée d'un an pour les jeunes qui n'ont pas les acquis du 1^{er} cycle du secondaire (c'est-à-dire les 1^{re} et 2^e secondaires). Destiné principalement aux EHDAA, ce parcours vise la réussite sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MELS, 2009), qui correspondent aux trois axes de la mission de l'école québécoise (MEQ, 2002). Tout en ciblant les apprentissages essentiels au regard des disciplines d'enseignement comme, notamment, le français, l'anglais et la mathématique, le PFAE préconise le recours à une pédagogie différenciée qui tient compte des capacités et des intérêts professionnels diversifiés de jeunes EHDAA (MELS, 2009). L'alternance travail-études

favorise l'enrichissement réciproque des formations en milieu scolaire et en milieu de travail et développe l'employabilité (MELS, 2009).

Invité à se prononcer sur le PFAE, le Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE) estime que la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel des services complémentaires est essentielle pour « offrir des services d'aide et de soutien, de vie scolaire ainsi que de promotion et de prévention » (CCPE, 2008, p. 11). En effet, au même titre que les enseignants, les intervenants des services complémentaires visent chez l'élève le développement d'attitudes et de comportements appropriés à l'apprentissage. Ces personnels doivent donc agir en cohérence pour maximiser leurs actions, tout en associant l'élève et ses parents aux discussions relatives au parcours scolaire (MEQ, 2002).

Le Comité-conseil précise également que « la participation des intervenants des services éducatifs complémentaires à la réalisation du plan d'intervention pourrait contribuer à l'identification des besoins et centres d'intérêt de l'élève » (CCPE, 2008, p. 17). Effectivement, les situations complexes que vivent certains élèves ainsi que leurs caractéristiques individuelles requièrent une analyse étendue pour mettre au jour non seulement les besoins de ces élèves, mais aussi leurs forces. À cet égard, les expertises respectives des intervenants des services complémentaires couvrent un large éventail de compétences professionnelles, apportant ainsi des points de vue variés sur les possibilités qui s'offrent à l'élève et les moyens d'actualiser son potentiel. La mobilisation « accrue et concertée » (CCPE, 2008, p. 15) des acteurs de l'école est donc privilégiée, et ce, tant pour la recherche de solutions que pour une plus grande progression de l'élève.

Le présent article rend compte d'une recherche descriptive qui avait comme objectif de cerner les pratiques actuelles en lien avec l'exploitation des services complémentaires dans le PFAE. Ainsi, nous avons examiné l'articulation des services complémentaires dans le PFAE en portant une attention particulière aux perceptions des principaux acteurs de ce programme, et ce, en lien avec l'utilisation des services complémentaires. La perception désigne ici le processus cognitif par lequel une personne attribue un sens aux informations provenant de son environnement (Schunk, 2004). Bien que la perception repose sur des caractéristiques objectives de l'environnement, elle est tributaire des expériences de cette personne ainsi que de ses attentes. Les perceptions sont donc subjectives et diffèrent selon les personnes (Schunk, 2004).

2. Services complémentaires

Les services complémentaires sont offerts par des professionnels comme, entre autres, des psychologues, des orthopédagogues, des conseillers d'orientation ainsi que des techniciens en éducation spécialisée, en vie étudiante, en loisirs et en animation culturelle (Conseil supérieur de l'éducation; CSE, 2009; MEQ, 2002). Ces services sont également proposés par d'autres personnels régis par le ministère de la Santé et des Services sociaux comme des infirmières, des travailleurs sociaux et des intervenants en toxicomanie.

Comme ces services couvrent les dimensions personnelle, sociale et professionnelle de l'élève (Barma et Brown, 2011; CSE, 1998), ils dépassent la sphère strictement scolaire en guidant l'élève dans la résolution de problèmes qui prennent leur source à l'école, mais aussi en dehors de celle-ci. Ouverts à tous les élèves, les services complémentaires s'intéressent de près aux EHDAA (MEQ, 2002). Le déploiement de ces services constitue une condition essentielle au respect de l'égalité des chances pour ces élèves qui constituent une proportion croissante du secteur public (CSE, 1998). Cette population, qui comptait pour 12,42 % des élèves dans les années 1990 (MEQ, 1999), englobe maintenant 16 % des effectifs scolaires (Tardif et Levasseur, 2010).

Bien qu'assurés par de nombreuses personnes, ces services doivent s'intégrer « dans un système cohérent, coordonné et harmonieux permettant le partage d'objectifs auxquels chacun collabore » (MEQ, 2002, p. 23). Ce partage conduit à la mise en œuvre d'interventions planifiées pour soutenir l'élève dans l'atteinte de ses buts. Ceux-ci sont déterminés avec l'élève après une évaluation minutieuse de ses besoins et sont inscrits dans le plan d'intervention (MEQ, 2004). Cependant, l'importance et l'éventail grandissants des services complémentaires entraînent un réaménagement des pratiques de partage d'information et de concertation entre tous les partenaires impliqués dans l'école et mobilisés pour la réussite de l'élève (Tardif et Levasseur, 2010). Ainsi, dans le but de favoriser la concertation avec les enseignants et les autres acteurs de l'école de même que la cohérence des approches, les services complémentaires ont été regroupés en quatre programmes généraux afin d'éviter le cloisonnement des activités et des interventions (MEQ, 2002). Le premier, le programme de services de soutien, contribue à l'établissement d'un environnement propice à l'apprentissage par le biais, notamment, du climat de la classe et des approches pédagogiques. Le deuxième, le programme de services de vie, vise le développement

de l'autonomie de l'élève, son sens des responsabilités, sa dimension morale et spirituelle, ses relations interpersonnelles ainsi que son sentiment d'appartenance à l'école et à la collectivité. Il stimule l'élève et avive ses intérêts, tout en lui offrant la possibilité de réinvestir des apprentissages. Le troisième, le programme de services d'aide, soutient l'élève dans son cheminement scolaire et professionnel par la découverte de son identité et par la poursuite de son projet de vie. Il épaula l'élève dans sa recherche de solutions à ses difficultés ou à son handicap. Enfin, le quatrième, le programme de services de promotion et de prévention, promeut de saines habitudes de vie et de compétences propices à la santé et au bien-être au regard, entre autres, du sport, de l'alimentation et de la toxicomanie.

