



Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle

Stéphanie Breton¹, Andréanne Gagné¹, Chantale Beaucher¹ et Cynthia Laforme²

¹Université de Sherbrooke, Québec, Canada

²Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Breton, S., Gagné, A., Beaucher, C. et Laforme, C. (2023). Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle. *Didactique*, 4(2), pp. 13-32
<https://doi.org/10.37571/2023.0202>

Résumé : Les deux référentiels de compétences professionnelles des enseignants produits par le ministère de l'Éducation du Québec en 2001 et 2020 comptent une compétence professionnelle traitant de l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Cette compétence circonscrit l'action des personnes enseignantes en contexte d'hétérogénéité, autour des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'adaptation ou d'un handicap. Pour les personnes enseignantes de la formation professionnelle, dont une part de la clientèle se compose d'élèves à risque ou ayant des besoins particuliers, le développement de cette compétence est crucial. Cependant, le contexte d'insertion en enseignement et de formation à temps partiel des personnes enseignantes, le grand nombre de métiers enseignés, la variété des modalités d'enseignement et des modes de formation entraînent des pratiques d'accompagnement des élèves variables entre les personnes intervenantes et les milieux. Cet article a pour but de dégager, à partir de données qualitatives issues d'un questionnaire administré auprès de plus de 2680 élèves en formation professionnelle, dans une recherche au devis mixte, des repères pour répondre à leurs besoins. Ces repères, destinés aux personnes intervenant dans les milieux scolaires et dans les stages, visent à aider les élèves à surmonter les obstacles qui se dressent sur leur parcours scolaire.

Mots-clés : formation professionnelle; élèves; accompagnement, enseignants, maître de stage.

État de la situation

Pour favoriser la persévérance, la réussite éducative, de même que le bien-être global des élèves, dès le début de la fréquentation scolaire, les intervenantes et intervenants des milieux scolaires gagnent à répondre, dans la mesure du possible, aux besoins des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Cependant, ces besoins, liés aux processus d'apprentissage, varient selon le profil des élèves, notamment au regard de leur cheminement scolaire, de leur condition de vie ou de leurs aptitudes personnelles. De ce fait, l'enseignante ou l'enseignant prend en compte ces besoins et les caractéristiques des élèves en difficulté d'adaptation, d'apprentissage ou en situation de handicap et adapte ses interventions par la mise en place « dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2020, p. 62). La prise en considération de la diversité des élèves, au regard des principes de la différenciation pédagogique (MEQ, 2021), peut toucher les contenus, les structures, le matériel et les processus en vue de favoriser la réussite des élèves et de soutenir leur développement. Ces principes sont définis dans la section suivante.

Deux approches se distinguent dans la manière d'aborder les besoins des élèves, soit l'approche catégorielle, qui renvoie à une catégorie de difficultés définie par le Ministère, et normalement associée à un diagnostic spécifique, soit l'approche non catégorielle, qui réfère plutôt à une réponse globale pour favoriser la réussite du plus grand nombre (Vienneau, 2002). Dans sa première mouture (MELS, 2001), le référentiel semble s'inscrire davantage dans l'approche catégorielle, approche qui prévaut dans la formation et les milieux scolaires depuis près de 20 ans. Cependant, en formation professionnelle (FP), l'expression « élèves ayant des besoins particuliers » inclut tous les élèves qui éprouvent des difficultés dans leur cheminement scolaire, dont les élèves dits « à risque » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Cette dernière appellation mérite quelques précisions. Un élève à risque n'a pas nécessairement besoin de mesures d'adaptation ni d'accès à des mesures de modifications pendant son cheminement en FP (MEES, 2017, 2018), mais il présente, ou son environnement présente, des caractéristiques qui sont susceptibles d'entraîner une situation de décrochage scolaire. La présence de ces élèves étant de plus en plus importante dans le réseau scolaire québécois, dont le secteur de la FP (Rousseau et Tétrault, 2012), l'approche non catégorielle apparaît plus appropriée afin de répondre aux besoins de chaque élève puisque les élèves à risque n'ont généralement pas reçu un diagnostic médical, diagnostic souvent central dans l'approche catégorielle.

Le contexte de la formation en FP entraîne néanmoins des défis à la mise en œuvre de cette approche davantage axée sur une éducation inclusive équilibrée entre l'intervention individualisée et de groupe. En effet, il convient de rappeler que plus d'une centaine de métiers sont enseignés dans les centres de formation professionnelle du Québec (CFP). Chacun de ces métiers comporte ses propres spécificités: connaissances, techniques, savoir-être, valeurs, etc. Chaque formation doit, en conséquence, être adaptée à la réalité du marché du travail de ses différents secteurs. Pour permettre aux élèves d'apprendre à exercer ces métiers, la mise en pratique s'avère la voie la plus empruntée, et donc, différents environnements d'apprentissage sont mis à contribution à l'intérieur comme à l'extérieur des murs du CFP, notamment en entreprises (Dubeau *et al.*, 2021). Évidemment, enseigner dans un salon de coiffure, un atelier de carrosserie ou en pleine forêt ou à distance, exige d'adapter les modalités d'enseignement et les modes de fonctionnement de la part des enseignants. Cette réalité, propre à la FP, se distingue de l'enseignement en formation générale et marque une certaine limite dans le transfert des approches.

