

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**ÉTUDE DE CAS PORTANT SUR LA MOTIVATION D'ÉLÈVES INSCRITS  
EN FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL**

**MÉMOIRE**

**PRÉSENTÉ**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE**

**DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR**

**MARIE-ÈVE CORMIER**

**MARS 2015**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, j'aimerais remercier mon directeur de recherche, Frédéric Legault, pour son soutien ainsi que sa disponibilité. Sa grande expérience et ses judicieux conseils m'ont guidée tout au long de ce projet et à son contact, j'ai beaucoup appris, à la fois sur la motivation, mais aussi sur la méthodologie de recherche. Je le remercie aussi pour ses encouragements qui ont soutenu ma propre motivation tout au long du projet.

Je remercie Catherine Gosselin et France Dubé pour leur travail de correction et les suggestions pertinentes qu'elles m'ont proposées. J'aimerais aussi remercier Marie-David Simard, enseignante en français et amie, pour sa relecture du mémoire et les corrections proposées.

Je tiens ensuite à souligner la participation des élèves et des enseignants de l'école où les données ont été recueillies. Sans eux et leur générosité, ce projet de recherche aurait été impossible.

Je désire enfin remercier ma famille. Merci à mes parents, Daniel et Monique, ainsi qu'à mon mari, Guillaume, pour leur support indéfectible et leurs encouragements.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Les élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage.....	3
1.2 La problématique du décrochage chez les élèves en difficulté.....	5
1.3 Des modèles théoriques expliquant le décrochage scolaire.....	6
1.4 Les programmes visant à diminuer l'abandon scolaire.....	9
1.5 L'histoire des programmes québécois destinés à l'ensemble des élèves en difficulté d'apprentissage .....	13
1.6 Le contenu du programme de <i>Formation préparatoire au travail</i> .....	18
1.7 L'influence des facteurs scolaires sur le décrochage scolaire.....	21
1.8 L'objectif général de recherche.....	22
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE.....	24
2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle.....	25
2.2 La valeur de la tâche.....	27
2.3 Les types de motivation.....	30
2.4 L'influence du style de communication de l'enseignant.....	31
2.5 Le rapport au savoir.....	35
2.6 Les objectifs spécifiques de recherche.....	37

## CHAPITRE III

## LA MÉTHODOLOGIE ..... 38

## 3.1 Le type de recherche.....38

## 3.2 Les participants.....39

## 3.3 Les instruments de recherche.....40

## 3.4 La procédure.....46

## 3.5 Les considérations éthiques.....47

## CHAPITRE IV

## LES RÉSULTATS ..... 49

## 4.1 Les analyses descriptives.....49

## 4.2 La relation entre la motivation et la perception que les élèves ont du style de communication de leur enseignant .....53

## 4.3 Le vécu des élèves inscrits en Formation préparatoire au travail .....56

## CHAPITRE V

## LA DISCUSSION..... 79

## 5.1 Le rapport au savoir des élèves inscrits en FPT .....80

5.2 La motivation des élèves dans la *Formation préparatoire au travail* .....84

## 5.3 Les liens entre les interventions de l'enseignant et la motivation des élèves en FPT.....88

5.4 L'évaluation des élèves de la *Formation préparatoire au travail* .....89

## 5.5 Limites et forces de cette recherche, et propositions de recherches futures .....91

## RÉFÉRENCES .....93

## APPENDICE A

FORMULAIRE D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	101
---------------------------------------	-----

## APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	103
---------------------------------	-----

## APPENDICE C

INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	108
-------------------------------	-----

## APPENDICE D

TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES.....	121
-------------------------------	-----

## APPENDICE E

ANALYSE QUALITATIVE DES ENTREVUES: CATÉGORISATION DES ÉNONCÉS.....	125
--	-----

## APPENDICE F

GRILLE D'ANALYSE DES ENTREVUES.....	160
-------------------------------------	-----

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Le système scolaire au Québec.....	17
1.2 Description de la Formation préparatoire au travail.....	18
2.1 Modèle des comportements interpersonnels des enseignants (MITB)...	33

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Consistance interne des échelles portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la valeur accordée aux apprentissages dans les cours de la FPT.....	42
3.2	Coefficients de corrélation entre les items mesurant le style de communication de l'enseignant.....	43
3.3	Consistance interne des échelles portant sur les types de motivation.....	44
4.1	Scores moyens (et écarts types) du sentiment d'efficacité personnelle des élèves ainsi que de la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT.....	50
4.2	Moyennes et (écarts types) obtenus pour les types de motivation.....	52
C1	Scores moyens (et écarts types) du sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur accordée aux apprentissages dans les cours de la FPT en fonction du degré scolaire.....	122
C2	Scores moyens (et écarts types) du sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur accordée aux apprentissages dans les cours de la FPT en fonction du genre.....	122
C3	Scores moyens (et écarts types) des types de motivation des élèves inscrits en FPT selon le degré.....	123
C4	Scores moyens (et écarts types) des types de motivation des filles et des garçons inscrits en FPT.....	124



## RÉSUMÉ

Cette étude de cas aborde la question de la motivation scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage importantes inscrits dans le programme de *Formation préparatoire au travail* (FPT). L'objectif général de recherche est de dresser le portrait motivationnel de ces élèves. Plus précisément, trois objectifs spécifiques sont poursuivis : développer des connaissances sur le rapport au savoir des élèves de la FPT, comprendre comment les cours qui leur sont proposés dans ce programme favorisent le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages des dits-cours, et enfin, comprendre le lien entre les interventions de l'enseignant et la motivation scolaire des élèves.

La collecte de données s'est déroulée dans une école de la banlieue nord de Montréal avec un échantillon de convenance de 46 élèves de 15 à 19 ans (23 garçons et 23 filles) provenant des trois années de formation de la FPT. Les élèves ont complété trois questionnaires. Le premier porte sur le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur accordée à la tâche (Bong, 2001), le deuxième est une version abrégée du *Questionnaire on Teacher Interactions* (QTI) (Wubbels, Créton et Hooymayer, 1985) et le troisième est l'*Échelle de motivation en éducation* (EME) (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Cinq élèves ont ensuite participé à une entrevue semi-dirigée dont une partie des questions sont tirées du bilan des savoirs (Charlot, 1999).

L'analyse de contenu inductive des entrevues a mis en lumière que les élèves de la FPT se perçoivent de façon juste et qu'ils entretiennent des rêves de carrière spécifiques et généralement réalistes. Les élèves se disent heureux dans leur formation et valorisent l'aide qu'ils reçoivent des divers intervenants. Ils regrettent toutefois que le programme FPT ne leur permette pas d'obtenir un diplôme reconnu comme le DES (diplôme d'études secondaires) ou un DEP (diplôme d'études professionnelles). Ils accordent peu ou pas de valeur au certificat remis au terme des trois ans de la FPT (CFPT). Ils désirent pour la plupart s'inscrire éventuellement à l'école des adultes afin de poursuivre leurs études et obtenir un diplôme reconnu. De façon plus détaillée, les analyses quantitatives démontrent que les élèves ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle dans les cours de la formation pratique, soit dans les cours de *Sensibilisation au monde du travail* (SMT) et d'*Insertion professionnelle* (IP), que dans les cours de mathématique, de français et de *Préparation au marché du travail* (PMT). Ils accordent une valeur élevée aux apprentissages dans le cadre du cours d'IP, assez élevée à ceux des cours de mathématique, de français et de SMT, mais moins élevée à ceux du cours de PMT. Les élèves expérimentent davantage de motivation de type extrinsèque que de motivation de type intrinsèque et ils vivent peu d'amotivation. L'amotivation est associée négativement au contrôle et à la proximité de l'enseignant. Ces résultats sont intéressants, mais il serait pertinent que des études soient menées avec des échantillons plus importants afin de permettre une plus grande généralisation des résultats.

## INTRODUCTION

La motivation est un élément clé de l'apprentissage. Un élève motivé à apprendre s'engagera dans les tâches qui lui sont proposées et persistera malgré les difficultés. Pour ce faire, toutefois, il doit croire en sa propre compétence à réussir et accorder de la valeur à la tâche qui lui est présentée. Lorsqu'un enseignant doit intervenir avec un élève présentant de graves difficultés d'apprentissage, le défi devient encore plus grand. Les élèves ayant généralement vécu de nombreux échecs scolaires ont habituellement un faible sentiment d'efficacité personnelle dans les disciplines scolaires comme le français ou la mathématique. En outre, ils accordent parfois peu de valeur aux tâches scolaires pour diverses raisons, que ce soit pour protéger leur image de soi ou parce qu'ils n'y voient aucune utilité dans leur vie future. Ces élèves deviennent alors à risque de se comporter de façon à augmenter encore davantage leurs difficultés scolaires en bâclant ou en évitant la tâche.

Ce problème de motivation scolaire chez les élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage inquiète, puisque ces derniers sont à risque d'abandonner l'école avant d'avoir obtenu un diplôme ou une attestation. Les conséquences du décrochage sont nombreuses chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Ils se retrouvent dans des emplois peu spécialisés, travaillent moins d'heures, sont moins bien rémunérés et connaissent des périodes plus longues de chômage. Afin de répondre au problème du décrochage, les écoles ont mis en place des programmes adaptés aux jeunes en difficulté. Au Québec, le programme destiné aux élèves présentant de graves difficultés d'apprentissage et qui n'ont pas obtenu tous les acquis de l'ordre du primaire à 15 ans s'intitule *Formation préparatoire au travail* (FPT). Ce programme a comme objectif principal de préparer ces jeunes à entrer sur le marché du travail en les aidant à développer les compétences attendues chez un employé. Au bout de la formation de trois ans et suite à la réussite de deux stages en milieu de

travail, les élèves reçoivent un certificat attestant de la réussite du programme délivré par le MELS.

Malheureusement, peu de chercheurs se sont penchés sur la situation des élèves en FPT. Le programme est très jeune (MELS, 2008a) et aucun écrit scientifique ne nous informe de l'efficacité de ce programme du point de vue motivationnel. Du fait de sa formule d'alternance école-travail et des cours axés sur le marché du travail, il est probable que les élèves se sentent plus compétents que lorsqu'ils étaient en classe ordinaire et qu'ils valorisent ce qu'ils apprennent en FPT. Néanmoins, aucune investigation n'a encore été faite en ce sens. Il serait pertinent de vérifier si le contenu du programme FPT motive les jeunes à persévérer durant les trois ans de la formation jusqu'à l'obtention du certificat. De plus, considérant le peu d'études menées auprès d'élèves du secondaire ayant de graves difficultés d'apprentissage au Québec, il serait intéressant d'explorer ce qu'ils valorisent à l'école et ce qui les motive en général en dehors du contenu des cours.

Dans un premier temps, la problématique du décrochage scolaire chez les élèves en difficulté d'apprentissage sera abordée en lien avec leur insertion socioprofessionnelle. Ensuite, les concepts sur lesquels s'appuie cette recherche seront expliqués dans le cadre théorique. Les troisième et quatrième sections présenteront la méthodologie de la présente étude ainsi que les résultats obtenus. Enfin, la dernière section présentera une discussion des résultats, les forces et limites de cette étude en plus des avenues futures de recherches possibles.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

D'importantes sommes sont consacrées au Québec aux services destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Par exemple, en 2008-2009, le Ministère consacrait 27,6% de son budget pour les services destinés aux élèves HDAA alors qu'eux-mêmes représentaient 18% de l'effectif total des élèves (MELS, 2010). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) entend par élèves handicapés tous ceux qui, par le biais d'une évaluation diagnostique réalisée par un personnel compétent, se voient préciser la nature de leur déficience ou trouble. Ces déficiences ou troubles comprennent la déficience intellectuelle moyenne à sévère, la déficience profonde, la déficience motrice ou organique, la déficience langagière, visuelle ou auditive, les troubles envahissants du développement et les troubles relevant de la psychopathologie. Les autres élèves de l'appellation HDAA sont ceux présentant des difficultés d'apprentissage ainsi que ceux présentant des troubles du comportement. L'effectif des élèves HDAA représente au Québec, en 2009-2010, 22,2% de l'ensemble des élèves du réseau scolaire. De ce nombre, 82% sont des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MELS, 2010). Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage sont donc nombreux. Parmi ce groupe d'élèves, certains présentent des difficultés graves d'apprentissage et termineront leur parcours scolaire en n'atteignant pas les objectifs de fin du Programme du primaire en langue d'enseignement ainsi qu'en mathématique, ce qui risque de limiter les opportunités disponibles au moment de leur entrée sur le marché du travail.

#### **1.1 Les élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage**

Les définitions données par le MELS pour identifier la grande proportion représentée par les élèves en difficulté d'apprentissage sont assez succinctes. En ce qui concerne les

élèves ciblés par cette étude, c'est-à-dire les élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire, ils sont identifiés comme suit :

L'élève en difficulté d'apprentissage [...] est celui dont l'analyse de la situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p.24).

Parmi ces élèves en retard, certains présentent des difficultés d'apprentissage et d'autres ont un trouble d'apprentissage. Dans le premier cas, les difficultés sont dues à des facteurs externes ou à des événements perturbateurs survenus dans la vie de l'élève et elles sont temporaires et réversibles (MELS, 2008b). Dans le second cas, les difficultés sont liées à des facteurs génétiques ou neurobiologiques, ou à un dommage cérébral (ACTA, 2002). Le trouble d'apprentissage est permanent et irréversible et il résiste aux mesures correctrices (MELS, 2008b). L'Association canadienne des troubles d'apprentissage a adopté la définition suivante en 2002 :

L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non-verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles moyennes essentielles à la pensée et au raisonnement. [...] Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial et langagier, ainsi que la vitesse de traitement de l'information, de la mémoire, de l'attention et des fonctions d'exécution, telles que la planification et la prise de décision. [...] (ACTA, 2002)

Les élèves atteints de troubles d'apprentissage peuvent présenter des problèmes dans l'acquisition ou l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement ou de la mathématique. Certains présentent des difficultés importantes à réaliser des tâches simples comme lire l'heure sur une horloge, ou compter la monnaie (Wagner, 1993). Si les troubles d'apprentissage ne sont pas dus à des facteurs externes tels le milieu socio-économique ou le manque de motivation, ou à des problèmes d'audition ou de vision, ces facteurs peuvent tout de même augmenter les difficultés des élèves ou des adultes qui en sont atteints (ACTA, 2002). Effectivement, une grande partie de ces élèves cumulent différents problèmes comme d'avoir repris une année scolaire, de provenir d'un milieu socio-économique faible, de vivre au sein d'une famille monoparentale ou d'avoir des parents n'ayant pas complété le secondaire (Wagner, 1993).

Les élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage ou ayant un trouble d'apprentissage accumulent généralement les échecs depuis le début de leur parcours scolaire. Ils développent alors une conception négative de leurs capacités, ce qui les amène à adopter des comportements d'évitement, à diminuer leurs efforts et à moins persister (Schunk, 1989). Ces attitudes peuvent mener à de l'absentéisme et, ultimement, à l'abandon scolaire.

## **1.2 La problématique du décrochage chez les élèves en difficulté**

Le décrochage scolaire chez les élèves en difficulté d'apprentissage est préoccupant : seulement 37% des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (ensemble des élèves du secondaire de l'île de Montréal, cohorte de 1998) se voyaient diplômés du secondaire après 5 ans d'étude (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008). Une étude sur la situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire ayant quitté l'école en 1994-1995 (MEQ, 1997) démontre qu'un an après la cessation de fréquentation scolaire, les jeunes élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) non-

diplômés se trouvent des emplois peu spécialisés, généralement dans le commerce ou les services chez les filles, et dans des emplois manuels d'ouvriers chez les garçons. Les jeunes EDAA travaillent moins d'heures et sont moins bien rémunérés que les jeunes non-EDAA. Les jeunes EDAA connaissent aussi de plus longues périodes de chômage (MEQ, 1997). En outre, selon Statistiques Canada, en 2007-2008, c'est plus du double des jeunes décrocheurs de 20 à 24 ans qui sont au chômage (18,0%) comparativement aux jeunes détenteurs d'un diplôme d'étude secondaire du même âge n'étant pas inscrits dans un établissement d'enseignement (8,4%).

Les conséquences individuelles de l'abandon scolaire sont nombreuses. Pour ce qui est du savoir-être, les décrocheurs sont moins longtemps socialisés et sensibilisés à certaines valeurs ou attitudes de la vie en société. En ce qui concerne l'emploi, ils se retrouvent dans des postes précaires aux conditions matérielles plus dures et, comme mentionné précédemment, ces postes sont moins bien rémunérés. Les adultes diplômés, quant à eux, ont une meilleure santé due à leurs meilleures habitudes de consommation, présentent des taux de délinquance sociale et de criminalité moins élevés et participent davantage aux activités socioculturelles et sociopolitiques (Moisset et Toussaint, 1992).

Étant donné les conséquences à long terme du décrochage, les intervenants en éducation cherchent des moyens de diminuer les abandons scolaires chez les élèves en difficulté d'apprentissage afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle. Les modèles théoriques expliquant les causes du décrochage scolaire peuvent nous éclairer sur cette question.

### **1.3 Des modèles théoriques expliquant le décrochage scolaire**

De nos jours, le décrochage est perçu comme s'inscrivant dans le parcours de vie de l'élève. L'abandon scolaire n'est pas la conséquence d'un événement isolé, mais plutôt

l'aboutissement d'un processus de désengagement parfois commencé dès la première année de scolarité (Kaufman, 2001). Augmenter la motivation scolaire des élèves afin d'atténuer ce processus de désengagement devient alors primordial.

Selon cette perspective, deux modèles théoriques expliquant le processus menant à l'abandon scolaire ont été développés par Finn (1989). Il y a d'abord le modèle de *participation/identification* selon lequel un élève qui participe de moins en moins aux activités académiques et sociales de son école commence à moins s'y identifier et à y accorder moins de valeur. Ceci se produit généralement quand l'élève ne vit pas de succès scolaires qui pourraient augmenter son estime de soi. Ce manque d'identification mène à une participation moindre aux activités scolaires jusqu'à possiblement l'abandon complet et souvent à des comportements délinquants. Le deuxième modèle développé par Finn est celui de *frustration/estime de soi* dans lequel un élève ayant connu de nombreuses expériences d'échecs scolaires voit son estime de soi diminuer. Cela peut mener à un désir de fuite se traduisant éventuellement en abandon scolaire. Comme il sera expliqué ultérieurement, un élève ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle dû à des échecs scolaires répétés aura tendance à fournir moins d'efforts dans une tâche, à moins persévérer face à un obstacle, à démontrer moins de résilience devant une situation difficile, ce qui ultimement peut le mener à se désengager de l'école (Pajares, 1996; Bandura, 1997). Dans ces deux modèles, il importe donc de déceler les attitudes des élèves ayant vécu de nombreux échecs scolaires afin d'agir sur leur estime de soi. Pour ce faire, il peut être intéressant d'augmenter leur motivation scolaire par le biais de leur sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur qu'ils accordent à la tâche.

D'autres auteurs abordent la question du décrochage du point de vue des facteurs de risque et de la résilience (Kaufman, 2001) afin d'expliquer pourquoi certains élèves ne décrochent pas même s'ils présentent les caractéristiques décrites dans les modèles *participation/identification* et *frustration/estime de soi*. Parmi les facteurs de risque,



mentionnons entre autres le fait de provenir d'un milieu défavorisé, de vivre dans une famille monoparentale, de travailler plus de 20 heures par semaine, d'avoir redoublé une année scolaire ou d'avoir eu besoin de mesures d'appui en mathématique et en langue d'enseignement (Kaufman, McMillen et Sweet, 1996). D'autres auteurs divisent les facteurs de risque de décrochage selon qu'ils soient personnels, familiaux ou scolaires. Ces facteurs sont notamment la présence de sentiments dépressifs chez l'élève, un manque d'organisation et de cohésion familiales, des attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves, un manque d'engagement dans les activités scolaires ainsi qu'une faible performance scolaire en français et en mathématique (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Yergeau, 2004). Il est aussi mis en lumière que les élèves à risque de décrocher sont souvent en conflit avec leur enseignant (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Enfin, des auteurs ont récemment abordé la problématique du décrochage scolaire sous l'angle de la santé mentale et ont observé un lien entre des symptômes de dépression au début du secondaire, un sentiment de compétence scolaire amoindri et le décrochage scolaire un an avant la graduation (Quiroga, Janosz, Bisset et Morin, 2013).

Malgré la présence de plusieurs facteurs de risque, certains élèves ne décrochent pas et cela en raison du phénomène de résilience, ou, en d'autres termes, de la présence de facteurs de protection qui interviennent en présence d'un facteur de risque pour l'atténuer. Par exemple, un élève provenant d'une famille chaleureuse et structurée (Resnick, Harris et Blum, 1993), ayant confiance en ses capacités et étant motivé à réussir (Westfall et Pisapia, 1994), ayant une relation privilégiée avec un enseignant de l'école (Werner, 1990) ou ayant des amis qui valorisent l'école a moins de chances d'abandonner l'école. En outre, il a été démontré que la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève a un impact positif sur le rendement et la persévérance de l'élève (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006).

Les écoles ont peu d'impact sur les facteurs de risque personnels tels que celui de provenir d'un milieu socioéconomique faible ou de vivre dans une famille monoparentale (Wagner, 1991). Par contre, l'école a le pouvoir d'augmenter la participation active des élèves dans l'école, de favoriser des relations significatives avec les enseignants, mais aussi d'agir sur leur estime de soi ou leur confiance en leurs capacités. La section suivante présente quelques exemples de programmes américains qui tentent de contrer le décrochage scolaire.

#### **1.4 Les programmes visant à diminuer l'abandon scolaire**

Certains programmes aux États-Unis ainsi qu'au Québec tentent d'améliorer les statistiques du décrochage et de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves en modifiant les façons de faire dans les écoles. Ces programmes s'inspirent du principe d'alternance école-travail qui permet aux élèves de s'orienter vers un métier. Tous ces programmes ont des caractéristiques communes: ils offrent des apprentissages scolaires et des apprentissages en lien avec le marché du travail, des activités et des rencontres d'orientation, des stages en milieu de travail ainsi qu'un service de coordination avec les employeurs (Evers, 1996) et ils favorisent la création de partenariats entre les enseignants, les employeurs, les parents et la communauté (Ryan et Imel, 1996). Ces programmes sont destinés à tous, élèves en difficulté d'apprentissage inclus.

##### *1.4.1 Des programmes américains visant à diminuer l'abandon scolaire*

Sans faire ici une liste exhaustive, voici une description sommaire de plusieurs programmes américains mis en place dans les années 1990 afin de faciliter le passage de l'école au monde du travail, description tirée d'un rapport de Ryan et Imel (1996). Tout d'abord, dans certaines écoles, des coordonnateurs scolaires voient à trouver un emploi à temps partiel relié au domaine qui intéresse les élèves (*Cooperative Education*). Un autre programme, le *Credentialing System*, vise à démontrer aux industries que les élèves ont

acquis certaines compétences, certaines habiletés ou certains savoirs grâce à des attestations décernées à partir des standards des industries afin de faciliter leur insertion professionnelle. D'autres écoles favorisent le réseautage entre les enseignants réguliers et les enseignants dédiés au volet professionnel afin que des projets d'intégration soient créés et que des liens soient faits entre les disciplines telles le français et la mathématique, et le marché du travail (*Linking Teacher*). Certaines écoles offrent des programmes entrepreneuriaux, les *School-Based Enterprises*, où des services à la communauté sont créés, comme un service de garde, dans le but de développer à la fois des compétences administratives, entrepreneuriales et en lien avec le marché du travail. Dans le même esprit, le programme *Service Learning* fait participer ses élèves à des services offerts à la communauté comme du tutorat, de l'accompagnement de personnes âgées ou du bénévolat à l'hôpital, mais tout en s'assurant de faire réaliser des activités scolaires en lien avec ces tâches de bénévolat. Le programme *Tech-Prep*, quant à lui, assure un lien entre les deux dernières années du secondaire et les deux premières années du collège technique. Ainsi, un élève intéressé par un programme technique spécifique peut se préparer pendant deux ans et vivre des expériences directement en lien avec le métier qu'il désire faire. Il existe aussi le *Vocational Education* qui est un programme existant dans les écoles secondaires visant à aider les élèves à s'orienter professionnellement en leur faisant vivre des expériences de travail en classe, en atelier, en laboratoire ou carrément en milieu de travail réel. Mentionnons ensuite le *Youth Apprenticeships*, programme de deux ans, qui offre une expérience de travail rémunérée chez un employeur pendant qu'à l'école, des compétences à la fois scolaires et en lien avec le marché du travail sont développées. Voici enfin, pour terminer la description des programmes américains, une description plus détaillée d'un programme visant à combattre l'abandon scolaire : le *Career Academies*.

#### 1.4.2 Le « *Career Academies* »

Le *Career Academies* rassemble des écoles américaines respectant généralement les caractéristiques suivantes. Ce sont de petites communautés d'apprenants qui se limitent à 350 élèves, afin de créer un environnement plus personnalisé et offrant plus de soutien. Elles ont ensuite comme caractéristique d'offrir une combinaison de cours théoriques dans différentes matières et de cours techniques axés sur les métiers. Enfin, ces écoles entretiennent un partenariat avec les employeurs locaux afin que les élèves puissent se sensibiliser aux divers métiers et faire des apprentissages en lien avec le marché du travail (Kemple et Scott-Clayton, 2004). Ces écoles obtiennent des résultats très positifs avec les élèves à haut risque de décrochage (Kemple et Snipes, 2000; Kemple et Scott-Clayton, 2004). En effet, ces jeunes à risque décrochent moins, ont une meilleure assiduité scolaire et participent davantage aux cours théoriques. Les écoles ayant obtenu les meilleurs résultats sont celles qui mettent davantage l'accent sur le soutien à l'élève par les intervenants et les pairs (Kemple et Snipes, 2000). De plus, les élèves à risque ayant fréquenté les *Career Academies* ont de meilleures perspectives d'emploi dans les quatre années qui suivent la fin du secondaire comparativement aux élèves présentant des caractéristiques similaires, mais n'ayant pas fréquenté ces écoles (Kemple et Scott-Clayton, 2004).

#### 1.4.3 Un programme québécois visant la rétention des élèves en difficulté d'apprentissage : les CFER

Plus près de nous, dans de nombreuses régions du Québec, un programme innovant a été implanté afin de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage : les *Centres de formation en entreprise et récupération* (CFER) (Rousseau et Vézina, 2007). Ce programme se distingue des autres par sa collaboration avec une entreprise de la région ainsi que par sa démarche pédagogique, la tâche globale.

La caractéristique première des CFER est d'intégrer au programme scolaire un partenariat avec une entreprise (récupération de bois, d'ordinateurs, de pièces d'Hydro-Québec, de papier, etc.). Les élèves vivent donc, au sein de leur école et accompagnés par leurs enseignants, leur première expérience de travail et peuvent développer différentes compétences en lien avec le marché du travail. Deuxièmement, contrairement aux écoles secondaires régulières, dans un CFER, un groupe d'élèves est confié à trois enseignants (ou deux enseignants et un intervenant scolaire) qui assument l'entière responsabilité du groupe, c'est-à-dire de la totalité du programme de formation, mais aussi de l'accompagnement au niveau personnel et comportemental, sans contraintes de grille horaire. C'est donc dire que l'équipe d'enseignants se partage les tâches et travaille en même temps. Pendant qu'un enseignant anime le groupe, un deuxième intervient au niveau du comportement et répond aux besoins ponctuels, et un troisième planifie les activités à venir et organise l'évaluation. Cette façon de faire permet de confronter les points de vue et les méthodes pédagogiques des enseignants, permet l'encadrement pédagogique et comportemental simultané et offre une attention plus complète aux élèves. Elle favorise aussi la différenciation ainsi que l'interdisciplinarité par le biais de projets intégrateurs. Mentionnons enfin que la relation d'aide avec les élèves est prioritaire et favorisée par la formule pédagogique de la tâche globale (Rousseau et Vézina, 2007).

La formule des CFER reste une façon de faire marginale au Québec et bien avant leur création au début des années 1990 (Rousseau et Vézina, 2007), la province s'était dotée de programmes destinés aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage afin de leur permettre un parcours scolaire adapté ainsi qu'une insertion socioprofessionnelle réussie.

## 1.5 L'histoire des programmes québécois destinés à l'ensemble des élèves en difficulté d'apprentissage

Avant les années 60, le gouvernement se préoccupait peu du sort des élèves présentant des retards importants, un handicap ou une déficience intellectuelle légère. En 2014, leur sort est un sujet d'actualité et d'importantes sommes d'argent sont consacrées aux services qui leur sont destinés. Il importe aujourd'hui que ces élèves puissent intégrer le marché du travail et devenir des citoyens responsables. C'est ce qui a amené la création de nombreux programmes allant du *Professionnel court* dans les années 1960 (CSE, 1980) à la *Formation préparatoire au travail* en 2008 (MELS, 2008a).

### 1.5.1 Le professionnel court

Le Rapport Parent, publié en 1964, a changé en profondeur le monde de l'éducation en proposant de démocratiser l'éducation. L'école se doit alors d'éduquer l'ensemble des élèves, peu importe leurs difficultés. Les polyvalentes sont créées dans la foulée de ce rapport. Afin de répondre aux besoins des élèves plus âgés et ayant une intelligence davantage « pratique » comme il est dit dans les documents de l'époque, les polyvalentes mettent en place une formation intitulée *Professionnel court* (CSE, 1980). Cette formation comprend une formation générale de base ne menant pas à l'obtention d'un diplôme de secondaire V, accompagnée d'une formation pratique constituée de deux ans de cours d'exploration technique, puis de deux ans de formation plus spécialisée menant à l'exercice d'un métier. Le but de cette formation est de favoriser l'accession de ces élèves au marché du travail (CSE, 1980).

Toutefois, plutôt que de desservir uniquement des élèves désirant accéder rapidement au marché du travail, le professionnel court devient la solution de classement pour tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation : retards scolaires, handicaps légers, problèmes familiaux, troubles du comportement, déficience légère,

etc. Les élèves de ce programme sont décrits comme étant plus lents intellectuellement et dotés d'une intelligence concrète (CSE, 1980).

Lorsque le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) évalue le professionnel court en 1980, il fait le constat suivant : ce secteur a très mauvaise réputation et ses résultats sont discutables (CSE, 1980). Par exemple, dans une étude réalisée en 1980 auprès de 40 300 élèves sortants de l'école secondaire et du collégial, environ 40 % des élèves du professionnel court sont au chômage comparativement à environ 20% chez les élèves du professionnel long (Audet, 1980). Ensuite, le CSE observe que les élèves reçoivent peu de soutien ou d'éducation spécialisée alors qu'en général, ce sont leurs difficultés d'apprentissage ou leurs problèmes personnels qui les ont menés dans ce parcours. Ainsi, puisque ce parcours de formation touche quand même 4% des élèves de cet âge, le CSE recommande en 1980 qu'un nouveau cheminement soit créé pour eux (CSE, 1980).

### *1.5.2 Cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)*

Devant le grand nombre d'élèves sortants de l'école secondaire sans diplôme professionnel à cause de leurs difficultés scolaires, le ministère de l'Éducation voit la nécessité de créer en 1989 un programme réellement adapté aux élèves de 16 à 18 ans présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire, le *cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)* (MEQ, 2003). Dans un premier temps, ce programme doit préparer les jeunes en difficulté à leur insertion sociale, c'est-à-dire qu'il vise l'acquisition par les élèves de connaissances et d'habiletés nécessaires à l'exercice d'une vie active et autonome. Dans un deuxième temps, il doit les préparer à se trouver un emploi et à le maintenir. Il incorpore donc l'idée d'une alternance école-travail afin de préparer concrètement les élèves à occuper un emploi ainsi qu'à développer les attitudes adéquates attendues sur le marché du

travail. Le programme vise ainsi le développement de valeurs telles l'autonomie, la qualité du travail, le respect de soi, des autres et de l'environnement. Pour ce faire, le parcours offre une formation théorique composée des matières de base ainsi qu'un cours d'insertion sociale et de préparation au marché du travail. De plus, il offre une formation pratique sous la forme de trois stages en milieu de travail. Dans certaines écoles, des plateaux de travail ou ateliers sont offerts et sont comptabilisés dans les heures de formation pratique. En ce qui a trait à la sanction des études, l'élève peut recevoir une reconnaissance des acquis pour sa formation ainsi qu'une attestation de capacité suite à la réussite d'un stage. Aussi, à partir de 1996, les élèves ayant complété l'ensemble de la formation obtiennent un certificat produit par le ministère de l'Éducation du Québec et par la commission scolaire. En 1998-1999, les élèves inscrits en ISPJ représentent 1% du total des élèves inscrits en enseignement secondaire public (MEQ, 2003).

Près de quinze ans après sa création, en 2003, le ministère de l'Éducation publie un rapport sur le cheminement particulier de formation visant l'ISPJ qui fait le constat des forces et des faiblesses du programme. L'alternance école-travail présente certainement la plus grande force du parcours. Effectivement, les stages permettent à la fois de développer des aptitudes et comportements reliés au milieu du travail en plus de valoriser les élèves qui vivent souvent leurs premières réussites. Il est aussi mentionné que la formule des plateaux de travail ou ateliers favorise à la fois la motivation scolaire et les apprentissages en lien avec l'insertion sociale et professionnelle. Quant aux limites de la formation, les enseignants mentionnent que l'hétérogénéité des classes ainsi que le manque de matériel pédagogique nuisent à leur enseignement, tandis que les parents estiment la formation théorique de base inadéquate et insuffisante ainsi que l'évaluation difficile à comprendre pour eux. De plus, en 1999-2000, seulement 51,2% des 82 établissements offrant le cheminement particulier de formation visant l'ISPJ recensés au Québec offrent une formation suffisamment fidèle au programme pour pouvoir décerner le certificat du ministère de l'Éducation. Ceci laisse supposer que la



formation est offerte de façon assez diversifiée à travers les établissements, mais sans beaucoup de contrôle de sa qualité. Toutes ces constatations mènent le ministère de l'Éducation à créer le *Parcours de formation axée sur l'emploi*, afin d'uniformiser l'enseignement offert à cette population d'élèves particulière (MEQ, 2003).

### 1.5.3 *Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*

Dans la foulée du Renouveau pédagogique, le Parcours de formation axée sur l'emploi voit le jour en 2008. Celui-ci est divisé en deux volets : la *Formation à un métier semi-spécialisé* et la *Formation préparatoire au travail*. La *Formation à un métier semi-spécialisé* (FMSS) dure un an et s'adresse à des élèves de 15 ans qui ont complété leur primaire et qui désirent réussir leur premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2). La FMSS offre des cours de français, de mathématique, d'anglais et de *préparation au marché du travail* ainsi qu'un volet stage en milieu de travail appelé *préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé*. Cette formation remplace la *filière de formation professionnelle menant à l'exercice de métiers semi-spécialisés* qui coexistait avec le cheminement de formation visant l'ISPJ, mais destinée à des élèves présentant de moins grandes difficultés d'adaptation et d'apprentissage. La *Formation préparatoire au travail* (FPT) est, quant à elle, une formation de trois ans s'adressant aux élèves de 15 ans n'ayant pas atteint les objectifs du Programme du primaire en langue d'enseignement et en mathématique. Les deux volets du PFAE s'inspirent du principe de l'alternance école-travail et offrent une formation à la fois théorique et pratique (MELS, 2008a). En 2009-2010, 6101 élèves étaient inscrits à la FPT tandis que 5010 élèves étaient inscrits à la FMSS. La figure 1.1 illustre les différents parcours possibles pour les élèves du deuxième cycle du secondaire. Notre recherche s'intéresse aux élèves en FPT.