Les services complémentaires sont reconnus comme étant essentiels à l'établissement d'un climat scolaire stimulant et dynamique (MEQ, 2002). Ils sont pertinents lorsque les objectifs qu'ils poursuivent sont ciblés en fonction des besoins des élèves (Brown et Trusty, 2005). L'efficacité des services pertinents a été démontrée au regard du développement d'attitudes et de comportements qui concourent à la réussite scolaire (Brown et Trusty, 2005; Fox et Butler, 2009; Young *et al.*, 2009). D'ailleurs, un courant de recherche s'emploie actuellement à lier l'offre de services complémentaires et la réussite scolaire (Barma et Brown, 2011). Il s'agit d'une entreprise difficile compte tenu du fait, notamment, que les services complémentaires englobent des interventions qui ne visent pas explicitement la réussite scolaire, mais plutôt des attitudes et comportements qui l'entravent dans le but de les changer. Brown et Trusty (2005) suggèrent donc d'évaluer l'efficacité des services complémentaires en fonction de leur pertinence. Cela dit, en contexte québécois, c'est surtout le travail des enseignants qui a retenu l'attention jusqu'à présent, de sorte que peu d'écrits abordent les services complémentaires (Tardif et Levasseur, 2010), tant dans leur exploitation que dans leur efficacité.

C'est donc dans cet esprit que nous nous sommes intéressées aux pratiques actuelles en lien avec les services complémentaires mis en œuvre dans le PFAE. Plus particulièrement, quels sont les services éducatifs complémentaires déployés au sein du PFAE? Comment ces services contribuent-ils à la progression des élèves inscrits au PFAE? Comment ces services sont-ils perçus par les élèves, les intervenants scolaires et les directions d'école? Dans quelle mesure font-ils place à la concertation?

3. Méthodologie

Afin d'améliorer la compréhension du phénomène et de l'appréhender dans sa complexité, l'étude de cas multisites est privilégiée (Hlady Rispal, 2002). L'étude de cas contribue à éclairer la compréhension de phénomènes nouveaux (Roy, 2009), tout en préservant le contexte authentique des milieux participants (Merriam, 1998). Comme le souligne Yin (2014), l'étude de cas permet de saisir la complexité du cas à l'étude, tout en portant une attention particulière aux conditions contextuelles pouvant influencer le cas. Alors que le recours à des sources de données variées contribue à la qualité du phénomène étudié, l'étude de cas multisites contribue à la validité externe de l'étude, soit la généralisation des résultats au-delà d'un milieu spécifique (Yin, 2014). Dans le présent article, un cas désigne une école secondaire qui met en œuvre le PFAE.

3.1 Participants

Les participants regroupent 167 élèves inscrits en première année du PFAE (FPT et FMSS) de huit écoles du Québec de même que 27 enseignants et intervenants des services complémentaires et huit directions d'école. Les participants ont répondu volontairement à l'invitation qui leur avait été lancée dans le cadre de la présente recherche. Les écoles sont réparties dans cinq commissions scolaires de quatre régions du Québec, soit la Gaspésie, la Mauricie, la Montérégie et la grande région de Montréal.

3.2 Outils de collecte de données

Deux outils de collecte de données ont été utilisés auprès des participants. Il s'agit premièrement de l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des enseignants et des intervenants des services complémentaires et de cinq directions d'école. L'entrevue semi-dirigée permet à l'interviewé de décrire une situation de façon précise et nuancée (Savoie-Zajc, 2009), tout en focalisant son attention sur les points devant être abordés (Savoie-Zajc, 2004). Les participants ont répondu à huit questions, telles que : « Comment définiriez-vous le soutien offert aux élèves inscrits au PFAE? ».

Le groupe de discussion semi-dirigée a également été exploité auprès des élèves. Grâce à cette technique d'entrevue, l'animateur du groupe réunit généralement de 6 à 12 participants pour traiter d'un sujet déterminé. En recréant le milieu social dans lequel les interviewés interagissent habituellement, le groupe de discussion procure un

sentiment de sécurité aux participants et facilite les confidences (Geoffrion, 2009), surtout lorsque les participants partagent des caractéristiques communes (Creswell, 2012), comme c'est le cas ici. Les élèves ont ainsi été rencontrés en 27 groupes réunissant de six à huit participants et ont répondu à 11 questions, comme « Donnez un mot ou une image qui décrit l'aide que vous recevez dans votre école secondaire. ».

Que ce soit pour l'entrevue semi-dirigée ou le groupe de discussion, les questions, qui sont ouvertes, sont formulées pour permettre aux participants de décrire leur expérience en clarifiant leurs opinions et leurs sentiments à propos du sujet étudié (Savoie-Zajc, 2009). Les participants sont ainsi libres de formuler leurs réponses à leur convenance et d'orienter la discussion sur un nouveau sujet. Cette souplesse dans la discussion génère une richesse de données incomparable à l'utilisation d'autres techniques d'entrevue (Geoffrion, 2009).

3.3 Analyse des données

Les transcriptions intégrales des entrevues individuelles ainsi que des groupes de discussion ont été codées suivant la méthode du codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2008) avec l'assistance du logiciel *Atlas-ti*, un outil-clé dans ce type d'analyse (Weitzman, 2000). Ce codage inductif fonde la construction d'un système complexe de catégories et de sous-catégories qui, tout en permettant le classement de données qualitatives, assure la visibilité des liens qui les unissent. Ainsi, l'établissement de catégories et de sous-catégories, qui regroupent des réponses semblables et les condensent, rend possible une représentation explicite de l'organisation des données par la création d'une carte conceptuelle ou d'un arbre thématique.

Les données recueillies grâce aux entrevues individuelles ont été analysées en fonction du nombre de répondants. Par contre, ce calcul n'a pas été possible pour les groupes de discussion. En effet, dans ce type de rencontres, il est difficile d'identifier les interlocuteurs au cours de la transcription des discussions (Creswell, 2012). Selon Krueger (1998), cette opération est même impossible dans un contexte où on veut respecter l'anonymat des participants. Par ailleurs, la fréquence de mention d'un sujet ne peut être tenue en compte puisqu'il s'agirait dans de nombreux cas d'une déformation de la réalité. Par exemple, une idée qui fait l'objet d'un consensus serait comptabilisée une seule fois, alors qu'une autre répétée par une même personne serait comptabilisée plusieurs fois. En conséquence, étant donné la non-pertinence du calcul

de ces fréquences, Krueger (1998) recommande plutôt de recenser les idées pour l'analyse des données recueillies par l'entremise de groupes de discussion. Tout en respectant cette recommandation, nous avons tout de même inscrit entre parenthèses le nombre de groupes où une idée a émergé.