De même, le profil hétérogène des élèves apparaît également comme un aspect à prendre en compte pour saisir la complexité de répondre aux besoins des élèves. Dans les CFP, la conciliation études-travail-famille-vie personnelle des élèves s'impose comme un incontournable pour l'ensemble du personnel. Beaucher *et al.* (2021) rapporte que 32% des élèves ont plus de 25 ans, 22% ont des enfants à charge, 44% travaillent plus de 15 heures par semaine et 52% sont locataires ou propriétaires. De même, près de trois élèves sur dix sont considérés à risque de détresse psychologique et plus du trois quarts d'entre eux se disent préoccupés, au moins partiellement, par leur situation financière. En outre, près de la moitié des élèves (47%) possède un diagnostic officiel lié principalement à un trouble d'apprentissage, mais aussi à un problème de santé mentale ou de santé physique. Ces réalités constituent des défis propres à la FP et commandent une connaissance approfondie des besoins des élèves. Comme l'indique Bélanger (2020), « les élèves de la formation professionnelle constituent une population singulière qui, à cause de ses facteurs de risque sur le plan psychologique et scolaire, mérite une attention importante afin de favoriser leur réussite éducative » (p. 20).

Des études se rapportant aux besoins des élèves en FP, directement ou indirectement, ont recueilli des données quantitatives dont les conclusions apportent des indices sur les besoins éprouvés par ces élèves. Mazalon et Bourdon (2015) soulèvent les obstacles que rencontrent les élèves lors de leur parcours en FP, notamment ceux liés aux méthodes d'enseignement, au climat en classe, à la durée du programme et à l'horaire, à la conciliation études-travail-famille, aux croyances et aux expériences scolaires antérieures. Les travaux de Bergamaschi, Blaya et Ciavaldini-Cartaut (2016) montrent que les

perceptions des élèves de lycées professionnels français évoquent des besoins se rapportant au travail, à l'attitude des élèves, aux choix professionnels, au sentiment d'efficacité et à la perception des stages. Veronneau et al. (2021) traitent de l'impact de la compétence émotionnelle sur la réussite des élèves dans leur programme, soulignant l'importance de répondre aux besoins psychologiques des élèves. De leur côté, Dubeau, Plante et Frenay (2017) appuient l'idée que certaines caractéristiques des élèves influent sur le rendement scolaire, la persévérance scolaire et l'engagement comportemental. Par conséquent, une meilleure connaissance des élèves et de leurs besoins d'apprentissage entraîne une meilleure compréhension des besoins d'intervention et les deux études recensées relèvent un manque d'adéquation entre les deux types de besoins selon la perception des élèves. Les interventions pour soutenir leur participation devraient porter sur les méthodes de travail des élèves, le climat d'apprentissage et les tâches à réaliser (Dubeau et Mazalon, 2019). Pendant les stages en entreprise, les formatrices et les formateurs devraient également miser sur des tâches variées et une rétroaction fréquente pour répondre à leurs besoins (Dubeau et al., 2021).

Des données qualitatives ont également été relevées. Rousseau et Bergeron (2017) se sont intéressés au *Parcours de formation axée à l'emploi*¹ et ils soulignent que les élèves apprécient de manière variable l'aide reçue en formation, ce qui incite à prendre en compte les besoins perçus par les élèves. Pour leur part, Masdonati, Fournier et Pinault (2015) considèrent cruciales les représentations sociales et personnelles qu'entretiennent les élèves par rapport à la FP, ainsi que les spécificités de l'organisation scolaire pour comprendre leur cheminement dans cette formation considérée valorisante pour les élèves. L'étude de Garneau (2017) témoigne aussi de l'importance des représentations des élèves et de la manière dont l'entourage et la société participent à leur construction. Ces deux dernières études relèvent le clivage entre la perception que les élèves ont ou construisent par rapport à la FP ou ils se sentent valorisés et la perception sociétale qui dévalorise cet ordre d'enseignement.

Les études consultées, tant de nature quantitative que qualitatives, dénotent à la fois des éléments de convergence et des éléments de divergence entre les besoins d'apprentissage des élèves et l'environnement offert par la FP. Ces études étant, encore aujourd'hui, peu nombreuses, il apparaît donc pertinent de donner la parole aux élèves et aux personnes

¹ Au Québec, la formation axée sur l'emploi propose deux programmes qui offrent une alternance travail-études pendant le parcours de formation générale à l'ordre d'enseignement secondaire.

intervenantes en FP à propos de ce qui favorise leur réussite éducative. De ce fait, deux objectifs se dégagent : 1) relever les besoins perçus par les élèves et 2) répertorier les interventions mises en œuvre par les personnes enseignantes et les personnes maitres de stage se voulant une réponse à ces besoins.

Cadre conceptuel

Le modèle de Cross (1981)

De par la définition des élèves ayant des besoins particuliers en FP, les besoins d'apprentissage et d'intervention de ces élèves sont nombreux et émanent d'obstacles rencontrés dans différentes sphères de vie (Mazalon et Bourdon, 2015). En ce sens, le modèle de Cross (1981) bonifié par Darkenwald et Merriam (1982) apporte une typologie des obstacles qui permet de mieux les comprendre et ainsi répondre au premier objectif de cette étude. Ainsi, quatre catégories sont proposées: les obstacles situationnels, les obstacles dispositionnels, les obstacles institutionnels et les obstacles informationnels. Les obstacles situationnels relèvent de la sphère de vie familiale et socio-économique, dont la distance géographique entre le lieu de résidence et le lieu de formation, le coût de la formation ou les responsabilités familiales (Lavoie, Levesque et Lapointe, 2007). Ensuite, les obstacles dispositionnels sont propres à la personne et à sa perception de soi comme personne apprenante. On y retrouve l'image que la personne conserve de son parcours scolaire antérieur, sa conception de l'éducation en générale, de l'école comme institution et des processus liés à l'apprentissage (Mazalon et Bourdon, 2015). Puis, les obstacles institutionnels sont liés à l'organisation de la formation par le centre de formation professionnelle (CFP) comme l'horaire des cours, la durée du programme, les conditions d'admission ainsi que les approches et les méthodes pédagogiques mises en place. Finalement, la quatrième et dernière catégorie d'obstacles, les obstacles informationnels, réfère à l'information sur la formation disponible dans la communauté d'une personne. Ces obstacles informationnels sont, entre autres, étudiés dans des recherches portant sur les motifs qui ont soutenu le choix de programme chez des élèves inscrits en FP (Mazalon et Bourdon, 2015). Ce modèle théorique, largement utilisé pour la formation d'adultes, offre donc la possibilité de porter un regard élargi sur les obstacles rencontrés par les élèves et, de ce fait, identifier les besoins sous-jacents liés à la réussite des élèves inscrits dans un programme de FP, premier objectif de cette étude.

La différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage

Le deuxième objectif de la présente étude vise à répertorier les interventions mises en œuvre par les personnes enseignantes et celles maitres de stage et qui se veulent une réponse aux besoins perçus par des élèves en FP. En matière d'intervention éducative, les enseignantes et les enseignants en FP peuvent mobiliser différents cadres ou approches. Le ministère de l'Éducation (2021) mentionne qu'afin de contribuer à la réussite de tous les élèves, il s'avère nécessaire que tous les membres du personnel adoptent des pratiques liées à la différenciation pédagogique, approche qui se caractérise par la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe (Moldoveanu, Grenier et Streichen, 2016). Il est possible de différencier au niveau des contenus (ce que l'élève doit apprendre), des structures (dont les modalités organisationnelles de la classe), des processus (comment l'élève apprend) et des productions attendues (comme l'élève exprime ses apprentissages) (MEQ, 2021). Les pratiques de différenciation proposées par le ministère de l'Éducation (2021) afin de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers sont la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification. Lorsqu'il est question de flexibilité pédagogique, cela signifie que l'enseignante et l'enseignant peuvent mettre en place une ou plusieurs mesures visant à répondre à l'hétérogénéité des besoins et à soutenir le ou les élèves qui éprouvent des difficultés en leur permettant de réaliser les mêmes activités d'apprentissage que le reste de son groupe. Les mesures de flexibilité peuvent être offertes à tous. Par la suite, si ces mesures ne suffisent pas, d'autres mesures individualisées visant à atténuer les obstacles rencontrés par les élèves peuvent être mises en place à la suite d'une démarche de plan d'intervention afin de répondre à un besoin précis (p. ex., utilisation d'outils d'aide à la lecture ou à l'écriture). Ces mesures correspondent aux mesures d'adaptation. Toutefois, en FP, ces dernières sont parfois difficiles à implanter. Finalement, en dernier recours, les enseignantes et les enseignants peuvent mettre en place des mesures de modification qui, entre autres, réduisent les exigences pour l'obtention d'un diplôme. Ces mesures de modification ne sont pas permises en FP puisqu'elles ont un impact au niveau de la sanction en affectant les critères d'évaluation et en réduisant les attentes par rapport aux exigences du programme d'études. Puisque la FP présente des spécificités importantes par rapport à la formation générale, les mesures de flexibilité pédagogiques sont les mesures qui s'implantent avec le plus de facilité dans les différents environnements de formation dans lesquels naviguent les élèves.

Comme la flexibilité pédagogique est tout à fait à propos dans le contexte de la FP, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) peut ajouter au répertoire des pratiques inclusives à adopter auprès des élèves ayant des besoins particuliers. La CUA prend appui sur les neurosciences et met de l'avant l'hétérogénéité du groupe-classe, ainsi que le fait que chaque individu apprend différemment (CAPRES, 2015). Ainsi, afin de répondre aux besoins de tous ses élèves, l'enseignante et l'enseignant doivent mettre en place des pratiques variées et différenciées, et ce tant au niveau de son enseignement que des productions attendues, ce qui permet à tous de faire état de leurs apprentissages. La CUA amène l'enseignante et l'enseignant à faire des choix pédagogiques qui reposent sur les trois grands principes de flexibilité, soit 1) la représentation ; 2) l'action et l'expression et 3) l'engagement. Mettre en œuvre des pratiques qui tiennent compte de la CUA, c'est notamment avoir la volonté de rendre accessibles le curriculum et les apprentissages à l'ensemble des apprenantes et des apprenants (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014) et contribuer à la mise en place de pratiques plus inclusives, par exemple en planifiant dans une logique universelle (Bergeron, Rousseau, Desmarais et St-Vincent, 2019). En ce sens, tant la différenciation pédagogique que la conception universelle de l'apprentissage offrent des repères aux enseignantes et aux enseignants afin de leur permettre de mettre en place des pratiques qui ont pour but de répondre aux besoins de leurs élèves. Le deuxième objectif de l'étude visant justement à répertorier des interventions portées par les personnes enseignantes et les personnes maitres de stage, la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage deviennent un cadre d'analyse pertinent afin de mieux comprendre l'adéquation entre les besoins d'apprentissage et les besoins d'intervention.