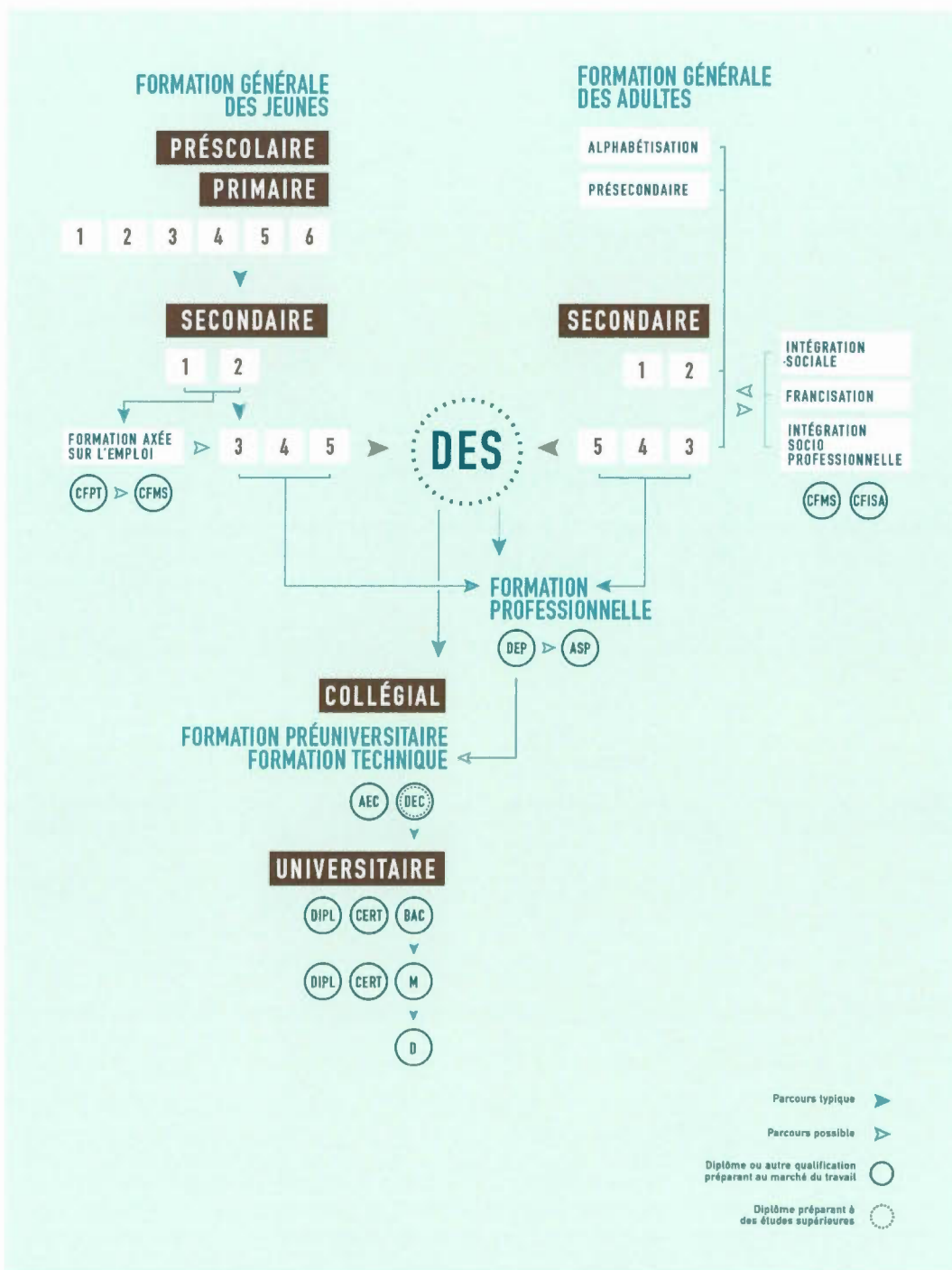


Figure 1.1 Le système scolaire québécois (MELS, 2012)

## 1.6 Le contenu du programme de Formation préparatoire au travail

Le programme de FPT est composé de programmes de formation générale et de programmes de formation pratique divisés en six domaines d'apprentissage calqués sur ceux de la formation générale des jeunes. La figure 1.2 illustre les différents domaines d'apprentissage et les disciplines qui y sont associées.

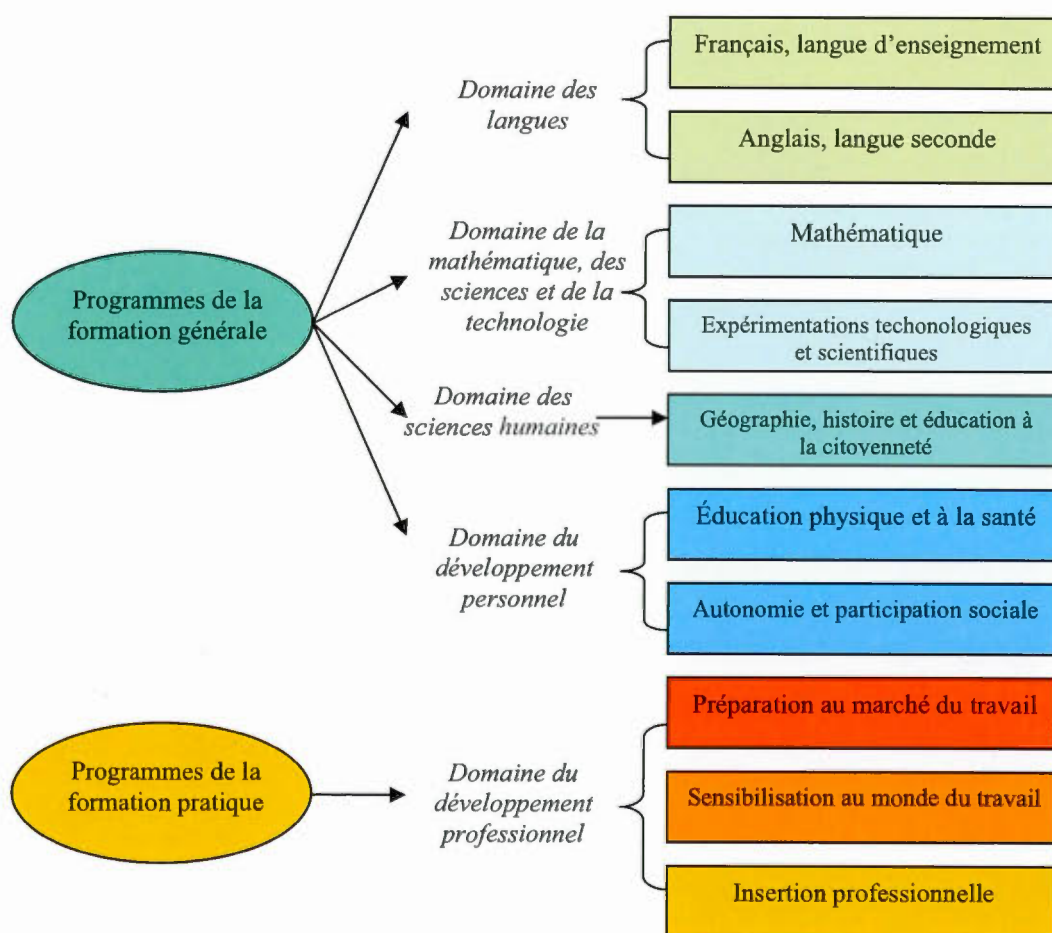


Figure 1.2 Description de la Formation préparatoire au travail (MELS, 2008a)

### 1.6.1 Programmes de la formation générale

Les programmes de la formation générale de la FPT comportent sensiblement les mêmes disciplines qu'à la formation générale régulière et ces disciplines visent le développement des mêmes compétences. Toutefois, les savoirs prescrits sont adaptés aux grandes difficultés d'apprentissage des élèves et s'inspirent généralement de situations rencontrées dans la vie courante. En français, les élèves doivent être évalués pour les compétences *lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées*, tout comme dans les programmes de la formation générale régulière. Par contre, les cibles de fin de formation au bout des trois années de la FPT sont adaptées aux capacités des élèves. Par exemple, en lecture, l'élève devra dégager des éléments explicites d'un texte ou en écriture, il devra construire et ponctuer correctement de courtes phrases et corriger ses erreurs d'orthographe les plus fréquentes. L'adaptation des disciplines est encore plus évidente en mathématique. Les élèves sont évalués selon les mêmes compétences que dans la formation générale qui sont *résoudre une situation-problème, mettre à profit un raisonnement mathématique et communiquer à l'aide du langage mathématique*, mais les situations présentées aux élèves doivent s'ancrer dans leurs futures vies personnelles et professionnelles. Le programme de la FPT suggère des situations réelles, telles : être capable de rendre la monnaie, planifier ses déplacements, réaliser un budget, calculer un coût de revient ou adapter une recette. Toutes les disciplines de la FPT sont ainsi adaptées afin que les élèves qui y sont inscrits poursuivent leurs apprentissages selon leurs capacités et maintiennent leur intérêt en voyant l'utilité des apprentissages qu'ils font.

### 1.6.2 Programmes de la formation pratique

La formation pratique de la FPT est composée de trois cours : *Préparation au marché du travail, Sensibilisation au monde du travail et Insertion professionnelle*. L'objectif de ces cours est de préparer la transition des élèves entre l'école et le marché du travail ou, plus

précisément, de les préparer à mettre en œuvre une démarche d'insertion socioprofessionnelle ainsi que de les aider à développer des stratégies pour se maintenir à l'emploi.

Tout d'abord, dans le cours *Préparation au marché du travail*, offert durant les trois années de la formation, l'élève développe son intérêt pour le marché du travail ainsi que ses connaissances sur les caractéristiques des différents milieux de travail : tâches à accomplir, conditions de travail, santé et sécurité au travail, etc. Ce cours vise à développer trois compétences chez l'élève; *cerner son profil personnel et professionnel, se donner une représentation du monde du travail et, finalement, s'engager dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle.*

Le second cours de la formation pratique se nomme *Sensibilisation au monde du travail*, uniquement offert à l'an 1. Ce cours vise le développement d'attitudes et de compétences attendues chez un travailleur à l'aide du développement de trois compétences : *se représenter les exigences propres à différentes situations de travail, accomplir les tâches inhérentes à différentes situations de travail et adopter les attitudes et comportements appropriés à différentes situations de travail.* Pour ce faire, les élèves vivent des tâches simulées liées à des domaines de travail diversifiés dans le contexte de l'école. Les élèves peuvent ainsi se rendre compte des caractéristiques et obligations du monde du travail. S'engager dans différentes situations de travail permet aux élèves de comprendre les exigences du monde du travail et éventuellement d'adopter les comportements sociaux adéquats pour réussir leur insertion socioprofessionnelle. De plus, ces tâches leur permettent de mieux se connaître, de préciser leurs centres d'intérêt et de prendre conscience de leurs habiletés afin de faire un choix de stage ou d'emploi plus éclairé. Dans plusieurs écoles, le cours *Sensibilisation au monde du travail* se déroule en classes-ateliers équipées des instruments ou outils nécessaires à l'exercice de nombreux métiers. Par exemple, les élèves peuvent faire de la restauration, de la menuiserie, de la couture, de la reliure ou des travaux dans une petite usine (ex. fabrication de savons, confection de planches à

roulettes, réparation de vélos). Les élèves peuvent ainsi apprendre différentes méthodes de travail ou techniques, apprendre comment utiliser correctement divers outils, apprendre à agir en fonction de règles de santé et de sécurité et développer leur capacité d'adaptation aux multiples situations pouvant être vécues en milieu de travail. Ils sont aussi amenés à mobiliser les savoirs acquis dans les autres disciplines comme, par exemple, les mesures et le calcul en mathématique, la résolution de problèmes travaillée en expérimentations technologiques et scientifiques ou la communication orale et écrite en français.

Finalement, le troisième cours offert en formation pratique lors des deux dernières années de la FPT s'intitule *Insertion professionnelle*. Ce cours consiste essentiellement en la réalisation de stages de 300 heures à l'an 2 et de 600 heures à l'an 3 en milieu de travail afin de développer des compétences et des attitudes en lien avec des métiers semi-spécialisés. Plus spécifiquement, les compétences à développer sont *s'approprier certaines compétences spécifiques d'un ou de plusieurs métiers semi-spécialisés* et *adopter les attitudes et les comportements requis en milieu de travail*. Il repose sur l'idée d'alternance travail-études et c'est la réussite de ce cours qui mène à l'obtention du certificat de Formation préparatoire au travail, attestant que l'élève s'est approprié les compétences spécifiques à un ou plusieurs métiers semi-spécialisés.

### **1.7 L'influence des facteurs scolaires sur le décrochage scolaire**

Les programmes décrits, et dans le cas qui intéresse cette étude, la *Formation préparatoire au travail*, visent à bien préparer les élèves à leur future insertion socioprofessionnelle, mais aussi, par leur curriculum différencié, à maintenir les élèves en difficultés à l'école. Connaissant les conséquences du décrochage avant l'obtention d'un diplôme décrites au début de cette section et considérant qu'à l'adolescence, les meilleurs facteurs pour prédire le décrochage scolaire sont les variables scolaires (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1995), il importe que ces programmes interviennent

adéquatement sur ces dites variables. Les facteurs de risque individuels de décrochage les plus importants sont, entre autres, des habiletés intellectuelles et verbales faibles, des échecs et des retards scolaires ainsi qu'une motivation et une perception de compétence affaiblies (Janosz et collab., 1997; Rumberger, 1995). Il est difficile pour les enseignants de modifier les habiletés intellectuelles et verbales des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage et il est impossible d'effacer leur retard scolaire et les échecs qu'ils ont vécus. Toutefois, les écoles peuvent tenter d'intervenir sur leur motivation ainsi que sur leur perception de compétence ou leur sentiment d'efficacité personnelle afin de favoriser la rétention scolaire des élèves.

### **1.8 L'objectif général de recherche**

Les enseignants de la FPT croient généralement que la formation pratique, particulièrement le cours *Sensibilisation au monde du travail*, augmente la motivation scolaire des élèves et favorise leur rétention à l'école pour diverses raisons : tout d'abord, elle leur fait vivre des réussites, ils semblent la trouver utile, mais aussi à cause de l'intérêt qu'elle suscite chez eux. Cette croyance est corroborée par plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur des questions similaires, comme Perry, DeWine, Duffy et Vance (2007) et Ryan et Imel (1996). De même, les enseignants croient que le fait de faire des liens entre l'enseignement des disciplines de la formation générale et celui de la formation pratique augmente la valeur accordée par les élèves aux cours de français et de mathématique parce qu'ils peuvent voir leur utilité dans des applications concrètes. Ils reconnaissent aussi l'importance de la relation existant entre les enseignants et les élèves, son influence sur l'engagement de ceux-ci et ainsi, sur leur rétention scolaire. Toutefois, peu de recherches se sont penchées sur la FPT et ses élèves, ainsi que sur les éléments favorisant la motivation scolaire de ces derniers. De plus, étant donné l'importance de l'enjeu lié à cette question sur le plan de la lutte au décrochage scolaire, il semble important de se poser la question suivante :

- Quel est le portrait motivationnel des élèves inscrits en *Formation préparatoire au travail* ?



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Le concept de motivation réfère à un processus qui mène l'individu à s'engager dans une action et à persister en fonction d'un but à atteindre (Pintrich et Schunk, 2002). En éducation, un élève motivé à apprendre s'engagera davantage dans les activités susceptibles de favoriser ses apprentissages (Zimmerman et Martinez-Pons, 1992). Au contraire, un élève démotivé risque de fournir des efforts inconstants et de peu s'engager dans la tâche à accomplir, ce qui nuira inmanquablement à ses apprentissages.

Historiquement, alors que le domaine de la psychologie prenait de l'ampleur, plusieurs théoriciens issus de ce domaine se sont intéressés à la motivation. Le concept de motivation était alors expliqué à l'aide des notions de volonté dans le cas de William James ou de pulsion instinctive dans le cas de Sigmund Freud (Pintrich et Schunk, 2002). Dans le premier cas, la motivation était perçue comme la capacité de l'individu de transformer ses intentions en actions. Dans le deuxième cas, elle était perçue comme une disposition à répondre à des besoins de base (Pintrich et Schunk, 2002). Si ces théories comportent des éléments intéressants, elles n'expliquent toutefois pas la part des facteurs personnels et environnementaux impliqués dans la motivation et comment il est possible en éducation de la favoriser. C'est pourquoi, de nos jours, ce sont les théories sociocognitives qui gagnent en popularité, théories qui s'intéressent aux processus mentaux impliqués dans la motivation et aux façons dont ces derniers sont influencés par les facteurs personnels et environnementaux. Étant donné l'étendue du sujet, il est impossible de décrire de façon détaillée l'ensemble des théories sociocognitives de la motivation dans le contexte de cette étude. Puisque cette étude s'intéresse entre autres à l'effet des activités scolaires de la FPT sur la motivation des

élèves, nous nous limiterons à deux concepts fortement reliés à la tâche, soit le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur de la tâche. Nous aborderons aussi le rôle important de la relation avec l'enseignant dans la motivation scolaire.

## **2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle**

Pour Bandura (1986), la motivation humaine, le bien-être ainsi que les réalisations personnelles sont davantage influencées par les croyances de l'individu que par la réalité en elle-même. Les comportements sont donc mieux prédits par la croyance en la capacité de faire ou de réussir que par les capacités réelles de l'individu. C'est ce que l'on nomme le sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment est fortement relié au contexte, c'est-à-dire que l'on peut à la fois avoir un fort sentiment d'efficacité personnelle en mathématique et un faible sentiment d'efficacité personnelle en musique.

Bandura (1997) nomme quatre sources à l'origine du sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment se développe d'abord à partir des expériences antérieures, ou plutôt de l'interprétation que fera la personne d'une expérience de succès ou d'échec. Ainsi, un élève interprétant un résultat comme une réussite verra son sentiment d'efficacité personnelle augmenter, tandis que celui qui interprète son résultat comme un échec le verra diminuer. Le sentiment d'efficacité personnelle est ensuite influencé, quoique de façon moindre, par les expériences vicariantes, c'est-à-dire par l'observation des pairs jugés comparables. Un élève observant la réussite d'un autre élève ayant les mêmes capacités croira en ses propres possibilités de succès. Toutefois, si ce même modèle échoue, l'élève observateur risque de penser qu'il a moins de chance de réussir. Une troisième source au sentiment d'efficacité personnelle est la persuasion sociale. Un enseignant persuadant ses élèves de leurs capacités à réussir des tâches à leur mesure est un bon exemple de persuasion sociale. Enfin, les états émotionnels et somatiques

ont aussi un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle. Un état de bien-être le favorise. Par contre, l'anxiété, le stress ou toute autre émotion négative le diminue.

Sans remplacer le manque d'habileté ou de connaissances (Schunk, 1995), le sentiment d'efficacité personnelle augmente les accomplissements de l'individu ainsi que son bien-être, en plus d'influencer ses choix (Bandura, 1997). Les individus choisissent en général des tâches dans lesquelles ils se sentent compétents et évitent celles dans lesquelles ils se sentent incompetents. Le sentiment d'efficacité personnelle prédit aussi la quantité d'efforts investie dans une tâche par l'individu, la persévérance manifestée face aux obstacles et la résilience face aux situations difficiles (Pajares, 1996; Schunk, 1995; Bandura, 1997). Les élèves présentant un fort sentiment d'efficacité personnelle aborderont les tâches difficiles comme un défi à relever plutôt que comme une menace à leur estime de soi. Ils se donneront des buts plus élevés et s'engageront davantage pour atteindre leurs buts. Ils augmenteront leurs efforts face à l'échec et attribueront celui-ci au manque d'efforts ou de connaissances, éléments sur lesquels ils ont un pouvoir. Au contraire, les élèves ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle percevront la tâche comme plus difficile qu'elle ne l'est en réalité, ce qui augmentera les sentiments d'anxiété, de stress ou même de dépression. Ces élèves auront alors davantage de difficultés à cerner les solutions adaptées aux problèmes auxquels ils font face.

Malgré le grand pouvoir du sentiment d'efficacité personnelle sur la réussite des élèves, il ne suffit pas et n'est pas le remède unique à l'échec scolaire. Un élève n'accordant aucune valeur à la tâche ou n'y voyant aucune fierté reliée ne s'investira pas outre mesure dans la tâche (Schunk, 1995). C'est alors que nous parlons de valeur de la tâche.

## 2.2 La valeur de la tâche

Eccles et ses collègues ont développé le modèle des attentes et de la valeur (expectancy-value) afin, dans un premier lieu, d'expliquer les différences de choix reliés à l'orientation et à l'accomplissement (achievement-related choice) selon que l'on soit homme ou femme (Eccles, 1987; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Ce modèle pose l'hypothèse que les choix faits en rapport à l'éducation, à l'orientation professionnelle ou aux autres choix semblables sont prédits par les attentes de succès dans ce choix et par l'importance ou la valeur que l'individu accorde aux options qu'il perçoit comme disponibles. Par exemple, le modèle prédit que lorsqu'un élève est placé devant un choix de cours, il aura tendance à s'inscrire dans les cours qu'il croit être capable de réussir et auxquels il accorde une valeur élevée.

Dans ce modèle, le concept d'attentes de succès s'apparente grandement au sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura (1986), c'est-à-dire que l'on entend par cette expression, la confiance de l'individu en ses capacités à réaliser la tâche selon l'évaluation qu'il fait de ses capacités intellectuelles et de la difficulté de la tâche. Les attentes, tout comme le sentiment d'efficacité personnelle, sont reliées à un domaine spécifique. Étant donné les similitudes entre les deux concepts, nous ne nous attarderons ici qu'à décrire le volet valeur de la tâche du modèle d'Eccles et ses collègues.

La valeur de la tâche est la qualité d'une tâche qui influence la probabilité qu'un individu la choisisse ou non (Eccles, 1987; Eccles et collab., 1983; Wigfield et Eccles, 1992). Il existe quatre composantes à la valeur de la tâche. Tout d'abord, il y a la signification personnelle de la tâche qui consiste en l'importance que l'on accorde à réussir ou à participer à celle-ci. Cette signification personnelle est reliée à l'image de soi. Ainsi, si l'individu voit le fait de s'investir dans une tâche comme important pour son identité personnelle, s'il pense que cela lui donne l'opportunité d'exprimer ou de

confirmer des aspects importants de soi ou encore, d'atteindre des buts à long terme, c'est donc dire que la tâche présente une signification personnelle élevée. Cet aspect du concept de valeur est central pour les élèves en difficulté. Un élève tentant de réussir une tâche, mais y échouant désirera protéger son estime de soi (Harter, 1983). Cela peut entraîner une augmentation des attributions causales erronées, une diminution de la confiance en ses capacités, une augmentation de l'anxiété en situation de maîtrise (mastery situation) et finalement, à une diminution de sa motivation. De plus, un élève vivant un échec dans une tâche verra son sentiment d'incompétence augmenter ce qui l'amènera à diminuer la valeur qu'il accorde à ce type de tâches parce qu'elles ne lui font vivre que des échecs (Eccles, 2005). Un bon exemple de cela serait un élève, qui ayant connu de nombreux échecs en français, refuse de faire une tâche d'écriture ou la bâcle en disant que l'écriture ne lui servira pas dans sa vie future.

Une deuxième composante de la valeur de la tâche est l'intérêt de la tâche, c'est-à-dire le plaisir actuel ou anticipé de la faire. Cet aspect est similaire à l'idée de «flow» développée par Csikszentmihalyi (1988). Ce «flow» est caractérisé par le plaisir holistique d'être entièrement engagé dans une activité, mais aussi par l'adéquation vécue par l'individu entre l'action ou la situation vécue et l'habileté, la maîtrise ou la connaissance. D'autres auteurs mentionnent aussi que l'intérêt d'une tâche est caractérisé par la pertinence personnelle qu'elle représente, sa familiarité ou sa nouveauté, son niveau de difficulté ainsi que sa compréhensibilité (Hidi et Baird, 1986).

Une tâche aura aussi une valeur élevée si elle semble utile. Ainsi, une personne la trouvera utile si elle lui permet d'atteindre ses buts personnels, si elle favorise ses plans futurs et si elle a une fin. En ce sens, l'utilité s'apparente ici à la motivation extrinsèque, c'est-à-dire que la motivation provient d'une source extérieure à l'individu. Cette motivation extrinsèque est positive puisqu'elle peut augmenter l'engagement de la personne dans la tâche (Ryan et Deci, 2000).

Enfin, la dernière composante de la valeur de la tâche est le coût perçu. Ce coût peut être influencé par divers facteurs comme l'anxiété anticipée, la peur de l'échec, la peur des conséquences sociales en cas de réussite (par exemple, le rejet des pairs) ou la peur de voir sa valeur personnelle diminuer. Ce coût perçu peut avoir de grandes conséquences sur les choix des élèves. Ainsi, un élève désirant maintenir son sentiment de compétence pour protéger son image de soi peut utiliser diverses stratégies qui vont augmenter ses difficultés scolaires (Covington, 1992). Il pourrait user de procrastination, s'inventer des excuses, éviter toutes tâches comportant un défi ou tout simplement ne pas essayer parce que le coût pour l'image de soi est trop important en cas d'échec. Le coût d'une tâche peut aussi être en rapport avec le temps et l'énergie à y consacrer qui empêche l'individu de se consacrer à autre chose ou à l'évaluation qu'il fait des efforts qu'il devra fournir. Ce coût a beaucoup d'impact sur les décisions prises puisque chacun doit immanquablement laisser des activités de côté s'il désire s'investir dans d'autres qu'il juge à ce moment plus importantes.

En conclusion, les choix comportementaux sont prédits par la valeur que l'élève accorde à différentes tâches, valeur qui varie dépendamment de l'étape de vie où il est rendu. La valeur accordée aux tâches influence les occupations auxquelles aspire un individu, mais par le fait même, influence aussi les occupations auxquelles l'individu n'aspirera pas, ce qui peut être limitatif (Eccles, 2005). Une étude de Archambault, Eccles et Vida (2010) montre aussi le lien étroit entre le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur accordée à la tâche. Dans leur étude longitudinale qui a suivi les trajectoires motivationnelles en lecture d'élèves de la première année à la fin de l'école secondaire (12<sup>e</sup> année), elles ont pu observer une baisse à la fois du sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur accordée à la tâche, ce qui entraîne une baisse d'engagement chez les élèves. Cette baisse est parfois observée chez des élèves en difficulté dès le début de leur scolarité. Cela renforce l'idée qu'il est primordial que les enseignants, mais aussi que les programmes d'études adaptent leurs contenus ou leurs

formules pédagogiques afin de soutenir le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en plus de rehausser la valeur qu'ils accordent aux tâches proposées.

### 2.3 Les types de motivation

Une autre perspective de la motivation est celle d'appréhender la question selon que le comportement d'un élève peut être motivé intrinsèquement, extrinsèquement ou être amotivé (Deci et Ryan, 1985). La motivation intrinsèque comprend les types de motivation associés au plaisir et à la satisfaction de participer à une activité (Vallerand et Halliwell, 1983). La motivation intrinsèque comprend plus précisément la motivation intrinsèque (MI) à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations (Vallerand et Blais, 1987). La MI à la connaissance réfère au plaisir d'apprendre de nouvelles connaissances, de découvrir et d'explorer de nouvelles choses. La MI à l'accomplissement réfère plutôt à la satisfaction de maîtriser une tâche, de la réussir et de ressentir un sentiment de compétence. Enfin, la MI aux sensations est vécue lorsque l'élève prend plaisir à une activité pour les émotions qu'il ressent comme l'excitation, l'amusement ou l'esthétisme.

La motivation extrinsèque réfère au fait de participer à une activité afin d'en retirer un avantage ou d'éviter une conséquence déplaisante (Deci, 1975). Il existe quatre types de motivation extrinsèque (ME) présentant plus ou moins d'autodétermination : la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration. La régulation externe est la forme de ME qui présente le moins d'autodétermination. Le comportement de l'élève est alors motivé par des sources de contrôle extérieures comme des récompenses ou des conséquences. L'introjection est plutôt observée chez l'élève qui a intériorisé les sources de contrôle qui étaient extérieures auparavant et qui peut, par exemple, vivre de la culpabilité à ne pas compléter un travail. Ensuite, l'identification apparaît quand l'élève commence à valoriser un comportement ou à le trouver important, ce qui motive alors ses actions de façon de plus en plus autodéterminée,

même s'il n'agit pas en fonction de son plaisir d'apprendre ou de s'accomplir. Enfin, l'intégration est la forme la plus autodéterminée de ME et concerne l'élève qui est motivé à travailler dans le but de réussir et d'obtenir un diplôme lui permettant d'accéder à une carrière. La source de motivation est extérieure à l'élève, mais il l'a intégrée et elle influence ses actions. Plus l'élève présente une forme autodéterminée de ME, meilleurs sont les effets sur la perception de compétence et la persévérance scolaire (Vallerand et Bissonnette, 1988).

Lorsque l'on observe une absence de motivation chez un élève ou que ce dernier n'établit pas de lien entre ses actions et leurs effets, il est alors question d'amotivation (Deci et Ryan, 1985). Ce sentiment amène l'élève à se sentir désabusé par le peu de résultats obtenus suite à ses efforts, ce qui peut entraîner l'abandon complet de l'activité à laquelle il participe. Un lien positif a été établi entre l'amotivation et le décrochage scolaire au secondaire (Daoust, Vallerand et Blais, 1988).

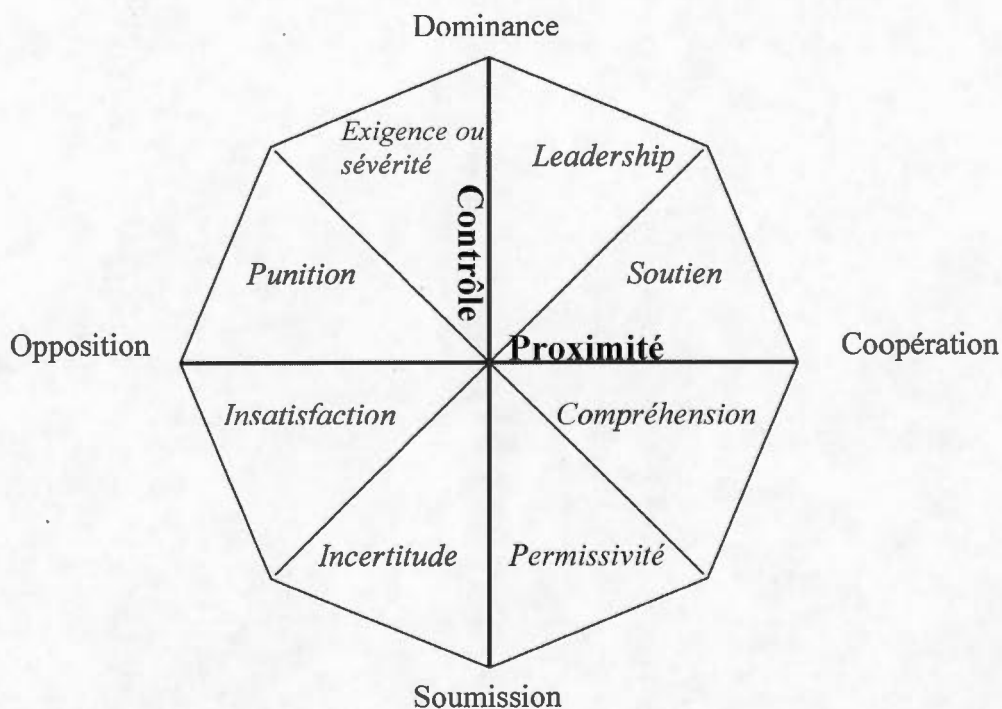
## **2.4 L'influence du style de communication de l'enseignant**

La plupart des intervenants auprès des élèves en difficulté s'entendent pour dire que les relations entre ces derniers et leurs enseignants influencent leur motivation scolaire, parfois bien avant le contenu des cours. De nombreuses études appuient cette opinion répandue. Chez les élèves qui ont une bonne relation avec leur enseignant, il a été observé qu'ils ont une plus grande motivation intrinsèque à fréquenter l'école et une attitude plus positive, ils y accordent davantage de valeur et y sont plus engagés (Klem et Connel, 2004; Close et Solberg, 2008). Or, il y a plusieurs façons d'aborder la qualité de la relation entre les enseignants et leurs élèves. Elle peut, entre autres, être appréciée par le biais des comportements interpersonnels des enseignants, du point de vue de leurs élèves. Ainsi, le fait pour ceux-ci de percevoir un soutien de la part de l'enseignant augmente leur sentiment d'efficacité personnelle (Chouinard, Karsenty et Roy, 2007) et



augmente la valeur qu'ils accordent à la tâche (Murdock et Miller, 2003), ce qui se traduit par une plus grande motivation scolaire.

Afin d'étudier ce phénomène, Wubbels, Créton et Hooymayers (1985) ont développé un modèle décrivant les comportements interpersonnels des enseignants (MITB) tels que perçus par leurs élèves. Ce modèle est fondé sur deux grandes dimensions : le contrôle (le fait d'être perçu comme dominant ou soumis) et la chaleur ou proximité (le fait d'être perçu comme opposé ou coopératif). De ces deux dimensions découlent huit types de comportements décrivant les attitudes des enseignants perçues par les élèves. Chez ceux qui sont perçus comme étant à la fois dominants et chaleureux, on observe deux types de comportement, soit le leadership et le soutien. Chez ceux qui sont chaleureux, mais davantage soumis, on les décrit comme étant compréhensifs ou permissifs. Les enseignants qui sont perçus comme étant soumis et moins chaleureux sont considérés comme étant incertains ou insatisfaits. Enfin, ceux qui se trouvent à être à la fois peu chaleureux et dominants sont décrits comme étant punitifs ou exigeants (Wubbels et Brekelmans, 2005). La figure 2.1 illustre comment les comportements se distribuent selon les dimensions.