4. Résultats

L'analyse du contenu des entrevues individuelles et des groupes de discussion révèle une appréciation positive des services complémentaires par les participants. Les perceptions des jeunes, des enseignants, des intervenants et des directions d'école présentent des similitudes, bien que des nuances puissent être apportées. Des différences émergent également. Similitudes et divergences sont maintenant analysées pour chacun des services complémentaires en même temps que leur action respective perçue par les répondants. Cette analyse est présentée en commençant par le conseiller d'orientation, pour se poursuivre par le psychologue, le psychoéducateur, le technicien en éducation spécialisée et l'orthopédagogue. Par la suite, les services ayant reçu moins d'attention de la part des répondants sont regroupés.

4.1 Le conseiller d'orientation : pour une ouverture vers l'avenir

D'après les commentaires des élèves (16 groupes), le conseiller d'orientation « guide¹ » les élèves au regard de leur avenir professionnel et les soutient dans les apprentissages qui y sont liés. Pour ce faire, le conseiller d'orientation « pose tout plein de questions » ou « fait répondre à un questionnaire » pour amener les élèves à mieux se connaître et à se définir. Grâce à ces questions, les élèves cernent leurs « champs d'intérêt » et leurs « forces », « ce qu'ils aiment », « le métier vers lequel ils pourraient se diriger », ou encore « le DEP [diplôme d'études professionnelles] » qu'ils pourraient envisager. Il trace un parcours « vers l'avenir, vers la vie ». C'est tout un retournement de situation pour les élèves qui, bien souvent, ont douloureusement présent à la conscience les échecs subis et les obstacles affrontés plutôt que les aspects agréables et heureux de leur parcours scolaire. Ainsi, les jeunes

¹ Les segments recueillis au cours des entrevues individuelles ou des groupes de discussion sont reproduits fidèlement entre guillemets. Toutefois, certains mots sont parfois altérés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre et le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou la personne grammaticale.

sont invités à dépasser les à priori pour s'engager dans une réflexion qui, en raison de ce changement de perspective, repose sur un examen bienveillant mais approfondi de leur personnalité. Toutefois, des jeunes (deux groupes) apportent une nuance : le conseiller d'orientation peut parfois « briser un rêve » en orientant l'élève vers une autre voie que celle qui était initialement convoitée. Il s'agit alors d'un deuil qui peut être vécu avec amertume, comme en témoigne cet élève qui décrit les conseillers d'orientation comme « ceux-là qui vous coulent [...], qui vous disent : “Ah! T'es pas bon pour ça! T'es pas bon en ça! Pis il faudrait t'envoyer là!” ». Le cheminement vers l'identification d'un métier, ou à tout le moins l'acceptation des possibilités réelles qui s'offrent, peut donc être malaisé et prendre du temps : « Je ne sais pas encore ce que je veux faire exactement parce que [...] il n'y a rien qu'une affaire qui m'intéresse. Mais [...] j'ai encore le temps ».

L'action du conseiller d'orientation se manifeste par des gestes concrets : il fait « visiter l'école » aux élèves et identifie « les personnes-ressources à rencontrer » au besoin; « il aide à trouver une place de stage » et à « faire un curriculum vitæ ». Il rencontre les élèves « dans les classes » ou « individuellement ». Notons que ce sont surtout les élèves déjà avancés dans le PFAE qui se sentent interpellés par son offre de services, étant donné, peut-être, l'imminence de leur entrée sur le marché du travail. Toutefois, le conseiller d'orientation rencontre tous les élèves qui en ressentent le besoin, quel que soit leur niveau, et ce, plusieurs fois si cela est requis. On touche ainsi un aspect de ce service qui lui est particulier. En effet, nombreux sont les élèves qui disent rencontrer le conseiller d'orientation, et ce, quels que soient leur situation dans l'école, leurs problèmes personnels ou leurs résultats scolaires. Tous s'interrogent sur leur avenir et sont en quête de précisions en ce qui concerne une carrière ou des études envisageables.

Le service d'orientation est compris sans ambiguïté, en ce sens qu'il n'est nullement confondu avec les autres services de l'école. Ainsi, les élèves n'hésitent pas à affirmer qu'ils ont rencontré le conseiller d'orientation. Qui plus est, ils semblent savoir exactement ce qu'ils recherchent chez ce dernier et ce qu'ils peuvent en retirer. L'aide reçue est appréciée.

Les propos des enseignants et des intervenants des services complémentaires corroborent ceux des jeunes. Le conseiller d'orientation rencontre les élèves en classe au début de l'année pour présenter les différents stages possibles, puis deux ou trois autres fois dans

l'année par la suite, en plus de les rencontrer individuellement. Il les amène à connaître leurs forces, leurs aptitudes et leurs intérêts en vue d'un placement en stage. Il les aide également à découvrir un métier qui leur convient, à dresser un plan pour y parvenir, et il les invite à visiter différents milieux, dont le Centre de formation professionnelle.

Le conseiller d'orientation travaille efficacement en collégialité avec les enseignants et les autres intervenants sur le terrain, comme les superviseurs de stage. Les propos des participants révèlent qu'il s'intègre harmonieusement dans l'équipe-école. Ses services sont appréciés, bien que jugés insuffisants par cinq participants en raison d'une présence limitée dans le temps, soit une ou deux journées par semaine. Les besoins d'une formation préparatoire en alternance au travail, qui vise à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes à plus ou moins brève échéance, ne peuvent ainsi être comblés, nous disent les enseignants et les autres intervenants.