Méthodologie

La recherche menée repose sur les données qualitatives issues d'une recherche plus large ayant un devis méthodologique mixte, dont le volet quantitatif est prédominant (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004) permettant de dresser un portrait général des élèves de FP, mais aussi de mieux comprendre ce portrait et les interventions nécessaires pour accompagner ces élèves dans leur cheminement scolaire. Dans un premier temps, un questionnaire électronique a été administré auprès de groupes d'élèves en FP. Les groupes ont été sélectionnés selon un processus d'échantillonnage par homogénéisation (Pires, 1997) en fonction des chercheurs responsables de la recherche et ils sont répartis géographiquement dans quatre régions du Québec: 63% en Estrie et en Montérégie et 37% au Saguenay et au Lac-Saint-Jean. Au total, ce sont 2789 élèves inscrits en FP à temps plein, qui ont répondu au questionnaire composé de questions à choix multiples et de trois questions à court

développement. Dans un second temps, cinq entretiens de groupe ont été réalisés auprès de personnes intervenantes qui travaillent avec ces élèves dans les CFP (Baribeau et Germain, 2010; Savoie-Zajc, 2000). Les résultats présentés subséquemment proviennent spécifiquement des trois questions à court développement auxquelles les élèves ont répondu à la fin du questionnaire : 1) *Que pourrait faire votre centre de formation professionnelle pour vous aider davantage à réussir vos études?* 2) *Depuis le début de votre programme, qu'est-ce que les enseignants ont fait pour vous aider à réussir?* 3) *Avez-vous déjà réalisé un stage dans votre programme? Si oui, qu'est-ce que les maîtres de stage ont fait pour vous aider à réussir?*

Pour saisir l'essence de ce que les élèves de FP ont choisi de rapporter concernant leurs besoins et les interventions qui pourraient les aider à mieux réussir, une démarche d'analyse inductive générale a été retenue (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Comme l'expliquent Blais et Martineau (2006), l'aspect « inductif » réfère à « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général » (p. 4). Autrement dit, ce sont les données empiriques, ce qui est rapporté, qui se structurent vers une forme de généralisation, en opposition à un raisonnement déductif plutôt orienté vers la vérification d'une hypothèse ou d'une théorie. Nous reconnaissons néanmoins la part d'interprétation par le chercheur à laquelle n'échappe pas le poids des a priori dans l'attribution de codes (Anadon et Guillemette, 2006). Il demeure que, dans le cas de l'analyse générale inductive, la démarche est étroitement guidée par les objectifs de recherches et elle exige une connaissance approfondie du corpus de données. De plus, elle vise à dégager des catégories à partir des données, car ce sont ces dernières qui fournissent les réponses et non qui les confirment. Ainsi, suivant les étapes de Thomas (2006), les réponses des élèves ont été exportées et organisées dans un fichier Microsoft Excel. Le tableau 1 résume le nombre de réponses recueillies initialement par le questionnaire, soit le nombre d'élèves ayant répondu à la question, ensuite le nombre de réponses traitées, c'est-à-dire qui fournissait un matériel pouvant être analysé et, enfin, le nombre de codes attribués, puisque des réponses comportaient plusieurs éléments.

Tableau 1.*Description du matériel analysé*

Objets	Réponses initiales obtenues	Réponses traitées	Codes attribués
Besoins perçus par les élèves	1920	1076	1204
Interventions du personnel enseignant	2456	2271	2839
Interventions des personnes maitres de stage	598	454	614

La deuxième étape a consisté en une lecture attentive de l'ensemble des réponses avant de procéder à la première codification (étape 3). Ce codage a été vérifié et discuté par un deuxième chercheur afin de clarifier les chevauchements, traiter les réponses non codées et structurer la lecture suivante (étape 4). La démarche a été effectuée à deux reprises au cours du processus d'analyse. Enfin, les catégories ont été révisées et raffinées jusqu'à conserver cinq catégories de besoins et trois catégories d'intervention (étape 5), ce que Miles et Hubberman (2003) qualifient comme étant « un assemblage organisé d'information qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (p. 29).

C'est cet assemblage que présente la section suivante dont les données seront par la suite discutées à la lumière du modèle théorique de Cross (1981) afin d'atteindre le premier objectif de cette étude et par la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage pour l'atteinte du deuxième objectif.

Résultats

L'analyse des éléments de réponses fournis par les élèves a permis d'identifier cinq catégories de besoins, les principales étant les besoins liés au travail enseignant (441 codes attribués) et ceux liés au CFP (432 codes), suivi par les besoins relatifs au programme d'études (143 codes), au marché du travail (129 codes) et à la vie des élèves (59 codes). La démarche d'analyse a également permis de dégager des interventions posées par le personnel enseignant susceptible de répondre aux besoins des élèves et de favoriser leur

réussite. Il appert que ces interventions concernent trois types de savoirs : les savoirs (1213 codes), les savoir-faire (324 codes) et les savoir-être (1302 codes). De même, les interventions réalisées par les personnes maîtres de stage ont également été relevées selon qu'elles se rapportent aux savoirs (166 codes), aux savoir-faire (239 codes) et aux savoir-être (209 codes). Les trois sections suivantes détaillent ces résultats.

De quoi les élèves de FP disent avoir besoin pour réussir lors de leur passage au CFP?

Comme mentionné, cinq catégories de besoins ressortent des propos des élèves. La première, celle des besoins liés au travail enseignant (37% des codes attribués), elle réfère à la manière dont le personnel enseignant encadre les élèves, aux choix pédagogiques, à la gestion de classe, à l'évaluation et à la manière d'adapter l'enseignement aux élèves. Plusieurs élèves résument leurs besoins en disant qu'ils veulent être « encouragés » (E275, E1376, E1866) ou plus encadrés et orientés (E325, E2520, E1918, etc.), en plus d'insister sur la nécessité de leur accorder du temps (E481, E2062, E2173). Certains s'expliquent davantage en écrivant, par exemple, ressentir le besoin que...