**Figure 2.1** Modèle des comportements interpersonnels des enseignants (*MITB*) (Wubbels et collab., 1985).

Les enseignants faisant davantage preuve de leadership, de soutien et de compréhension, mais démontrant peu d'incertitude sont ceux qui ont le plus de chance d'augmenter le rendement des élèves et d'avoir un effet positif sur leur attitude à l'école (Goh et Fraser, 2000). Ainsi, les enseignants se situant le plus haut par rapport à la variable contrôle sont ceux dont le rendement scolaire des élèves est le plus élevé (Brekelmans, Wubbels et Levy, 1993; Goh et Fraser, 2000). Pour ce qui est de la dimension proximité, il a été observé qu'il y a une relation curvilinéaire entre celle-ci et le rendement, c'est-à-dire que le rendement est associé positivement au comportement chaleureux, mais jusqu'à un certain point maximal (den Brok, 2001; den Brok, Brekelmans et Wubbels, 2004).

En ce qui concerne l'attitude des élèves, plusieurs études démontrent que la motivation de ceux-ci dans une discipline est fortement corrélée à la perception qu'ils ont de la proximité de leur enseignant (Goh et Fraser, 2000). Plus un enseignant est perçu comme étant coopératif (démontrant du leadership, du soutien, de la compréhension et de la permissivité), plus les élèves ont une attitude positive face à la discipline qu'il enseigne. Par le fait même, les enseignants perçus comme étant insatisfaits, punitifs, exigeants et incertains sont davantage associés à des attitudes négatives face à la discipline de l'enseignant (Brekelmans et collab., 1993). En somme, le style de communication de l'enseignant joue un rôle important à la fois sur le rendement et sur l'attitude des élèves auxquels il enseigne.

Appréhender la question de la motivation scolaire des élèves inscrits en FPT à partir des quatre concepts présentés, soit le sentiment d'efficacité personnelle, la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT, les types de motivation ainsi que le style de communication de l'enseignant peut être limitatif. Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche, vu le peu d'écrits scientifiques existant sur le sujet, la question de la motivation scolaire des élèves inscrits en FPT sera aussi étudiée sous l'angle du rapport au savoir. En France, la question de la motivation scolaire des élèves du secondaire en difficulté a été abordée de façon exploratoire par Charlot (1999). Ce dernier développe une vision plus large des conceptions scolaires des élèves et il propose le concept de rapport au savoir en s'intéressant à ce que signifie « apprendre » et « savoir » pour ces élèves et en investiguant sur tout ce qui a un lien avec l'« apprendre » : l'« apprendre » comme un objet, un lieu, un ensemble de relations interpersonnelles, une obligation, etc.

## 2.5 Le rapport au savoir

Se centrant moins sur la tâche en tant que telle, la théorie du rapport au savoir veut plutôt explorer trois grandes dimensions de l'apprentissage, c'est-à-dire ses dimensions épistémique, identitaire et sociale. Charlot (1997) croit que l'éducation est impossible si l'élève ne s'investit pas lui-même dans son éducation. Ceci fait directement référence à l'engagement ou au désengagement des élèves. Aborder la question sous cet angle permettra d'explorer les facteurs qui influencent la motivation scolaire des élèves en dehors de la tâche en elle-même ou du style de communication de l'enseignant.

Pour explorer le rapport au savoir des élèves, Charlot (1999) a développé une méthode nommée bilan des savoirs. Cela consiste en un bilan de ce que les élèves considèrent avoir appris depuis leur naissance. Charlot a utilisé cette méthode avec des élèves de lycée professionnel afin de tracer l'*idéaltype* de l'élève fréquentant ce type d'établissement. Les élèves du lycée professionnel sont généralement des élèves provenant de milieux défavorisés et ayant connu des difficultés scolaires. Ils se retrouvent orientés vers les lycées professionnels afin d'apprendre un métier, plutôt que de parfaire leur enseignement général. Il est donc possible de faire un lien entre les élèves des lycées professionnels en France et les élèves inscrits en FPT au Québec. Dans les deux cas, les élèves arrivent en fin de parcours de l'enseignement secondaire et sont préparés à entrer sur le marché du travail. De plus, dans les deux cas, l'inscription dans ces parcours de formation n'est pas un choix. Les élèves y sont dirigés à cause de leur situation scolaire. Selon Charlot, la plupart des élèves vivent difficilement le fait d'être orientés dans ce parcours, ce qui les mène à repenser leur rapport au savoir.

Concrètement, un bilan des savoirs est une série de questions explorant le rapport au savoir des élèves. Les questions vont comme suit : *Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, dans mon quartier, à l'école et ailleurs. Qu'est-ce que j'ai appris? Avec qui? Qu'est-*

*ce qui est important pour moi dans tout cela? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends?* Les questions peuvent être répondues sous la forme d'un texte écrit d'au plus une page ou être posées en entrevue. Il permet de nous éclairer sur la perception des élèves sur ce qu'ils apprennent, mais aussi sur l'importance qu'ils accordent aux différents apprentissages, à leurs lieux d'éducation et aux agents d'éducation.

Dans son étude, Charlot (1999) a pu observer que les élèves des lycées professionnels valorisent avant tout les apprentissages relationnels et affectifs ainsi que ceux liés au développement personnel (48%). Ils valorisent en second lieu les apprentissages intellectuels (24%), mais ils valorisent très peu les apprentissages professionnels (4%), ce qui est étonnant puisqu'ils étudient justement dans un parcours qui devrait les mener à un métier. Les élèves disent aussi apprendre avant tout dans leur famille (45%), puis placent les pairs et les agents scolaires à égalité (19% et 19%). En ce qui a trait à leurs attentes face à l'avenir, les élèves répondent en général qu'ils désirent terminer leurs études, obtenir un diplôme afin d'avoir un bon métier et puis avoir une famille où ils pourraient reproduire ce qu'ils ont vécu dans leur propre famille. Le savoir au sens de la culture n'est jamais mentionné. Ceci amène Charlot à avancer qu'on ne peut mobiliser ces jeunes avec des savoirs et des savoir-faire professionnels puisque c'est la dimension sociale dans le fait d'obtenir un diplôme et un bon emploi qui les intéresse. Pour eux, l'école est importante parce qu'elle peut mener à une vie heureuse, mais le savoir en tant que tel n'est pas valorisé.

Il serait intéressant de vérifier si la situation est semblable au Québec avec les élèves du programme de *Formation préparatoire au travail*. Ce nouveau parcours arrive-t-il à faire en sorte que les élèves valorisent les savoirs en lien avec le marché du travail et sont plus motivés à cause de cela ou sont-ils comme les élèves des lycées professionnels et ne valorisent que peu la formation qu'ils reçoivent?

## 2.6 Les objectifs spécifiques de recherche

Nous posons donc l'hypothèse que si les élèves vivent des succès dans les cours du programme de *Formation préparatoire au travail*, cela augmentera leur motivation scolaire. Cette augmentation de leur motivation scolaire pourrait s'expliquer par une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et une plus grande valeur accordée aux cours vu leur lien avec le marché du travail. En outre, la valeur accordée aux disciplines du français et de la mathématique devrait augmenter si les élèves voient leur utilité dans les cours de la formation pratique et cela devrait avoir un impact positif sur leur motivation scolaire.

L'objectif général de cette recherche est donc de dresser un portrait motivationnel des élèves inscrits en *Formation préparatoire au travail* et les objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) Développer des connaissances sur le rapport au savoir des élèves de FPT.
- 2) Comprendre comment les cours proposés aux élèves de FPT favorisent leur sentiment d'efficacité personnelle et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages dans le cadre de ces derniers.
- 3) Comprendre le lien entre le style de communication de l'enseignant et la motivation scolaire de ses élèves en FPT.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans la section qui suit seront présentés les choix méthodologiques. Il sera discuté du type de recherche, des participants, des instruments de recherche qui ont été utilisés, de la procédure suivie ainsi que des considérations éthiques de ladite recherche.

#### 3.1 Type de recherche

Il existe peu d'écrits scientifiques traitant des élèves inscrits en *Formation préparatoire au travail*, probablement parce que cela concerne peu d'élèves québécois. C'est pourquoi cette recherche est nécessairement exploratoire. En particulier, il s'agit d'une étude de cas ayant comme objet d'étude des élèves inscrits en FPT dans une école spécialisée. L'étude de cas permet d'étudier une situation complexe - la motivation scolaire des élèves inscrits en FPT - dans son contexte réel - une école spécialisée offrant la FPT - à l'aide de différentes sources d'information - questionnaires et entrevues (Yin, 2003). Plus précisément, le cas étudié dans cette recherche est celui des élèves présentant des difficultés d'apprentissage inscrits au programme FPT d'une école spécialisée de la banlieue nord de Montréal. Pour ce faire, des questionnaires sur la motivation ainsi que sur les comportements interpersonnels des enseignants ont été administrés afin d'obtenir des données quantitatives sur le sujet. Par la suite, des entrevues individuelles semi-dirigées ont permis d'approfondir le sujet et d'aider à l'interprétation des données obtenues précédemment à l'aide des questionnaires. Ces deux façons de faire permettent la triangulation des données, ce qui aide à contrer les biais de validité (Yin, 2003).

### 3.2 Les participants

Cette étude de cas s'est déroulée auprès de 46 élèves âgés entre 15 et 19 ans et nés entre 1994 et 1997. Tous les élèves étaient alors inscrits en *Formation préparatoire au travail* dans une école de la banlieue nord de Montréal. Tous les élèves avaient comme caractéristiques communes de présenter des difficultés graves d'apprentissage et d'avoir plus de deux ans de retard scolaire. Chez certains, des difficultés supplémentaires pouvaient être présentes (dysphasie, dyspraxie, déficience intellectuelle légère, troubles relevant de la psychopathologie, etc.). Ils étaient pratiquement tous de langue maternelle française (97,8%) et la langue la plus parlée à la maison était également le français (95,6%). L'échantillon en était un de convenance et comprenait 23 garçons et 23 filles : 21 élèves répartis dans 2 groupes de première année de formation, 12 élèves répartis dans 2 groupes de deuxième année et 13 élèves répartis dans 2 groupes de troisième année de la FPT.

Parmi les 46 élèves de l'échantillon, 6 élèves ont été ciblés pour participer à une entrevue semi-dirigée. Étant donné que deux des objectifs de cette recherche sont de tracer un portrait motivationnel des élèves en FPT et de comprendre comment les cours de la formation agissent sur leur motivation, il était important d'obtenir un portrait global des élèves. Pour ce faire, la formation de l'échantillon a fait appel au principe de diversification (Pires, 1997) et c'est un échantillon par contraste qui a été formé. Le contraste a été cherché ici par le biais d'une variable directement liée au problème étudié, soit la motivation. Il importe pour rassembler un échantillon par contraste d'y inclure au moins un, idéalement deux cas par groupe. Dans le cas de cette recherche, il a été décidé d'inclure un élève très motivé et un élève peu motivé de deuxième année ainsi que deux élèves très motivés et deux élèves peu motivés de troisième et dernière année de formation. Les participants ont été choisis à partir d'un questionnaire soumis aux enseignants titulaires de deuxième et troisième année et portant sur leur perception de la motivation de leurs élèves. Les réponses des



enseignants nous ont permis de cibler 3 élèves perçus comme étant très motivés (1 en deuxième année et 2 en troisième année) et 3 élèves perçus comme l'étant très peu (1 en deuxième année et deux en troisième année).

### 3.3 Les instruments de recherche

Trois questionnaires structurés avec choix de réponses ont été administrés aux 46 élèves afin de procéder à des analyses descriptives. Par la suite, six élèves ont été approchés pour participer à une entrevue individuelle semi-dirigée afin d'approfondir la compréhension des facteurs liés à la motivation scolaire chez les élèves inscrits en FPT. Tous les questionnaires sont disponibles à l'appendice C.

#### *3.3.1 Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT*

Dans un premier temps, un questionnaire portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT a été administré aux élèves. Ce questionnaire a été traduit spécifiquement pour cette recherche (sans validation après traduction) à partir de celui de Bong (2001), elle-même inspirée des questionnaires PALS (Middleton et Midgley, 1997; Roeser et Midgley, 1996) et du MSLQ (Pintrich et De Groot, 1990). Il comporte 5 échelles de 9 items, pour les cinq cours principaux du programme de FPT : français, mathématique, sensibilisation au monde du travail, préparation au marché du travail et stage ou insertion professionnelle. Pour chacun des cours, on retrouve les mêmes 9 items, par exemple *Je peux réussir même les tâches les plus difficiles en ... si j'essaie* ou *Je pense que ce que j'apprends en ... va me servir plus tard*. Les élèves doivent indiquer leur degré d'accord avec chaque item à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points allant de *entièrement en désaccord* (1) à *entièrement en accord* (5). Les échelles comprenant les items 1, 3, 5, 7 et 9 portant sur le sentiment d'efficacité personnelle pour chaque cours ont obtenu des

alphas de Cronbach variant entre 0,81 et 0,93, ce qui indique une bonne consistance interne de l'échelle pour ce construit. Pour ce qui est des échelles incluant les items 2, 4, 6 et 8 portant sur la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre de chacun des cinq cours, ceux portant sur les cours sensibilisation au monde du travail et PMT ont obtenu des alphas de Cronbach de 0,87 et 0,84. Deux items (6 et 8) ont dû être supprimés de l'échelle portant sur la valeur accordée au français : *je trouve que le français est intéressant* et *je pense que ce que j'apprends en français va me servir plus tard*. Ceci a permis d'obtenir un alpha de 0,70. Les mêmes items ont du être retirés pour la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre du cours de mathématique : *je trouve que la mathématique est intéressante* et *je pense que ce que j'apprends en mathématique va me servir plus tard*. La suppression de ces deux items a donné un alpha de 0,92. Finalement, un item portant sur la valeur accordée en insertion professionnelle a été supprimé (item 6) afin d'obtenir un alpha de 0,76. Les alphas de Cronbach ainsi que le nombre d'items retenus pour chaque échelle sont rassemblés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1 Consistance interne des échelles portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la valeur accordée aux apprentissages dans les cours de la FPT

Nom de l'échelle	Nombre d'items	Valeur de l'alpha de Cronbach
Efficacité personnelle en français	5	0,81
Efficacité personnelle en mathématique	5	0,90
Efficacité personnelle en SMT	5	0,93
Efficacité personnelle en PMT	5	0,89
Efficacité personnelle en insertion professionnelle	5	0,88
Valeur en français	2	0,70
Valeur en mathématique	2	0,89
Valeur en SMT	4	0,87
Valeur en PMT	4	0,84
Valeur en insertion professionnelle	3	0,76

### 3.3.2 Le « Questionnaire on Teacher Interactions » (QTI)

Un deuxième questionnaire leur a ensuite été administré explorant la perception que les élèves avaient du style de communication de leur enseignant titulaire, enseignant avec qui ils avaient entre 6 et 10 périodes de cours par semaine. Ce questionnaire, le QTI, développé par Wubbels, Créton et Hooymayer (1985), comporte 16 items couvrant 8 échelles (deux items par échelle). Les élèves doivent indiquer leur degré d'accord avec les items à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points allant de *entièrement en désaccord* (1) à *entièrement en accord* (5). Les coefficients de corrélation entre les deux items d'une même échelle, que l'on retrouve dans le tableau 3.2, varient entre 0,18 pour l'échelle d'insatisfaction et 0,67 pour l'échelle d'incertitude, pour une moyenne globale de 0,39.

Tableau 3.2 Coefficients de corrélation entre les items mesurant le style de communication de l'enseignant

Nom de l'échelle	Nombre d'items	Coefficients de corrélation
Leadership	2	0,32
Exigence	2	0,54
Soutien	2	0,32
Punition	2	0,55
Compréhension	2	0,25
Insatisfaction	2	0,18
Laisser-faire	2	0,30
Incertitude	2	0,67

Les scores aux huit échelles ont été combinés ensemble de façon à obtenir deux dimensions générales du style de l'enseignant. La dimension *proximité* est construite de la façon suivante :  $Proximité = (soutien + compréhension) - (punition + insatisfaction)$ . La dimension *contrôle* est quant à elle construite de la façon suivante :  $Contrôle = (exigence + leadership) - (incertitude + laisser-faire)$ .

### 3.3.3 L'échelle de motivation en éducation (EME)

Un troisième questionnaire a été administré aux élèves : l'échelle de motivation en éducation (EME) construite et validée par Vallerand et collab. (1989). Ce dernier questionnaire visait à déterminer les raisons perçues par l'élève pour fréquenter l'école et ainsi vérifier si ces raisons s'apparentaient davantage à la motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement, aux sensations), extrinsèque (régulation externe, introjectée, identifiée) ou à l'amotivation. Le questionnaire comportait 28 items, c'est-à-dire 4 items pour chacune des sept sous-échelles nommées précédemment. Pour chaque item, les élèves devaient répondre à la question « Pourquoi vas-tu à l'école? » à

l'aide d'une échelle de Likert en cinq points allant de *pas du tout d'accord* (1) à *entièrement d'accord* (5). Les items portant sur la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation ainsi que celles portant sur la motivation extrinsèque identifiée et introjectée ont obtenu des alphas de Cronbach situés entre 0,71 et 0,83, ce qui confirme leur consistance interne. Les items portant sur la motivation extrinsèque par régulation externe ont obtenu un alpha de 0,37. Il s'agit du seul coefficient qui n'atteint pas la limite inférieure de l'acceptabilité. Enfin, deux items de l'échelle d'amotivation ont du être supprimés (items 5 et 12) : *honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école et j'ai déjà eu de bonnes raisons d'aller à l'école, mais maintenant, je me demande si je devrais continuer à y aller*. Le coefficient alpha de Cronbach pour les deux items restants est de 0,83. Les données complètes sont rassemblées dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3 Consistance interne des échelles portant sur les types de motivation

Nom de l'échelle	Nombre d'items	Valeur de l'alpha de Cronbach
Motivation intrinsèque à la connaissance	4	0,83
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	4	0,75
Motivation intrinsèque à la stimulation	4	0,78
Motivation extrinsèque identifiée	4	0,71
Motivation extrinsèque introjectée	4	0,78
Motivation extrinsèque par régulation externe	4	0,37
Amotivation	2	0,83

### 3.3.4 Le bilan des savoirs

Suite à la passation des questionnaires, six élèves de deuxième et de troisième année de formation ont été choisis pour participer à une entrevue semi-dirigée. Pour ce faire, un court questionnaire portant sur la perception des enseignants titulaires de la motivation de leurs élèves a été administré aux enseignants de deuxième et troisième années. Cela a permis de cibler trois élèves perçus comme étant très motivés (une fille de 2<sup>e</sup> année, une fille de 3<sup>e</sup> année ainsi qu'un garçon de 3<sup>e</sup> année) et trois élèves perçus comme étant peu motivés (une fille de 2<sup>e</sup> année, une fille de 3<sup>e</sup> année et un garçon de 3<sup>e</sup> année). Toutefois, l'élève peu motivée de troisième année était absente le jour de son entrevue.

L'entretien semi-dirigé était d'abord constitué de 2 questions tirées du bilan des savoirs de Charlot (1999) puis de 3 questions destinées à comprendre les facteurs influençant la motivation scolaire des élèves :

Question 1 :

- Depuis que tu es né-e, tu as appris plein de choses, chez toi, dans ton quartier, à l'école ou ailleurs. Qu'est-ce que tu as appris depuis que tu es né-e?
- Où?
- Avec qui?
- Qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ça?

Question 2 :

- Et maintenant, quelles sont tes attentes face à l'avenir?
- Où seras-tu l'année prochaine?
- Où te vois-tu en sortant de l'école?
- Comment imagines-tu ta vie d'adulte? Ton métier, tes occupations, ta vie familiale?

Question 3 :

- Comment te sens-tu depuis que tu es en *Formation préparatoire au travail* par rapport aux années passées? Pourquoi?

Question 4 :

- Si tu n'étais pas en FPT, qu'est-ce que tu ferais? Ou bien : Si tu n'étais pas obligé d'aller en FPT, qu'est-ce que tu ferais?

Question 5 :

- Pour chacun des cours suivants (français, mathématique, sensibilisation au monde du travail, préparation au marché du travail et insertion professionnelle), dis-moi comment :
  - Tu te trouves bon? Pourquoi? Tu te sens capable de relever les défis proposés? Pourquoi? Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses? Pourquoi?
  - Tu le trouves important? Pourquoi?
  - Tu le trouves utile? Pourquoi?
  - Tu le trouves intéressant? Pourquoi?

Question 6 :

- Pour les élèves de l'an 3 : Pourquoi es-tu resté trois ans?
- Pour les élèves de l'an 2 : Restes-tu l'an prochain? Pourquoi?

Les réponses développées par les élèves ont permis d'évaluer l'importance que les élèves accordent à l'école et à leur formation et de comprendre les raisons pour lesquelles ils la fréquentent et y restent inscrits. Elles ont aussi permis d'observer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans chacun des cours ainsi que la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre de ces derniers. Finalement, elles ont permis de dresser le portrait d'apprenant des élèves de FPT.

### 3.4 La procédure

Tout d'abord, les questionnaires portant sur le sentiment d'efficacité personnelle, sur la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT, sur le style de communication de l'enseignant ainsi que sur les types de motivation ont été

administrés aux élèves dans les salles de cours, en groupe, durant l'horaire des cours, par un enseignant autre que leur enseignant titulaire. Chaque item a été lu à haute voix puisque plusieurs élèves éprouvaient des difficultés marquées en lecture. Les questionnaires ont été administrés au mois d'avril.

Par la suite, les enseignants titulaires des élèves de deuxième et de troisième année de formation ont complété un questionnaire portant sur leur perception de la motivation de leurs élèves. L'analyse de ces données a permis de cibler trois élèves très motivés (un garçon de 3<sup>e</sup> année, une fille de 3<sup>e</sup> année et une fille de 2<sup>e</sup> année) et trois élèves peu motivés (un garçon de 3<sup>e</sup> année, une fille de 3<sup>e</sup> année et une fille de 2<sup>e</sup> année). Ces six élèves ont tous accepté de participer aux entretiens semi-dirigés. Toutefois, une élève de 3<sup>e</sup> année était absente le jour de son entretien et il a été impossible de le reporter. Les entretiens ont eu lieu au mois de juin, tout juste avant la fin de l'année. Chaque entretien a été enregistré et a duré entre 20 et 30 minutes. Les entrevues ont par la suite été transcrites, puis soumises à une analyse de contenu inductive selon une démarche qui est présentée par Blais et Nartineau (2006).

### **3.5 Les considérations éthiques**

Une lettre ainsi qu'un formulaire de consentement ont été remis aux parents des élèves intéressés. Chaque élève devait rapporter son formulaire de consentement signé avant sa participation à la recherche. Un modèle de la lettre et du formulaire de consentement utilisés sont fournis à l'appendice B.

Aucune information nominative n'a été utilisée sur les questionnaires ou lors des enregistrements. Les questionnaires et enregistrements sont conservés dans un endroit sûr. Toutes les données seront détruites cinq ans après les dernières publications.



Ce projet de recherche a été jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Il a obtenu un certificat éthique décerné par le *Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ)* qu'il est possible de consulter à l'appendice A.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

Le présent chapitre fait état des résultats obtenus suite à la collecte de données. Les résultats des analyses quantitatives, des analyses de corrélation, des analyses de variance ainsi que des régressions multiples, permettent de dresser un portrait sommaire de la motivation des élèves inscrits en *Formation préparatoire au travail*. Ensuite, l'analyse des propos recueillis lors des cinq entrevues permet de comprendre comment les cours proposés aux élèves influencent leur motivation. Enfin, l'analyse des entrevues contribue à développer nos connaissances sur le rapport au savoir des élèves de la FPT.

#### 4.1 Les analyses descriptives

##### *4.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT*

Une première série d'analyse de variance a été réalisée afin de voir s'il y avait des différences selon la matière dans le sentiment d'efficacité personnelle et dans la valeur qui était accordée aux apprentissages. La première analyse de variance avec mesures répétées montre qu'il y a des différences significatives concernant le sentiment d'efficacité personnelle ressenti par les élèves selon la matière étudiée :  $F(4,164)=9,83$  ;  $p < 0,001$ . Les tests de Bonferroni révèlent que les scores concernant les cours de français, de mathématique et de PMT<sup>1</sup> se distinguent de ceux des cours de SMT<sup>2</sup> et d'IP<sup>3</sup>. Les moyennes et les écarts types obtenus sont rapportés dans le tableau 4.1. Il

---

<sup>1</sup> Préparation au monde du travail

<sup>2</sup> Sensibilisation au monde du travail

<sup>3</sup> Insertion professionnelle (stages)

appert que les élèves ressentent un plus grand sentiment d'efficacité personnelle dans les cours de SMT et d'insertion professionnelle, comparativement aux cours de français, de mathématique et de PMT où le sentiment d'efficacité personnelle est moins fort.

La deuxième analyse de variance révèle des différences dans la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des différentes matières, avec  $F(4,160)=5,11$ ,  $p<0,01$ . Les tests de Bonferroni font ressortir une différence significative entre la valeur accordée aux apprentissages du cours de PMT et celle accordée à ceux du cours d'insertion professionnelle. Les moyennes et les écarts types obtenus sont aussi rapportés dans le tableau 4.1. Les élèves accordent une valeur très élevée aux apprentissages faits dans le cours d'insertion professionnelle et moindre dans le cours de PMT. Les cours de français, de mathématique et de SMT obtiennent des scores assez similaires et relativement élevés, mais non différents de ceux de PMT et d'insertion professionnelle, probablement en partie à cause du manque de puissance statistique découlant d'un petit nombre d'élèves de l'échantillon ( $N=41$ ).

Tableau 4.1. Scores moyens (et écarts types)<sup>1</sup> du sentiment d'efficacité personnelle des élèves ainsi que de la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de la FPT.

	1 Français	2 Mathéma- tique	3 Sensibilisa- tion monde du travail	4 Préparation au marché du travail	5 Insertion Profes- sionnelle	F (dln,dld); p Comparaisons multiples (Bonferroni)
Sentiment d'efficacité personnelle	3,85 (0,77)	3,75 (0,92)	4,35 (0,90)	3,86 (0,84)	4,42 (0,89)	$F(4,164)=9,83$ ; $p<0,001$ 1, 2, 4 < 3 et 5
Valeur accordée aux apprentissages	4,13 (0,90)	4,22 (0,94)	4,10 (0,89)	3,66 (0,96)	4,41 (0,66)	$F(4,160)=5,11$ ; $p<0,01$ 4 < 5

<sup>1</sup> Échelle en cinq points

Ensuite, nous avons voulu vérifier s'il y avait des différences selon le niveau scolaire (première, deuxième et troisième année) et le genre des élèves. Nous n'avons pu réaliser des analyses de variance factorielles (ANOVA 2 x 3) étant donné la petitesse de l'échantillon (N=46). Nous avons donc procédé avec deux analyses séparées. Tout d'abord, une série d'analyses de variance a été effectuée afin de vérifier s'il y avait des différences selon le niveau scolaire de l'élève. Grâce à des analyses de variance univariées, il a été possible de déterminer qu'il n'y avait pas de différence significative entre les élèves des trois niveaux en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur accordée aux apprentissages dans chacun des cours. Les données complètes se trouvent dans le tableau C1, à la page 122.

Enfin, les différences entre les filles et les garçons aux plans du sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur accordée aux apprentissages des cours ont été examinées à l'aide de tests t pour échantillons indépendants. Une seule différence significative a été détectée. Elle concerne le sentiment d'efficacité en mathématique, les garçons ( $\bar{M}=4,07$ ) en ayant un plus élevé que les filles ( $\bar{M}=3,45$ ) avec  $t(44) = 2,48$ ,  $p < 0,02$ . Les données complètes sont colligées dans le tableau C2, à la page 122.

Les analyses suggèrent donc qu'il y a peu, sinon pas de différences significatives concernant ces deux composantes de la motivation entre les filles et les garçons ou selon qu'ils en sont à leur première, deuxième ou troisième année de formation.

#### *4.1.2 Les types de motivation*

Des analyses de variance avec mesures répétées ont été réalisées afin de voir si une différence existe dans les types de motivation vécus par les élèves inscrits en FPT. La première série d'analyses révèle des différences significatives entre les types de motivation des élèves :  $F(6,264) = 30,65$ ;  $p < 0,001$ . L'analyse de contrastes montre que l'amotivation donne les scores les plus faibles, les types de motivation extrinsèque

donnent les scores les plus élevés et les types de motivation intrinsèque se situent entre les deux. Quatre groupes se distinguent les uns des autres. L'amotivation et la motivation intrinsèque à la stimulation obtiennent les scores les moins élevés. Vient ensuite la motivation intrinsèque à l'accomplissement. La motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation extrinsèque introjectée obtiennent des scores similaires et un peu plus élevés. Enfin, les motivations extrinsèques identifiées et par régulation externe donnent les scores les plus élevés. Les résultats sont résumés dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Moyennes et (écarts types) obtenus pour les types de motivation

Types de motivation		Moyennes* (écarts types)
Motivation intrinsèque		
1	Connaissance	3,60 (0,91)
2	Accomplissement	3,28 (0,90)
3	Stimulation	2,74 (0,96)
Motivation extrinsèque		
4	Identification	3,88 (0,88)
5	Introjection	3,63 (0,93)
6	Régulation externe	4,07 (0,69)
7	Amotivation	2,39 (0,84)

\* (3 et 7) < 2 < (1 et 5) < (4 et 6)

Afin de déterminer si les types de motivation diffèrent selon l'année de formation des élèves, une série d'analyses de variance univariées a été effectuée, grâce auxquelles il a

été possible de déterminer qu'il n'y avait qu'une différence significative entre les élèves de première et de troisième année concernant la motivation extrinsèque par régulation externe avec  $F(2,43)=7,36$ ;  $p=0,002$ . Les élèves de première année présentent en effet plus de motivation extrinsèque par régulation externe ( $M=4,42$ ) que les élèves de troisième année ( $M=3,60$ ). Ces résultats se retrouvent dans le tableau C3 à la page 123.

Enfin, les différences entre les types de motivation selon le genre ont été examinées à l'aide de tests t pour échantillons indépendants. Une seule différence significative a été détectée pour la motivation extrinsèque par identification : les garçons ( $M=4,13$ ) éprouvent davantage ce type de motivation que les filles ( $M=3,62$ ) avec  $t(44)=2,05$ ;  $p=0,047$ . Les données complètes sont rassemblées dans le tableau C4, à la page 124.

#### **4.2 La relation entre la motivation et la perception que les élèves ont du style de communication de leur enseignant**

Des corrélations de Pearson ont été calculées entre les variables de l'étude. Il n'est fait mention ici que des corrélations significatives et supérieure à 0,30. Des relations positives sont observées entre la proximité de l'enseignant et le sentiment d'efficacité personnelle en français ( $r=0,51$ ;  $p<0,001$ ). Le contrôle de l'enseignant est corrélé positivement au sentiment d'efficacité personnelle en mathématique ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ), en PMT ( $r=0,38$ ;  $p<0,05$ ) et en insertion professionnelle ( $r=0,32$ ;  $p<0,05$ ). Il y a aussi une relation positive entre le contrôle de l'enseignant et la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de français ( $r=0,39$ ;  $p<0,01$ ), de mathématique ( $r=0,36$ ;  $p<0,01$ ) et de sensibilisation au monde du travail ( $r=0,31$ ;  $p<0,05$ ).

Pour ce qui est des types de motivation, une relation positive est observée entre la proximité de l'enseignant et la motivation intrinsèque à la stimulation ( $r=0,34$ ;  $p<0,05$ ). Une relation négative est observée entre la proximité de l'enseignant et l'amotivation ( $r=-0,57$ ;  $p<0,001$ ). Ensuite, il y a une relation positive entre le contrôle de l'enseignant

et la motivation intrinsèque à la stimulation ( $r=0,35$ ;  $p<0,05$ ). Une relation négative existe aussi entre le contrôle de l'enseignant et l'amotivation ( $r=-0,48$ ;  $p<0,01$ ).

Nous avons ensuite voulu connaître la contribution simultanée des variables proximité et contrôle et de leur interaction sur les variables dépendantes sélectionnées (sentiment d'efficacité personnelle et valeur accordée aux apprentissages des différentes matières, ainsi que les différentes formes de motivation). Pour cela, nous avons procédé à des analyses de régression multiples, en utilisant la méthode «Entrée». Deux modèles ont été sélectionnés : dans le premier, les variables proximité et contrôle sont entrées de façon simultanée; dans le deuxième modèle, les deux mêmes variables sont entrées en même temps que leur interaction. Seuls les modèles qui sont confirmés statistiquement sont retenus.

Sept modèles se sont avérés significatifs, dont trois modèles pour le sentiment d'efficacité personnelle. Pour le sentiment d'efficacité personnelle en français, le premier modèle est significatif :  $F(2,43) = 7,49$ ;  $p<0,01$ . En ce qui concerne les variables indépendantes, seule la proximité contribue significativement avec  $\beta=0,40$ ;  $p\leq 0,01$ . Le modèle obtient un coefficient de corrélation multiple  $R=0,51$ , ce qui nous indique une intensité forte (Murphy et Myers, 2004). Ce modèle contribue à 22% de la variance du sentiment d'efficacité en français ( $R^2$  ajusté = 0,22).

Le modèle 1 a aussi été retenu pour le sentiment d'efficacité personnelle en SMT,  $F(2,42) = 3,53$ ;  $p < 0,05$ . Cette fois-ci, c'est la variable indépendante du contrôle qui contribue significativement avec  $\beta=0,41$ ;  $p < 0,05$ . L'intensité de la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante est moyenne avec un  $R$  de 0,38. Les pratiques pédagogiques axées sur le contrôle expliquent 10% de la variance de la variable dépendante ( $R^2$  ajusté = 0,10).

Pour ce qui est du sentiment d'efficacité en PMT, le modèle 1 a été retenu avec  $F(2,42) = 3,58$ ;  $p < 0,05$ . Tout comme pour le cours SMT, c'est la variable indépendante du contrôle qui contribue significativement avec  $\beta = 0,41$ ;  $p < 0,05$ . Le modèle obtient un coefficient de corrélation  $R$  d'une valeur de 0,38 indiquant une intensité moyenne. Le  $R^2$  ajusté de 0,11 montre que le contrôle explique 11% de la variance du sentiment d'efficacité personnelle en PMT.

Deux modèles se sont avérés significatifs pour la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre d'un cours de la FPT. Le premier modèle significatif concerne la valeur accordée aux apprentissages en français : le modèle 2 a été retenu avec  $F(3,41) = 4,11$ ;  $p < 0,05$ . Seule la variable indépendante du contrôle est significative avec  $\beta = 0,37$ ;  $p < 0,05$ , l'interaction étant marginale ( $p = 0,065$ ). Le modèle obtient un coefficient de corrélation  $R = 0,48$ , ce qui indique une intensité moyenne. Le  $R^2$  ajusté de 0,18 nous informe que le modèle explique 18% de la variance de la variable dépendante.

Le modèle 1 concernant la valeur accordée aux apprentissages en mathématique a aussi été retenu avec  $F(2,43) = 3,59$ ;  $p < 0,05$ . Toutefois, aucune variable indépendante n'est significative. L'intensité de la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante est moyenne avec un  $R$  de 0,38. Le  $R^2$  ajusté de 0,10 nous informe que le modèle explique 10% de la variance de la variable dépendante.