Seules deux directions d'école abordent le rôle du conseiller d'orientation. Dans un premier temps, une direction d'école estime que sa présence favorise la concrétisation du projet orientant qui prend sa source dans le plan d'intervention. En effet, l'orientation professionnelle est abordée dans le plan avec les élèves. Selon ce participant, cette orientation professionnelle donne du sens aux apprentissages; elle amène l'élève à diriger ses efforts vers un objectif professionnel réaliste qui est déterminé pour lui et avec lui. Le parcours scolaire peut alors être perçu positivement par l'élève et être jalonné d'étapes accessibles. Dans le cas où l'élève n'a pas de vision claire de son avenir professionnel, le conseiller d'orientation mise alors sur ses forces pour esquisser un projet d'avenir.

Dans un deuxième temps, la présence d'un conseiller d'orientation au sein de l'école constitue une force, nous dit l'autre direction d'école. Selon cette dernière, le conseiller d'orientation amène une expertise qui lui est propre et qu'on ne retrouve pas ailleurs dans l'équipe-école. Ainsi, la direction estime qu'il « a sa place dans l'école » et que les élèves le rencontrent, bien que ce ne soit pas sur une base régulière, mais plutôt lorsqu'« ils ont des problèmes ». Tout comme le rapportaient les enseignants et les intervenants scolaires, le temps de présence qu'occupe le conseiller d'orientation reste une préoccupation dans cette école.

4.2 Le psychologue : pour une écoute qui fait du bien

De nombreux élèves (15 groupes) déclarent consulter le psychologue scolaire, que ce soit de façon spontanée ou à la suite d'une référence par un

membre du personnel scolaire. Les élèves qui ont eu recours à ce service nous disent que le psychologue écoute sans dénigrer, peu importe l'objet de la rencontre : « tu peux lui dire tes problèmes », « si c'est mental », que ce soit « par rapport à la famille » ou « par rapport à l'école », des problèmes de « harcèlement », de consommation de « drogue », ou encore de « comportement ». Selon les jeunes, le psychologue est aidant puisqu'il « essaie de trouver la source du problème ». Il « [dit] ce qu'il ne faut pas faire pendant l'école ». Ses actions sont appréciées : « il aide vraiment les jeunes ». Le fait de se confier, « ça t'ôte le mal que t'as sur le cœur ». Par contre, cette écoute incite l'élève à agir : celui-ci « doit s'aider ». Mais une minorité de jeunes (deux groupes) semblent moins convaincus de la portée d'un soutien psychologique : « c'est quelque chose pour t'endormir, c'est juste ça ».

Les enseignants et les autres intervenants scolaires reconnaissent la variété des enjeux auxquels répond le psychologue. Ainsi, ils reconnaissent que ce dernier aide les élèves sur le plan personnel puisque plusieurs sont « poqués [*sic*] de la vie », manifestent « des troubles de comportement ou d'apprentissage », ou présentent « des problèmes de santé mentale ». Le psychologue doit parfois référer « les cas lourds » vers d'autres spécialistes, notamment le pédopsychiatre, nous disent les intervenants. Notons aussi qu'outre les rencontres individuelles, le psychologue scolaire s'implique également dans l'organisation d'ateliers de formation destinés aux élèves sur différents thèmes, dont la sexualité. De plus, il informe les enseignants des principaux objectifs à poursuivre, lesquels sont notés aux plans d'intervention des élèves.

Les propos des enseignants identifient deux éléments susceptibles de nuire à l'offre de ce service complémentaire. Tout d'abord, l'enseignant peut retarder à référer le jeune au psychologue : « on est tellement dans le jus avec notre enseignement que [...] j'oublie de faire la demande [de rencontre avec le psychologue]. C'est quand ça pète que je vais demander le service ». Comme en témoigne cet extrait, l'enseignant demande les services du psychologue non pas dans une perspective de prévention, mais plutôt en réponse à une situation devenue incontrôlable. Ensuite, la présence physique du psychologue au sein de l'école est limitée, soit souvent une journée par semaine. Certains psychologues travaillent dans trois écoles pour combler leur tâche. Dans ces conditions, les participants estiment que le temps de présence du psychologue est insuffisant, position partagée par une direction d'école en abordant la question de ce service complémentaire. Dans un tel contexte, le psychologue ne peut rencontrer les élèves sur une base régulière, ce qui pourrait expliquer

que certains font le choix de parler de leurs difficultés personnelles avec leur enseignant. Un jeune témoigne : « Quand j'ai voulu parler au début de l'année, parce que j'ai eu beaucoup de problèmes, ben j'ai parlé avec le professeur ».

Malgré les irritants temporels mentionnés, le travail du psychologue est fort apprécié, d'une part pour sa grande disponibilité lorsqu'il est en présence à l'école, et d'autre part pour l'expertise qu'il partage avec les enseignants.

4.3 Le psychoéducateur : pour un accompagnement individualisé

Les propos des jeunes sont partagés quant au service de psychoéducation. Ainsi, certains élèves (sept groupes) estiment que le psychoéducateur joue plusieurs rôles, dont « s'occuper des élèves », contribuer à améliorer « la confiance en soi », intervenir dans la « gestion des comportements », s'assurer de la présence des élèves à leurs cours, et, dans certains cas, soutenir l'élève qui le consulte, notamment en situation de harcèlement. L'intervention du psychoéducateur se fait de façon individuelle. D'autres participants (trois groupes) sont incertains quant à son champ d'action; soit qu'ils n'arrivent pas à cerner son rôle ou qu'ils ne connaissent pas ce service : « un psychoéducateur, c'est quoi ça? ». D'autres encore (un groupe) semblent percevoir négativement ce service, comme en témoigne ce jeune : « Il nous traite de mongols quasiment [...], de délinquants ».

D'après les enseignants et les autres intervenants scolaires, le psychoéducateur s'occupe principalement « des gros cas ». Il effectue donc un suivi à long terme auprès de ces élèves, étant attitré à un nombre restreint de jeunes. Le psychoéducateur est aussi appelé à collaborer avec l'enseignant et à recevoir les élèves qui sollicitent une rencontre.

Trois directions d'école abordent le rôle du psychoéducateur dans l'établissement. Selon deux d'entre elles, son rôle est associé à des situations complexes : « Il faut creuser avec ces élèves-là. Il faut creuser beaucoup. [...]. Il y a des problèmes qui sont assez complexes. » Toutes deux estiment que ce service est insuffisant puisqu'il ne permet pas d'assurer un suivi régulier des élèves. Enfin, une troisième direction considère que la formule idéale est la constitution d'une équipe composée d'un psychoéducateur et d'un éducateur spécialisé. Ce duo forme « une belle équipe multidisciplinaire qui fonctionne en complémentarité ».