« [...] les enseignants soient plus présents, car nous ne sommes pratiquement pas observés. On ne sait pas toujours si l'on a bien fait les choses. Ils s'absentent souvent de la classe, répondent rapidement à nos questions sans prendre le temps (leurs réponses restent vagues). Ils semblent souvent pressés. J'aimerais aussi qu'il y ait un peu plus de théorie, qu'il y ait aussi plus de démonstrations, parce que la majorité du temps, nous ne faisons que reproduire ce qu'on lit comme des recettes » (E1644).

Autrement dit, les élèves demandent que les enseignants et les enseignantes planifient et structurent, mais surtout qu'ils déterminent, des stratégies pédagogiques stimulantes adaptées aux forces et défis du groupe, en plus d'assurer un suivi rigoureux des apprentissages en vue de l'évaluation.

Pour favoriser leur réussite, les élèves pointent également les ressources et les services offerts par le CFP (36%), comme l'horaire proposé par ce dernier et le personnel qui s'y retrouve. Les services associés à l'aide financière, à la garde des enfants et au soutien psychologique et social sont les principaux nommés par les élèves. Ils mentionnent également souhaiter « avoir des équipements plus à jour » (E180) et « avoir accès à la salle de classe après les heures de cours pour travailler sur le temps libre » (E828). Les ressources matérielles et une gestion libre de l'accès aux locaux favoriseraient, selon les élèves, leur réussite. Enfin, concernant cette catégorie de besoin, la compétence et les attitudes des personnes enseignantes, mais aussi des membres de la direction sont ressortis comme un point sensible chez les élèves. Il en ressort que les élèves souhaitent qu'ils soient

capables de démontrer leur expérience et leur maîtrise du métier et qu'ils répugnent une gestion trop autoritaire, favorisant plutôt le respect, l'équité et l'entraide.

D'autres besoins mentionnés par les élèves se rapportent au programme d'études (12%). Trois éléments ressortent plus particulièrement, soit le ratio enseignant/élèves, la structure du programme et, dans une moindre mesure, la possibilité de faire reconnaître les acquis du métier à l'entrée en formation. Les élèves demandent donc que les programmes se dotent de politiques afin de « réduire le nombre d'élèves par classe » (E2248), d'avoir « des groupes plus petits » (E2128) ou « d'avoir plus de profs » (E187). Sinon, ils affirment qu'il faudrait « mettre à niveau les cours et les examens beaucoup plus rapidement pour être au niveau du marché du travail et du temps où l'on vit » (E1564), sinon d'en modifier la durée, généralement pour la diminuer (E1139, E1627, E1035), ce qui les maintiendrait davantage motivés. Ainsi les élèves suggèrent qu'un ratio enseignant/élèves plus petit, des programmes de formation à jour et une formation axée sur une entrée rapide sur le marché du travail favoriseraient leur réussite.

En ce qui a trait aux besoins liés au marché du travail (11%), ce sont les modalités favorisant la formation pratique et l'acquisition de techniques de travail que les élèves considèrent comme susceptibles de favoriser leur réussite. En effet, plusieurs demandent sans détour « plus de pratique » (E20, E1410, E2314) ou « plus de stage » (E1146, E1478, E2250). Il apparaît également que certains programmes n'offrent pas de stage, dans ce cas, les élèves demandent de pouvoir en réaliser (E202, E2446, E2515).

Finalement, dans la catégorie des besoins associés à la vie des élèves (5%), c'est la conciliation études-travail-famille-vie personnelle qui s'impose comme le besoin le plus important. Une élève s'explique en disant:

« Être plus à l'écoute de nos besoins par rapport à la conciliation travail-famille-études. Ne pas me faire sentir mal ou juger de devoir quitter plus tôt parce que je dois aller travailler. Je suis monoparentale. Je suis à l'école du lundi ou vendredi de 8h10 à 15h50. Je travaille les mardis, jeudis et samedis. J'ai un enfant à prendre soin, une maison à entretenir. Je fais tout toute seule et ça vient lourd parfois, donc de quitter 15 minutes plus tôt sans me sentir mal serait apprécié » (E1992).

Un autre souligne qu'il faudrait « donner plus de largesse quant aux absences reliées à la maladie. Si on a une gastro ou une grippe, on n'a pas envie d'aller passer 16h à l'urgence pour un billet du médecin alors qu'une journée de repos peut nous remettre sur pied » (E885). Ce besoin rejoint l'idée de « ne pas tenir compte de toutes les absences des gens et de nous laisser vivre un peu plus sans qu'on se fasse toujours rencontrer » (E2067). La

flexibilité semble le mot d'ordre pour permettre cette conciliation entre les différentes sphères de la vie des élèves, d'autant que cette vie diffère grandement d'un élève à l'autre.

Comment les enseignants et les enseignantes aident-ils les élèves de FP à réussir selon les élèves?

Toujours d'après les élèves qui ont répondu aux trois questions à court développement du questionnaire, leurs enseignants et enseignantes posent, entre autres, différentes actions et adoptent certaines attitudes qui favorisent leur réussite scolaire. Une première catégorie d'interventions concerne les « savoir-être » des personnes enseignantes (46% des codes attribués), entre autres, dans la manière d'établir et de maintenir une relation propice aux apprentissages avec les élèves. Ce qui préoccupe les élèves et qui les aide à réussir, selon eux, c'est d'abord la disponibilité dont fait preuve le personnel enseignant; ils sont « toujours disponibles, à l'école, prennent le temps de bien m'aider à la révision, me motive » (E1736). Les personnes enseignantes doivent « écouter » leurs élèves (E64, E951, E2544) et les « encourager » (E7, E273, E1192) et les interventions empreintes de respect (E464, E824), d'ouverture (E1037, E1148), de patience (E261, E361) et de passion (E718, E999) sont les plus remarquées par les élèves.