Deux modèles associés aux types de motivation sont significatifs. Tout d'abord, le modèle 1 de la motivation intrinsèque à la stimulation a été trouvé significatif avec  $F(2,43) = 3,92$ ;  $p < 0,05$ . Par contre, aucune variable indépendante n'est significative. Le modèle obtient un coefficient de corrélation d'intensité moyenne avec  $R = 0,38$ . Le  $R^2$  ajusté de 0,12 nous indique que 12 % de la variance de la variable dépendante est expliquée par le modèle.



Enfin, le modèle 1 concernant l'amotivation s'est avéré significatif avec  $F(2,43) = 12,83$ ;  $p < 0,01$ . La variable indépendante de la proximité est significative avec  $\beta = -0,44$ ;  $p < 0,01$ . Sans obtenir un résultat significatif, il est aussi possible d'observer une tendance pour la variable indépendante du contrôle avec  $\beta = -0,25$ ;  $p = 0,078$ . Le modèle obtient un coefficient de corrélation d'intensité forte avec un R de 0,61. Finalement, ce modèle explique 35% de la variance de la variable dépendante ( $R^2$  ajusté=0,35).

### 4.3 Le vécu des élèves inscrits en Formation préparatoire au travail

Des entrevues ont ensuite été menées afin d'approfondir nos connaissances sur l'importance que les élèves accordent à l'école et à leur formation, sur les raisons pour lesquelles ils la fréquentent et y restent inscrits et sur la valeur qu'ils donnent aux apprentissages dans le cadre des cours. Elles ont aussi permis de dresser le portrait d'apprenant des élèves de FPT. Cinq élèves d'une même école de la banlieue nord de Montréal ont accepté de participer à une entrevue. À l'aide d'un questionnaire destiné aux titulaires des élèves de deuxième et de troisième année de formation, il a été possible de cibler dans chaque niveau des élèves peu motivés et des élèves motivés. Le lecteur trouvera le verbatim des entrevues à l'appendice E ainsi que la grille d'analyse à l'appendice F.

#### 4.3.1 Présentation des participants

En deuxième année de FPT, Cathy et Vanessa ont été ciblées. Cathy est une élève très démotivée ayant peu confiance en elle dans plusieurs aspects de sa vie scolaire. Au moment de l'entrevue, elle terminait l'année, mais s'était inscrite à l'école des adultes pour l'année suivante dans le but de terminer son secondaire 5. Vanessa est plutôt une élève assez motivée en FPT. Elle désire terminer sa formation de trois ans afin d'obtenir son certificat de *Formation préparatoire au travail*. Elle est impliquée dans son stage (insertion professionnelle) et se dit heureuse à l'école.

En troisième année de FPT, trois élèves ont participé à l'entrevue : Andréa, Mathieu et Antoine. De ces trois élèves, deux sont assez motivés en FPT, Andréa et Mathieu. Andréa est une élève enjouée et déterminée, très impliquée dans le cours *Sensibilisation au monde du travail* et auprès de ses pairs. Elle a expérimenté la formule du CFER (Centre de formation en entreprise et de récupération) dans une autre commission scolaire avant de vivre le programme de la FPT et peut ainsi comparer les deux programmes destinés aux élèves HDAA. Elle a un handicap physique qui peut être limitatif, mais démontre une attitude très positive par rapport à sa difficulté. Mathieu est un élève s'étant aussi impliqué à l'école, que ce soit dans ses apprentissages ou dans ses activités sportives. Pour lui, la boxe pratiquée dans le cadre du cours d'*Éducation physique et à la santé* est une activité l'ayant beaucoup aidé dans son développement personnel et physique. Il était néanmoins très peu motivé par son stage qui, selon lui, ne lui apprenait pas un vrai métier. Enfin, un élève de FPT 3 est ressorti peu motivé selon son titulaire : Antoine. Ce dernier est un élève très peu motivé en français et en mathématique, mais qui a vécu une expérience très enrichissante en stage comme cuisinier dans un restaurant. Au moment de l'entrevue, il était confiant de poursuivre cet emploi et de continuer à s'y développer.

#### 4.3.2 L'image de soi des élèves inscrits en FPT

Les élèves valorisent en général beaucoup l'école et nomment la nécessité des études. Le fait de ne pas réussir à l'école est donc très difficile pour leur image de soi.

Les élèves ont néanmoins une bonne connaissance de leurs difficultés. Ils sont relativement conscients que ces difficultés les limitent dans leurs possibilités d'études ou de métiers. Andréa parle ouvertement de son handicap physique qui la limite dans ses possibilités d'emploi. Mathieu nomme ses difficultés concernant l'impulsivité. Il reconnaît aussi avoir besoin de plus de soutien que les autres pour apprendre. Par

contre, les élèves moins motivés, Cathy et Antoine, admettent moins facilement leurs difficultés d'apprentissage et ont tendance à chercher des facteurs externes à leur retard scolaire. Cathy blâme les multiples enseignants qu'elle a eus depuis le primaire de l'avoir découragée ou pas assez poussée à faire des efforts. Antoine explique son retard scolaire par le fait que son père n'a pas accepté qu'il prenne une médication pour son TDAH et que des problèmes de comportement en ont résulté.

Cathy se perçoit comme étant démotivée et découragée. Elle se perçoit aussi comme une personne négative et ayant peu confiance en elle. Elle est consciente qu'elle ne se force pas suffisamment à l'école parce qu'elle n'aime pas ça. Elle croit que si les enseignants l'obligeaient constamment à travailler et qu'ils ne la lâchaient jamais, elle pourrait réussir. Cathy parle aussi beaucoup de ses échecs scolaires qui expliquent sa démotivation. Elle ne se trouve pas bonne et est découragée par le fait que dans certaines disciplines, elle travaille des notions du primaire.

Enfin, Antoine tire beaucoup de fierté de son stage et du fait que même s'il a commencé sur de mauvaises bases, il a su s'améliorer et se reprendre en main. Il semble ressentir plus de contrôle vis-à-vis de son travail en stage que face à son parcours scolaire.

#### *4.3.3 La perception des élèves de ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés*

Lorsque l'on demande aux élèves ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés, ils nomment presque exclusivement des savoir-être. La persévérance est le savoir-être le plus nommé. Antoine l'explique ainsi :

La plus grosse chose que j'ai apprise, c'est que malgré mes difficultés à l'école, je n'ai pas lâché. Dans la vie, il faut quand même que tu aies de l'école. Si tu as de la misère, il y a des gens qui vont t'aider. Si tu lâches, c'est comme là, je suis à ma troisième année, si j'avais lâché, ça serait comme être lâche. Tu as besoin de l'école pour aller loin dans la vie.

D'autres savoir-être sont nommés par les élèves : la tolérance, le respect, le sens des responsabilités, l'authenticité, la joie de vivre, le contrôle de l'impulsivité, l'écoute et le sérieux. Mathieu explique qu'il a appris à utiliser le sport dans sa vie pour améliorer son moral et contrôler son impulsivité.

Cathy est la seule à nommer des savoirs disciplinaires comme étant ce qu'il y a de plus important dans ce qu'elle a appris : les mathématiques et l'anglais. Elle explique que c'est important pour elle parce qu'elle éprouve des difficultés dans ces deux matières.

Quatre élèves nomment les enseignants comme étant des agents d'apprentissage importants. Cathy précise que ses enseignants du niveau primaire lui ont nui en lui disant qu'elle n'était pas capable d'apprendre. Les quatre élèves affirment que leurs enseignants du secondaire les ont beaucoup aidés, autant ceux de leur ancienne école que ceux de leur école actuelle en FPT. La relation d'aide qui existe avec ces derniers est importante. Les interventions de l'école, donc de tous les intervenants (enseignants et techniciens en éducation spécialisée), contribuent à améliorer les comportements des élèves.

Tous les élèves disent que les parents sont des agents d'apprentissage importants grâce à l'aide et à l'encadrement qu'ils leur offrent. Mathieu mentionne toutefois avoir peur de les décevoir et c'est pour cette raison qu'il se tourne vers les enseignants. Cathy sent de la pression de la part de ses parents pour apprendre par cœur, ce qui est difficile pour des élèves en difficulté d'apprentissage. Les élèves apprennent aussi avec la fratrie et les amis.

#### 4.3.4 *Les attentes des élèves face à l'avenir*

Les élèves entretiennent principalement trois types d'attentes pour l'avenir : terminer une formation, se trouver un bon emploi et avoir une famille. Tout d'abord, quand ils se font demander d'imaginer leur avenir, qu'ils soient motivés ou non en FPT, ils envisagent tous de compléter leur formation en poursuivant à l'école des adultes. Ils pensent pouvoir y rattraper le retard accumulé dans leurs apprentissages, y apprendre plus de choses ou pouvoir atteindre un niveau leur permettant d'accéder à des DEP (diplôme d'études professionnelles). Les élèves voient dans leur avenir la complétion d'une formation, et cette complétion ne concerne pas la FPT et son certificat. Par exemple, Mathieu désire démarrer une entreprise, mais il est conscient qu'il aura besoin de suivre des cours pour ce faire, et il reconnaît ses difficultés d'apprentissage et le fait qu'il ait davantage besoin d'aide. Cathy et Andréa ont comme objectif de terminer le secondaire 5, sans qu'il y ait nécessairement un objectif à plus long terme comme entrer dans un DEP ou poursuivre au CÉGEP. Pour elles, le secondaire 5 est une fin en soi. Cathy croit qu'elle y sera plus motivée puisqu'à l'école des adultes, elle pourra aller à son rythme :

Aux adultes au moins, ça va être à mon rythme, puis je vais être là 24 heures sur 24, dans mon cahier, puis je vais pouvoir apporter mon cahier chez moi puis en faire un peu. Je n'ai pas plus de motivation, mais peut-être rendue là, je vais en avoir un peu plus.

Le fait de ne pas pouvoir travailler des notions du secondaire et de ne pas pouvoir gravir les années du secondaire en FPT leur semble du temps perdu.

Tous les élèves mentionnent qu'ils se voient travailler dans l'avenir. En général, ils se voient travailler dans l'immédiat dans ce qu'ils appellent une «job» afin de pouvoir poursuivre des études à temps partiel. Certains désirent continuer à travailler là où ils ont fait leur stage d'insertion professionnelle. Par contre, à long terme, tous les élèves

mentionnent qu'ils veulent un jour un métier, un bon emploi. Par exemple, Andréa fait la remarque suivante :

[Mes attentes face à l'avenir sont] d'avoir un grand métier, pas juste finir dans une petite boutique. Faire ma vie. J'aime bien la photo, le maquillage et mon père aimerait bien que je travaille pour lui dans la construction pour faire les papiers, remplir la paperasse, signer les contrats.

Vanessa, Mathieu et Andréa entretiennent des rêves de carrière spécifiques : Vanessa veut devenir commentatrice sportive, Mathieu envisage de devenir entrepreneur et Andréa aimerait être photographe ou maquilleuse. Antoine désire conserver son stage rémunéré de cuisinier et que ça devienne son emploi. Il tire une certaine fierté du fait de réussir dans cet emploi sans avoir de formation et du fait que son employeur semble très satisfait de son travail. Lorsque les élèves envisagent leur avenir professionnel, ils semblent réalistes. Ils perçoivent les exigences de certains métiers hors de leur portée. Par exemple, Vanessa rêvait de devenir vétérinaire, mais elle s'est rendue compte que c'est un métier qui lui demanderait trop de travail et dont certains aspects comme la vaccination ne lui convenaient pas. Les élèves ont aussi développé une bonne connaissance de soi et ont éliminé certaines options. De plus, ils sont conscients qu'ils doivent planifier leur avancement professionnel. Mathieu et Antoine mentionnent avoir plus d'un plan au cas où le plan A et même le plan B ne fonctionneraient pas.

Questionnées sur leurs attentes face à l'avenir, les trois filles mentionnent leur future vie familiale et le désir d'avoir des enfants. Vanessa et Andréa résument dans des mots simples qu'elles désirent avoir une belle vie. Cette notion n'est pas associée à des paramètres financiers. Par exemple, Vanessa associe une belle vie à sa vie familiale et sociale :

Avoir des enfants, j'aimerais ça. Tu sais, j'aime les enfants. Avoir une belle vie. [C'est quoi une belle vie pour toi?] Faire ce que je fais, avoir, tu sais, des amis, tout ça, mes parents, c'est sûr, ma famille.

Andréa mentionne qu'elle se voit en appartement ou dans une maison.

Les deux élèves les moins motivés, Cathy et Antoine, parlent d'incertitude face à l'avenir et semblent avoir plus de difficulté à se projeter dans l'avenir et à faire des projets à long terme. D'ailleurs, Antoine, quand on lui demande quelles sont ses attentes face à l'avenir, décrit sa vie actuelle avec ses amis et la poursuite des mêmes loisirs :

[...] le soir, je fais mon sport, là je joue au soccer, au hockey puis, genre, une fois de temps en temps, je fais des feux avec mes amis, des affaires de même.

Enfin, quand Mathieu est questionné sur la façon dont il imagine sa vie d'adulte, il mentionne qu'il désire être responsable et droit : «Pas tout croche. Je veux être droit. Je veux être à mes choses.». Il dit aussi qu'il devra persévérer et ne pas décrocher quand il fera face à des difficultés. Cet élève transfère les savoir-être développés à l'école dans sa vie d'adulte.

#### 4.3.5 Évaluation de la Formation préparatoire au travail

Quand les élèves expliquent comment ils se sentent depuis qu'ils sont inscrits en *Formation préparatoire au travail*, ils disent en général qu'ils sont mieux que dans les autres écoles. Vanessa et Antoine disent carrément qu'ils se sentent mieux dans leur école actuelle en FPT qu'avant. Les élèves apprécient les intervenants de l'école ainsi que la relation qu'ils partagent avec eux. Ils valorisent aussi les apprentissages utiles qu'ils y font en lien avec le marché du travail. Ils déplorent néanmoins le fait d'avoir beaucoup d'heures de stage à réaliser, heures qui empiètent sur celles données en cours à l'école.

Certains expriment le bémol d'être poussés à aller sur le marché du travail plutôt que de poursuivre leurs apprentissages scolaires.

De façon plus détaillée, Mathieu et Antoine mentionnent l'importance des intervenants dans leur appréciation de la FPT. Ils trouvent qu'ils sont plus proches des adultes et qu'ils reçoivent plus d'aide, ce qui favorise leur motivation. Mathieu décrit la relation avec les adultes de l'école comme empreinte de respect. Il mentionne aussi le respect de la confidentialité comme important pour lui. Il précise que la relation avec l'adulte est favorisée par la petite taille des groupes. Par contre, Cathy, qui est peu motivée, perçoit de l'incohérence de la part des enseignants qui évaluent des compétences qu'ils n'ont pas travaillées avec les élèves.

Pour exprimer comment ils se sentent en FPT, plusieurs élèves racontent comment ça se passait dans leurs anciennes écoles. Vanessa raconte qu'elle changeait souvent d'enseignant et qu'elle apprenait moins de choses. Antoine explique que dans ses anciennes écoles, il n'était pas motivé et qu'il n'allait pas à ses cours sans qu'il y ait de conséquences particulières. Ainsi, il semble que la stabilité des enseignants soit importante pour eux, en plus de l'encadrement relatif à l'absentéisme. Antoine raconte aussi que les messages d'un de ses enseignants d'une de ses anciennes écoles étaient dénigrants à son endroit. Il ajoute qu'il a été expulsé de cette école. Cathy, pour sa part, trouve que ce qu'elle vit en FPT et ce qu'elle vivait dans ses anciennes écoles se répète.

Andréa compare le programme FPT au programme CFER dans lequel elle était inscrite. Elle relate qu'elle y apprenait moins de français, de mathématique et d'anglais et que cette école était presque entièrement consacrée au marché du travail. Ils passaient deux périodes par jour, cinq jours par semaine en atelier de travail. Ces derniers étaient une réelle simulation d'un milieu de travail. Elle dit s'être plu dans les deux milieux, mais quand on lui demande dans quel programme elle se sent mieux, elle dit que c'est en FPT.



Si les élèves valorisent les apprentissages en lien avec le marché du travail qu'ils font dans les cours de SMT, de PMT et en stages (insertion professionnelle), certains auraient préféré ne pas sortir en stage ou avoir moins de jours par semaine en stage pour faire davantage d'apprentissages en français, mathématique et anglais. Cathy explique qu'elle a manqué pratiquement tous ses cours d'anglais parce qu'elle était en stage et que ça lui a fait prendre beaucoup de retard.

Andréa et Mathieu qui avaient des stages qui sont devenus des emplois rémunérés ont nommé l'avantage de pouvoir vivre une conciliation travail-étude en FPT. Mathieu déplore toutefois qu'il se soit senti poussé à aller travailler plutôt que de poursuivre sa formation en français, mathématique et anglais.

Les élèves pensent que s'ils n'avaient pas été inscrits en FPT, ils auraient pu finir leur formation régulière et même être rendus au CÉGEP. Certains auraient préféré être inscrits à l'école des adultes parce qu'ils pensent qu'ils y avanceraient plus vite. Andréa et Antoine mentionnent qu'à leur école, dans le programme FPT, ils prennent du retard, que le niveau est moins fort et que c'est plus long de changer de niveau que dans d'autres écoles. Les élèves reconnaissent peu leurs difficultés d'apprentissage comme étant la cause de leurs retards scolaires.

Les élèves expriment toutefois un paradoxe. Ils disent que s'ils n'avaient pas été en FPT, ils auraient terminé leur formation secondaire. Par contre, ils reconnaissent qu'ils n'auraient pas obtenu l'aide nécessaire vu leurs difficultés s'ils étaient demeurés dans le parcours régulier ou s'ils poursuivaient actuellement leurs études à l'école des adultes.

Vanessa, Andréa et Mathieu mentionnent enfin que s'ils n'étaient pas obligés d'être en FPT en ce moment, ils seraient sur le marché du travail à exercer un métier qu'ils aiment. Mathieu précise qu'en réalité il aurait voulu avoir terminé son cinquième

secondaire et être dans la construction, mais que c'est un projet qu'il reporte à plus tard parce qu'il a trop besoin de bouger actuellement.

#### *4.3.6 Le sentiment d'efficacité personnelle en français*

Les trois filles ayant participé à l'entrevue ont un bon SEP en français ou disent être au moins capable de s'y débrouiller. Au contraire, les deux garçons disent éprouver de la difficulté en français, même avec les notions de base, et ne pas y trouver beaucoup de plaisir. Ces difficultés peuvent les amener à bâcler leurs travaux en classe.

Cathy mentionne éprouver des difficultés en conjugaison et lorsqu'elle doit faire de l'inférence en lecture dans des textes longs. Elle ajoute que sa peur de l'échec lorsqu'elle doit travailler sur un long texte la paralyse et la rend incapable de réussir la tâche.

Les résultats obtenus jouent un rôle important dans le SEP des élèves. Mathieu mentionne ses faibles résultats : il semble associer ses faibles capacités en français à ses résultats qui ont toujours été inférieurs à ceux obtenus dans les autres cours. À l'inverse, Cathy qui a toujours eu de meilleures notes en français que dans les autres cours dit se trouver bonne et elle rapporte les propos encourageants d'une enseignante sur le fait qu'elle fait peu d'erreurs d'orthographe. Elle nomme d'ailleurs le rôle de l'enseignant comme important dans sa capacité à apprendre de nouvelles notions en français.

#### *4.3.7 La valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de français*

Vanessa nomme le plaisir d'écrire comme raison de poursuivre le travail. Mathieu parle de sa motivation intrinsèque à réussir en français en disant qu'en français, il va faire les efforts pour lui-même et que c'est lui qui va se donner des défis.

Tous les élèves s'entendent sur l'importance des apprentissages en français. Certains valorisent le fait de bien s'exprimer dans leur langue maternelle et soulignent la nécessité de bien la connaître. D'autres parlent d'exigences gouvernementales et scolaires. Ainsi, ils reconnaissent que même s'ils peuvent se débrouiller en lecture et en écriture, le gouvernement et l'école exigent davantage au sujet de la maîtrise du français. De plus, Mathieu et Antoine mentionnent l'obligation de réussir certains niveaux de français pour accéder à des formations supérieures.

Les élèves soulignent l'utilité du français écrit, autant au plan de l'écriture que de la lecture. Mathieu parle de l'importance des écrits en raison de la permanence de ces derniers par rapport à l'oral :

Parce que c'est notre moyen de communication, on apprend comme ça, les écrits vont toujours être là. Si j'ai quelque chose à faire, les paroles vont s'envoler, mais les écrits vont toujours rester où je les ai posés.

Antoine mentionne plutôt l'importance de la lecture fonctionnelle dans la vie de tous les jours et de comprendre le vocabulaire qui y est utilisé (ex. dans un menu de restaurant). Les élèves mentionnent aussi l'utilité de la langue orale pour bien se faire comprendre et communiquer, par exemple en entrevue. Vanessa précise que le cours de français est utile pour ne pas détruire la langue et bien parler le français. Mathieu dit enfin en avoir besoin, comme il a besoin de la mathématique.

Par contre, si les élèves reconnaissent qu'ils ont besoin du français dans leur formation et dans leur vie, et que cela fait partie des cours de base obligatoires, ils éprouvent un intérêt très mitigé pour ce cours. Quatre élèves ne trouvent pas ça intéressant. Mathieu explique que c'est parce que le français manque de logique comparativement à la mathématique. Cathy et Antoine mentionnent aimer un peu lire et écrire, mais pas tous les livres et pas de textes trop longs. Enfin, la formule pédagogique dite magistrale est

nommée par Vanessa comme une des raisons expliquant le manque d'intérêt pour ce cours.

#### *4.3.8 Le sentiment d'efficacité personnelle en mathématique*

Andréa, Mathieu et Antoine disent se trouver bons en mathématique, être capables de relever des défis et d'apprendre de nouvelles choses. C'est dans cette matière qu'ils obtiennent les meilleurs résultats. Mathieu précise qu'il y réussit parce qu'il comprend et qu'il y a une logique derrière les apprentissages de ce cours. Il ajoute que le fait d'avoir compris les notions de base en mathématique lui permet de jouer avec les nombres et de progresser.

Au contraire, Cathy et Vanessa expriment un faible SEP en mathématique parce qu'elles y obtiennent de très faibles résultats. Nous observons donc dans le discours de tous qu'il y a un lien très fort entre les résultats obtenus dans un cours depuis longtemps et le SEP ressenti. Cathy mentionne néanmoins que l'étude, sa volonté ainsi que le support constant et sans relâche de l'enseignant peuvent lui permettre de relever les défis et d'apprendre de nouvelles choses.

#### *4.3.9 La valeur accordée aux apprentissages dans le cadre du cours de mathématique*

Les élèves reconnaissent l'importance des apprentissages dans le cadre du cours de mathématique. Ils voient l'importance de comprendre sa paye et de compter l'argent dans la vie réelle. Mathieu souligne l'importance de la mathématique sur le marché du travail et donne l'exemple des mesures dans la construction. Il mentionne que dans d'autres domaines du travail, ce sont d'autres notions mathématiques qui sont sollicitées. Enfin, Andréa et Antoine parlent tout simplement de la nécessité de savoir compter et calculer comme il faut.

Les élèves reconnaissent presque tous l'utilité des apprentissages faits en mathématique dans la vie courante ou sur le marché du travail. Les mêmes applications sont nommées autant pour leur vie personnelle que professionnelle : savoir compter l'argent, que ce soit sa paye ou bien comme caissière et utiliser les mesures et la géométrie que ce soit en construction ou pour aménager sa maison et son terrain. Vanessa le dit en ces mots :

Bien, c'est utile, savoir calculer les mètres, tout ça. Tu sais, si tu veux faire quelque chose dans ta cour, mettre une clôture, tu sais, tu as besoin de ça. Savoir le périmètre, tout ça.

L'intérêt des élèves pour la mathématique est directement lié à leur compréhension ou non des notions travaillées. Cathy et Vanessa qui comprennent moins et éprouvent beaucoup de difficultés en mathématique disent que ce cours les décourage, qu'elles ne le trouvent pas intéressant et qu'elles n'aiment pas ça. Au contraire, Andréa, Mathieu et Antoine mentionnent le plaisir ressenti dans cette matière. Ces derniers, qui comprennent et ont plus de facilité dans le cours, disent le trouver intéressant, y apprendre des choses, y être plus motivés et l'aimer.

#### 4.3.10 *Le sentiment d'efficacité personnelle en PMT*

Le cours de *Préparation au marché du travail* (PMT) est un cours où l'élève développe son intérêt pour le marché du travail ainsi que ses connaissances sur les caractéristiques des différents milieux de travail : tâches à accomplir, conditions de travail, santé et sécurité au travail, etc. Ce cours vise à développer trois compétences chez l'élève; *cerner son profil personnel et professionnel, se donner une représentation du monde du travail* et, finalement, *s'engager dans une démarche d'insertion socioprofessionnelle*. Le cours est essentiellement théorique, mais vise aussi le développement personnel et professionnel des élèves et pour ce faire, des discussions y sont souvent animées.

En général, les élèves ont un SEP en PMT relativement bon. Ils s'y trouvent bons en partie parce qu'ils trouvent que c'est un cours facile. Certains banalisent les savoirs à apprendre. Par exemple, Cathy dit :

Bien, les choses en PMT, dans le fond, c'est juste apprendre comment ça va se faire sur le marché du travail, plus tard. Ça va juste nous apprendre, nous montrer comment faire avec les stages.

Cathy se dit aussi peu mobilisée dans ce cours : elle connaît les attentes de l'enseignant par rapport à la recherche d'emploi, mais elle ne se met pas en action. Elle explique que son enseignante de PMT essaie de développer des savoir-être comme se faire confiance ou être positive, mais ça ne semble pas avoir d'impact sur elle. Cette dernière, qui semble avoir un faible SEP en PMT, trouve difficile d'être évaluée sur des notions vues en classe, mais qu'elle n'a pas expérimentées elle-même dans sa vie réelle (ex. la paye).

Antoine n'a pas d'opinion sur le fait qu'il soit bon ou non dans ce cours puisqu'il ne s'y présente qu'une fois sur quatre. Il dit y travailler parfois. On ne sent pas qu'il valorise le cours de PMT.

#### 4.3.11 La valeur accordée aux apprentissages dans le cadre du cours de PMT

Les élèves trouvent les apprentissages du cours de PMT plus ou moins importants. Ils trouvent que les discussions entourant le stage sont importantes (le superviseur de stage en *Insertion professionnelle* est généralement la même personne qui enseigne le cours de PMT) parce qu'ils y reçoivent de la rétroaction. Andréa trouve néanmoins que ce cours, donné à raison de deux périodes par semaine en 3<sup>e</sup> année lui fait perdre du temps précieux qu'elle aurait préféré consacrer à sa préparation au TDG (test de développement général). Elle trouve qu'on y parle trop et qu'on n'y travaille pas assez. Mathieu, qui trouve les apprentissages du cours de PMT plus importants, explique que

ce cours informe les élèves sur la vie, sur la CSST et qu'il joue un rôle très important dans l'enseignement des droits du travail. Il mentionne que ça permet aux élèves d'être moins vulnérables à se faire abuser sur le marché du travail puisqu'ils sont mieux informés de leurs droits :

[...] il y a des choses, on se fait passer des petites «vites» des fois, puis ça, c'est bon ce cours-là parce que tu sais tes droits. Comme en santé et sécurité, tu as le droit de refuser de faire le travail si tu juges que c'est trop dangereux. Ça c'est des choses qu'on ne sait pas, qu'on n'ira jamais lire voir si on peut faire ça. Là, on a la chance d'avoir du bagage et on le prend.

Vanessa mentionne enfin qu'elle apprend dans ce cours à la fois par les échanges entre les élèves et l'enseignant et par le travail écrit, même si elle n'apprécie pas le travail écrit.

Les élèves sont partagés sur l'utilité des apprentissages dans le cadre du cours de PMT. Cathy et Antoine trouvent que les films et reportages qu'ils y ont visionnés ne servent à rien. Cathy mentionne qu'elle ne s'identifiait pas du tout aux personnes présentes dans un reportage qui aurait dû la faire réfléchir sur la confiance en soi. Les élèves reconnaissent toutefois l'utilité des apprentissages du cours de PMT lorsque ça touche à des applications dans la vie réelle ou au marché du travail en général. Ainsi, les élèves trouvent utiles les informations relatives à la paye, aux chèques, au budget qu'ils devront faire plus tard et aux lois régissant les normes du travail. Mathieu précise que les jeunes n'ont pas le réflexe d'aller rechercher les informations relatives à leurs droits et que le cours est utile pour les préparer en ce sens. Enfin, un élève mentionne que le cours de PMT est utile quand les élèves vivent des difficultés dans leur stage parce que c'est un endroit pour en parler et que l'enseignant est présent pour les aider.

Les élèves n'ont pas d'intérêt en PMT quand ils doivent y réaliser des tâches écrites, faire de la recherche sur Internet ou lorsqu'ils doivent écouter des reportages. Ils

démontrent de l'intérêt pour le cours quand l'enseignant y aborde des notions très concrètes liées au marché du travail comme la paye, la CSST, les pertes d'emplois, ou liées à la vie réelle comme les impôts. Pour certains, l'intérêt du cours réside dans le fait que ce soit un cours caractérisé par les échanges entre les élèves et l'enseignant. Mathieu précise que c'est ce qui fait que les élèves sont attirés par ce cours : «C'est important parce que c'est social ce cours-là, c'est pas papier-crayon, ça attire beaucoup plus de personnes.» Antoine dit apprécier de pouvoir partager sur ses expériences en stage : «Ce qui est intéressant, c'est quand on parle des «jobs», de ce qu'on fait là-bas. Qu'est-ce qui allait pas, qu'est-ce qui allait bien.» Cathy explique enfin son désintérêt pour les apprentissages en PMT parce qu'elle considère que les notions qui y sont vues sont loin de sa réalité actuelle. Elle trouve qu'elle n'est pas rendue là.

#### 4.3.12 *Le sentiment d'efficacité personnelle en SMT*

Le cours de *Sensibilisation au monde du travail* vise le développement d'attitudes et de compétences attendues chez un travailleur à l'aide du développement de trois compétences : *se représenter les exigences propres à différentes situations de travail, accomplir les tâches inhérentes à différentes situations de travail et adopter les attitudes et comportements appropriés à différentes situations de travail*. Pour ce faire, les élèves vivent des tâches simulées liées à des domaines de travail diversifiés dans le contexte de l'école. Les élèves peuvent ainsi se rendre compte des caractéristiques et obligations du monde du travail. Dans plusieurs écoles, le cours *Sensibilisation au monde du travail* se déroule en classes-ateliers équipées des instruments ou outils nécessaires à l'exercice de nombreux métiers. Par exemple, les élèves peuvent faire de la restauration, de la menuiserie, de la couture, de la reliure ou travailler dans une petite usine (ex. fabrication de savons, confection de planches à roulettes, réparation de vélos). Les élèves peuvent ainsi apprendre différentes méthodes de travail ou techniques, apprendre comment utiliser correctement divers outils, apprendre à agir en fonction des règles de santé et de sécurité et développer leur capacité d'adaptation aux multiples situations pouvant être



vécues en milieu de travail. Ils sont aussi amenés à mobiliser les savoirs acquis dans les autres disciplines comme, par exemple, les mesures et le calcul en mathématique, la résolution de problèmes travaillée en expérimentations technologiques et scientifiques ou la communication orale et écrite en français. Le régime pédagogique réserve le cours de SMT à la première année de la formation. L'école dans laquelle les entrevues ont été faites offrait alors ce cours à tous les élèves de l'école, peu importe l'année de formation.

Les élèves ont tous un bon SEP en SMT. La démonstration est mentionnée comme technique efficace pour apprendre. Le fait que ça ne soit pas des apprentissages réalisés dans des livres, mais plutôt en faisant, en action, semble faire une différence. Mathieu précise qu'il trouve que c'est différent des stages puisque l'enseignant est là pour expliquer et montrer aux élèves comment faire, contrairement aux stages où il se fait davantage dire quoi faire. Certains élèves expriment la fierté d'avoir accumulé de l'expérience dans un domaine comme la cuisine, la couture ou la menuiserie. Cette façon d'apprendre semble laisser des apprentissages plus prégnants. Les élèves mentionnent en effet qu'ils utilisent les apprentissages faits les années précédentes, qu'ils se rappellent ce qu'ils ont appris les années passées. Cathy explique avoir aussi appris le vocabulaire en lien avec son atelier, la cuisine.

Quand on demande aux élèves s'ils se trouvent bons en SMT et pourquoi, de nombreux facteurs sont nommés. Le plaisir qu'ils ressentent dans l'atelier en est un. Mathieu nomme le fait qu'il ait droit à l'erreur, que le cours l'amène à persévérer et que les enseignants sont présents pour montrer comment corriger les erreurs, mais aussi pour travailler les attitudes au travail comme la concentration. Andréa semble se trouver bonne en SMT puisqu'elle fait preuve de leadership dans son cours et qu'elle se sent responsable que tout soit bien fait. Cette dernière ajoute qu'elle est capable d'aider les autres. Le fait de pouvoir jouer un rôle d'autorité dans un cours semble valorisant. Vanessa mentionne sa fierté devant les belles productions réalisées. Il semble que pour

des élèves habitués aux échecs, le fait de pouvoir créer quelque chose de réussi augmente leur SEP.

Mathieu termine en disant qu'il apprend plus facilement par le travail manuel parce que ça bouge et que le travail n'est pas par écrit, ce qu'il trouve ennuyant. Il trouve plus facile d'être concentré dans ce cours parce que c'est ce qu'il veut faire plus tard. Il mentionne aussi qu'il aime travailler seul sur ses projets personnels.

#### *4.3.13 La valeur accordée aux apprentissages dans le cadre du cours de SMT*

Les élèves trouvent les apprentissages dans le cadre du cours importants, mais s'ils devaient accorder un ordre d'importance, ils mettraient les apprentissages en français, en mathématique et en anglais avant ceux du cours de SMT. Antoine précise toutefois que c'est le cours de SMT qui lui a permis d'avoir son emploi comme cuisinier et qui lui permet de le conserver. Autrement, il n'aurait pas les connaissances nécessaires pour garder son emploi.

Les élèves voient plusieurs domaines de la vie où les apprentissages du cours de SMT peuvent être utiles. Selon eux, ce cours enseigne à construire des choses (menuiserie), à utiliser divers outils et machines, à cuisiner des repas équilibrés, à réparer des meubles ou des vêtements. Cathy explique que le cours de SMT, dépendamment de l'atelier dans lequel il est donné, a plus ou moins d'utilité pour le marché du travail. Elle trouve par exemple que la menuiserie, la cuisine et la couture peuvent déboucher sur un emploi, tandis que la reliure lui semble avoir moins d'utilité. Cathy mentionne néanmoins qu'elle aurait préféré faire des cours de français, mathématique et anglais à la place, malgré le fait qu'elle n'aime pas l'école. Mathieu précise que c'est un cours utile pour plus tard, mais que si l'atelier dans lequel tu es inscrit ne te motive pas ou ne t'intéresse pas, tu ne le pratiqueras pas plus tard. Il souligne donc l'importance pour les élèves de vivre le cours de SMT dans un domaine qui les intéresse. Il ajoute que le

cours SMT peut aider à s'orienter vers un métier. Il donne la menuiserie comme exemple en disant que plusieurs élèves se sont dirigés vers ce domaine suite au cours de SMT.