4.4 L'éducateur spécialisé : pour une intervention de première ligne

De nombreux jeunes (dix groupes) mentionnent que l'éducateur spécialisé intervient auprès de ceux qui éprouvent des difficultés scolaires, qui présentent un handicap, qui ont « des problèmes de drogue », des difficultés de comportement : « quand t'es trop tannant », ou en situation de changement de lieu de stage (sans pour autant préciser les raisons ayant motivé ce changement). Certains (deux groupes) précisent que l'éducateur spécialisé joue aussi un rôle au sein de la classe en « faisant apprendre les verbes » ou en effectuant « de la surveillance d'examens ». Plusieurs élèves révèlent avoir eu recours à ce service qui, pour la plupart, est apprécié. Seuls certains jeunes (deux groupes) ne semblent pas connaître ce service.

Quant aux propos des enseignants, ils traduisent des scénarios fort différents d'un milieu scolaire à l'autre. En effet, on peut rencontrer une école où il n'y a pas d'éducateur spécialisé, ou à l'opposé, une école où l'éducateur spécialisé occupe un poste à temps plein. Étonnamment, on rencontre également des situations où l'éducateur est présent dans l'école, mais où l'enseignant ne profite pas de cette présence puisqu'« il n'est pas habitué à travailler avec ce personnel ».

Les propos des enseignants et des intervenants scolaires associent le rôle de l'éducateur spécialisé aux interventions en classe auprès de certains élèves et à la gestion des exclusions de la classe vers le local de retrait. L'éducateur spécialisé « tempère les disputes entre élèves », s'occupe de certaines adaptations destinées à des élèves présentant un handicap, rencontre d'autres élèves en raison de difficultés personnelles et peut être appelé à effectuer un suivi individuel à long terme. Quelque 11 participants associent à l'éducateur spécialisé un rôle « actif » qui peut changer favorablement l'attitude des jeunes et ainsi contribuer à accroître leur persévérance scolaire. Pourtant, trois enseignants estiment que les éducateurs spécialisés sont en nombre insuffisant dans l'école en raison des grands besoins qui caractérisent les élèves du PFAE.

Deux directions d'école abordent ce service complémentaire. Ils associent son rôle à l'intervention directe auprès des élèves qui présentent un handicap, une déficience visuelle, une dysphasie ou des troubles de comportement. L'éducateur spécialisé, confirment ces directions d'école, est également engagé dans les stages de certains élèves. Là où plus d'un éducateur spécialisé travaillent au sein d'une

même école, des pratiques de collégialité s'installent entre eux. Ces derniers parlent alors de complémentarité et de tâches partagées.

4.5 L'orthopédagogue : pour un soutien vers la compréhension

Certains élèves (12 groupes) abordent le sujet du service d'orthopédagogue. On constate que le travail de l'orthopédagogue gravite autour du soutien aux apprentissages scolaires, notamment « en français ou des affaires de même » et « en mathématique ». Comme l'expriment les jeunes, ce service répond aux besoins de l'élève « faible », qui « n'est pas bon », qui « a gros de la misère ». Grâce à l'orthopédagogue, l'élève « s'en sort ». Chose certaine, le soutien de l'orthopédagogue est apprécié. Comme l'exprime un jeune : « [Quand] c'est lui qui vient te chercher pendant ton cours de français, tu fais "yes!" ». Il ressort du discours que lorsqu'accessible au PFAE, l'orthopédagogue encadre l'élève de façon hebdomadaire. Toutefois, le fait d'étudier au PFAE semble nuire à l'accessibilité à ce service, comme en témoigne ce jeune : « Pis là cette année, j'en ai même pu, parce que les profs disent qu'ils sont un peu orthopédaogues, mais pas pour deux cents ». Il ressort de ce dernier témoignage que le travail de l'enseignant et de l'orthopédagogue sont clairement distincts.

Tout comme le spécifiaient les jeunes, les enseignants et les autres intervenants scolaires rapportent que l'orthopédagogue n'est pas disponible pour tous les élèves d'une école. Par exemple, lorsqu'une classe est composée de peu d'élèves et qu'un éducateur spécialisé accompagne l'enseignant, les services d'orthopédagogie sont dès lors inaccessibles. Dans d'autres milieux, le service d'orthopédagogie est dirigé vers les élèves des 3^e, 4^e et 5^e secondaires plutôt que vers les élèves du PFAE. Comme l'exprime cette direction d'école : « ce service est réservé pour le régulier ». Cette situation entraîne du mécontentement chez certains enseignants : « [Ce sont] des élèves qui ont de très grandes difficultés, qui auraient tous besoin de l'orthopédagogue ».

4.6 Les services complémentaires peu présents dans le discours des participants

D'entrée de jeu, rappelons que les services complémentaires abordés ici traduisent l'expérience d'un petit nombre de participants. Ainsi, les services du travailleur social, de l'intervenant en toxicomanie et de l'infirmière répondent à des situations particulières.

4.6.1 *Le travailleur social : pour une réponse à des préoccupations personnelles*

Les élèves qui s'expriment sur ce service (six groupes) associent au travailleur social un soutien en réponse à des difficultés personnelles liées à la famille ou, plus globalement, à la socialisation. Dans ce contexte, le travailleur social peut, par exemple, « donner des trucs pour avoir des amis ». Toutefois, l'élève qui reçoit ce service sans pour autant bien comprendre sa nature, risque d'en avoir une mauvaise perception : « Il posait plein de questions innocentes. [...] Je trouve que c'est pas de ses affaires ».

La durée totale de l'intervention du travailleur social varie d'un cas à l'autre, soit entre trois mois et un an. L'étendue des rencontres est également variable et peut même se limiter à un bref temps d'échange « pendant les récréations ». Bien qu'abordé par certains jeunes, notons qu'un seul enseignant et une seule direction d'école s'expriment sur ce service. Ces derniers regrettent l'absence d'une telle ressource dans leur école.