D'autres interventions concernent la facilitation de l'apprentissage des savoirs que les élèves doivent apprendre (43%). Pour favoriser l'apprentissage de ces savoirs, essentiellement des connaissances liées au métier, mais aussi aux études en FP, le personnel enseignant mobilise différentes stratégies pédagogiques, donnant maints exemples tirés de leur expérience professionnelle. Surtout, les élèves rapportent que ces derniers « répondent à nos questions quand nous avons besoin, la plupart des enseignants expliquent bien la matière » (E1617). Répondre aux questions, expliquer la théorie, enseigner la matière et répéter sont à la base des interventions relevées par les élèves. Une préoccupation importante des élèves concerne aussi les évaluations. Ils soulignent les personnes enseignantes qui « s'assurent que nous avons bien compris, qui donnent des périodes de récupération pour les gens qui ont manqué et qui organisent des moments pour reprendre les examens s'ils ont été manqués » (E991). Enfin, à la confluence des savoirs et des savoirs-être, le personnel enseignant permet aux élèves de réussir en adaptant leur enseignement; s'adapter, entre autres, aux besoins particuliers (E1105, E1836), au rythme des élèves (E122, E1388) et à la langue (E514, E995).

Avant d'exposer les résultats se rapportant aux interventions des maîtres de stage qui favorisent la réussite des élèves, une dernière catégorie pour le personnel enseignant retient

l'attention, celle des interventions portant sur les savoir-faire (11%). Cette catégorie comporte deux volets: le savoir-faire des élèves et celui des personnes enseignantes. De façon plus restreinte, les élèves soulignent leurs enseignants et enseignantes qui « ont enseigné l'art du métier, leur savoir-faire en lien avec leur expérience de travail » (E48) ou qui ont pu « donner de bonnes explications réelles sur la matière et aussi expliquer comment est le vrai fonctionnement étant donné qu'ils ont une vraie expérience sur le marché du travail » (E1499). Il est donc important, selon les élèves de FP, que le personnel enseignant possède un grand savoir-faire dans le métier enseigné. Par rapport au savoir-faire des élèves, les actions posées par les personnes enseignantes doivent permettre de le développer. C'est par des démonstrations techniques (E915, E1864, E2558) et de la mise en pratique (E525, E1953, E2374) qu'ils sont le plus susceptibles d'y parvenir.

Que font les personnes maitres de stages pour aider les élèves de FP à réussir?

Cette partie expose les derniers résultats par rapport aux interventions des personnes maitres de stage et met en lumière que les savoir-faire (39% des codes attribués) constituent l'élément le plus susceptible de favoriser la réussite des élèves, suivi par les interventions relevant du savoir-être (34%), puis celles portant sur les savoirs (27%). Pour aider les élèves à réussir leur programme d'études, les personnes maitres de stage doivent les accompagner dans leur intégration en milieu de stage et dans le métier de façon générale. Comme le disent les élèves: « ils m'ont montré comment l'entreprise fonctionnait et ils m'ont familiarisé avec les autres » (E125) et « ils nous ont montré comment ça marche dans la vraie vie sur le terrain, en pratique » (E2416). Les personnes maitres de stages sont aussi appelées à « montrer comment faire » (E395) et à « monter des façons et des trucs qui vont aider dans le métier » (E1605).

Par la suite, les personnes qui accueillent en tant que responsable les élèves pendant leur stage doivent également offrir des encouragements (E1376, E1807, E2563), de l'encadrement (E2223, E1601, E1756) et de se montrer disponible et à l'écoute (E1765, E2353, E610). Les élèves de FP mentionnent également que ces personnes formatrices ont un impact sur leur réussite dans la mesure où ils interviennent pour augmenter leur confiance en soi (E1951, E1032, E2381). Ces interventions, à l'instar du personnel enseignant, relève des savoirs-être.

Enfin, pour favoriser la réussite des élèves, les personnes maitres de stage peuvent intervenir sur les savoirs à apprendre. Les élèves s'attendent à ce qu'ils leur « apprennent des nouvelles choses que nous n'avons pas encore vues en classe [...] » (E1711) et qu'ils

leur « expliquent l'équipement et les différents procédés » (E961). Les élèves jugent également qu'en validant (E1663, E1039, E), en observant (E1674, E983) et en rétroagissant (E1034, E1836, E2421), les personnes maitres de stages les aident à réussir leurs études.

Discussion

Le modèle de Cross (1981) étant pertinent pour décrire ce qui influe sur la participation des adultes lors d'activités de formation, il est apparu comme un cadre intéressant pour discuter des principaux besoins énoncés par les élèves de FP. En effet, en répondant à la question cherchant à documenter ce que leur CFP peut faire de plus pour les aider à mieux réussir, les élèves expriment les obstacles qu'ils rencontrent sur leur parcours. Les besoins concernant leur passage et leur réussite au CFP sont ici repris et mis en relation avec les composantes du modèle de Cross (1981). Pour leur part, les interventions des personnes enseignantes et des personnes maitres de stage sont également discutées selon le modèle de Cross (1981), mais aussi des principes de différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage.