Quand les élèves parlent de l'intérêt qu'ils ont pour les apprentissages dans le cadre du cours de SMT, ils nomment en général l'intérêt qu'ils ont pour l'atelier dans lequel le cours leur est donné. Il semble donc important d'offrir un choix d'ateliers motivants pour les élèves et ceux-ci valorisent généralement les ateliers qui les préparent à l'exercice d'un métier comme l'alimentation ou la menuiserie. Cathy manifeste de l'intérêt pour SMT à cause des nouveaux apprentissages qu'elle y fait. Vanessa le trouve intéressant à cause des enseignants qui donnent le cours et qui l'aident. Andréa fait un lien entre la fierté qu'elle éprouve devant ses réalisations et l'intérêt qu'elle porte au cours. Finalement, Mathieu exprime son intérêt pour le travail manuel et pour le fait qu'il réalise des défis de plus en plus ambitieux en SMT.

#### *4.3.14 Le sentiment d'efficacité personnelle en Insertion professionnelle (stages)*

Les élèves se trouvent bons en stage et se sentent capables d'apprendre de nouvelles choses et de nouvelles tâches dans leur milieu de stage. Le sentiment de bien-être en stage semble être important, c'est-à-dire se sentir à l'aise avec les collègues et se sentir bien entouré, encadré et apprécié.

Pour appuyer le fait qu'ils soient bons en IP, Andréa et Antoine mentionnent leur autonomie en stage, leur capacité à prendre des initiatives et l'appréciation qu'ils reçoivent de leur employeur. Ces mêmes élèves précisent qu'ils ont été embauchés, ce qui renforce leur SEP. Andréa travaille à la pharmacie où elle a fait son stage et Antoine a été engagé comme cuisinier là où il faisait son stage de plongeur. Cathy et Vanessa associent leur sentiment d'être bonnes en stage à l'intérêt qu'elles y portent. Vanessa mentionne être capable de relever les défis proposés parce qu'elle aime ça.

Malgré le fait que Mathieu se trouve bon dans le travail qu'il fait en stage, il ne valorise toutefois pas les tâches qu'il a à faire parce que c'est trop facile et que selon lui, tout le monde est capable de les réaliser.

#### *4.3.15 La valeur accordée aux apprentissages dans le cadre du cours Insertion professionnelle*

Les élèves sont mitigés quant à l'importance qu'ils accordent aux apprentissages réalisés en stage. Cathy trouve que les stages lui font perdre son temps à l'école puisqu'elle a moins de cours de français, de mathématique et d'anglais afin de pouvoir être deux jours en stage par semaine. Mathieu trouve que le travail qu'il fait en stage ne le prépare pas à un vrai métier, il considère que ce n'est qu'un «job».

Par contre, d'autres élèves soulignent l'importance des stages par rapport au marché du travail parce qu'ils leur montrent ce que c'est que le monde du travail en plus de donner de l'expérience de travail à mettre dans leur curriculum vitae, par exemple en construction, en aménagement paysager ou autre. Les élèves mentionnent aussi que les stages sont importants parce qu'ils développent des savoir-être comme surmonter sa timidité, devenir autonome ou apprendre à se débrouiller. Cathy trouve son stage important parce qu'elle en apprend davantage dans un domaine qui l'intéresse. Enfin, Mathieu mentionne qu'il poursuit son stage et qu'il le trouve important parce qu'il est rémunéré. Il précise toutefois qu'il aurait préféré être à l'école à tous les jours.

Les élèves remarquent que le cours d'insertion professionnelle est utile, particulièrement pour développer des savoir-être comme surmonter sa timidité, devenir un adulte, être à l'aise avec les gens, travailler en équipe et rester concentré au travail. Ils trouvent aussi les apprentissages qu'ils y font en lien avec le marché du travail utiles. Andréa précise qu'en plus, plusieurs stages débouchent sur un emploi. Par contre, Mathieu souligne que le stage ne l'a pas préparé à un métier d'avenir. Enfin,

Antoine trouve le stage utile parce qu'il était rémunéré pour ses heures travaillées et parce qu'il y fait quelque chose qu'il aime.

L'intérêt des élèves pour le cours IP est fortement lié au domaine dans lequel ils trouvent leur stage. La rémunération n'influence pas nécessairement leur intérêt pour leur stage. Si le stage n'est pas en lien avec leurs intérêts personnels, le fait qu'il soit rémunéré ou non n'influera pas sur leur intérêt général pour le stage. Enfin, Andréa mentionne qu'elle aime son stage parce que ça bouge davantage qu'à l'école.

#### *4.3.16 Les raisons avancées pour persévérer dans la FPT*

Les caractéristiques de l'école ressortent comme raisons lorsque l'on demande aux élèves pourquoi ils ont choisi de compléter leur formation de trois ans. Mathieu et Antoine répondent qu'en FPT, ils recevaient davantage d'aide. Antoine remarque qu'à l'école des adultes, il aurait reçu moins de soutien et qu'il aurait donc eu plus de difficultés. Les activités sportives comme la boxe semblent avoir motivé Mathieu à demeurer trois ans. Ces activités lui ont permis de développer sa confiance en lui ainsi que la maîtrise de ses émotions. La formule de l'école où certains enseignements se font en classe-atelier et où la pédagogie est plus participative semble aussi ajouter au plaisir d'apprendre de certains. De plus, la conciliation travail-étude étant favorisée (certains stages sont rémunérés ou deviennent un emploi de soirée et de fin de semaine en dehors des heures de l'école), les élèves peuvent poursuivre leurs cours à l'école tout en travaillant. Antoine précise qu'il n'aurait pas pu concilier les deux à l'école des adultes. Par contre, les heures de stage de plus en plus nombreuses à chacune des trois années de la formation ne conviennent pas à tous. Mathieu a l'impression de perdre son temps, de ne pas avancer en français, en mathématique et en anglais, temps qu'il devra reprendre selon lui à l'école des adultes plus tard.

Quatre élèves abordent la formation en elle-même comme raison de rester ou d'être restés trois ans. La préparation au TDG (test de développement général), proposée dans le cadre des cours de français et de mathématique, a motivé Andréa, Mathieu et Antoine, élèves de troisième année, à terminer leur dernière année de formation puisque cela leur donnait la possibilité d'obtenir une équivalence leur permettant d'entrer dans certains DEP (diplôme d'études professionnelles). Pour des élèves n'aimant pas l'école, cette possibilité de reconnaissance d'acquis a favorisé leur rétention. Antoine précise :

Tandis qu'ici, je n'étais pas sûr de revenir cette année, mais là, en début d'année, j'ai vu l'affaire du TDG, c'était bon, ça fait que je suis resté. J'étais quand même inscrit aux adultes et j'ai annulé mon inscription.

Mathieu ajoute qu'il est resté avec l'objectif de demeurer actif dans l'apprentissage pour éviter de perdre l'habitude et d'oublier les notions apprises. Il déplore néanmoins le fait qu'il devra tout reprendre à l'école des adultes. Effectivement, les élèves provenant de la FPT se retrouvent généralement classés en présecondaire quand ils entrent à l'école des adultes, ce qu'ils trouvent démotivant. Ils ont alors l'impression d'avoir perdu leur temps pendant 3 ans. Vanessa, élève de deuxième année, est la seule à préciser qu'elle a été motivée à poursuivre dans le but de terminer une formation et d'ainsi obtenir sa certification en *Formation préparatoire au travail*.

Vanessa est aussi la seule à avancer le fait qu'elle va persévérer pour toute la durée de la formation parce qu'elle désire obtenir un bon emploi et apprendre à travailler.

Enfin, Mathieu dit qu'il a préféré être inscrit en FPT plutôt que de rester chez lui à ne rien faire. Le système scolaire (secteur jeunes) n'offre en effet rien d'autre comme option aux élèves en grandes difficultés d'apprentissage de 15 ans à 18 ans. Ils sont automatiquement inscrits en FPT et même si l'élève veut se concentrer sur le travail en français, mathématique et anglais afin d'obtenir éventuellement son secondaire trois ou

quatre, l'école ne le lui permet pas nécessairement. Les heures de stage sont obligatoires et les enseignants doivent suivre le programme de FPT.

## CHAPITRE V

### LA DISCUSSION

Au Québec, les élèves en grandes difficultés d'apprentissage se retrouvent au secondaire devant peu d'options. Lorsqu'ils ont accumulé plus de deux ans de retard et qu'à quinze ans, les notions du primaire ne sont pas entièrement acquises, ils sont automatiquement dirigés vers le *Parcours de formation axé sur l'emploi*, plus particulièrement dans la *Formation préparatoire au travail (FPT)*. Cette formation a comme objectif de préparer ces jeunes en difficulté à une insertion socioprofessionnelle réussie. Comme elle est prévue sur une période de trois ans, il est important de maintenir la motivation des élèves à demeurer dans le parcours afin de s'assurer de les outiller suffisamment avant qu'ils délaissent le filet de sécurité qu'est l'école au secteur des jeunes.

Nous en connaissons toutefois peu sur la réalité de ces élèves en grandes difficultés. Quelques études se sont intéressées au programme CFER destiné aux élèves DGA (Rousseau et Vézina, 2007) ainsi qu'à la supervision des stages dans le *Parcours de formation axé sur l'emploi* (Charbonneau, Samson et Rousseau, 2014), mais aucune ne s'est intéressée à la motivation scolaire de ces jeunes. La présente étude vise donc à dresser un portrait motivationnel des élèves présentant des difficultés d'apprentissage inscrits en FPT. Pour ce faire, elle a tout d'abord comme objectif de développer des connaissances sur le rapport au savoir de ces derniers. Elle vise ensuite à comprendre comment les cours proposés aux élèves de FPT favorisent leur sentiment d'efficacité personnelle et la valeur qu'ils accordent aux apprentissages dans le cadre de ces derniers. Elle a enfin comme objectif de comprendre le lien entre le style de communication de l'enseignant et la motivation scolaire des élèves.



Afin d'obtenir un portrait motivationnel complet des élèves en FPT, cette recherche a utilisé des méthodes mixtes. Les données qualitatives recueillies lors des entrevues permettent de mieux comprendre les données obtenues à l'aide des analyses quantitatives. De plus, les données obtenues de manière quantitative ont souvent été corroborées par les données qualitatives et vice-versa. Cette façon de faire a aussi permis de répondre à un plus large éventail de questions de recherche qui n'auraient pu être répondues à l'aide d'une seule méthode (Johnson et Onwuegbuzie, 2004).

### **5.1 Le rapport au savoir des élèves inscrits en FPT**

En répondant aux questions tirées du bilan des savoirs (Charlot, 1999), les élèves ont abordé différents aspects du savoir. Ils ont mentionné les apprentissages signifiants pour eux ainsi que les agents d'apprentissages importants à leurs yeux. Ils ont aussi parlé de leurs attentes face à l'avenir. Enfin, de l'ensemble de leurs réponses, un portrait de leur image de soi est ressorti.

#### *5.1.1 Leur image de soi*

Les élèves se perçoivent généralement de façon assez réaliste. Ils connaissent et admettent leurs difficultés ainsi que leurs handicaps qui les limitent dans leur capacité d'apprendre, mais aussi dans le choix d'un métier futur. Ils désirent effectivement accéder à des emplois qui sont à leur portée. Ils sont aussi capables d'établir des liens entre les efforts fournis personnellement et leur réussite. Ceci est plus marquant chez les élèves jugés motivés. Les élèves moins motivés ont davantage tendance à chercher des causes extérieures à leur retard scolaire, que ce soit un enseignant les ayant peu soutenus ou un parent n'ayant pas accepté la prise d'une médication pour traiter un déficit d'attention. Il est toutefois possible d'observer que tous les élèves interrogés ont exprimé qu'ils se sentaient en contrôle en stage et aucun n'a cherché à expliquer ses difficultés en stage par une cause extérieure.

### *5.1.2 Les apprentissages*

Lorsque questionnés sur ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont nés, les élèves nomment d'emblée des savoir-être, particulièrement la persévérance. Ils nomment aussi la tolérance, le respect, le sens des responsabilités, l'authenticité, la joie de vivre, le contrôle de l'impulsivité, l'écoute et le sérieux. Deux raisons possibles peuvent expliquer ce résultat. Les élèves en difficulté d'apprentissage ressentent peu de contrôle face à leurs apprentissages scolaires. Ils sont toutefois capables d'améliorer leurs attitudes et se valorisent ainsi parce que ça leur permet de vivre des réussites. Une deuxième raison peut être le fait que les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée qui interviennent quotidiennement avec ces élèves valorisent eux-mêmes beaucoup les attitudes telles que la persévérance, la ténacité ou le respect et les travaillent avec eux tout au long de leur formation. Ce renforcement positif continu par rapport aux savoir-être peut avoir fait en sorte que les élèves valorisent l'apprentissage de ces derniers.

### *5.1.3 Les agents d'apprentissage*

Les élèves soulignent tous l'aide apportée par les enseignants ainsi que par les techniciens en éducation spécialisée. Ils considèrent que c'est avec eux qu'ils ont appris et que sans cette aide précieuse, ils n'apprendraient pas autant. Ils sont conscients qu'ils ne recevraient pas cette aide soutenue dans d'autres programmes ou à l'école des adultes. Les élèves nomment aussi l'importance des parents et de leur fratrie dans leurs apprentissages. Certains élèves ressentent parfois de la pression de leurs parents et ont peur de les décevoir. J'ai souvent pu observer dans ma pratique que certains parents admettent difficilement les difficultés d'apprentissage de leur enfant, blâmant le manque d'effort. Ils croient que sans diplôme d'étude secondaire, leur enfant ne pourra que difficilement accéder à un emploi intéressant et mettent alors beaucoup de pression sur ce dernier pour qu'il s'inscrive à l'école des adultes afin de l'obtenir. Ces

élèves n'ont toutefois pas toujours les capacités pour y réussir et en quittant la FPT, ils ne reçoivent pas les outils et le soutien nécessaires pour intégrer le marché du travail.

#### 5.1.4 *Les attentes face à l'avenir*

Les élèves entretiennent trois types d'attentes face à leur avenir. Ils désirent terminer une formation, obtenir un bon emploi et avoir, en général, une bonne vie. Tout d'abord, ils veulent tous terminer une formation afin d'obtenir une forme de diplôme. À l'exception d'une élève, aucun ne visait l'obtention du *Certificat en Formation préparatoire au travail* (CFPT). Cette certification n'est pas valorisée par les élèves et ils n'établissent pas de lien entre l'obtention de ce diplôme et l'accès à un emploi désiré. En général, les élèves désirent obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) ou avoir les préalables nécessaires pour entrer dans un cours de la formation professionnelle en vue d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP). Pour certains, le DES est une fin en soi, un objectif à atteindre. Ceci peut être problématique puisque le DES permet d'accéder au CÉGEP, mais ne donne pas de qualification spécifique. Un élève pourrait passer de nombreuses années à l'école des adultes sans être beaucoup plus avancé dans ses perspectives d'emploi à sa sortie. Il importe donc de bien informer les élèves des trajectoires possibles afin de s'assurer qu'ils fassent des choix éclairés. De nombreuses voies alternatives existent et sont souvent méconnues des élèves et des parents. Que ce soit de passer le test de développement général (TDG) afin d'obtenir une équivalence permettant d'accéder à certains DEP, de s'inscrire dans des formations professionnelles privées, de participer à un programme d'apprentissage en milieu de travail ou d'entrer directement sur le marché du travail par le biais d'un stage, plusieurs avenues se présentent aux élèves.

L'école des adultes est perçue par les élèves comme une panacée à leurs difficultés d'apprentissage. Ils ont généralement l'impression qu'ils pourront y rattraper le retard pris tout au long de leur parcours scolaire et y apprendre davantage. Même s'ils

reconnaissent qu'ils seront moins soutenus à l'école des adultes, ils ont tout de même l'impression qu'ils y avanceront plus vite. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que depuis de nombreuses années ces élèves travaillent les mêmes notions du primaire qui ne sont toujours pas acquises. En arrivant en FPT, les savoirs à enseigner sont adaptés à leur niveau réel, et ainsi, seules quelques notions du secondaire y sont abordées, celles jugées utiles pour leur vie d'adulte et adaptées à leurs capacités. Ils se retrouvent donc à avoir entre seize et dix-huit ans et à ne toujours pas être officiellement de niveau secondaire. Ceci semble avoir un impact négatif sur leur estime de soi. Le désir de fréquenter l'école des adultes et d'y travailler des notions du secondaire répond peut-être à ce besoin de rehaussement de l'estime de soi.

Les élèves entretiennent aussi le désir d'obtenir un bon emploi dans leur avenir. Ils aspirent tous à obtenir un emploi qui les stimule. Ils entretiennent généralement des rêves de carrière spécifiques et réalistes. Ceci peut être dû au fait que les élèves ont été bien orientés tout au long de leur formation par les enseignants de la FPT dans le cadre des cours de PMT et de SMT, ainsi que par leur famille. Certains désirent que leur stage actuel se transforme en emploi permanent. Le choix du stage semble donc important : les élèves ont besoin qu'il colle à leurs intérêts, qu'il leur permette d'apprendre et de se développer.

Enfin, les élèves interrogés aspirent à avoir une belle vie. Cette expression ne réfère pas à des paramètres financiers, mais plutôt au fait d'être heureux, d'avoir un bon emploi et de fonder une famille. Les filles veulent toutes avoir des enfants et nomment la famille comme une priorité dans leur avenir. Pour un des garçons, avoir une belle vie réfère au fait d'être une personne droite. Chez les élèves moins motivés, une difficulté à se projeter dans l'avenir et à faire des plans a été observée. Les plans d'avenir concernaient la prochaine année et aucun plan à long terme n'a été formulé. Cette difficulté à se donner des objectifs à long terme peut éventuellement expliquer le

manque de motivation étant donné la difficulté à différer la récompense obtenue après les efforts.

Somme toute, il est intéressant de faire des parallèles avec les propos recueillis auprès des élèves des lycées professionnels en France par Charlot (1999). Tout comme les élèves français, les élèves de la FPT valorisent avant tout les apprentissages reliés au développement personnel tels les savoir-être. Ils nomment aussi la famille, les pairs et les intervenants scolaires comme étant des agents d'apprentissage importants. De plus, ils aspirent à obtenir un diplôme ainsi qu'un bon emploi. Ces derniers objectifs sont importants pour les élèves de la FPT, comme pour les élèves des lycées professionnels, pour leur dimension sociale et le fait qu'ils leur permettent, selon eux, de vivre une belle vie.

## **5.2 La motivation des élèves dans la Formation préparatoire au travail**

Cette recherche s'est appuyée sur les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et de valeur accordée à la tâche afin de vérifier la motivation des élèves dans un cours. Selon ces concepts, pour être motivé, un élève doit se sentir compétent dans ce qu'il fait et il doit y accorder de la valeur. Ces concepts proviennent du modèle attente-valeur (expectancy-value) développé par Eccles et ses collègues en 1983 (Eccles et collab., 1983).

### *5.2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans les différents cours de la FPT*

La motivation des élèves a été investiguée dans cinq cours : français, mathématique, préparation au marché du travail (PMT), sensibilisation au monde du travail (SMT) et insertion professionnelle (IP). Les analyses descriptives ont fait ressortir que les élèves expriment un plus grand sentiment d'efficacité personnelle dans les cours de SMT et d'IP, comparativement aux cours de français, de mathématique et de PMT. Ce résultat

peut s'expliquer par le fait que les élèves vivent davantage de réussites en SMT et en IP que dans les cours plus théoriques où la réussite se mesure en obtenant de bons résultats aux évaluations, en passant au niveau scolaire suivant et en obtenant un diplôme. En SMT, les réussites se vivent à travers la réalisation de projets concrets et ce sont leurs talents manuels qui sont exploités. Les réussites en IP se traduisent à travers le développement de savoir-faire et d'attitudes, deux domaines où les élèves sont capables de se développer avec plus de facilité.

Les propos recueillis lors des entrevues viennent appuyer ces résultats. En SMT, les élèves mentionnent tous qu'ils se sentent bons. Ils vivent des réussites et sont fiers de leurs productions personnelles ou des attitudes qu'ils y ont développées comme le leadership. Ils aiment le fait d'apprendre «en faisant» ainsi que le fait d'avoir droit à l'erreur et d'être accompagnés dans le processus d'apprentissage. En IP, les élèves expriment généralement qu'ils s'y sentent bien et qu'ils vivent des réussites. Ils mentionnent apprendre de nouvelles choses et développer des savoir-être comme l'autonomie et le sens de l'initiative. Plusieurs précisent avec fierté qu'ils ont été embauchés suite à leur stage, ce qui représente une réussite en soi.

Pour ce qui est des autres cours, les analyses descriptives nous informent que le sentiment d'efficacité personnelle est moins fort en français, mathématique et PMT. Une seule différence significative est ressortie entre les garçons et les filles : les garçons présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus grand que les filles en mathématique. Les propos recueillis en entrevue tendent à appuyer ce résultat puisque deux filles sur trois se sentent moins bonnes en mathématique et que les deux garçons se trouvent bons. Ces données sont consistantes avec celles trouvées à maintes reprises dans la littérature auprès des populations régulières. Pajares et Miller (1994) ont observé un plus grand sentiment d'efficacité personnelle en mathématique chez les garçons de premier cycle universitaire comparativement aux filles qui, elles, ressentent davantage d'anxiété par rapport à cette matière. Au Québec, une recherche menée

auprès de 1885 élèves du secondaire a démontré que les filles expérimentent plus d'anxiété et se sentent moins compétentes que les garçons en mathématique (Chouinard, 1999). Enfin, Watt (2005), dans le cadre d'une étude longitudinale de deux ans, a observé que les garçons du secondaire se jugent plus talentueux et ont des attentes de réussites plus élevées que les filles.

Les données qualitatives nous informent aussi que le sentiment d'efficacité personnelle est fortement lié aux résultats obtenus : les élèves qui réussissent se trouvent bons et les élèves qui obtiennent de moins bons résultats se trouvent moins bons et se sentent moins capables. Enfin, en entrevue, les élèves disent généralement avoir un bon sentiment d'efficacité personnelle en PMT et l'expliquent par le fait qu'ils trouvent ce cours facile.

### *5.2.2 La valeur accordée par les élèves aux apprentissages dans le cadre des différents cours de la FPT*

Pour ce qui est de la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des différents cours, les élèves en accordent une très élevée à ceux du cours d'IP comparativement à ceux du cours de PMT. Ils accordent une valeur similaire et assez élevée aux apprentissages dans le cadre des cours de français, de mathématique et de SMT, mais non différente de ceux d'IP et de PMT, ceci s'expliquant probablement par le manque de puissance statistique découlant du petit nombre d'élèves dans l'échantillon (N=41).

Les participants aux entrevues confirment qu'ils accordent une valeur élevée aux apprentissages dans le cadre du cours d'IP. Ils les trouvent utiles parce qu'ils sont en lien avec le marché du travail. De plus, dans ce cours, ils vivent des expériences à ajouter à leur curriculum vitae et ils y développent des savoir-être. Ils trouvent aussi l'IP utile parce qu'ils peuvent parfois y être rémunérés et même embauchés à la fin du stage. Un seul élève trouve les stages moins utiles parce qu'ils ne mènent pas selon lui à des métiers d'avenir. Leur intérêt est fortement lié au domaine dans lequel ils vivent

leur stage. S'ils aiment le domaine, en général, ils aiment leur stage, qu'il soit rémunéré ou non. Certains précisent qu'ils ont beaucoup d'intérêt pour leur stage parce que ça bouge davantage qu'à l'école. Un bémol est toutefois exprimé quant à l'importance des stages. Certains élèves trouvent qu'ils ont trop d'heures de stage à réaliser et que cela empiète sur le temps accordé au français, à la mathématique et à l'anglais. Ainsi, ils trouvent le cours d'IP important, mais pas autant que les cours de la formation générale.

Les propos recueillis lors des entrevues confirment que les élèves accordent de la valeur aux apprentissages en français, en mathématique et en SMT. En français, les élèves reconnaissent l'importance et l'utilité des apprentissages, mais sont plus mitigés quant à l'intérêt qu'ils leur portent. En mathématique, ils reconnaissent aussi l'importance et l'utilité des apprentissages, mais l'intérêt manifesté est lié à leur niveau de compréhension et de facilité. Les élèves reconnaissent l'importance des apprentissages en SMT, mais en accordent moins qu'à ceux de français, mathématique et anglais. Ils trouvent les apprentissages en SMT utiles, particulièrement à cause de ceux qui pourront leur servir sur le marché du travail. Certains précisent que SMT peut aider à s'orienter et même à préparer à exercer un futur emploi, comme par exemple en cuisine ou en menuiserie. Leur intérêt pour les apprentissages de ce cours varie toutefois en fonction de la spécialité choisie. Effectivement, les élèves vont exprimer qu'ils aiment la cuisine ou la couture et non spécifiquement le cours de SMT. Le choix des spécialités offertes en SMT est donc important puisque l'intérêt des élèves y est lié.

Enfin, en entrevue, les élèves précisent qu'ils n'accordent pas beaucoup de valeur au travail théorique demandé en PMT. Ils trouvent toutefois important d'apprendre les droits du travail et considèrent utiles tous les apprentissages en lien avec la vie réelle ou le marché du travail. Ils valorisent aussi beaucoup les discussions animées dans ce cours, particulièrement lorsqu'ils reçoivent de la rétroaction sur les stages (l'enseignant de PMT est généralement celui qui supervise les stages des élèves).



Somme toute, si les élèves accordent de la valeur aux apprentissages de tous les cours, à l'exception des tâches théoriques demandées en PMT, et en voient l'importance et l'utilité, il n'en est pas de même avec leur sentiment d'efficacité personnelle. Les élèves se sentent bons lorsqu'ils doivent performer dans des tâches davantage concrètes et où les savoir-être sont valorisés, comme dans les cours de SMT et d'IP.

### *5.2.3 Les types de motivation des élèves de la FPT*

Les analyses quantitatives nous ont permis de déterminer que les élèves de la FPT présentent principalement des types de motivation extrinsèques, par régulation externe, par identification ou par introjection et moins de motivation de type intrinsèque comme la motivation à la stimulation, à la connaissance ou à l'accomplissement. Le type de motivation qu'ils expérimentent le moins est l'amotivation. Ceci nous indique que les élèves sont davantage motivés par ce qu'ils peuvent obtenir grâce à l'école, comme l'accès à un emploi ou à une rémunération et moins par les apprentissages eux-mêmes ou le plaisir d'apprendre et de s'accomplir personnellement. Il est aussi encourageant d'observer que les élèves de la FPT expérimentent peu d'amotivation.

## **5.3 Les liens entre le style de communication de l'enseignant et la motivation des élèves en FPT.**

Les propos recueillis lors des entrevues illustrent que les élèves valorisent grandement l'aide apportée par les intervenants scolaires et ils en font un facteur de leur réussite. Le terme intervenant est choisi volontairement. Pour les élèves, le rôle joué par les enseignants en classe est d'égale importance à celui joué à l'extérieur de la classe par les techniciens en éducation spécialisée qui les accompagnent. Des élèves précisent qu'ils sont restés en FPT parce qu'ils perçoivent qu'ils y reçoivent davantage d'aide des enseignants qu'ils en auraient reçue à l'école des adultes et que, sans cette aide

précieuse, ils n'apprendraient pas autant. Ils soulignent aussi l'importance pour eux de la relation d'aide qui existe entre eux et les intervenants de l'école.

De façon plus détaillée, une relation positive a été observée entre le sentiment d'efficacité personnelle en français et la proximité de l'enseignant. Des relations positives existent aussi entre le sentiment d'efficacité personnelle et le contrôle de l'enseignant en mathématique, en PMT et en IP. Le contrôle de l'enseignant est aussi corrélé positivement avec la valeur accordée aux apprentissages dans le cadre des cours de français, mathématique et SMT, ce qui suggère que les élèves ont besoin que l'enseignant soit exigeant avec eux et qu'il contrôle bien sa classe pour diminuer les problèmes de comportement. En entrevue, un élève précise d'ailleurs apprécier l'encadrement plus serré qui a cours dans son école actuelle par rapport à ses anciennes écoles.

Enfin, les analyses de régressions multiples démontrent que la motivation intrinsèque à la stimulation est influencée positivement à la fois par la proximité et le contrôle de l'enseignant, tandis que l'amotivation est influencée négativement par la proximité et le contrôle de l'enseignant. La motivation des élèves de la FPT semble donc influencée positivement par des enseignants qui sont à la fois chaleureux avec leurs élèves et en contrôle de leur classe. Ce type d'enseignant diminue l'amotivation chez ses élèves.

#### **5.4 L'évaluation des élèves de la *Formation préparatoire au travail***

Lors des entrevues, les élèves évaluent positivement la FPT. Ils apprécient d'abord la relation d'aide avec les intervenants caractérisée par le respect. Ils apprécient aussi la stabilité du personnel, l'encadrement serré et la petite taille des groupes. Ils valorisent les apprentissages en lien avec le marché du travail qu'ils y font ainsi que la conciliation travail-étude qu'ils y vivent. Certains soulignent qu'ils apprécient être rémunérés pour leur stage parce que ça leur permet de se concentrer sur l'école. Certaines commissions

scolaires interdisent maintenant les stages rémunérés, ce qui pourrait avoir un impact sur la conciliation travail-étude des élèves.

Les élèves expriment par contre qu'il y a trop d'heures de stage à réaliser au dépend des heures consacrées aux apprentissages scolaires. Ils se sentent parfois trop poussés à aller travailler plutôt que de persévérer dans leur formation scolaire. Ils trouvent aussi que le fait d'avoir été en FPT les a ralentis au plan des apprentissages, mais ils reconnaissent qu'ils auraient reçu moins d'aide ailleurs, dans une autre école ou à l'école des adultes.

Enfin, quand ils sont questionnés sur les raisons pour lesquelles ils ont persévéré ou persévéreront en FPT, les élèves nomment encore l'aide reçue par les intervenants, la possibilité d'apprendre des compétences en classe-atelier dans le cadre du cours SMT, la pédagogie employée qui est davantage participative ainsi que la conciliation travail-étude. Une élève explique qu'elle reste parce qu'elle veut apprendre à travailler, avoir accès à un emploi et obtenir son certificat de FPT.

Les élèves de troisième année sont restés en partie parce que leurs enseignants leur ont proposé de les préparer à la passation du test de développement général (TDG), test donnant accès à une équivalence et permettant d'entrer dans certains DEP. Cette option méconnue les a rattachés pour leur dernière année et leur a peut-être donné l'impression de progresser plus rapidement puisque la préparation se donnait sous la forme de fascicules. Ceci nous amène à poser l'hypothèse que lorsque les apprentissages sont fragmentés en petites unités, les élèves ont plus de facilité à les assimiler et sentent qu'à chaque unité comprise, ils progressent. Ils ont un but à atteindre et peuvent observer leur progression. C'est peut-être cela qui les motive à l'école des adultes. Les notions sont fragmentées en petites unités et à chaque cahier terminé, ils avancent, impression qu'ils n'ont pas quand on enseigne par compétences en FPT. Effectivement, contrairement à cette pédagogie fragmentée, dans le cadre de

la FPT, les élèves sont évalués par compétences selon des objectifs fixés pour chacun d'eux personnellement. Ils se demandent régulièrement où ils sont rendus dans leur progression des apprentissages puisque qu'on ne suit ni le programme du primaire, ni celui du secondaire. Au moins, lorsqu'ils arrivent à l'école des adultes, s'ils réussissent une unité, ils passent à la suivante et ainsi de suite et ils peuvent constater le lien entre le travail fait et leur progression.

### **5.5 Limites et forces de cette recherche, et propositions de recherches futures**

Cette recherche a d'abord comme force d'utiliser des méthodes mixtes. Le recours aux méthodes mixtes a permis de répondre à un plus large éventail de questions de recherche, ce qui a résulté en un portrait plus complet des élèves inscrits en FPT. De plus, les données quantitatives ont souvent été corroborées ou complétées par les données qualitatives. L'inverse est aussi vrai. La formule exploratoire de l'étude de cas a aussi mis en lumière des informations qui ne seraient pas ressorties autrement. Enfin, ma grande connaissance du milieu étudié ainsi que des élèves qui y étudient m'a permis de bien mettre en perspective les réponses des élèves.

Toutefois, cette recherche a été menée dans une seule école et l'échantillon en était un de convenance. Les données quantitatives reposent sur les réponses de 45 élèves, présentant d'abord des difficultés d'apprentissage, dans un petit nombre de classes et étant en contact avec un petit nombre d'enseignants. Il est donc difficile de généraliser les résultats. Ils donnent un bon portrait de ce qui se passe dans l'école où a été menée cette recherche, mais il est impossible de généraliser à toute la population d'élèves inscrits en FPT. De plus, étant donné que je suis enseignante dans cette école, les élèves me connaissaient bien et cela a pu influencer leurs réponses malgré les précautions prises, c'est-à-dire l'assurance de confidentialité que nous leur avons donnée ainsi que le fait que la passation des questionnaires à mon groupe titulaire ait été faite par un autre intervenant de l'école. Il serait donc pertinent que d'autres études

similaires soient menées dans d'autres écoles du Québec et auprès d'une plus large population d'élèves afin de permettre une plus grande généralisation des résultats.

En terminant, les élèves entretiennent beaucoup d'attentes face à l'école des adultes et ils ont l'impression qu'ils pourront y réussir et obtenir un diplôme. Une étude longitudinale sur les trajectoires qu'empruntent les élèves de la FPT permettrait de vérifier deux choses. Parmi les élèves qui terminent la FPT, combien d'entre eux sont à l'emploi et dans quels types d'emploi ils se retrouvent quelques années après? Ensuite, parmi les élèves qui poursuivent à l'école des adultes, combien persévèrent et accèdent à des DEP ou obtiennent un DES?

## RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Eccles, J.S. et Vida, M.N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy : joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of educational psychology*, 102, 4, 804-816.
- Association canadienne des troubles d'apprentissage (2002). « Définition nationale des troubles d'apprentissage ». Dans *Association canadienne des troubles d'apprentissage*. En ligne. <http://www.ldac-acta.ca/fr/en-savoir-plus/définition-des-tas>. Consulté le 7 juillet 2014.
- Audet, M. (1980). *RELANCE: Étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 en fonction de la formation reçue au secteur professionnel du niveau secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. et Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher communication style. Dans T. Wubbels et J. Levy (Dir.): *Do you know what you look like?* (pp. 50-55). London: The Falmer Press.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93,1, 23-34.
- Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42, 1, 95-112.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Éd. Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Éd. Anthropos.