4.6.2 *L'intervenant en toxicomanie : pour une intervention préventive ou ciblée*

Sans surprise, l'intervenant en toxicomanie répond tantôt à des situations de consommation de drogue par certains élèves ou à des besoins de sensibilisation à l'ensemble des jeunes. Dans le premier contexte, des jeunes (2 groupes) témoignent de rencontres individuelles visant l'échange tant sur leur consommation que sur leur motivation à consommer. Dans le deuxième contexte, d'autres jeunes (un groupe) témoignent plutôt de rencontres de groupe ayant comme objectif principal la sensibilisation aux effets à long terme de la consommation de drogue.

Une enseignante et une direction d'école abordent aussi l'apport de l'intervenant en toxicomanie à l'école. Ainsi, l'enseignante précise que l'intervention est effectivement ciblée une fois qu'un jeune est « surpris à consommer » et que, dans certains cas, la situation du jeune peut entraîner son placement dans un centre de réadaptation pour une retraite de dix jours afin d'entamer un processus d'arrêt de consommation. Une direction d'école aborde plutôt l'absence d'un tel service à l'école, une situation qualifiée de « lacune majeure ».

4.6.3 *L'infirmière : pour une complicité silencieuse*

D'entrée de jeu, précisons que le rapport entre les élèves et l'infirmière est caractérisé par une relation complice qui ne génère aucune anxiété chez les jeunes (huit groupes). Son rôle est teinté par l'âge des jeunes du PFAE. Ainsi, on apprend qu'elle distribue « des capotes », parle de sexualité et qu'elle accueille sans jugement les élèves, même ceux qui, parfois, « [font] semblant d'être malades pour éviter une retenue ».

Selon six des enseignants et des autres intervenants scolaires interrogés, l'infirmière vient en soutien aux filles enceintes de même qu'aux jeunes « qui se sont blessés en stage ». La présence de l'infirmière varie considérablement d'une école à l'autre. Ainsi, on constate l'absence d'un tel service dans une école, ou encore la présence de deux, voire trois infirmières dans une autre. Chose certaine, ce service est apprécié et « quand l'infirmière est présente, la réponse est facile et rapide ».

4.7 Les autres services complémentaires à peine effleurés dans le discours des participants

Cinq services complémentaires sont évoqués, bien qu'ils ne traduisent aucunement la réalité de l'ensemble des milieux et de l'ensemble des propos analysés dans cette recherche. Il nous apparaît important de les mentionner.

Tout d'abord, signalons l'orthophoniste qui intervient en contexte de PFAE auprès des élèves (trois groupes) qui ont « des problèmes de langage » et de « prononciation » : « avant je parlais, c'était incompréhensible [*sic*] ». Nommons ensuite les enseignants-ressources qui, dans certains milieux, bénéficient de périodes consacrées à une aide directe auprès des élèves ayant des difficultés (trois groupes). Le policier est également partie prenante des services offerts dans certaines écoles (sept groupes). En effet, il se rend à l'école dans l'objectif de prévenir le harcèlement, l'utilisation de drogues et le vol. Le service d'aide aux devoirs est également identifié par un enseignant, non pas en soutien aux devoirs des élèves du PFAE, mais plutôt en soutien à la préparation ou la passation d'un examen. En fait, c'est le local de l'aide aux devoirs qui est alors exploité par certains élèves durant les heures de cours. Enfin, l'agent de probation est mentionné dans un groupe, sans plus d'explications.

5. Discussion

Les services complémentaires sont abordés par les jeunes en fonction des liens uniques qui se tissent entre ces derniers et les personnels des services complémentaires. Ces services se caractérisent majoritairement par une relation d'aide en lien à la formation pratique ou générale du PFAE, à des problématiques personnelles ou à des préoccupations professionnelles. À titre d'utilisateurs, les élèves en font une description vivante, pour peu que ces services soient présents dans l'école et qu'ils en connaissent la finalité. Ils perçoivent positivement les retombées de ces services sur leur quotidien à l'école. Il n'est donc pas étonnant qu'ils aient beaucoup plus à dire sur les services complémentaires que sur les enseignants et les autres intervenants scolaires qui, à leur tour, en discutent davantage que les directions d'école. D'ailleurs, le tableau 1, qui met en évidence ce constat, présente en un coup d'œil les services complémentaires abordés par les différents participants. Ainsi, douze services sont présents dans le discours des élèves, neuf dans le discours des enseignants et des autres intervenants scolaires, et cinq dans celui des directions d'école.

Tout comme pour les jeunes, les enseignants, les autres intervenants scolaires et les directions d'école associent les services complémentaires à la dimension académique de leur parcours ainsi qu'à leur situation personnelle et professionnelle. Ils apprécient la présence de ces services au sein de l'école. Leur contribution est reconnue comme étant nécessaire, d'une part, pour le bien-être d'élèves en grande difficulté et, d'autre part, pour le soutien apporté à l'organisation et à la présentation des activités d'enseignement. Toutefois, bien que l'enseignant et les services complémentaires poursuivent en principe un but commun qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2002), l'organisation de leur travail est divisée. Les tâches de l'un et des autres sont différentes, de sorte que les points de vue sont variés; les espaces qu'ils occupent sont généralement séparés puisque les interventions des services complémentaires ont généralement lieu en dehors de la classe; leurs statuts respectifs dans l'école sont également distincts, car certains sont professionnels et d'autres techniciens (Tardif et Lefebvre, 2010). Ces particularités pourraient représenter des embûches à la concertation, surtout dans un contexte où on déplore une insuffisance de ressources (CSE, 1998). Les résultats révèlent que des enseignants considèrent les services complémentaires comme une ressource à laquelle référer l'élève plutôt que comme une ressource pour développer de nouvelles

pratiques d'enseignement. Toutefois, en tant que témoin direct des difficultés vécues par les élèves, l'enseignant demeure l'interlocuteur privilégié des services complémentaires.