Les besoins des élèves en FP selon les catégories de Cross (1981)

L'ensemble des besoins des élèves (cinq catégories) se rapportent au modèle de Cross (1981) en ajoutant les obstacles informationnels de Darkenwald et Merriam (1982). En effet, les besoins nommés se rapportent à l'expérience de formation de l'apprenante et l'apprenant au CFP. L'analyse des réponses des élèves ne permet pas de mettre en lumière les attitudes ou les perceptions que l'élève a de lui-même en tant qu'apprenant (autoévaluation, motivation, estime de soi, etc.) qui pourraient éclairer des obstacles dispositionnels potentiels. Même si l'on peut penser que la formulation des questions n'était pas propice à l'expression de ce type d'obstacle, il n'en demeure pas moins que les élèves semblent s'exclure d'emblée de l'adéquation de leur formation à leur besoin. Or, les facteurs dispositionnels comme le rapport au savoir, les préférences dans les démarches d'apprentissage, les troubles de nature organique et même leur compétence émotionnelle (Veronneau et al., 2021) ont un impact important sur l'agencement entre la formation offerte et la réussite des élèves. Cette absence de résultats est un résultat en soi et cela souligne l'importance de mieux documenter les processus liés aux obstacles dispositionnels des élèves de la FP.

Ensuite, les catégories de besoins peuvent être associées à l'un ou l'autre des obstacles de nature situationnelle ou institutionnelle. Tout d'abord, les besoins liés au travail de l'enseignante et de l'enseignant se rapportent principalement aux obstacles de nature institutionnelle, de même que ceux concernant le CFP, les programmes d'études ou le marché du travail. En effet, lorsque les élèves réfèrent aux choix pédagogiques des personnes enseignantes (besoins liés au travail enseignant) ou qu'ils énoncent des besoins liés aux horaires de cours (besoins liés au CFP) ou encore aux ratios (besoins liés aux programmes), ils sont en train de nommer ce qui, au quotidien, les amène à rencontrer des obstacles de nature institutionnelle. Ils font de même lorsqu'ils demandent « plus de pratique » (E20, E1410, E2314) ou « plus de stage » (E1146, E1478, E2250).

Pour leur part, les besoins se rapportant à la vie des élèves, c'est-à-dire la conciliation études-travail-famille-vie personnelle, se lient aux obstacles de nature situationnelle. Quelques besoins liés aux services offerts dans les CFP, par exemple d'avoir des services associés à la garde des enfants, réfèrent aussi à cet obstacle. Finalement, quelques besoins liés au travail enseignant, comme d'être « encouragés » (E275, E1376, E1866), peuvent être associés également aux obstacles de nature dispositionnelle puisqu'ils réfèrent à la perception que l'élève a de lui-même, même si l'interprétation de cette unité de sens est plutôt large.

Les interventions des personnes enseignantes et maitres de stage selon les catégories de Cross

De leur côté, les interventions des personnes enseignantes et des maitres de stage à la lumière du modèle de Cross (1981) et de l'approche de différenciation pédagogique offrent des balises d'intervention afin de mieux répondre aux besoins des élèves en FP. D'une part, lorsque les élèves nomment des besoins relatifs aux savoirs, aux savoir-être ou aux savoir-faire de leurs enseignantes et enseignants ou de leur maitre de stage, ils sont en train de nommer ce qui peut constituer des obstacles.

En lien avec le modèle de Cross (1981), il appert que l'ensemble des ressources offertes par les personnes enseignantes et les maitres de stage relève des obstacles institutionnels. Il est question d'horaire, de durée, de formules pédagogiques et des services offerts dans les milieux de formation. Ce sont toutefois des éléments qui peuvent être associés aux obstacles de nature situationnelle bien que les élèves n'en fassent pas mention. Si un maitre de stage adapte l'horaire à la demande de l'élève, ce besoin et sa réponse peuvent émaner des caractéristiques de la vie familiale comme le fait de devoir assurer le transport des

enfants dans leur milieu de garde ou leur milieu scolaire ou encore la nécessité de s'adapter à la disponibilité du transport en commun. Néanmoins, de par les limites inhérentes à cette recherche, il nous est impossible d'aller plus loin par rapport dans la discussion des résultats en lien avec le modèle de Cross (1981).

Sur le plan de l'approche de la différenciation pédagogique, et plus spécifiquement en ce qui concerne les pratiques enseignantes, il ressort des propos des élèves que ce qui est important, c'est de recevoir un enseignement de qualité. En effet, ils nomment avoir besoin que les enseignantes et les enseignants répondent à leurs questions, qu'ils leur expliquent la théorie ou la matière. Pour eux, c'est également une priorité que l'enseignante et l'enseignant s'adaptent à leurs besoins particuliers (E1105, E1836) ou à leur rythme (E122, E1388). Ainsi, il serait donc important que les enseignantes et les enseignants offrent un enseignement flexible et universel qui visent à répondre aux besoins des élèves *a priori*. Les élèves n'ont pas nommé de pratiques se rapportant aux mesures de modification selon la définition du ministère de l'Éducation (MEQ, 2021).

Au-delà de tout cela, les élèves nomment à plusieurs reprises qu'ils ont besoin d'être soutenus et d'être encouragés, et ce, tant par leurs enseignantes et leurs enseignants que par leur maître de stage. L'aspect relationnel joue donc un rôle important afin d'aider les élèves lors de leur passage au CFP. Cet aspect constitue un repère important que l'on peut lier au troisième principe de la CUA qui appuie les pratiques menant à une diversification des moyens d'engager les élèves dans leurs apprentissages (Desmarais, Rousseau et Stanké, 2018). Ainsi, plus les enseignantes et les enseignants et plus les maîtres de stage adoptent des pratiques relevant de la flexibilité pédagogique et de la CUA, plus les élèves se sentent soutenus et entendus dans leur vécu d'apprenantes et d'apprenants et plus ils y voient là une clé dans leur réussite.