- Chouinard, R. (1999). Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of research and development in education*, 32, 3, 184-192.
- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 501-517.
- Close, W. et Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 31-42.
- Conseil supérieur de l'éducation (1980). *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. Dans M. Csikszentmihalyi et I.S. Csikszentmihalyi (Dir.): *Optimal experience* (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Daoust, H., Vallerand, R.J. et Blais, R. (1988). Motivation and education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29, 2, 172.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes. A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.
- den Brok, P., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 3, p.407-442.
- Eccles, J.S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J.S. (2005) Subjective task-value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Dans A.J. Elliot et C.S. Dweck (Dir.): *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., et Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans Spence, J. T. (Dir.): *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation. Dans N. Eisenberg (Dir.): *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Evers, R.B. (1996). The Positive Force of Vocational Education: Transition Outcomes for Youth with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29, 1, 69-78.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 2, 117-142.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. Et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21, 4, 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 8, 2, 79-88.
- Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Potvin, P. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 3, 219-231.
- Goh, S. et Fraser, B.J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 216-231.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans P.H. Mussen (Dir.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Hidi, S. et Baird, W. (1986). Interestingness-a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. *Journal of youth and adolescence*, 26, 6, 733-762.
- Johnson, R.B. et Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed-methods research : a research paradigm whose time has come. *Educational research*, 33, 7, 14-26.



- Kaufman, P. (2001). Dropping out of high school: Detours in the life course. Dans T. Urdan et F. Pajares (Dir.): *Adolescence and education* (pp. 269-294). Connecticut: Information Age Publishing.
- Kaufman, P., McMillen, M.M. et Sweet, D. (1996). *A comparison of high school dropout rates in 1982 and 1992*. U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Kemple, J.J. et Scott-Clayton, J. (2004). *Career Academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment*. New York, MDRC.
- Kemple, J.J. et Snipes, J.C. (2000). *Career Academies: Impacts on Students' Engagement and Performance in High School*. New York, MDRC.
- Klem, A.M. et Connel, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, *Journal of school health*, 74, 7, 262-273.
- Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Middleton, M.J. et Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability : An underexposed aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89,4, 710-718.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008b). *Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage*. Québec, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontre des partenaires en éducation : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). « Système scolaire québécois ». Dans *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. En ligne.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/systeme-scolaire-quebecois/>. Consulté le 14 août 2014.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisset, J. et Toussaint, P. (1992). Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire? Une perspective socio-économique. Dans *Pour favoriser la réussite scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Éditions Saint-Martin.
- Murdock, T.B. et Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School*, 103, 4, 383-399.
- Murphy, K.R. et Myors, B. (2004). *Statistical Power Analysis* (2e ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. et Miller, M.D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of educational psychology*, 86, 2, 193-203.
- Perry, J.C., DeWine, D.B., Duffy, R.D. et Vance, K.S. (2007). The academic self-efficacy of urban youth : A mixed-methods study of a school-to-work program. *Journal of Career Development*, 34, 2, 103-126.
- Pintrich, P.R. et de Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82,1, 33-40.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications* (2<sup>e</sup> édition). New Jersey: Pearson Education.

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Quiroga, C.V., Janosz, M., Bisset, S. et Morin, A.J.S. (2013). Adolescent depression symptoms and school dropout : mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of educational psychology*, 105, 2, 552-560.
- Resnick, M.D., Harris, I.J. et Blum, R.W. (1993). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 29, 83-98.
- Roeser, R.W. et Midgley, C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88,3, 408-422.
- Rousseau, N. et Vézina, C. (2007). La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 3, 685-701.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : a multilevel analysis of students and schools. *American educational research association*, 32, 3, 583-625.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, R.D. et Imel, S. (1996). School-to-Work Transition : Genuine Reformer Latest Fad.. *The ERIC Review*, 4,2, 2-11.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement : implication for students with learning problems. *Journal of learning disabilities*, 22, 1, 14-22.
- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. Dans J. E. Maddux (Dir.): *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Statistique Canada. « Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs ». Dans *Statistique Canada*. En ligne. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm#h>. Consulté le 7 juillet 2014.

- Vallerand, R.J. et Bissonnette, R. (1988). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior : A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 3, 599-620.
- Vallerand, R.J. et Blais, M.R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI : la MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations*. Manuscrit inédit, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 3, 323-349.
- Vallerand, R.J. et Halliwell, W.R. (1983). Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque : Revue et critique. *Psychologie Canadienne*, 24, 243-256.
- Wagner, M. (1991). *Dropouts with disabilities: What do we know? What can we do?*. Menlo Park, Californie: SRI International.
- Wagner, M. (1993). *The school programs and school performance of secondary students classified as learning disabled: findings from de National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, Californie: SRI International.
- Watt, H.M.G. (2005). Explaining gendered math enrolments for NSW Australian secondary school students. *New directions for child and adolescent development*, 110, 15-29.
- Westfall, A. et Pisapia, J. (1994). *At-risk students: Who are they and what helps them succeed?* ERIC Document Reproduction Service No. ED 411 341.
- Werner, E.E. (1990). Protective Factors and Individual Resilience. Dans S.J.M. et J.P. Shonkoff (Dir.): *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wubbels, T. et Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., Créton, H.A. et Hooymayers, H.P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual meeting, Chicago. Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, p. 153, ERIC document 260040.

Wubbels, T. et Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.

Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3e edition). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zimmerman, B.J., et Martinez-Pons, M..(1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. Dans D.H. Schunk et J.L. Meece (Dir.): *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**APPENDICE A**

**FORMULAIRE D'APPROBATION ÉTHIQUE**

## Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Étude de cas portant sur la motivation scolaire des élèves inscrits en Formation préparatoire au travail

Responsable du projet : Marie-Ève Cormier  
 Programme: Maîtrise en éducation  
 Superviseur : Frédéric Legault

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

11-01-2013

Date



Jérôme Proulx  
Président du Comité

**APPENDICE B**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**



## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL



Terrebonne, le 28 mai 2013

**Objet : Participation à un projet de recherche sur la motivation scolaire  
des élèves de *Formation préparatoire au travail***

Cher parent,

Nous désirons solliciter la participation de votre enfant au projet de recherche intitulé : Étude de cas portant sur la motivation scolaire d'élèves inscrits en *Formation préparatoire au travail*.

Plus précisément, cette étude de cas vise à comprendre les facteurs influençant la motivation scolaire des élèves de 15 à 18 ans inscrits en *Formation préparatoire au travail* (FPT) ainsi qu'à explorer les causes de la persistance scolaire ou du décrochage au sein de ce groupe. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- 4) Vérifier si les activités proposées à l'intérieur de la *Formation préparatoire au travail* (cours, stages) amènent les élèves à valoriser la formation qu'ils reçoivent.
- 5) Vérifier si ces mêmes activités amènent les élèves à se sentir plus compétents.
- 6) Explorer si le lien entre l'enseignant et l'élève influence la persistance scolaire des élèves en *Formation préparatoire au travail*.

La participation de votre enfant à cette recherche nous permettra de mieux comprendre la réalité scolaire des élèves inscrits en FPT. Cette participation implique pour votre enfant qu'il complète un questionnaire écrit d'une durée approximative de 30 minutes. Cinq élèves parmi les participants seront approchés ultérieurement pour participer volontairement à une entrevue d'une durée maximale de 30 minutes afin d'approfondir ce qu'ils valorisent dans leur formation et ce qui les motive à venir à l'école.

Les données recueillies dans le questionnaire ainsi que lors de l'entrevue seront traitées confidentiellement, conservées dans un endroit sécuritaire et seront détruites 5 ans après les dernières publications. Un exemplaire de la recherche sera remis à l'école. Soyez assuré que votre enfant peut refuser de participer à ce projet de recherche ou mettre fin en tout temps à sa participation sans justification et cela, sans préjudice. Il peut aussi refuser de répondre à certaines questions sans conséquences négatives pour lui. La psychologue de l'école et la psychoéducatrice seront disponibles pour rencontrer les élèves qui pourraient le désirer suite à l'une des étapes de la recherche.

Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé au plan éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétaire au numéro (514)-987-3000, #1646 ou par courriel à : [savard.josee@uqam.ca](mailto:savard.josee@uqam.ca).

Cette recherche est placée sous la responsabilité de Marie-Ève Cormier, étudiante à la maîtrise à l'université du Québec à Montréal sous la direction de Frédéric Legault, professeur à cette même université.

La participation de votre enfant est précieuse pour la réalisation de cette recherche et nous vous en sommes très reconnaissants,

Marie-Ève Cormier  
Étudiante à la maîtrise en éducation  
Département d'éducation et de formation spécialisées  
Université du Québec à Montréal

## AUTORISATION POUR MON ENFANT

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom du parent : \_\_\_\_\_

-Si vous n'êtes pas un de ses parents, inscrivez ci-dessous votre nom comme tuteur  
légal : \_\_\_\_\_

*Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'autorise Marie-Ève  
Cormier, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'UQAM :*

- à faire remplir un questionnaire à mon enfant dont le nom est inscrit ci haut;
- à lui faire passer une entrevue enregistrée d'une durée maximale de 30 minutes.

*Mon consentement est valide à la condition que les informations qui seront recueillies sur mon enfant  
soient traitées confidentiellement et soient détruites suite à leur utilisation.*

*En foi de quoi je signe :* \_\_\_\_\_  
(Votre signature s.v.p.)

*Date :* \_\_\_\_\_  
(Inscrire la date s.v.p.)

## AUTORISATION POUR MON ENFANT

### Formulaire à conserver par le parent

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom du parent : \_\_\_\_\_

-Si vous n'êtes pas un de ses parents, inscrivez ci-dessous votre nom comme tuteur légal : \_\_\_\_\_

*Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'autorise Marie-Ève Cormier, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'UQAM :*

- à faire remplir un questionnaire à mon enfant dont le nom est inscrit ci haut;
- à lui faire passer une entrevue enregistrée d'une durée maximale de 30 minutes.

*Mon consentement est valide à la condition que les informations qui seront recueillies sur mon enfant soient traitées confidentiellement et soient détruites suite à leur utilisation.*

En foi de quoi je signe : \_\_\_\_\_  
(Votre signature s.v.p.)

Date : \_\_\_\_\_  
(Inscrire la date s.v.p.)

#### En cas de question ou de difficulté :

Pour plus d'informations concernant cette recherche, ou si vous désirez obtenir une copie des publications qui découleront de cette recherche, vous pouvez contacter Marie-Ève Cormier.

**Téléphone :** 450-492-3738, poste 2584

**Courriel :** [comier.marie-eve@courrier.uqam.ca](mailto:comier.marie-eve@courrier.uqam.ca)

**APPENDICE C**

**INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET LA VALEUR ACCORDÉE À LA TÂCHE<sup>4</sup>

Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

**FRANÇAIS**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Je peux réussir même les tâches les plus difficiles en français si j'essaie.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Je pense que ce que j'apprends en français est important.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Je peux réussir presque toutes les tâches en français si je persévère (je ne lâche pas).         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Je pense que le français est une matière importante.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Je suis certain(e) que je peux faire un excellent travail dans les tâches demandées en français. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Je trouve que le français est intéressant.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Je sais que serai capable d'apprendre les notions en français.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Je pense que ce que j'apprends en français va me servir plus tard.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

<sup>4</sup> BONG, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93,1, 23-34.

Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

9. Je suis confiant(e) que j'obtiendrai de bons résultats en français cette étape-ci.      1      2      3      4      5

### MATHÉMATIQUE

10. Je peux réussir même les tâches les plus difficiles en mathématique si j'essaie.      1      2      3      4      5
11. Je pense que ce que j'apprends en mathématique est important.      1      2      3      4      5
12. Je peux réussir presque toutes les tâches en mathématique si je persévère (je ne lâche pas).      1      2      3      4      5
13. Je pense que la mathématique est une matière importante.      1      2      3      4      5
14. Je suis certain(e) que je peux faire un excellent travail dans les tâches demandées en mathématique.      1      2      3      4      5
15. Je trouve que la mathématique est intéressante.      1      2      3      4      5
16. Je sais que serai capable d'apprendre les notions en mathématique.      1      2      3      4      5
17. Je pense que ce que j'apprends en mathématique va me servir plus tard.      1      2      3      4      5

Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

18. Je suis confiant(e) que j'obtiendrai de bons résultats en mathématique cette étape-ci.      1      2      3      4      5

### SENSIBILISATION AU MONDE DU TRAVAIL

19. Je peux réussir même les tâches les plus difficiles en couture et en reliure si j'essaie.      1      2      3      4      5
20. Je pense que ce que j'apprends en couture et en reliure est important.      1      2      3      4      5
21. Je peux réussir presque toutes les tâches en couture et reliure si je persévère (je ne lâche pas).      1      2      3      4      5
22. Je pense que la couture et la reliure sont des matières importantes.      1      2      3      4      5
23. Je suis certain(e) que je peux faire un excellent travail dans les tâches demandées en couture et en reliure.      1      2      3      4      5
24. Je trouve que la couture et la reliure sont intéressantes.      1      2      3      4      5
25. Je sais que serai capable d'apprendre les notions en couture et en reliure.      1      2      3      4      5



Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

26. Je pense que ce que j'apprends en couture et en reliure va me servir plus tard.      1      2      3      4      5

27. Je suis confiant(e) que j'obtiendrai de bons résultats en couture et en reliure à cette étape-ci.      1      2      3      4      5

### PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL (PMT)

28. Je peux réussir même les tâches les plus difficiles en PMT si j'essaie.      1      2      3      4      5

29. Je pense que ce que j'apprends en PMT est important.      1      2      3      4      5

30. Je peux réussir presque toutes les tâches en PMT si je persévère (je ne lâche pas).      1      2      3      4      5

31. Je pense que la PMT est une matière importante.      1      2      3      4      5

32. Je suis certain(e) que je peux faire un excellent travail dans les tâches demandées en PMT.      1      2      3      4      5

33. Je trouve que le cours PMT est intéressant.      1      2      3      4      5

34. Je sais que serai capable d'apprendre les notions en PMT.      1      2      3      4      5

35. Je pense que ce que j'apprends en PMT va me servir plus tard.      1      2      3      4      5

Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

36. Je suis confiant(e) que j'obtiendrai de bons résultats en PMT cette étape-ci.      1      2      3      4      5

### STAGES ou INSERTION PROFESSIONNELLE

37. Je peux réussir même les tâches les plus difficiles qu'on me demande en stage si j'essaie.      1      2      3      4      5
38. Je pense que ce que j'apprends durant mes stages est important.      1      2      3      4      5
39. Je peux réussir presque toutes les tâches en stage si je persévère (je ne lâche pas).      1      2      3      4      5
40. Je pense que les stages sont importants.      1      2      3      4      5
41. Je suis certain(e) que je peux faire un excellent travail dans les tâches demandées en stage.      1      2      3      4      5
42. Je trouve que les stages sont intéressants.      1      2      3      4      5
43. Je sais que je serai capable d'apprendre les notions nécessaires durant mon stage.      1      2      3      4      5
44. Je pense que ce que j'apprends durant mes stages va me servir plus tard.      1      2      3      4      5

Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

45. Je suis confiant(e) que j'obtiendrai de bons résultats en stage cette année.      1      2      3      4      5

	Français	Mathématique	SMT	PMT	Stage
Items associés au sentiment d'efficacité personnelle	1-3-5-7-9	10-12-14- 16-18	19-21-23- 25-27	28-30-32- 34-36	37-39-41- 43-45
Items associés à la valeur de la tâche	2-4-6-8	11-13-15-17	20-22- 24-26	29-31- 33-35	38-40- 42-44

**QUESTIONNAIRE SUR LA RELATION ENTRE L'ÉLÈVE ET  
L'ENSEIGNANT (Wubbels, 1993)**

Entièrement en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis(e)	Un peu en accord	Entièrement en accord
1	2	3	4	5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. On apprend beaucoup avec lui.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Il est exigeant.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Il se montre vraiment amical avec nous.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Il a mauvais caractère.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Il nous comprend.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Il pense qu'on ne fait pas grand chose de correct.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Il est tolérant avec nous.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Il agit des fois comme s'il ne savait pas trop quoi faire.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Il capte notre attention.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ses attentes sont très élevées.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sa classe est agréable.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Il se fâche vite.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Il est vraiment à l'écoute lorsqu'on a quelque chose à dire.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Il est impatient.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Nous pouvons parfois choisir les travaux qui nous intéressent le plus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Il a parfois l'air un peu incertain.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION

(Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989)

### Comment te sens-tu à l'école?

En pensant à ta vie à l'école, pour chaque énoncé, encercle le chiffre correspondant à ta façon habituelle de faire. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD	PAS TRÈS D'ACCORD	ASSEZ D'ACCORD	TRÈS D'ACCORD	ENTIÈREMENT D'ACCORD
1	2	3	4	5

#### Réponds à la question : POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |   |
| 1. Parce que ça me prend au moins un diplôme ou un certificat si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Parce que selon moi le programme FPT va m'aider à mieux me préparer au métier que j'ai choisi.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Parce que j'aime ça aller à l'école.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser à l'école.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'obtenir un certificat de FPT.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Parce que pour moi l'école c'est le « fun ».  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Parce que mes parents m'obligent à continuer à aller à l'école.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PAS DU TOUT D'ACCORD 1	PAS TRÈS D'ACCORD 2	ASSEZ D'ACCORD 3	TRÈS D'ACCORD 4	ENTIÈREMENT D'ACCORD 5
------------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------------	------------------------------

17.	Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18.	Parce que j'aime me sentir « emporté-e » par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	1	2	3	4	5
19.	Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20.	Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5
21.	Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22.	Parce que je peux voir mes amis-es à l'école.	1	2	3	4	5
23.	Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24.	Parce que je crois que mes études en FPT vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	2	3	4	5
25.	Parce que j'aime « tripper » en participant à différentes activités scolaires intéressantes et nouvelles.	1	2	3	4	5
26.	Je ne le sais pas; je ne vois pas ce que ça me donne d'aller à l'école.	1	2	3	4	5
27.	Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans ma formation.	1	2	3	4	5
28.	Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir à l'école.	1	2	3	4	5

1- Pourquoi vas-tu à l'école ? 28 items EME Vallerand, 1989

5 SOUS-ÉCHELLES :

1. Motivation intrinsèque
  - Motivation intrinsèque à la connaissance (2, 9, 16, 23)
  - Motivation intrinsèque à l'accomplissement (6, 13, 20, 27)
  - Motivation intrinsèque à la stimulation (4, 11, 18, 25)
2. Motivation extrinsèque identifiée (3, 10, 17, 24)
3. Motivation extrinsèque introjectée (7, 14, 21, 28)
4. Motivation extrinsèque par régulation externe (1, 8, 15, 22)
5. Amotivation (5, 12, 19, 26)

## QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES INSCRITS EN FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL<sup>5</sup>

### Question 1

Depuis que tu es né-e, tu as appris plein de choses, chez toi, dans ton quartier, à l'école ou ailleurs. Qu'est-ce que tu as appris depuis que tu es né-e?

- Relancer quelques fois : autre chose?
- Où?
- Avec qui?
- Qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ça?

### Question 2

Et maintenant, qu'est-ce que tu attends? Quelles sont tes attentes face à l'avenir?

- Relancer quelques fois : autres attentes?
- Où seras-tu l'année prochaine?
- Où te vois-tu en sortant de l'école?
- Comment imagines-tu ta vie d'adulte? Ton métier, tes occupations, ta vie familiale?

### Question 3 :

Comment tu te sens depuis que tu es en *Formation préparatoire au travail* par rapport aux années passées? Pourquoi?

*Je cherche ici à savoir si l'élève se sent bien parce qu'il vit des réussites ou s'il se sent moins bien parce qu'il est dans un parcours dit « de bout de ligne » et que cela a un effet sur son image de soi. Est-ce qu'il vit cette étape de son cheminement scolaire comme une réussite ou comme un nouvel échec?*

*Je cherche aussi à savoir si le format de l'école lui sied : petite école où tout le monde se connaît, attitude des enseignants, formule du titulariat, objectifs adaptés et personnalisés, etc.*

### Question 4 :

Si tu n'étais pas en FPT, qu'est-ce que tu ferais? Ou bien : Si tu n'étais pas obligé d'aller en FPT, qu'est-ce que tu ferais?

---

<sup>5</sup> Questions 1 et 2 tirées du bilan des savoirs de Charlot (1999)



**Question 5 :**

Pour chacun des cours suivants (français, mathématique, sensibilisation au monde du travail, préparation au marché du travail et insertion professionnelle), dis-moi comment:

- Tu te trouves bon? Pourquoi? Relances : tu te sens capable de relever les défis proposés? Pourquoi? Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses? Pourquoi?
- Tu le trouves important? Pourquoi?
- Tu le trouves utile? Pourquoi?
- Tu le trouves intéressant? Pourquoi?

**Question 6 :**

Est-ce que tu restes l'an prochain? *ou* Pourquoi es-tu resté trois ans?

**APPENDICE D**

**TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES**

Tableau C1. Scores moyens (et écarts types) du sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur accordée aux apprentissages dans les cours de la FPT en fonction du degré scolaire\*

	Sentiment d'efficacité personnelle				Valeur accordée aux apprentissages dans chacun des cours			
	An 1	An 2	An 3	Total	An 1	An 2	An 3	Total
Français	3,90 (0,84)	3,90 (0,73)	3,83 (0,65)	3,88 (0,75)	4,20 (0,95)	4,25 (0,69)	4,08 (0,98)	4,18 (0,88)
Mathémat.	3,99 (0,60)	3,43 (1,09)	3,71 (1,04)	3,76 (0,89)	4,37 (0,86)	4,08 (1,11)	4,00 (1,14)	4,19 (1,00)
SMT	4,49 (0,89)	4,13 (1,08)	4,37 (0,62)	4,36 (0,87)	4,16 (0,84)	3,75 (0,87)	4,36 (0,86)	4,11 (0,86)
PMT	3,93 (0,80)	3,82 (1,03)	3,77 (0,74)	3,85 (0,83)	4,74 (0,86)	3,94 (0,85)	3,29 (1,04)	3,66 (0,92)
Insertion profes.	4,39 (0,93)	4,27 (1,18)	4,60 (0,47)	4,42 (0,89)	4,33 (0,91)	4,22 (0,61)	4,54 (0,68)	4,37 (0,71)

\* Aucune différence significative

Tableau C2. Scores moyens (et écarts types) du sentiment d'efficacité personnelle et de la valeur accordée aux apprentissages dans les cours de la FPT en fonction du genre

	Sentiment d'efficacité personnelle		Valeur accordée aux activités du cours	
	Filles N=23	Garçons N=23	Filles N=23	Garçons N=23
Français	3,97 (0,64)	3,80 (0,84)	4,22 (0,72)	4,13 (1,02)
Mathématique	3,45* (0,93)	4,07* (0,74)	3,93 (1,15)	4,45 (0,76)
SMT	4,32 (0,94)	4,40 (0,81)	4,13 (0,74)	4,09 (1,00)
PMT	3,69 (0,92)	4,03 (0,71)	3,50 (0,99)	3,83 (0,84)
Insertion professionnelle	4,33 (0,99)	4,52 (0,78)	4,32 (0,74)	4,42 (0,69)

\*  $p < 0,05$

Tableau C3. Scores moyens (et écarts types) des types de motivation des élèves inscrits en FPT selon le degré

Types de motivation				
	Année 1	Année 2	Année 3	Total
Motivation intrinsèque				
Connaissance	3,72 (0,98)	3,50 (1,05)	3,50 (0,70)	3,60 (0,91)
Accomplissement	3,48 (1,04)	2,77 (0,82)	3,38 (0,54)	3,28 (0,90)
Stimulation	2,81 (1,05)	2,33 (1,04)	3,02 (0,63)	2,74 (0,96)
Motivation extrinsèque				
Identification	4,18 (0,68)	3,54 (1,02)	3,69 (0,92)	3,88 (0,88)
Introjection	3,76 (0,98)	3,55 (0,92)	3,48 (0,89)	3,63 (0,93)
Régulation externe	4,42 (0,41)	3,99 (0,69)	3,60 (0,79)	4,07 (0,69)
Amotivation	2,54 (0,80)	2,19 (0,78)	2,35 (0,96)	2,39 (0,84)

Tableau C4. Scores moyens (et écarts types) des types de motivation des filles et des garçons inscrits en FPT

Types de motivation			
	Filles	Garçons	Total
	N=23	N=23	N=46
<b>Motivation intrinsèque</b>			
Connaissance	3,58 (0,95)	3,62 (0,90)	3,60 (0,91)
Accomplissement	3,31 (0,95)	3,25 (0,86)	3,28 (0,90)
Stimulation	2,75 (1,10)	2,74 (0,83)	2,74 (0,96)
<b>Motivation extrinsèque</b>			
Identification	3,62 (0,93)	4,13 (0,75)	3,88 (0,88)
Introjection	3,49 (0,87)	3,76 (0,98)	3,63 (0,93)
Régulation externe	3,97 (0,75)	4,17 (0,64)	4,07 (0,69)
Amotivation	2,28 (0,72)	2,50 (0,94)	2,39 (0,84)

## **APPENDICE E**

### **ANALYSES QUALITATIVES DES ENTREVUES : CATÉGORISATION DES ÉNONCÉS**

## IMAGE DE SOI

### 1. HANDICAP ET DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES

R1 : 1 : « À l'école, au primaire, {ils disaient que je n'étais pas capable d'utiliser un ciseau correctement}. »

R3 : 2 : « Avec mon handicap, c'est pas toujours évident. »

R3 : 23-24 : « J'ai toujours été dans ça {adaptation scolaire} depuis ma tendre enfance, j'ai jamais été dans les classes régulières. Pour moi, c'est pas changé. »

R3 : 95 : « J'irai pas dedans {le milieu de la cuisine} parce que je me plante à tout bout de champ. Alors, un chaudron à «spaghett.», je ne le veux pas sur moi, je le veux encore vivant, donc je n'y touche pas. »

R4 : 23 : « {Qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans tout ça?} L'impulsivité parce que c'est vraiment ça mon plus gros problème. »

R4 : 36 : « Il m'en faut plus que les autres pour apprendre, (...) »

R5 : 35-36-37-38-39-40 : « Si j'avais pris ma médication pour mon TDAH, je serais resté au régulier, j'avais les notes, toute, mais mon père voulait pas que je prenne ma médication, alors je suis en cheminement continu. À cause de mon comportement. »

### 2. MOTIVATION SCOLAIRE

R1 : 28 : « Démotivée. »

R1 : 34 : « Puis sinon, j'étais plus découragée que d'autre chose. »

R1 : 95-96 : « Mais je sais que je ne me force pas beaucoup, à l'école, parce que je n'aime pas ça. »

R1 : 97 : « Mais si je comprendrais plus, puis qu'on me lâcherait pas tout le temps, que je serais toujours obligée de faire de quoi, qu'on me lâche pas, peut-être que je pourrais avancer. »

### 3. ÉCHECS SCOLAIRES

R1 : 29-30-31-38-39-40-41-42 : « Le travail que j'ai eu du retard. Tu sais, mes maths, je ne suis vraiment pas bonne. Je coule tout le temps. {En anglais, ils ne m'ont pas appris à lire et à écrire et ils me demandent d'écrire des textes.} Puis, aux adultes, j'ai coulé mon examen. »

R1 : 38-39 : « Mon examen aux adultes {d'anglais}, c'était celui qui comptait le plus. »

R1 : 40-41-42 : « J'aime pas l'école, je ne sais pas, voir juste mes notes, tu sais, dans des affaires, je pourrais être au primaire. »

### 4. NÉCESSITÉ DES ÉTUDES

R3 : 28 : « Mais c'est la vie et il faut aller à l'école veut veut pas. »

R4 : 45 : « (...), mais on le sait qu'on a quand même besoin de l'école. »

R4 : 53 : « L'école, peu importe, si c'est pas ici, c'est plus tard qu'il va falloir le faire.»

R4 : 54 : {Toi, tu aurais voulu plus de cours?} « Oui, oui. Ça va être plus tard qu'il va falloir rattraper.»

R4 : 57 : «{Les jours de stage}, mais on n'aura pas les apprentissages scolaires pour plus tard.»

#### 5. RÉUSSITE EN STAGE

R5 : 98a : « Oui, dans le fond, ça a commencé l'été passé. Ma «boss», c'est une amie de ma mère. J'ai commencé à remplacer comme plongeur les fins de semaine. Elle m'a aimé et j'ai continué tout l'été. Au début de l'année, je n'avais pas de stage, alors, je lui ai demandé, elle m'a dit oui. Là, j'étais à la plonge.»

R5 : 99-100-101 : « Vers le mois d'octobre, novembre, ça n'allait pas bien, je faisais tout à la «botche», j'étais écœuré de la plonge. Elle m'a averti une dernière fois : « Si dans un mois tu es encore à la «botche», je te fous dehors.»

R5 : 102 : « Je me suis comme réveillé, je me suis amélioré, j'ai fait ça comme il faut.»



## QUESTION 1

«Qu'est-ce que tu as appris dans la vie depuis que tu es né? Avec qui? Où?»

## 1. LES APPRENTISSAGES

## 1.1 LE SENS DES RESPONSABILITÉS

R2: 1 : « Bien, être responsable, être à mon affaire »

## 1.2 PERSÉVÉRANCE

R2 : 3 : « (...) travailler fort pour obtenir ce que je veux (...)»

R3 : 4 : « Et puis, de ne jamais abandonner (...)»

R3 : 6 : « (...) et de toujours me battre pour ce que je veux vraiment.»

R5 : 1 : « La plus grosse chose que j'ai appris, c'est que malgré mes difficultés à l'école, je n'ai pas lâché.»

R5 : 11 : « {Qu'est ce qui est le plus important pour toi dans tout ça?}La persévérance.»

## 1.3 TOLÉRANCE

R2 :5 : « Jamais juger les autres, plein d'affaires de même. »

R3 : 3a : « (...) de toujours accepter {les gens} comme ils sont et pas juste à cause de leur apparence. »

## 1.4 RESPECT

R2 :6 : « Être respectueuse. »

R2 : 12-13-14 : «Être respectueuse envers les autres. Tu sais, je me suis toujours fait achaler, j'aime mieux pas faire ça aux autres.»

R3 : 3 : « De respecter les gens (...)»

## 1.5 AUTHENTICITÉ

R3 : 1 : « D'être moi-même, de m'accepter comme je suis.»

R3 : 10 : « De rester soi-même, de ne pas se prendre pour quelqu'un d'autre pour se faire accepter.»

## 1.6 JOIE DE VIVRE

R3 : 5 : « (...) de toujours être joyeuse (...)»

R4 : 10 : « (...) et tu peux plus apprécier les moments {après le sport}. »

## 1.7 CONTRÔLE DE L'IMPULSIVITÉ

R4 : 1 : « Plusieurs choses depuis que je suis petit : apprendre à contrôler mon impulsivité (...)»

R4 : 13 : « Aussi, mes réactions avec les autres, c'était désagréable.»

R4 : 18 : « (...) et que je le contrôle {mes réactions}.»

R4 : 22 : « {Mes parents} ils m'ont appris qu'il faut que je réfléchisse avant d'agir, c'est tout ce que je fais tout le temps.»

R4 : 24 : « Il faut que je réfléchisse deux fois plus que les autres avant de parler.»

### 1.8 ÉCOUTE

R4 : 2 : « (...) à écouter les autres quand ils parlent, (...)»

### 1.9 SÉRIEUX

R4 : 3 : « (...) à être sérieux quand il faut l'être.»

### 1.10 LÂCHETÉ

R5 : 5 : « Si tu lâches, c'est comme là je suis à ma troisième année, si j'avais lâché, ça serait comme être lâche.»

### 1.11 SPORTS

R4 : 4 : « Ce qui m'a aidé, c'est la boxe pour avoir le sourire et vider ma tête.»

R4 : 7 : « Quand tu as eu une dure journée, tu vas t'entraîner et ça t'aide à te vider la tête (...)»

### 1.12 DISCIPLINE SCOLAIRE

R1 : 10 : « {Qu'est-ce qui est important pour toi dans tout ça?} Je ne sais pas, les maths.»

R1 : 11 : « Ça serait le plus important parce que c'est là-dedans {mathématique} que j'ai le plus de misère.»

R1 : 12 : « L'anglais aussi {Ça serait important pour moi} »

## 2. LES AGENTS D'APPRENTISSAGE

### 2.1 ENSEIGNANTS

R1 : 2 : « {Au primaire,} ils disaient que je n'étais pas capable d'utiliser un ciseau correctement (...)»

R1 : 3 : « {Au primaire,} (...) ils disaient que je n'étais pas capable d'apprendre.»

R1 : 8-9 : « J'avais aussi mon ancien prof à Armand-Corbeil et mon prof de cette année.»

R2 : 8 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} (...) et à l'école. »

R2 : 10 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} (...), mais les profs aussi. »

R4 : 19 : « À l'école {avec tes enseignants?} Oui (...)»

R5 : 8 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} (...) et de l'école.»

R5 : 9 : « {J'ai appris} Plus ici {à l'Impact}. Avec Caroline l'an passé, avec Krystel cette année.»

## 2.2 RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

R5 : 10 : « C'est plus avec eux [enseignants de l'école] que je parle le plus.»

## 2.3 PARENTS

R1 : 5 : « Mes parents m'apprennent des fois, ils essaient de m'aider le plus possible.»

R2 : 7 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} À la maison (...) »

R2 : 9 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} T'sais, mes parents, ils m'encadrent tout le temps. »

R2 : 11 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} Mes parents, c'est sûr. Plus mes parents.»

R3 : 7 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} Par mes parents (...)»

R4 : 20 : « {Avec qui?} À l'école (...) parce qu'avec mes parents, c'est autre chose.»

R4 : 21 : « Mes parents, je déteste ça les décevoir.»

R4 : 21a : « {Est-ce qu'ils t'ont appris quelque chose tes parents?} Oui (...)»

R5 : 7 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} De mes parents (...)»

## 2.4 PRESSION DES PARENTS

R1 : 6-7 : « Ma mère voudrait que j'étudie mes maths plus souvent, que j'apprenne mes tables. Plus dans ma tête, pour que je puisse avoir moins de difficulté. »

## 2.5 FRATRIE

R3 : 8 : « {Tu as appris plein de choses. Avec qui?} (...) mon frère (...)»

## 2.6 AMIS

R3 : 9 : « (...) mes amis.»

## 2.7 INTERVENTION (enseignants et éducateurs?)

R4 : 11-12 : « {Tu as appris plein de choses. Où?} Avec les gens aussi, quand je fais quelque chose, les interventions que je me suis fait posées, (...) »

R4 : 14 : « {Aussi, mes réactions avec les autres, c'était désagréable} et on me l'a dit pas mal.»

R4 : 15 : « Partout on me l'a dit {que mes réactions étaient désagréables} (...) »

## 2.8 AIDE

R5 : 4 : « Si tu as de la misère, il y a des gens qui vont t'aider.»