Tableau 1

Les services complémentaires dans le discours des participants

| Services | Élèves | Enseignants et intervenants | Directions |
|---------------------------------|--|---|--|
| <i>Conseiller d'orientation</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Tracer mon avenir professionnel • Soutenir mon apprentissage à cet effet • Trouver une place de stage • Identifier les personnes-ressources | <ul style="list-style-type: none"> • Connaître ses forces et ses faiblesses • Découvrir un métier qui lui convient • Dresser un plan pour y parvenir | <ul style="list-style-type: none"> • Préciser le projet orientant de l'élève • Participer au projet entrepreneurial de l'école |
| <i>Psychologue</i> | <ul style="list-style-type: none"> • M'écouter • Trouver la source de mon problème • Enlever le mal qui est sur mon cœur | <ul style="list-style-type: none"> • Aider sur le plan personnel • Référer les cas lourds • Organiser des ateliers pour les élèves • Donner de l'information aux enseignants | <ul style="list-style-type: none"> • Aider les élèves, mais pas sur une base régulière |
| <i>Psycho-éducateur</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Gérer les comportements • S'occuper des suivis • Accroître la confiance en soi | <ul style="list-style-type: none"> • S'occuper des gros cas • S'occuper des suivis | <ul style="list-style-type: none"> • Démêler des situations complexes |
| <i>Éducateur spécialisé</i> | <ul style="list-style-type: none"> • M'aider avec mes difficultés scolaires, mes handicaps, mes troubles, ma consommation, mes problèmes de comportement | <ul style="list-style-type: none"> • Suivre certains élèves en classe • Surveiller au local de retrait • Rencontrer des élèves pour des problèmes personnels • Effectuer les suivis | <ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les élèves avec un handicap ou une difficulté d'apprentissage |

| Services | Élèves | Enseignants et intervenants | Directions |
|-----------------------------------|--|---|--|
| <i>Orthopédagogue</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Aider dans les matières scolaires : français et mathématique • Aider à comprendre | <ul style="list-style-type: none"> • Aider les élèves en très grande difficulté | <ul style="list-style-type: none"> • Aider les élèves surtout au régulier |
| <i>Orthophoniste</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Aider des élèves qui ont des problèmes de langage ou de prononciation | | |
| <i>Travailleur social</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Aider l'élève qui a des problèmes avec ses parents ou son entourage | | |
| <i>Intervenant en toxicomanie</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter de sa consommation | <ul style="list-style-type: none"> • Rencontrer l'élève surpris à consommer | |
| <i>Infirmière</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Relation complice | <ul style="list-style-type: none"> • Aider les élèves aux prises avec des problèmes de santé | |
| <i>Orthophoniste</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Aider l'élève avec des problèmes de langage | | |
| <i>Agent de probation</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Mentionné par un élève | | |
| <i>Enseignante-ressource</i> | | <ul style="list-style-type: none"> • Aider l'élève aux prises avec des difficultés scolaires | |
| <i>Policier</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Prévenir le harcèlement • Combattre le trafic de drogue • S'occuper des vols | | |
| <i>Aide aux devoirs</i> | | <ul style="list-style-type: none"> • Utile pour l'élève qui veut s'isoler pour se concentrer | |

Peu d'informations ressortent sur les efforts de concertation entre les différents services complémentaires eux-mêmes, sauf en ce qui concerne le psychoéducateur et le technicien en éducation spécialisée. Cette concertation, souhaitable surtout dans le contexte où un jeune fréquente plusieurs services complémentaires comme c'est parfois le cas, n'a pas été abordée par les participants.

Sans surprise, plusieurs ressources sont jugées insuffisantes, notamment le conseiller d'orientation, le psychologue scolaire, l'éducateur spécialisé et l'orthopédagogue, et ce, par une majorité de participants. Deux autres services complémentaires, bien que moins présents dans le discours des participants, sont également jugés insuffisants, soit ceux assurés par le travailleur social et l'intervenant en toxicomanie. Pourtant, en contexte québécois, les effectifs des professionnels et techniciens affectés aux services complémentaires ont augmenté de façon spectaculaire aux ordres primaire et secondaire. Tardif et Levasseur notent une croissance de 100 % des professionnels et de 286 % des techniciens des services complémentaires entre 1990 et 2009, en même temps qu'une diminution de 13 % du nombre d'élèves qui composent l'école et de 6,5 % du nombre d'enseignants (Tardif et Lessard, 2010). Malgré cela, l'analyse des données tend à démontrer que les difficultés rencontrées chez les élèves inscrits au PFAE ne peuvent être entièrement prises en compte par le personnel actuel des services complémentaires. À titre d'exemple, de limiter l'accès à l'orthopédagogie aux élèves qui fréquentent le PFAE laisse perplexe, alors que ces jeunes sont reconnus pour leurs difficultés importantes en matière d'apprentissage.

Il est intéressant de constater que les propos des participants, notamment des enseignants, des intervenants et des directions d'école abordent peu le plan d'intervention comme outil de concertation au sein du PFAE. Rappelons-le, le Comité-conseil sur les programmes d'études (2008) a fait état de l'importance de cet outil au sein du parcours PFAE. Cela dit, ce quasi-mutisme relativement au plan d'intervention surprend peu, puisque l'analyse des plans d'intervention des élèves participant à la présente étude² révèle que de nombreux plans sont incomplets (par exemple, seulement 50 % des plans sont signés par la direction d'école). De plus, sa rédaction s'exerce d'abord et avant tout en raison de comportements perturbateurs plutôt que de défis liés à l'apprentissage. Bien que le PFAE vise le développement de compétences professionnelles favorisant l'accès à l'emploi, l'analyse des plans d'intervention démontre peu d'éléments susceptibles de contribuer au développement professionnel des jeunes. On y retrouve surtout des

² L'étude, qui comprenait plusieurs objectifs, posait également un regard sur les pratiques efficaces en lien à l'exploitation du plan d'intervention, notamment la participation des parents et des jeunes dans sa construction (besoins scolaires et vocationnels) (voir Rousseau, Samson et Ouellet, 2012).

réponses à une préoccupation accrue sur la gestion des comportements et une préoccupation minimale sur l'apprentissage. Certes, la place qu'occupe le conseiller d'orientation dans le discours des jeunes traduit sa participation explicite au PFAE, ce qui est plutôt rassurant, puisque la dimension du développement des compétences professionnelles est au cœur de la visée de ce parcours. Cela dit, le discours des jeunes et celui des enseignants mettent clairement en évidence que la gestion des comportements occupe une place centrale dans le parcours.