Conclusion

Cet article a mis en évidence les besoins perçus par les élèves en FP et il a permis de répertorier des interventions mises en œuvre par les personnes enseignantes et les personnes maîtres de stage. Tous conviennent de la pertinence de prendre en compte la variété de besoins des élèves, d'autant qu'il y a une forte concentration d'élèves ayant des besoins particuliers en FP, et aussi de la nécessité d'intervenir promptement, de manière concertée et sur plusieurs fronts pour répondre à ces besoins. Les élèves de FP qui fréquentent les CFP font face à différents obstacles et sans le soutien de leurs personnes accompagnatrices, ces défis peuvent entraver ou même mettre un frein à leur projet de

formation, et donc, leur réussite. Il apparaît donc impératif d'investir temps et énergie afin de fournir des repères aux personnes enseignantes et aux personnes maitres de stage afin qu'elles s'adaptent aux besoins des élèves dans une perspective d'amélioration des pratiques de formation et d'accompagnement. Enfin, un croisement du point de vue des élèves avec celui des intervenants et des intervenantes dans les CFP et les milieux de stage permettrait d'enrichir la compréhension du phénomène et les actions entourant les élèves ayant des besoins particuliers en FP.

En terminant, il importe de souligner quelques limites de cette étude et des résultats qui en découlent. Concernant l'étude, seuls les élèves ont été interrogés et le point de vue des personnes enseignantes et maitres de stage n'a pas permis de corroborer les propos des premiers. Et, pour les résultats, ceux exposés sont uniquement issus de la partie qualitative d'une recherche s'appuyant sur un devis mixte. Les données quantitatives viendront compléter le portrait des besoins des élèves et des stratégies mises en œuvre par les personnes enseignantes et maitres de stage. Une dernière limite devant être soulignée est le fait que la formulation des questions intégrées au questionnaire ne portait pas spécifiquement sur l'identification des obstacles rencontrés par les élèves, mais bien sûr leurs besoins d'apprentissage et les ressources disponibles dans leur CFP.

Remerciements

Cette étude est financée dans le cadre des Subventions de Développement Savoir du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

Références

- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Beucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D. et Doucet, M. (à paraître). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Rapport de recherche: Observatoire de la formation professionnelle.
- Belanger, F.-A. (2020). *La compétence émotionnelle et la réussite éducative chez les élèves en formation professionnelle: l'effet médiateur du soutien social*. [Thèse de spécialisation], Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Berbaoui, A. (2015). *Les jeunes de 16-24 ans inscrits en formation professionnelle et les obstacles à leur participation à la formation* [Mémoire de maîtrise], Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bergamaschi, A., Blaya, C. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des «lycées des métiers». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(1), 1-19.
- Bergeron, L. Rousseau, N., Desmarais, M.-É. et St-Vincent, L.-A. (2019). *Processus de planification pour tous les apprenants : adaptation du PAL*. <https://reverbereducation.com/thematiques/interventions-educatives/conception-universelle-apprentissage-cua/planification/>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- CAPRES. (2015). *La conception universelle d'apprentissage*. CUA, dossier thématique. Québec: Université du Québec. [En ligne]
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners*. Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. et Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. Ty Crowell Company.
- Desmarais, M.-É., N. Rousseau et S. Stanké (2018). « La pédagogie universelle. Soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. », dans S. Ouellet (Dir.), *Soutien le goût de l'école. Le plaisir d'apprendre ensemble*, 2e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-172.
- Desrochers, A. (2014, octobre). *Le modèle de réponse à l'intervention et l'orthopédagogie*. 2^e symposium RAI présenté dans le cadre du colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ), Sherbrooke, Québec.
- Dubeau, A., Beaulieu, M., Chochard, Y. et Plantes, I. (2021). Perceptions des élèves de la qualité de la formation offerte en entreprise. *Revue Hybride de l'éducation*, 5(1), 143-161.
- Dubeau, A. et Mazalon, É. (2019). *Obstacles et leviers pédagogiques dans la participation des jeunes inscrits en formation professionnelle*. Communication dans le cadre du Symposium « Déterminants de la motivation scolaire: du primaire à la formation professionnelle » dans le cadre de l'ACFAS, Université du Québec en Outaouais.
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and learning*, 10(1), 101-120.

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Référentiel: les élèves à risque et HDAA destiné au personnel enseignant*. Québec: Centrale des syndicats du Québec [CSQ].
- Garneau, S. (2017). La formation professionnelle en contexte de «scolarisation totale». Désirs de réussite, normes scolaires et relations familiales. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 59-80.
- Lavoie, N., Levesque, J. Y. et Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, (1), 063-078.
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 1-21.
- Mazalon, É., & Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement*, 165-184.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur. (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers. Formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 51(2). Retrieved from <https://mje.mcgill.ca/article/view/9160>
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.
- Pires, A-P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative essai théorique et méthodologique. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes

- qualitatives (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi: la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135-148.
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2014). Pédagogie universelle et technologie d'aide. In N. Rousseau et V. Angelucci (Dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (pp. 7-38). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Thomas, D.-R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Veronneau, M.-H., Voyer, S., Bélanger, F. A. et Cimon-Paquet, C. (2021). Le développement de la compétence émotionnelle : un élément à considérer dans les pratiques d'accompagnement visant la réussite en formation professionnelle. Communication présentée au 88e congrès de l'Acfas, Sherbrooke, Québec
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
<https://doi.org/10.7202/1079534ar>