# 3. PARCOURS SCOLAIRE

## 3.1 PARCOURS SCOLAIRE

R1 : 4 : « Dans le fond, j'ai changé d'école, je suis allée à Esther Blondin et de là, ils m'ont transférée à Armand-Corbeil et là, maintenant, je suis rendue à l'Impact.»

## 4. OBJECTIFS

### 4.1 EMPLOI

R2 : 4 : « Travailler fort pour obtenir (...) le travail que je veux.»

### 4.2 CONSÉQUENCES

R4 : 16 : « (...) et je savais que plus tard ça allait pas être un plus pour moi {mes réactions} (...).»

### 4.3 CHANGEMENT

R4 : 17 : « (...) alors il fallait que je change ça {mes réactions} (...).»

### 4.4 IMPORTANCE DE L'ÉCOLE

R5 : 3 : « Dans la vie, il faut quand même que tu aies de l'école.»

R5 : 6 : « Tu as besoin de l'école pour aller loin dans la vie.»

## QUESTION 2

« Et maintenant, qu'est-ce que tu attends? Quelles sont tes attentes face à l'avenir? »

## 1. FORMATION

## 1.1 POURSUIVRE SA FORMATION À L'ÉCOLE DES ADULTES

R1 :15-16 : « C'est pour ça {pour finir mes affaires} que je me suis inscrite aux adultes. Je veux finir mon retard perdu. »

R1 : 20 : « {Où seras-tu l'année prochaine?} Aux adultes. »

R2 : 29-30-31-32 : « Puis, aller à l'école des adultes pour travailler fort, aller plus loin, apprendre plus de choses, (...)»

R3 : 18 : « (...) et je vais à l'école faire mes études à temps partiel.»

R5 : 20-21-22-23 : « {Peut-être plus la construction,} mais là, j'ai pas assez d'école, si ça ne marche pas, j'ai en tête d'aller faire mon trois aux adultes, faire mon quatre pour aller faire un DEP ou faire mon équivalence.»

## 1.2 FINIR UNE FORMATION

R1 :14 : «(...) finir mes affaires (...)»

R2 : 33 : « (...) {en sortant de l'école, je vais aller aux adultes pour} avoir comme un secondaire 2, 3, plus.»

R3 : 21 : {Comment imagines-tu ta vie d'adulte?} « (...) mes études finies, (...)»

## 1.3 FORMATION CONTINUE

R1 : 22 : « (...) je vais continuer mes études si j'ai besoin (...)»

R4 : 35 : « {Je vais probablement vouloir m'ouvrir une entreprise, mais encore là, il va falloir que je persévère} et aille suivre des cours.»

R5 : 25 : « (...), je vais à l'école un peu, (...)»

## 1.4 FINIR MON SECONDAIRE 5

R1 : 13 : «Mes attentes, la première chose que je voudrais, c'est mon secondaire 5.

R3 : 11 : « De réussir à finir mon secondaire, (...)»

## 1.5 RESPECT DU RYTHME D'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE DES ADULTES

R1 : 123-124-125-126-127-128 : « Aux adultes au moins, ça va être à mon rythme, puis je vais être là 24 heures sur 24, dans mon cahier, puis je vais pouvoir apporter mon cahier chez moi puis en faire un peu. Je n'ai pas plus de motivation, mais peut-être rendue là, je vais en avoir un peu plus.»

## 1.6 DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

## 1.7 IMPOSSIBILITÉ DE TERMINER SON SECONDAIRE À L'IMPACT

R1 : 119 : « Ici, j'avais compris que ça s'arrêtait en secondaire 2.»

## 2. EMPLOI

### 2.1 OBTENIR UN EMPLOI

R1 : 21-23 : «Peut-être je vais me trouver un emploi, {et je vais continuer mes études si j'ai besoin} et me trouver une job.»

R2 : 26-27-28 : « Je vais me trouver un travail comme mon stage cette année, c'était au Sport Expert, alors je vais aller porter des CV, j'aimerais ça.»

R3 : 17 : « J'ai une job à temps plein (...)»

R4 : 28-29 : «Dans la construction.»

R5 : 24 : {Comment imagines-tu ta vie d'adulte?} « Comme aujourd'hui. Je travaille, (...)»

### 2.2 OBTENIR UN BON EMPLOI

R1 : 18-19 : « J'aimerais au moins avoir une bonne job. {C'est quoi pour toi une bonne job?} Pas trop payante, mais quand même payante, mais tu sais, que ça subvient à mes besoins.»

R2 : 18 : « Avoir un beau métier (...)»

R3 : 12-13 : « (...) d'avoir un grand métier, pas juste finir dans une petit boutique. »

R3 : 22 : {Comment imagines-tu ta vie d'adulte?} « (...) puis une job stable.»

### 2.3 RÊVE DE CARRIÈRE

R2 : 15-16-17 : «C'est sûr que moi je rêve d'être commentatrice sportive, j'adore le sport. J'aimerais bien ça faire ça.»

R4 : 33 : «Je vais probablement vouloir m'ouvrir une entreprise.»

R4 : 37 : «(...), mais sinon, j'aimerais beaucoup ça avoir une entreprise.»

### 2.4 CONSERVER L'EMPLOI ACTUEL

R5 : 13-14 : « Pour le moment, j'ai ma job, je voudrais garder ma job. Là je suis cuisinier. »

### 2.5 EMPLOI SANS FORMATION

R5 : 15-16-17 : « {Là je suis cuisinier,} je suis le seul qui n'a pas de cours là-dedans. Je suis le seul qu'elle a pris et elle est contente. Elle m'a dit que si je continue comme ça, je pourrais devenir un grand cuisinier, avec un resto.»

### 2.6 TRAVAIL AVEC LES PARENTS

R3 : 16 : « Et mon père aimerait bien que j'aille travailler avec lui dans la construction pour faire les papiers, remplir la paperasse, signer les contrats.»

### 2.7 RÉALITÉ DES EXIGENCES DES MÉTIERS

R1 : 26 : « Je voulais devenir vétérinaire, mais je trouvais que c'était trop de travail.»

### 2.8 CONNAISSANCE DE SOI

R1 : 27 : « Bien, je me suis rendue compte que ce n'était pas ma place non plus. Je ne veux pas toucher à des vaccins ou à des affaires de même.»

R3 : 15 : « J'aime bien la photo, le maquillage, (...)»

### 2.9 PLANIFICATION

R4 : 26 : « La construction, toutes les étapes je vais les faire et si elles sont déjà préparées, (...)»

R5 : 18-19 : « Là mon but, c'est faire ça, mais je dois aussi me trouver un deuxième plan au cas où ça ne marcherait pas. Peut-être plus la construction. »

## 3. VIE PERSONNELLE

### 3.1 FAMILLE

R1 : 24 : « Bien, c'est sûr que je veux des enfants plus tard, (...)»

R2 : 20 : « Avoir des enfants, j'aimerais ça, tu sais, j'aime les enfants, (...)»

R3 : 19 : {Comment imagines-tu ta vie d'adulte?} « Un mari, des enfants, (...)»

### 3.2 BELLE VIE

R2 : 21 : « (...) {J'aimerais ça avoir} une belle vie. {C'est quoi une belle vie?} Faire ce que je fais, avoir, tu sais, des amis, tout ça, mes parents c'est sûr, ma famille.»

R3 : 14 : « Faire ma vie.»

R2 : 19 : « (...) {J'aimerais ça avoir} un bel avenir.»

### 3.3 INCERTITUDE FACE À L'AVENIR (R1 et R5 : élèves moins motivés)

R1 : 17 : « Puis, je sais pas comment je me vois plus tard.»

R1 : 25 : « (...) mais mon métier, je ne sais pas encore. J'ai pas d'idée. »

R5 : 12 : {Quelles sont tes attentes face à l'avenir?} « Sérieusement, je ne le sais pas encore. »

### 3.4 HABITATION

R3 : 20 : {Comment imagines-tu ta vie d'adulte?} « (...) un logement, une maison, (...)»

### 3.5 VIE SOCIALE

R5 : 26 : « (...) le soir, je fais mon sport, là je joue au soccer, au hockey puis, genre, une fois de temps en temps, je fais des feux avec mes amis, des affaires de même.»

## 4. SAVOIR-ÊTRE

### 4.1 RESPONSABILISATION

R4 : 25 : «Les attentes face à l'avenir, c'est moi qu'il va falloir que je fasse les pas pour mes attentes.»

R4 : 30-31-32 : {Comment imagines-tu ta vie d'adulte?} «Pas tout croche. Je veux être droit

Je veux être à mes choses.»

### 4.2 PERSÉVÉRANCE

R4 : 27 : «(...) mais si ça ne marche pas comme ça, il ne faut pas que je décroche, il faut que je continue à le faire pareil.»

R4 : 34 : « {Je vais probablement vouloir m'ouvrir une entreprise,} mais encore là, il va falloir que je persévère.»



### QUESTION 3

« Comment tu te sens en Formation préparatoire au travail par rapport aux années passées? »

#### 1. INTERVENANTS

##### 1.1 RELATION AVEC L'ADULTE

R4 : 38-39 : « La relation avec l'adulte, c'est pas la même chose. On est plus proche.»

R4 : 43 : « La relation avec l'adulte est pas mal plus appréciable {que quand il y a beaucoup d'élèves dans la classe}.»

##### 1.2 AIDE

R5 : 41-42-43 : {Qu'est-ce qui fait que tu te sens mieux?} « On a plus d'aide. C'est plus motivant, il y a plus de gens qui viennent t'aider qu'à d'autres écoles.»

##### 1.3 CONFIDENTIALITÉ

R4 : 40 : « (...) s'il y a quelque chose qui fait pas, ça ne va pas passer par tous les élèves, (...)»

##### 1.4 RESPECT

R4 : 41-42 : « (...), ils ne vont pas crier ça à travers la classe. Ils vont venir te voir et ils vont venir te le dire.»

##### 1.5 TAILLE DES GROUPES

R4 : 44 : « {La relation avec l'adulte est pas mal plus appréciable} que quand il y a beaucoup d'élèves dans la classe.»

##### 1.6 INCOHÉRENCE DES ENSEIGNANTS

R1 : 32 : « En anglais, ils ne m'ont pas appris à lire et à écrire et ils me demandent d'écrire des textes.»

#### 2. EXPÉRIENCE DANS LES AUTRES ÉCOLES

##### 2.1 SIMILARITÉS

R1 : 35 : {C'était moins pire à ton ancienne école?} «Ça se répétait un peu.»

##### 2.2 APPRENTISSAGES

R2 : 38-39-40 : « Dans les autres écoles, je sais pas, oui tu travaillais, tu sais, on changeait toujours de prof, on apprenait moins de choses.»

##### 2.3 MOTIVATION

R5 : 28 : « Avant, dans mes autres écoles, je n'étais pas motivé.»

R5 : 28-29-30-33 : « Là-bas {dans les anciennes écoles}, ils s'en foutaient. Tu vas pas à l'école, tu vas pas à l'école. Tu veux foxer, tu foxes. On n'avait aucune motivation. Ça fait que je foxais toujours mes cours, j'y allais jamais.»

#### 2.4 MESSAGES DES ENSEIGNANTS

R5 : 31-32 : « Tu t'en va juste à {nom de son école actuelle}, tu vas être un lâche dans la vie, des affaires de même. Il y avait un prof de même à {mon ancienne école}.

#### 2.5 EXPULSION

R5 :34 : «(...) et je me suis fait mettre dehors de cette école-là.»

#### 2.6 CÉFER

R3 : 25 : {Est-ce qu'il y a des différences entre l'Impact et ton ancienne école?} « Ben oui, parce qu'avant j'étais dans un CÉFER, FPT c'est la même affaire, mais deux programmes différents.

R3 : 29 : {Est-ce que tu as été déçue que l'Impact ne soit pas un CÉFER?} « Oui et non. J'aimais bien le programme du CÉFER, mais ça fait deux ans que je suis ici et j'aime bien ça.»

R3 : 30-31-32-33 : « Tu avais deux cours en classe, deux cours en atelier. C'est sûr que tu faisais pas de maths, pas de français, pas de géo, pas d'anglais, rien. Tu faisais juste lire le journal, choisir un article puis tu devais le résumer à chaque fois. On faisait pas de maths, on n'a pas appris d'anglais, on n'a rien appris à savoir un peu la vie dans les journaux. J'ai juste aimé les ateliers, tu apprenais à pointer, à faire notre job. Quand on la faisait pas, on se faisait gueuler dessus comme une vraie job.»

R3 : 27 : « (...), c'est sûr que je m'attendais à ce qu'il y ait un CÉFER pour que je sache un peu quoi faire.»

### 3. MARCHÉ DU TRAVAIL

#### 3.1 STAGES

R1 : 36-37 : « J'en vois pas, mais j'aurais préféré ne pas avoir de stage, ça m'aurait aidé. Tu sais, je manquais mes cours d'anglais pour aller en stage.»

R4 : 45 : « C'est sûr qu'on est pas mal plus en stage.»

R4 : 52 : {Tu t'es senti déchiré là-dedans?} « Un petit peu, peut-être que c'est trop. Il y a peut-être un jour de stage de trop.»

R1 : 120-121-122 : « Puis les stages m'ont fait perdre un petit peu de mon temps, comment dire, j'ai pas pu finir mon anglais, ou l'apprendre un peu. J'étais là au début de l'année parce que je n'avais pas encore commencé les stages. Mais là, j'ai comme manqué mon anglais, toute. Puis, je ne suis pas bonne dans les matières à peu près, un petit peu de tout. Pas que j'aurais pas avancé, j'aurais avancé, sauf pas assez.»

### 3.2 APPRENTISSAGES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

R2 : 34 : « Ici, on apprend plus comment travailler, alors j'aime ça.»

R2 : 36-37 : « J'apprends plus de choses, comment aller travailler, comment ça marche.»

R4 : 56 : « {Les jours de stage} (...), on va avoir appris quelque chose (...).»

### 3.3 CONCILIATION TRAVAIL-ÉTUDE

R3 : 40-41-42 : «Je ne pouvais pas sortir, je faisais mes devoirs, j'amenais 6 cahiers {pour la préparation du TDG} chez nous des fois, je « clanchais ». Là j'avais mes stages, la job, j'avais plus de vie.»

R4 : 47-48-49 : « (...), puis on veut pas décrocher de l'école non plus. Il faut aller sur le marché du travail, mais il faut aussi aller à l'école..»

### 3.4 SALAIRE

R4 : 55 : « Les jours de stage, on va avoir fait de l'argent.»

### 3.5 PRESSION D'ALLER TRAVAILLER

R4 : 50-51 : «Des fois, on est poussé à plus aller travailler pendant qu'on aimerait apprendre.»

## 4. BIEN-ÊTRE

R2 : 35 : « Je me sens plus bien je trouve.»

R3 : 26-27 : « Alors quand je suis arrivée ici c'était complètement différent. {En mieux ou en moins bien?} En mieux (...).»

R5 : 27 : « Je me sens mieux qu'avant.»

## QUESTION 4

« Si tu n'étais pas obligé d'être en FPT, qu'est-ce que tu ferais? »

## 1. FORMATION

## 1.1 FORMATION RÉGULIÈRE

R1 : 43 : « Moi, j'aurais voulu être au régulier. »

R3 : 43-43a : J'aurais fini mes études, je serais déjà au CÉGEP, (...). »

R4 : 58 : « J'aurais sûrement fini le secondaire 5 (...). »

## 1.2 ÉCOLE DES ADULTES

R5 : 44-45 : « Je serais allé aux adultes. Parce que tu avances plus vite qu'ici. »

R5 : 48-49 : {Est-ce que c'est plus motivant d'aller plus vite?} « Oui et non, parce qu'aux adultes, tu as moins d'aide. Moi, sans explication pour un travail, j'ai bien de la misère. »

## 1.3 RETARDS SCOLAIRES EN FPT

R3 : 45-46 : « {J'aurais fini mes études, (...)} à place de prendre du retard. {Tu sens que tu prends du retard?} Oui, beaucoup. »

R5 : 46-47 : « Ici, le niveau est moins fort. C'est plus long ici de changer de niveau. »

## 2. MARCHÉ DU TRAVAIL

## 2.1 MARCHÉ DU TRAVAIL

R2 : 40a : « Ça serait être commentatrice sportive, ça serait dans mes plans. »

R3 : 44 : « (...), en train de faire un métier que j'aimerais, (...). »

R4 : 59 : « (...) et je serais dans la construction, j'aurais été grutier. »

## 2.2 ÊTRE PRÊT À INTÉGRER LE MARCHÉ DU TRAVAIL

R4 : 60 : « {J'aurais sûrement fini le secondaire 5 et je serais dans la construction (...).} Mais plus tard parce que là j'ai besoin de bouger. »

## QUESTION 5

« Te trouves-tu bon en ...? Te sens-tu capable d'apprendre de nouvelles choses? Te sens-tu capable de relever les défis proposés?  
 Trouves-tu le ... important?  
 Le trouves-tu utile?  
 Le trouves-tu intéressant?»

**QUESTION 5 : FRANÇAIS**

## 1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

## 1.1 BON SEP EN FRANÇAIS

R1 : 44 : « Bien, je suis pas si pire. Je me débrouille. Je comprends mieux.»

R2: 41: {Tu te trouves bonne?} « Oui, (...)»

R3 : 47-48-49-50 : « Je me débrouille. Il y a des notions que je suis « Explications s'il-vous-plait!», que je ne comprends pas. Sinon, c'est vraiment correct, je me débrouille comme je peux.»

R4 : 61-62 : « Non, j'ai de la difficulté beaucoup, mais je sens que je m'améliore.»

## 1.2 FAIBLE SEP EN FRANÇAIS

R4 : 68-69-70-71-72 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses en français?} « Non, par pour l'instant. J'ai de la misère. Il faut que je commence par me concentrer avec la base parce que déjà avec la base j'ai de la difficulté, puis si je pars avec de la difficulté, là, je vais en avoir partout après.»

R5 : 45-46 : {Tu te trouves bon?} « Plus ou moins. C'est pas une matière que j'aime ben ben.»

R5 : 47 : « Quand j'ai de la misère, ben je fais «ah, fuck ça».»

## 1.3 DIFFICULTÉS

R1:47 : « (...) ça serait juste la conjugaison que là, je vais avoir plus de fautes

R1 : 48 : {Est-ce que tu te sens capable de relever de nouveaux défis?} « Ça dépend c'est quoi. Si tu me donnes un gros texte, comme {à l'école des} aux adultes, qu'il faut que je lise entre les lignes, trouver la réponse qui n'est pas dans le texte, là je vais avoir plus de misère.»

## 1.4 PEUR DE L'ÉCHEC

R1 : 49-50 : « Quand je vois trop un gros texte, je vais trop essayer de me forcer et je vais trop avoir peur de couler. Je vais essayer de chercher le plus possible, mais je ne trouverai pas.»

## 1.5 RÉSULTATS

R1 : 45 : « À mon ancienne école, j'avais des bonnes notes en français.»

R1 : 46 : « On m'a dit que si je faisais une dictée, je n'aurais pas beaucoup d'erreurs (...)»

R4 : 64 : « Mes notes ont toujours été inférieures aux autres matières.»

### 1.6 PLAISIR

R2 : 42-43-44-45 : {Tu te trouves bonne?} « Oui, j'aime ça écrire, ma mémoire est toujours remplie de plein de choses. J'aime ça. J'aime quand même ça lire un peu et écrire.»

### 1.7 MOTIVATION INTRINSÈQUE

R4 : 66-67 : « En français, je vais le faire pour moi, pas pour les autres. Si c'est un défi, c'est moi-même qui va me le donner.»

### 1.8 RÔLE DE L'ENSEIGNANT

R1 : 51 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Sûrement. Bien, si elle me l'apprend et qu'elle me l'explique plusieurs fois, là je pense que je pourrais l'apprendre.»

### 1.9 VISUEL

R3 : 51-52-53 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses en français?} « Oui. Moi, je suis visuelle, quand on me montre quelque chose, c'est visuel, tu ne peux pas me parler de même, je ne «catche» pas, je ne suis plus là.»

R4 : 63 : « Quand je l'écris, c'est toujours mieux que je le voie que je l'épelle.»

## 2. IMPORTANCE DU FRANÇAIS

### 2.1 IMPORTANCE DU FRANÇAIS

R1 : 52 : « Oui, lire, écrire, je vais en avoir besoin toute ma vie.»

R2 : 46-47-48 : « Je trouve ça un peu important.»

### 2.2 IMPORTANCE DE MAÎTRISER SA LANGUE MATERNELLE

R2 : 47-48 : « C'est notre langue, le français, on a besoin de ça.»

R3 : 54-55-56-57 : « Oui, c'est notre langue maternelle. On n'a pas le choix de la pratiquer, de bien la parler, de ne pas trop massacrer notre français.»

### 2.3 EXIGENCES GOUVERNEMENTALES

R4 : 74-75 : « Je sais le parler, on comprend quand j'écris, mais le gouvernement, il ne trouve pas ça correct, lui (tires).»

### 2.4 EXIGENCES SCOLAIRES

R4 : 73 : « Oui, c'est obligatoire de l'avoir.»

R5 : 48-49 : « C'est important pour tes notes.»

## 2.5 AVENIR

R5 : 50 : « {C'est important (...).} Pour plus tard.»

## 3. UTILITÉ DU FRANÇAIS

### 3.1 UTILITÉ DU FRANÇAIS ÉCRIT

R1 : 53 : « Bien, si je veux écrire, oui.»

R4 : 78-79 : « (...) on apprend comme ça, les écrits vont toujours être là. Si j'ai quelque chose à faire, les paroles vont s'envoler, mais les écrits vont toujours rester où je les ai posés.»

R5 : 53-54 : « (...), ou juste un menu au restaurant, tu vas lire «ah, c'est quoi ça?» Tu sais, c'est important, tu le lis à l'école, tu dois apprendre c'est quoi.»

### 3.2 UTILITÉ DE LA LANGUE ORALE

R2 : 49-50-51-52-53 : « Oui, oui, je suis sûre. Il y a plein de verbes qu'on détruit, qu'on ne connaît pas. On disait des affaires, puis tu sais, ce n'était pas la bonne chose qu'il fallait dire. C'est pour ça. Bien, savoir bien parler le français. »

R3 : 58 : « Oui, c'est notre langue donc tu ne peux pas parler en anglais, il y a des personnes qui ne comprendront pas quand tu vas parler.»

R4 : 76-77 : « Oui. Parce que c'est notre moyen de communication, (...)»

R5 : 51-52 : « Des fois, tu apprends des mots bizarres, ça peut t'arriver en entrevue, (...)»

### 3.3 BESOIN

R4 : 87-88 : « {(...) je sais que ça, je vais en avoir besoin}, pas mal plus que le français, mais encore là, j'ai besoin des deux.»

## 4. INTÉRÊT POUR LE FRANÇAIS

### 4.1 INTÉRÊT POUR LE FRANÇAIS

R1 : 56 : « Mais le français, j'aime pas vraiment ça.»

R3 : 59-60-61-62 : {Tu trouves le français intéressant?} « Oui et non. Oui parce que ça m'apprend à parler et à écrire. Non parce qu'à un moment donné, je me tanne.»

R4 : 80-81-82 : « Non, pour moi, je ne trouve pas ça intéressant. Parce qu'il n'y a pas de logique derrière les mots, il n'y a pas de calcul à faire, mais je sais que j'en ai besoin.»

R5 : 55 : « Plus ou moins, (...)»

#### 4.2 LECTURE

R1 : 55 : « Tu sais, lire un livre c'est correct, mais ça dépend lequel.»

R5 : 56 : « (...), j'aime pas lire, fait que...»

#### 4.3 ÉCRITURE

R5 : 57-58 : « J'aime écrire, mais écrire des gros textes, c'est pas ma force.»

#### 4.4 OBLIGATION

R1 : 54 : « Non, j'aime pas vraiment le français, mais j'ai pas vraiment le choix, c'est comme les cours de base.»

#### 4.5 COURS MAGISTRAL

R2 : 54 : « Ouais, des fois, c'est plate {le français}. Tu sais, quand le prof parle, les notes de cours.»

### QUESTION 5 : MATHÉMATIQUE

#### 1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

##### 1.1 BON SEP EN MATHÉMATIQUE

R3 : 63-64-65 : {Tu te trouves bonne ?} « Oui, C'est là {en mathématique} que je suis la plus forte.»

R3 : 67 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Oui. Bien oui.»

R4 : 65 : « Mettons en mathématique, j'étais meilleur parce que j'ai une logique derrière ça.»

R4 : 83 : « Beaucoup plus qu'en français.»

R4 : 89-90-91 : « Je peux relever des défis parce que je suis bon dans ça, j'ai de la facilité à le faire. Je «catche» plus rapidement qu'en français. »

R5 : 59-60-61-62-63-64-65 : « Oui, j'aime les maths. Je me trouve quand même assez bon. Les fractions, j'aime ça, c'est quand même pas si dur. Les multiplications, les affaires de même puis les résolutions de problèmes. L'affaire que je «rushe» le plus, c'est les divisions. Sinon, je suis quand même assez bon.»

##### 1.2 PLAISIR

R3 : 64-66 : {Tu te trouves bonne?} « Oui, c'est ma matière préférée. {Tu te sens capable de relever des défis?} Oui, parce que j'adore les maths.»

R4 : 85 : « C'est pas mal jouer avec les nombres que j'aime, faire mes calculs (...).»



### 1.3 LOGIQUE

R4 : 84 : « À cause de la logique des nombres, il y a toujours une équation qui va te faire travailler ta logique pour obtenir ton résultat, ta réponse.

### 1.4 NOTIONS DE BASE ACQUISES

R4 : 92-93-94 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Oui, j'ai compris la base, ça me permet de bien faire le reste après. Un coup que tu as la base solide, tu peux jouer avec les nombres, aller faire des calculs et des résolutions de problèmes avec ça.»

### 1.5 FAIBLE SEP EN MATHÉMATIQUE

R1 : 57 : « Non, je n'ai jamais été forte en mathématique.»

R2 : 57-58-59 : {Tu te trouves bonne?} « Non, j'aime pas faire les calculs, faire les maths, c'est la pire affaire que je déteste faire. »

### 1.6 MAUVAIS RÉSULTATS

R1 : 58 : « Je coule des fois avec des 52, j'étais vraiment pourrie. Ma note limite, c'est 60.»

R2 : 60-61-62 : « Je ne suis vraiment pas bonne, en maths, j'ai D, mes notes sont pas vraiment bonnes. {Est-ce que ça te décourage?} Oui, ça me décourage beaucoup. »

### 1.7 ÉTUDE

R1 : 59 : {Te sens-tu capable de relever des défis en mathématique?} « Si j'étudie (...)»

### 1.8 VOLONTÉ

R1 : 60 : {Te sens-tu capable de relever des défis en mathématique?} « (...) et que je veux, oui.»

### 1.9 RÔLE DE L'ENSEIGNANT

R1 : 61-62 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « C'est comme en français. Si elle me le montre et qu'elle ne me lâche pas, je vais pouvoir l'apprendre. Si elle ne m'en parle plus, je vais lâcher {parce que je n'aime pas ça}.»

## 2. IMPORTANCE DE LA MATHÉMATIQUE

### 2.1 VIE RÉELLE

R1 : 64 : « Tu sais, la paye, tout le «kit».»

R3 : 68-69 : {Tu trouves la mathématique importante?} « Oui, parce que dans la vie, on a de l'argent, il faut apprendre à compter.»

R5 : 66-67 : « Oui, dans tout ce que tu fais, tu fais quand même des calculs dans la vie.»

## 2.2 NÉCESSITÉ

R3 : 70-71 : « Il y a beaucoup de chiffres dans la vie. Alors, veut veut pas, tu n'as pas le choix de les savoir tes maths.»

R5 : 68 : « Il faut que tu saches calculer comme il faut.»

## 2.3 MARCHÉ DU TRAVAIL

R4 : 95-96-97-98-99-100 : « Oui, parce que tu feras pas deux murs, un de 4 pieds, l'autre de 4 pieds et demie. Il faut toujours que tes calculs soient équivalents. Il te faut tes mesures. Là, moi je le vois pour la construction, mais dans d'autres domaines, c'est pas les mesures, c'est autre chose.»

# 3. UTILITÉ DE LA MATHÉMATIQUE

## 3.1 VIE RÉELLE

R1 : 63 : « Oui, pour compter, je vais en {la mathématique} avoir besoin toute ma vie.»

R1 : 65 : « Oui, bien mettons que tu veux compter toutes mes choses, mettons ton argent, ce qui te revient, tout le kit, bien t'en as de besoin.»

R2 : 63-64-65-66 : « Bien, c'est utile, savoir calculer les mètres, tout ça. Tu sais, si tu veux faire quelque chose dans ta cour, mettre une clôture, tu sais, tu as besoin de ça. Savoir le périmètre, tout ça.»

R4 : 86 : « (...), mes formes géométriques, les murs, je sais que ça, je vais en avoir besoin, (...).»

R4 : 103-104 : « {(...) ça sert (...)} pour l'argent, pour te planifier tes choses, c'est pas mal ça.»

## 3.2 MARCHÉ DU TRAVAIL

R3 : 72-73-74 : « Parce que moi, je travaille dans une pharmacie, je suis caissière, donc apprendre à compter, c'est important. Je ne peux pas juste faire «Heu, je ne sais pas combien te donner».»

R4 : 101-102 : « Oui, vraiment..., les mathématiques, ça sert pour la construction, (...).»

# 4. INTÉRÊT POUR LA MATHÉMATIQUE

## 4.1 INCOMPRÉHENSION

R1 : 66 : «Non, j'aime pas les maths.»

R1 : 67-68 : « Vu que je ne comprends rien, ça me décourage plus à faire des maths.»

R2 : 69-70 : « (...), mais des fois, je ne trouve pas ça intéressant, je ne comprends rien, fait que ça me décourage.»

R3 : 76-77 : « Il y a des problèmes que je comprends pas, des problèmes que je fais... «Ah! Fucking maths!» et puis après ça va et je fais... « Ah! La blondel!»»

#### 4.2 INTÉRÊT

R2 : 67-68 : « Bien oui, c'est intéressant. Tu apprends des choses, (...)»

R3 : 75 : « Oui, c'est de quoi que je peux rentrer dedans et je ne me tannerai pas à moins qu'une bulle passe et me dise que j'ai trop travaillé.»

R5 : 69-70-71 : « Oui, c'est rare que j'aime bien des choses. Tu sais, je trouve ça intéressant.»

#### 4.3 FACILITÉ

R4 : 105 : « Oui, c'est intéressant. Je ferais pas ça chez nous, à tous les jours, mais j'ai de la facilité à le faire, c'est intéressant parce que c'est facile à faire.»

R5 : 72-73 : « Je vois que je suis capable de le faire facilement. Je «rushe» pas, alors je suis plus motivé à faire ça.»

### QUESTION 5 : PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

#### 1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

##### 1.1 SEP

R1 : 69 : « Bien, c'est pas si pire. Je ne suis pas bonne, je ne suis pas mauvaise, mais je me débrouille.»

R2 : 71-72 : « Bien, pas vraiment. Oui dans un sens et non dans l'autre.»

R3 : Oui et non. Oui parce que c'est le fun, tu embrayes et puis tu parles.»

R4 : 110 : « (...) ouais, je me trouve pas si pire que ça, je me débrouille.»

R5 : 77-78 : « L'année passée, j'étais bon. J'étais capable de répondre aux questions.»

##### 1.2 BANALISATION DES SAVOIRS À APPRENDRE

R1 : 74-75 : « Bien, les choses en PMT, dans le fond, c'est juste apprendre comment ça va se faire sur le marché du travail, plus tard. Ça va juste nous apprendre, nous montrer comment faire avec les stages.»

R3 : 83 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Bien oui, tu fais juste parler de ton stage, comment ça a été.»

##### 1.3 MOBILISATION

R1 : 72-73 : « Bien, elle nous dit pas de défis, elle nous demande si on a trouvé des emplois, puis toute, mais j'ai mes CV, mais je n'ai pas été en porter.»

##### 1.4 SAVOIR-ÊTRE EN PMT

R1 : 76-77-78-79 : « Pas plus, dans le fond, elle nous a plus appris comment se comporter, tu sais, mettons, se faire confiance, être positive. Bien, tu sais, moi, je suis une fille négative, ce qui part mal. J'ai toujours été négative dans mes affaires. Je disais

tout le temps que je n'étais pas bonne, puis toute.»

### 1.5 BESOIN D'EXPÉRIMENTATION CONCRÈTE

R1 : 70-71 : « C'est sûr que quand elle me fait faire un examen, comme sur les payes, c'est sûr que j'ai de la misère parce que je n'ai jamais eu de paye, je n'ai pas de travail encore. Je ne sais pas c'est quoi « faque » je « rushais » un peu.»

### 1.6 ABSENTÉISME

R5 : 74-75-76 : « Plus ou moins parce que je n'y vais pas vraiment. C'est le jeudi et j'y vais une fois sur quatre. Des fois je travaille.»

## 2. IMPORTANCE DE PMT

### 2.1 IMPORTANCE DE PMT

R2 : 81 : {Tu trouves PMT important?} « Bien, pas vraiment.»

R3 : 84-85 : {Tu trouves PMT important?} « Oui et non. Oui, parce que tu parles de ton stage et tu vois si ton employeur a dit du bien de toi.»

### 2.2 PERTE DE TEMPS EN PMT

R3 : 79-80-81-82 : « Non, parce que, surtout cette année, un cours semaine, ça aurait été bien suffisant. Deux, c'est trop. Même autonomie, tu sais, on pensait finir nos cahiers {TDG}, mais on ne les a pas finis.»

R3 : 86 : « Mais non, parce que je trouve que c'est une perte de temps de parler tout le cours.»

### 2.3 VIE RÉELLE

R4 : 108 : « C'est beaucoup plus parler de la vie, de ce qui se passe à tous les jours.»

### 2.4 MARCHÉ DU TRAVAIL

R4 : 109 : « On parle de pas mal de choses comme « Santé et Sécurité », des choses comme ça.»

### 2.5 APPRENTISSAGES DES DROITS

R4 : 111-112 : « (...) il y a des choses, on se fait passer des petites vites des fois, puis ça, c'est bon ce cours-là parce que tu sais tes droits. Comme en santé sécurité, tu as le droit de refuser de faire le travail si tu juges que c'est trop dangereux.»

### 2.6 OPPORTUNITÉ D'APPRENDRE

R4 : 113-114 : « Ça c'est des choses qu'on ne sait pas, qu'on n'ira jamais lire voir si on peut faire ça. Là on le sait et on a la chance d'avoir du bagage et on le prend.»

### 2.7 APPRENTISSAGES PAR LES ÉCHANGES

R2 : 82 : « Bien, dans ma classe, on apprend {en PMT}. Quand on parle, ...»

### 2.8 APPRENTISSAGES AVEC DU TRAVAIL ÉCRIT

R2 : 83 : « J'aime pas vraiment le travail écrit {en PMT}, mais tu apprends quand même des choses, mais pas beaucoup de choses.»