Enfin, les propos de certaines directions d'école tendent à démontrer une préoccupation pour l'intégration des services complémentaires dans la vie scolaire quotidienne. Cette préoccupation est d'autant plus importante que la collaboration des personnels enseignant et non enseignant constitue une pratique associée à la réussite scolaire des élèves (Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013). En fait, bien que l'on constate une appréciation somme toute assez positive des services complémentaires au PFAE, les résultats révèlent que le recours aux services complémentaires résulte souvent d'une situation de crise plutôt que d'une intervention proactive et que certains d'entre eux sont peu exploités dans une visée collaborative ou participative au sein de la classe.

Conclusion

Le présent article présente un aperçu des services complémentaires dans huit écoles secondaires réparties dans cinq commissions scolaires du Québec. La parole a été donnée aux premiers utilisateurs des services complémentaires, soit des élèves, des enseignants et d'autres intervenants scolaires, ainsi que des directions d'école.

Somme toute, les résultats confirment que les services complémentaires offerts au PFAE sont sous la responsabilité d'une variété de professionnels tant à l'intérieur des murs de l'école qu'à l'extérieur de ses murs (par exemple, les infirmières et le policier). Les résultats mettent également en évidence que ces services sont non seulement associés à la dimension scolaire de l'élève, mais également à d'autres dimensions, notamment la dimension personnelle. Ainsi, les services complémentaires mobilisés au sein du PFAE renvoient explicitement aux programmes de services de vie, de services d'aide, et de promotion et de prévention. Quant au programme de services de soutien, c'est sans doute celui qui se manifeste le moins au regard des propos recueillis. Il serait fort intéressant d'investiguer l'apport des services

complémentaires sur les approches pédagogiques, une des visées des services de soutien.

Les services complémentaires, qui sont appelés à s'intégrer « dans un système cohérent » (MEQ, 2002), semblent effectivement participer activement à l'établissement d'un climat scolaire propice à l'apprentissage, alors qu'on reconnaît la contribution explicite des personnels qui gravitent autour de ces services, quoique le recours à ceux-ci soit souvent le résultat d'une situation de crise. D'ailleurs, bien que les jeunes aient parfois de la difficulté à s'exprimer sur la nature précise d'un service, il est clair qu'une majorité d'entre eux reconnaissent les bienfaits des services complémentaires. La suggestion de Barma et Brown (2011) prend alors tout son sens! Ainsi, leur suggestion d'instaurer une pratique de présentation des différents services qu'offre l'école en aval d'une situation problématique s'avère fort pertinente.

Références

- Barma, J. S. et Brown, P. E. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional School Counseling*, 14(2), 242-252.
- Brown, D. et Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9(1), 1-8.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2008). *Research methods in education* (6^e éd.). New York, NY: Routledge.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré le 12 juillet 2014 à <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/upl/pads/2013/>
- Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE) (2008). *Enseignement secondaire, deuxième cycle : Chapitre 5 et programmes d'études du Parcours de formation axée sur l'emploi. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du programme de formation de l'École québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. H. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^e éd.). Boston, MA: Pearson.

- Fox, C. L. et Butler, I. (2009). Evaluating the effectiveness of a school-based counselling service in the UK. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 95-106.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 391-414). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode de cas : application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Repéré le 12 juillet 2014 à http://www.adaptationscolaire.org/adapsco/documents/histo_as.pdf
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous les élèves – Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec, direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Repéré le 12 juillet 2014 à <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré le 12 juillet 2014 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : 2^e cycle : parcours de formation axée sur l'emploi : formation préparatoire au travail, formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré le 12 juillet 2014 à <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi* [Rapport de recherche]. Trois-Rivières : Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), Université du Québec à Trois-Rivières.

- Rousseau, N. et Tétreault, K., avec la collaboration de S. Fréchette, K. Thibodeau, C. Vézina et S. Bergevin (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives. Outil de valorisation de la recherche* [Rapport de recherche]. Trois-Rivières : Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4^e éd.). Upperside River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd.) (p. 803-820). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, A., Hardy, V., Hamilton, C., Biernesser, K., Sun L. et Niebergall, S. (2009). Empowering students: Using data to transform a bullying prevention and intervention program. *Professional School Counseling. Special Issue: Action research in school counseling*, 12(6), 413-420.

Correspondance :

Sylvie Fréchette

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Case postale 500

Trois-Rivières, Québec

Canada, G9A 5H7

Courriel : sylvie.frechette@uqtr.ca

Résumé

Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. S'appuyant sur les résultats d'une recherche qualitative, cet article examine les perceptions des élèves, des enseignants, des directions d'école et des autres intervenants scolaires qui offrent des services éducatifs complémentaires en contexte de Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Des entrevues semi-dirigées sont effectuées auprès de 27 enseignants et intervenants des services complémentaires ainsi qu'auprès de cinq directions d'école. De plus, quelque 167 élèves inscrits au PFAE sont rencontrés au sein de groupes de discussion. Les résultats de l'analyse qualitative mettent en évidence une variété de 12 services complémentaires mis à la disposition des élèves et démontrent que ces services sont appréciés. Toutefois, les services du conseiller d'orientation, du psychologue, de l'éducateur spécialisé et de l'orthopédagogue sont jugés insuffisants compte tenu des besoins importants manifestés par les élèves. Une description précise de ces services est fournie. La discussion qui découle des résultats mène à certains questionnements relativement à la place des services complémentaires dans le plan d'intervention.

Mots-clés : services complémentaires; Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE); élèves ayant des difficultés.

* * *

Abstract

Complementary services in play in the Work-Oriented Training Paths (WOTP): School professionals' perceptions. This article examines student, teacher, school administration and other school professionals' perceptions of the complementary services offered in the Work-Oriented Training Paths (WOTP). Semi-structured interviews were conducted with 27 teachers and complementary services professionals including five principals. Furthermore, 167 students participated in focus groups. The results from the qualitative analyses reveal that there is a variety of 12 complementary services appreciated by the students. However, the guidance counsellor, psychologist, special educator, and remedial teacher services were considered insufficient due to the great needs of these particular students. A detailed description

of the services offered is provided. The discussion stemming from the results brings forth questions related to the role of complementary services in the Individual Education Plan (IEP).

Keywords: complementary services; Work-Oriented Training Path (WOTP); struggling students.