## 3. UTILITÉ DE PMT

### 3.1 UTILITÉ EN PMT

R1 : 80 : « Bien, c'est pas si utile que ça.»

R5 : 87 : « {Ce que j'aime pas, c'est quand on écoute des films, des reportages plates.}

Pour moi, ça servait comme à rien.»

### 3.2 IDENTIFICATION

R1 : 81-82 : « Bien, je sais pas, ça parle..., des fois elle nous montrait des vidéos d'une fille qui se faisait pas confiance puis qui disait qu'elle était capable, mais moi ça m'importait peu, tu sais, c'est pas moi, je ne trouvais pas ça utile.»

### 3.3 APPLICATIONS DANS LA VIE RÉELLE

R1 : 83 : « Peut-être, des fois, quand elle nous parle des payes, tu sais, quand mettons, quelqu'un te donne un chèque, des choses comme ça, elle nous apprend, c'est peut-être utile.»

R3 : 87-88-89 : {Tu trouves PMT utile?} « Oui, parce que tu n'as pas le choix de comprendre ton talon de paye et de faire un budget pour ne pas faire «Ah non! Imprévu!».»

### 3.4 MARCHÉ DU TRAVAIL

R4 : 115-116-117-118-119-120-121-122 : « Oui, parce qu'on se fait passer des petites vites. Par exemple, il fait que ton cours et ton uniforme soient payés. Ça, il y a beaucoup de personnes qui ne le savent pas et qui sont obligées de déboursier pour ça. Comme les équipements de protection, il faut que ça soit fourni puis beaucoup de personnes l'achètent tandis que la loi, c'est qu'il faut qu'ils l'aillent {que l'employeur le fournisse}. Ça, on l'a appris dans ça et on serait pas allés voir ailleurs, c'est obligatoire qu'ils soient fournis.»

### 3.5 STAGES

R5 : 79-80 : « L'affaire utile, c'est qu'on parle des stages. Quand ça ne va pas, elle est là pour t'aider.»

## 4. INTÉRÊT POUR PMT

### 4.1 INTÉRÊT POUR PMT

R2: 76-77: « Mais dans les cours, des fois, il faut travailler puis j'aime pas trop ça. Des fois, il nous donne du travail ou sinon, il faut aller sur des sites et on n'apprend rien.»

R2 : 84-85-86 : « Des fois oui, des fois non. Quand le prof parle plus longtemps, ou écrire sur des feuilles, comme pas des examens, mais genre ça, je trouve pas ça vraiment intéressant.»

R3 : 90 : « Bof, c'est long et plate, je dormirais sur le bureau.»

R5 : 86 : « Ce que j'aime pas, c'est quand on écoute des films, des reportages plates.»

### 4.2 LE MARCHÉ DU TRAVAIL

R2 : 87-88 : « J'aime mieux quand il nous montre vraiment à faire des choses, que tu apprends vraiment sur le monde du travail. Comme, comment je pourrais dire, comme la paye, la CSST, oui, ça, ça va nous rester.»

R4 : 127-128-129 : « C'est des choses réalistes. C'est des choses qui arrivent à tout le monde. On parle beaucoup de pertes d'emploi, ça peut arriver à tout le monde (...).»

### 4.3 VIE RÉELLE

R4 : 123 : « Oui, parce qu'on parle des choses de tous les jours, de la vie.»

R4 : 130-131-132 : « (...), il faut que tu paies tes impôts, toutes ces choses-là, c'est important à savoir. Si tu le sais pas, tu vas te retrouver dans la merde.»

### 4.4 ÉCHANGES

R4 : 124-125-126 : « C'est important parce que c'est social ce cours-là, c'est pas papier-crayon, ça attire beaucoup plus de personnes.»

R5 : 83-84-85 : « Ça dépend pourquoi, mais oui. Ce qui est intéressant, c'est quand on parle des «jobs», de ce qu'on fait là-bas. Qu'est-ce qui allait pas, qu'est-ce qui allait bien.»

### 4.5 IDENTIFICATION

R1 : 85 : {Tu trouves PMT intéressant?} « Moyennement, c'est pas encore...je vais être rendue à bientôt là, pour l'instant, c'est pas trop encore.»

## QUESTION 5 : SENSIBILISATION AU MONDE DU TRAVAIL

### 1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

#### 1.1 SEP EN SMT

R1 : 86 : « Bien, c'est sûr qu'au début j'avais de la misère, mais je me suis adaptée.»

R2 : 89 : « Oui, tu sais, en menuiserie, on construit plein de choses j'aime ça.»

R3 : 100-101-102 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses en SMT?} « Oui. C'est sûr que je n'aime pas le poisson. Je serais capable de le faire, mais pas de le manger.»

#### 1.2 DÉMONSTRATION

R1 : 91 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Oui, si elle me les montre, je vais pouvoir le faire.»

R4 : 149 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Oui, apprendre visuellement j'aime ça {Tu sais, c'est ridicule, c'est pas papier-crayon, (...)}.»

R4 : 158-159-160-161-162-163 : « (...) t'as pas l'explication devant toi, la personne te montre comment le faire. Déjà là, tu as la bonne technique devant toi, t'as pas besoin de te casser la tête, aller lire sur ton livre, ils te le montrent. Tu as l'expérience devant toi, fait que prends-là pendant qu'elle est là, (...).»

R4 : 136-137-138 : « C'est l'expérience qu'ils te donnent. Tu n'es pas avec un employeur qui te dit fais ça ou fais ça, ils te montrent comment faire ton travail.»

#### 1.3 APPRENDRE EN LE FAISANT SMT

R1 : 90 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Bien j'avais pas le choix des apprendre «anyway», puis en le faisant, c'est là que je l'ai appris.»

#### 1.4 EXPÉRIENCE

R3 : 91-92-93 : {Tu te trouves bonne ?} « Oui parce que j'ai fait au CÉFER un an de cuisine non-stop. J'ai encore fait un an {à l'Impact}.»

R5 : 88-89-90 : « Oui, je fais de la cuisine et je travaille dans un restaurant, alors je connais tout.»

#### 1.5 APPRENTISSAGES ACQUIS

R1 : 87 : «Oui, vu que l'année passée, j'ai eu des cours, alors je peux utiliser ce que j'ai appris.»

#### 1.6 APPRENTISSAGE DE SAVOIR-FAIRE EN SMT

R1 : 88 : « Tu sais, l'année passée, en menuiserie, j'étais pas capable d'utiliser un rouleau à mesurer, mais maintenant, je pense que je serais capable de me débrouiller avec.»

### 1.7 APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN SMT

R1 : 89 : « Puis en alimentation, je ne savais pas c'était quoi un cul-de-poule puis toutes ces affaires-là, mais là je sais c'est quoi.»

### 1.8 PLAISIR

R3 : 94 : {Tu te trouves bonne en SMT?} « J'aime ça faire à manger.»

### 1.9 DROIT À L'ERREUR

R4 : 139-140-141-142 : C'est pas grave si tu l'as pas, tu vas pouvoir persévérer et l'avoir comme il faut la fois d'après. Eux autres sont pas là pour te taper sur les doigts, ils sont là pour vraiment te montrer comment faire. Il n'y a pas de problème. Si tu brises quelque chose sur ton projet, ils vont t'apprendre à le réparer pareil puis à rester concentré sur tes projets.»

### 1.10 LEADERSHIP

R3 : 96-97-98-99 : {Te sens-tu capable de relever des défis en SMT?} « Oui, je suis une des dernières sorties, bien moi, Dédé puis Sam. On aime ça que tout soit propre, que tout soit fait, que tous les dîners soient sortis. Si le monde niaise, on les reprend, on est comme trois mamans. Alors, on ramène toujours tout le groupe à l'ordre. {Pourquoi tu penses que tu es comme ça?} Parce que j'ai une petite sœur et des demi-frères plus jeunes.»

### 1.11 AIDER LES AUTRES

R5 : 91 : «En cuisine, j'aide les autres comment faire.»

### 1.12 PRODUCTIONS

R2 : 90-91 : « Tu peux faire des belles affaires. L'an passé, on a fait un coffre à bijoux, j'aime ça, c'est beau.»

### 1.13 TRAVAIL MANUEL

R4 : 133-134 : « Oui, c'est plus manuel, c'est plus ce que je recherche, travailler manuellement.»

R4 : 150-151-152 : « Tu sais, c'est ridicule, c'est pas papier-crayon, tu n'es pas toujours à la même place. Tu bouges, tu aimes ça.»

R4 : 155-156-157 : {Est-ce que tu trouves que tu apprends plus manuellement?} « Oui, je crois que c'est..., c'est pas plate, c'est pas dire que l'école c'est plate, mais apprendre, visuel, toucher, (...)»

### 1.14 CONCENTRATION

R4 : 146 : {Te sens-tu capable de relever des défis?} « Dans le fond, je suis à mes affaires, (...)»

R4 : 153-154 : « Je suis à mes choses, je suis concentré sur mon travail, c'est ça que je veux faire.»



### 1.15 PROJET PERSONNEL

R4 : 147-148 : « (...) j'aime travailler en équipe, mais j'aime être seul à mes affaires, travailler sur mes propres choses.»

## 2. IMPORTANCE DE SMT

### 2.1 IMPORTANCE

R4 : 170 : « Je le trouve important, (...)»

R4 : 171-172-173 : « (...), mais l'académique reste quand même plus important. C'est bien beau, c'est le fun, j'aime ça faire ça, mais l'académique, c'est important.»

### 2.3 MARCHÉ DU TRAVAIL

R5 : 92-93 : « Oui, parce que c'est ça qui fait que je suis capable de garder ma «job».»

## 3. UTILITÉ DE SMT

### 3.1 APPLICATION DANS LA VIE RÉELLE

R2 : 92-93-94 : « Comment je peux dire ça, tu sais, au moins plus tard, tu vas pouvoir construire plus de choses que tu as appris.»

R2 : 95-96-97-98-99 : « C'est vraiment utile. Plus tard, ça va te servir. Tu pourrais construire des choses que tu as déjà apprises. Au moins, tu sais les machines, comment te servir de ça.»

R3 : 103-104-105-106 : « Oui, parce que dans la vie, il faut que tu apprennes à manger autre chose que du fast food si tu veux pas peser 400 livres à 40 ans. Il faut savoir faire à manger, à tes enfants, à ton mari, à ta femme. Alors, veut veut pas, si tu sais pas faire de bouffe, tu vas être un peu dans le caca.»

R4 : 174-175 : « Oui, c'est utile pour la vie, pour plus tard.»

R4 : 135 : C'est des choses de la vie auxquelles tu ne penses pas.»

R4 : 164-165-166 : « (...) plus tard, ça va te servir à tous les jours. Bien, pas à tous les jours. Si tu as un meuble à réparer chez vous, tu vas pouvoir le réparer, si tu as des pantalons à coudre, tu vas pouvoir les réparer.»

### 3.2 UTILITÉ EN LIEN AVEC UN MÉTIER

R1 : 92-93 : «Bien, alimentation, c'est correct. En menuiserie, si tu fais un métier relié à ça plus tard, c'est correct, couture, ça peut te débloquent plus tard, mais sinon, les autres, je ne vois pas l'utilité. Comme relieur, je pense pas que je vais en faire plus tard. Je ne vois pas l'intérêt de la relieur.»

### 3.3 ORIENTATION

R4 : 168-169 : « Des fois, ça aide à se diriger vers un métier que tu aimes. T'sais, la

menuiserie, c'est un métier et il y a beaucoup de personnes qui partent d'ici avec l'idée qu'ils veulent faire ça puis ils le font.»

### 3.4 UTILITÉ DE SMT

R1 : 94 : « Bof, moi c'est sûr que j'aurais préféré ne pas en avoir. J'aurais fait des cours à la place, même si j'aime pas l'école.»

R3 : 107 : {Tu trouves SMT utile?} «Oui parce que tu en as toujours besoin.»

R4 : 167 : « C'est utile certain, c'est des choses qu'on pense pas, mais ça va être utile plus tard.»

R4 : 176 : « Mais pour l'instant, si c'est pas ça que tu veux faire, tu ne le pratiqueras pas chez vous.»

## 4. INTÉRÊT POUR LE COURS SMT

### 4.1 INTÉRÊT POUR L'ATELIER

R3 : 108-109 : {Tu trouves SMT intéressant?} « Bien oui. Juste faire à manger, ça me passionne.»

R4 : 177-178 : « Oui, c'est intéressant. Ça dépend quel atelier. Comme la menuiserie.»

### 4.2 INTÉRÊT POUR LES APPRENTISSAGES LIÉS AU MARCHÉ DU TRAVAIL

R2 : 100 : {Tu trouves SMT intéressant?} « Oui, tu sais, comme en alimentation, tu apprends à faire de la bouffe, alors, plus tard, tu pourras faire ça, être cuisinier.»

R5 : 94-95-96-97-98 : « Oui, bien pour moi, c'est comme une pratique. Ça m'aide à me pratiquer comme au restaurant. Ça me donne plus d'expérience. Je peux donner des idées au restaurant de ce qu'on a fait. Pour le mettre sur le menu.»

### 4.3 NOUVEAUX APPRENTISSAGES

R1 : 98-99-100 : {Tu trouves SMT intéressant?} « Oui, ça m'apprend des nouvelles choses. Comme la couture, j'en avais jamais fait puis je voulais déjà apprendre, mais je savais pas comment faire, «faque» ça, ça aurait pu être intéressant. Puis, faire de la nourriture, je ne l'avais jamais fait, mais j'en faisais, comme des pâtes, j'ai jamais rien fait d'autre.»

### 4.4 ENSEIGNANTS

R2 : 101-102-103 : {Qu'est-ce qui fait que tu le trouves intéressant?} « Bien, les profs aussi ils sont cools, ils nous aident, ils nous apprennent des choses.»

### 4.5 FIERTÉ DEVANT LES RÉSULTATS

R3 : 110-111-112 : « C'est plus voir le résultat. Tu sais quand tu fais un beau gâteau à cinq étages, à la fin, tu le trouves beau ton gâteau. {Est-ce que tu es fière de toi?} Oui, vraiment!»

#### 4.6 TRAVAIL MANUEL

R4 : 179 : « Tout ce qui est manuel, j'aime ça.»

#### 4.7 RELEVER DES DÉFIS

R4 : 180-181 : « Relever des défis. Toujours faire plus. Je fais un meuble, la prochaine fois, je veux en faire un plus gros, plus beau, mieux fait.»

### QUESTION 5 : INSERTION PROFESSIONNELLE

#### · 1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

##### 1.1 SEP

R1 : 101-103 : « Oui, je me débrouille bien (...). Je ne suis pas parfaite, mais je me débrouille.»

R1 : 106 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Oui, si elle me le demande puis toute, je vais pouvoir le faire... Oui, je serais capable dans le fond.»

R2 : 73-74-75 : « Oui, je suis bonne, tu sais, je vais au Sports Expert toute seule. Je fais mes choses, je suis responsable.»

R3 : 113 : « Oui, (...)»

R3 : 115 : {Tu te sens capable d'apprendre de nouvelles choses?} « Oui, j'ai appris le côté des loteries et de la caisse. Là, il me reste à apprendre le côté des photos et comment «closer» la pharmacie.»

R4 : 182 : « Oui, je suis bon, (...)»

##### 1.2 CLIMAT DU STAGE (BIEN-ÊTRE)

R2 : 105 : « Le monde qui travaille là sont fins.»

R3 : 118-119 : « La gang est le fun. Quand tu es bien entourée, ils ne te gueulent pas après quand tu fais quelque chose de mal, tu te sens apprécié.»

##### 1.3 AUTONOMIE

R3 : 116-117 : « Les filles ne m'écrivent jamais ce que je dois faire. Et la dernière fois, il est arrivé un imprévu et j'étais toute seule à «closer».»

R5 : 104-105 : « Elle a aimé ça. Elle a vu que j'étais quand même assez bon, que je savais comment faire, juste lire les factures puis voir les commandes, y'en a qui étaient pas capables de faire ça. Moi, j'étais capable d'un coup et elle n'avait pas besoin de m'expliquer.»

##### 1.4 INITIATIVE

R5 : 103 : « J'ai commencé à aller aider les cuisiniers quand ils étaient dans le «rush» et

que je n'avais rien à faire.»

### 1.5 EMBAUCHE

R3 : 114 : « (...) pour qu'ils m'engagent je dois être bonne.»

R5 : 106-107-108-109 : « Puis là, un mois plus tard, elle a vu que j'étais bon et elle a décidé de me garder. Elle m'a dit un mercredi : «Ne va pas à l'école, je vais t'essayer dans les cuisines.». J'ai fait ça une journée, elle capotait, elle était contente et ça a fait que maintenant, elle m'a engagé pour de bon. Je fais une journée à la plonge et samedi, dimanche, c'est le gros «rush».»

### 1.6 INTÉRÊT

R1 : 102 : « {Oui, je me débrouille bien}, les animaux, j'aime ça.»

R1 : 104-105 : {Tu te sens capable de relever des défis?} « Bien oui, si elle m'en donne un, je vais pouvoir le relever, parce que moi les animaux, j'aime beaucoup ça. Je pense que je serais capable.»

R2 : 104-105 : {Tu te trouves bonne?} « Oui, bien, je trouve ça intéressant, je suis au Sports Expert, c'est bien cool.»

### 1.7 APPRENTISSAGES

R1 : 107-108 : « {Oui, je serais capable dans le fond.} Parce que toutes les bases que j'ai appris, c'était pas dur. Dans le fond, je les nourrissais, je nettoyait leur cage, je faisais à mettons, des petites choses en avant, placer les étagères.»

R2 : 107 : {Tu te trouves bonne ?} « J'apprends plein de choses.»

### 1.8 VALORISATION DU STAGE

R4 : 183 : « (...) mais c'est juste une job, pas un métier pour moi.»

R4 : 188-189-190-191 : « C'est monotone, c'est toujours la même chose. Je suis bon pour le travail de préparation avant d'opérer la machine, mais opérer la machine, tout le monde peut faire ça, mettre une feuille dans la machine. {Tu ne trouves pas ça valorisant?} Non puis j'aime pas ça.»

## 2. IMPORTANCE DU COURS IP

### 2.1 IMPORTANCE DE L'IP

R1 : 109a : « Bien, d'un côté oui et de l'autre non, c'est comme entre les deux.»

R1 : 113-114 : « Bien, parce que tu perds tes cours pour aller en stage, alors tu perds un peu de ton temps à l'école.»

R4 : 201-202 : {(...) bien dans le fond, mon stage c'est mon travail}. C'est pas vraiment plus important que ça. Ça m'aide à commencer ma vie, mais ça ne la finira pas.»

## 2.2 APPRENTISSAGES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

R1 : 110 : « (...) puis ça me fait montrer un petit peu ce que c'est le monde du travail.»

R4 : 197-198 : {Est-ce que tu apprends des choses?} « Oui, mais c'est une job, pas un métier. On n'est pas payé cher, là, le plus haut salaire, c'est pas...»

R5 : 110-111-112-113-114 : « Oui, comme ça tu ramasses des expériences dans la vie. Par exemple, en construction, en paysagement ou plein d'affaires de même puis t'arrives plus tard avec un CV là-dedans, tu as déjà de l'expérience, tu sais de quoi ça parle, ce que tu as à faire.»

## 2.3 APPRENTISSAGE DE SAVOIR-ÊTRE

R1 : 109-112 : « Bien, les stages, ça dégêne, et moi je suis une fille gênée. «Faque» dans le fond, ça me dégêne. (...) Pour que ça dégêne un peu.»

R3 : 120-121-122 : « Oui parce que j'apprends à travailler, à être autonome, à me débrouiller.»

## 2.4 APPRENTISSAGES EN LIEN AVEC LES INTÉRÊTS

R1 : 111 : « {Puis ça me montre un peu ce que c'est le monde du travail.} Puis c'est quoi un peu, ce qui se passe avec les animaux.»

## 2.5 RÉMUNÉRATION

R4 : 192-193 : {Tu le trouves important?} « Oui, parce que ça m'aide à payer des choses, à ne pas me brûler. Je finis l'école et je ne m'en vais pas travailler, j'ai déjà mes sous.»

R4 : 195-196 : « Si ça serait pas payé, d'après moi, j'irais pas. C'est atroce.»

## 2.6 ÉTUDES

R4 : 194 : « Mais pour un 10 000\$ de plus par année, je serais allé à l'école à tous les jours.»

## 3. UTILITÉ DU COURS IP

### 3.1 APPRENTISSAGES SAVOIR-ÊTRE

R1 : 84 : {Est-ce que tu trouves PMT utile?} « Le stage, ça dégêne, sinon, non.»

R1 : 115 : «Bien oui, comme je t'ai dit, ça dégêne et tout. «Faque» je trouve que oui.»

R4 : 199-200-203 : {Tu le trouves utile?} « Non, bien dans le fond, mon stage c'est mon travail. (...) Ça m'aide juste à me préparer à devenir un adulte.»

R4 : 205-206-207-208-209 : « Ça peut m'avoir préparé à être à l'aise avec des gens que je ne connais pas, puis à travailler en équipe même si la personne, je ne la connais pas. Bien aussi, j'ai appris, au travail, tu restes au travail, ta tête est au travail. Il ne faut pas que tu penses aux choses en dehors du travail. Il ne faut pas que ta journée devienne plate parce qu'en dehors ça a mal été.»

### 3.2 APPRENTISSAGES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

R2 : 108-109-110-111 : « C'est vraiment utile {insertion professionnelle}, ça va t'apprendre plus tard comment travailler, comment ça marche, ta paye, tout ça.»

R3 : 123-124 : « Un job, c'est toujours utile et un stage, ça débloque souvent sur un emploi, comme moi.»

R4 : 204 : « Ça ne m'a pas préparé à un métier d'avenir.»

### 3.3 RÉMUNÉRATION

R5 : 115-116 : {Tu le trouves utile?} « Oui. J'aime ça, j'ai une paye.»

### 3.4 INTÉRÊT

R5 : 117 : « Je fais quelque chose que j'aime.»

## 4. INTÉRÊT POUR LE COURS IP

### 4.1 INTÉRÊTS PERSONNELS

R1 : 116-117-118 : « Bien ça dépend c'est quoi le stage. Comme moi j'aime les animaux, mais si je n'avais pas pris les animaux, je ne sais pas ce que j'aurais fait comme stage. J'ai fait un stage à l'Aubainerie puis j'ai vu que ce n'était pas mon domaine.»

R2 : 112-113-114-115 : « Bien oui. J'aimais ça ce que je faisais. Je plaçais les souliers dans le «backstore», dans l'entrepôt, puis, en plus, j'aime ça les souliers. Sinon, le vêtement, il y a des belles affaires.»

R4 : 210 : {Tu trouves IP intéressant?} « Non, vraiment pas.»

R5 : 118 : {Tu trouves IP intéressant?} « Oui.»

### 4.2 RÉMUNÉRATION

R3 : 129 : {Est-ce que c'est plus motivant que l'école?} « (...), Mais non, parce que tu n'es pas payé.»

R4 : 184-185-186-187 : {Est-ce que tu es payé?} « Oui.» {Est-ce que ça te stimule d'être payé?} «Non, c'est vraiment plate, je ne suis pas content de me lever le matin. Moi, je veux un travail que j'aime, que je suis content de me lever.»

### 4.3 ACTION

R3 : 125-126-127-128 : {Tu trouves IP intéressant?} «Oui, parce que c'est divertissant, tu ne restes pas chez vous assis sur ton steak à rien faire, ça bouge. {Est-ce que c'est plus motivant que l'école?} Oui, tu bouges.»

## QUESTION 6

«Est-ce que tu restes l'an prochain? ou Pourquoi es-tu resté trois ans?»

## 1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE

## 1.1 AIDE

R4 : 211 : « Les trois ans m'ont aidé beaucoup.»

R4 : 218 : « Dans le fond, je savais que ça allait m'aider (...).»

R5 : 119-120-121-122 : « De un, je voulais aller aux adultes, mais je me suis dit que j'ai plus besoin d'aide et là-bas, il n'y en a pas beaucoup, je vais plus «rusher».»

## 1.2 BOXE

R4 : 212-213-214 : « J'ai fait de la boxe. J'aimais ça, ça a changé mon physique. Ça m'a appris à être mieux, il y avait les blocs sportifs.»

## 1.3 HEURES DE STAGE

R4 : 215-216-217 : « Mais aussi, d'années en années, les choses que j'ai aimées, que j'ai moins aimées, c'est qu'il y avait plus de journées de stage puis ça, ça nous enlevait de l'académique beaucoup puis l'académique, c'est ça qu'on a le plus besoin. Si on ne le fait pas ici, c'est plus tard qu'il va falloir se rattraper. Ça c'est plus plate.»

## 1.4 PLAISIR D'APPRENDRE

R4 : 221-222-223 : « Si il faut que je bouge, j'aime ça apprendre, mais pas de toutes les manières.»

## 1.5 CONCILIATION TRAVAIL-ÉTUDE

R5 : 125-126 : « Puis là, dans ma tête, je me suis dit : « J'ai ma «job» en même temps, ça va m'aider, je fais l'école, je fais les deux». Tandis qu'aux adultes, je vais peut-être juste aller à l'école et pas avoir de «job».»

## 2. FORMATION

## 2.1 PRÉPARATION AU TDG (Test de développement général)

R3 : 36-37-38-39 : « Cette année, j'ai pas pu en profiter. J'étais juste dans mes cahiers, cahiers, cahiers parce que je me prépare au TDG. Je suis dans mes cahiers tout le temps, il m'en reste peut-être cinq à faire..»

R4 : 228 : « C'est décourageant, mais au moins j'ai pas tout perdu avec les années, je le sais encore et quand je vais aller faire le TDG {Test de développement général}, je vais être encore prêt parce que ça va être frais dans ma tête.»

R5 : 123-124 : « Tandis qu'ici, j'étais pas sûr de revenir cette année, mais là, en début d'année, j'ai vu l'affaire du TDG, c'était bon, fait que j'ai resté. J'étais quand même inscrit aux adultes et j'ai annulé mon inscription.»

#### 2.2 TERMINER UNE FORMATION

R2 : 116-117 : {Restes-tu l'an prochain?} « Oui, je ne sais pas vraiment. Je vais finir ma formation de trois ans.

#### 2.3 CONSERVER LES APPRENTISSAGES

R4 : 224-225 : « Oui, je suis revenu à l'école, ça m'a permis de garder ma tête, apprendre plusieurs choses, garder les idées fraîches dans ma tête.»

#### 2.4 RECOMMENCEMENT À L'ÉCOLE DES ADULTES

R4 : 226-227 : « Mais je vais être obligé de le refaire quand même. Je vais tout réapprendre.»

### 3. MARCHÉ DU TRAVAIL

#### 3.1 BON TRAVAIL

R2 : 118 : {Qu'est-ce qui te motive?} « Avoir un bon travail, ça me motive, (...)»

#### 3.2 SAVOIR-FAIRE EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

R2 : 119 : {Qu'est-ce qui te motive?} « (...) savoir comment travailler.»

### 4. ASPECTS PERSONNELS

#### 4.1 PERTE DE TEMPS

R4 : 219-220 : « (...) si je restais chez nous à rien faire, j'allais tout perdre. Puis moi, je ne suis pas quelqu'un qui aime ça rien faire.»



**APPENDICE F**

**GRILLE D'ANALYSE DES ENTREVUES**

## GRILLE D'ANALYSE

«Image de soi»

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. IMAGE DE SOI		
1.1 Handicap et difficultés particulières	40	4
1.2 Motivation scolaire		
1.3 Échecs scolaires		
1.4 Nécessité des études		
1.5 Réussite en stage		

«Qu'est-ce que tu as appris dans la vie depuis que tu es né? Avec qui? Où?»

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. LES APPRENTISSAGES		
1.1 Les savoirs-être	28	5
1.2 Les apprentissages scolaires		
2. LES AGENTS D'APPRENTISSAGE		
2.1 Les enseignants	28	5
2.2 Les parents		
2.3 La fratrie		
2.4 Les amis		

« Et maintenant, qu'est-ce que tu attends? Quelles sont tes attentes face à l'avenir? »

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
<b>1. FORMATION</b> 1.1 Finir une formation 1.2 Respect du rythme d'apprentissage 1.3 Impossibilité de terminer son secondaire en FPT	27	5
<b>2 EMPLOI</b> 2.1 Obtenir un emploi 2.2 Obtenir un bon emploi 2.3 Rêve de carrière 2.4 Conserver l'emploi actuel 2.5 Emploi sans formation 2.6 Travail avec les parents 2.7 Exigences des métiers 2.8 Connaissance de soi 2.9 Planification	32	5
<b>3 VIE PERSONNELLE</b> 3.1 Famille 3.2 Belle vie 3.3 Incertitude 3.4 Habitation 3.5 Vie sociale	11	4
<b>4 SAVOIR-ÊTRE</b> 4.1 Responsabilisation 4.2 Persévérance	6	1

«Comment tu te sens en Formation préparatoire au travail  
par rapport aux années passées? »

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. EXPÉRIENCE DANS LES ÉCOLES PRÉCÉDENTES 1.1 Apprentissages 1.2 Motivation 1.3 Enseignants 1.4 Expulsion 1.5 CÉFER 1.6 Similarité	19	4
2. MARCHÉ DU TRAVAIL 2.1 Stages 2.2 Apprentissages en lien avec le marché du travail 2.3 Conciliation travail-étude 2.4 Salaire 2.5 Pression d'aller travailler	20	4
3. INTERVENANTS 3.1 Relation avec l'adulte 3.2 Aide 3.3 Confidentialité 3.4 Respect 3.5 Taille des groupes 3.6 Incohérence des enseignants	11	3
4. BIEN-ÊTRE	3	3

«Si tu n'étais pas obligé d'être en FPT, qu'est-ce que tu ferais? »

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. FORMATION 1.1 Formation régulière 1.2 École des adultes 1.3 Retards scolaire en FPT	12	4
2. MARCHÉ DU TRAVAIL 2.1 Marché du travail 2.2 Être prêt	4	3

« Te trouves-tu bon en ...? Te sens-tu capable d'apprendre de nouvelles choses?  
 Te sens-tu capable de relever les défis proposés?  
 Trouves-tu le ... important? Le trouves-tu utile?  
 Le trouves-tu intéressant? »

## FRANÇAIS

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. SEP EN FRANÇAIS 1.1 Bon SEP 1.2 Faible SEP 1.3 Difficultés 1.4 Peur de l'échec 1.5 Résultats 1.6 Plaisir 1.7 Motivation intrinsèque 1.8 Rôle de l'enseignant 1.9 Apprentissage visuel	34	5
2. IMPORTANCE DU FRANÇAIS 2.1 Importance 2.2 Maîtrise de la langue maternelle 2.3 Exigences gouvernementales 2.4 Exigences scolaires 2.5 Avenir	16	5
3. UTILITÉ DU FRANÇAIS 3.1 Français écrit 3.2 Français oral 3.3 Besoin	17	5
4. INTÉRÊT POUR LE FRANÇAIS 4.1 Intérêt 4.2 Lecture 4.3 Écriture 4.4 Obligation 4.5 Cours magistral	15	5

**MATHÉMATIQUE**

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. SEP EN MATHÉMATIQUE 1.1 Bon SEP 1.2 Plaisir 1.3 Logique 1.4 Notions de base acquises 1.5 Faible SEP 1.6 Résultats 1.7 Étude 1.8 Volonté 1.9 Rôle de l'enseignant	35	5
2. IMPORTANCE DE LA MATHÉMATIQUE 2.1 Vie réelle 2.2 Marché du travail 2.3 Nécessité	14	4
3. UTILITÉ DE LA MATHÉMATIQUE 3.1 Vie réelle 3.2 Marché du travail	14	4
4. INTÉRÊT POUR LA MATHÉMATIQUE 4.1 Incompréhension 4.2 Intérêt 4.3 Facilité	16	5

**PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL**

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. SEP EN PMT 1.1 SEP 1.2 Banalisation des savoirs 1.3 Mobilisation 1.4 Savoir-être 1.5 Expérimentation concrète 1.6 Absentéisme	20	5
2. IMPORTANCE DE PMT 2.1 Importance 2.2 Perte de temps 2.3 Vie réelle 2.4 Marché du travail 2.5 Droits 2.6 Opportunité 2.7 Échanges 2.8 Travail écrit	16	3
3. UTILITÉ DE PMT 3.1 Utilité 3.2 Identification 3.3 Vie réelle 3.4 Marché du travail 3.5 Stages	18	4
4. INTÉRÊT POUR PMT 4.1 Intérêt 4.2 Marché du travail 4.3 Vie réelle 4.4 Échanges 4.5 Identification	23	5



### SENSIBILISATION AU MONDE DU TRAVAIL

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. SEP EN SMT 1.1 SEP 1.2 Démonstration 1.3 Expérience 1.4 Apprendre en faisant 1.5 Apprentissages acquis 1.6 Savoir-faire 1.7 Vocabulaire 1.8 Plaisir 1.9 Droit à l'erreur 1.10 Leadership 1.11 Aide aux autres 1.12 Productions 1.13 Travail manuel 1.14 Concentration 1.15 Projet personnel	51	5
2. IMPORTANCE DE SMT 2.1 Importance 2.2 Marché du travail	6	2
3. UTILITÉ DE SMT 3.1 Vie réelle 3.2 Marché du travail 3.3 Orientation 3.4 Utilité	26	4
4. INTÉRÊT POUR SMT 4.1 Intérêt pour l'atelier 4.2 Marché du travail 4.3 Nouveaux apprentissages 4.4 Enseignants 4.5 Fierté 4.6 Travail manuel 4.7 Défis	22	5

## INSERTION PROFESSIONNELLE

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. SEP EN IP 1.1 SEP 1.2 Climat du stage 1.3 Autonomie 1.4 Initiative 1.5 Embauche 1.6 Intérêt 1.7 Apprentissages 1.8 Valorisation du stage	36	5
2. IMPORTANCE DU COURS IP 2.1 Importance 2.2 Marché du travail 2.3 Savoir-être 2.4 Intérêts 2.5 Rémunération 2.6 Études	24	4
3. UTILITÉ DU COURS IP 3.1 Savoir-être 3.2 Marché du travail 3.3 Rémunération 3.4 Intérêt	20	5
4. INTÉRÊT POUR LE COURS IP 4.1 Intérêts personnels 4.2 Rémunération 4.3 Action	18	5

«Est-ce que tu restes l'an prochain? ou Pourquoi es-tu resté trois ans?»

THÈMES ET SOUS-THÈMES	Nombres d'énoncés	Nombre de répondants
1. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE 1.1 Aide 1.2 Boxe 1.3 Heures de stage 1.4 Plaisir d'apprendre 1.5 Conciliation travail-étude	17	2
2. FORMATION 2.1 Préparation au TDG 2.2 Terminer une formation 2.3 Conserver les apprentissages 2.4 Recommencement à l'école des adultes	13	4
3. MARCHÉ DU TRAVAIL 3.1 Bon travail 3.2 Marché du travail	2	1
4. ASPECTS PERSONNELS 4.1 Perte de temps	2	1