

La prise en compte des élèves HDAA à travers l'évolution des politiques éducatives au Québec : l'importance de la transition entre le secteur secondaire et adulte

Joanie Lalonde, Marjorie Vidal

▶ **To cite this version:**

Joanie Lalonde, Marjorie Vidal. La prise en compte des élèves HDAA à travers l'évolution des politiques éducatives au Québec : l'importance de la transition entre le secteur secondaire et adulte. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, A paraître. hal-03366960

HAL Id: hal-03366960
https://inshea.hal.science/hal-03366960

Submitted on 5 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre : La prise en compte des élèves HDAA à travers l'évolution des politiques éducatives au Québec : l'importance de la transition entre le secteur secondaire et adulte

Quelques mots-clés : Transitions - Élèves en difficulté (ou HDAA voir plus loin) – secondaire – adultes/ post-secondaire

Joanie LALONDE, Candidate à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)
Intervenante scolaire à Déclic (organisme de raccrochage scolaire)

Marjorie VIDAL,
Chercheure postdoctorale - Université du Québec à Montréal (UQAM)
Chercheure associée – Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS)
Co-directrice et chercheure régulière – Groupe de recherche et de consultance Éducation – Formation – Emploi (EFE)

Résumé

Le présent article retrace l'évolution des principales politiques éducatives québécoises en matière de démocratisation scolaire, en s'intéressant tout particulièrement à la prise en compte des élèves dits handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) au sein du système. Il s'agit plus spécifiquement d'étudier les parcours et besoins de ces élèves entre le secteur secondaire et la formation générale des adultes, alors que les centres d'éducation des adulte (CÉA) jouent un rôle de plus en plus important dans le raccrochage scolaire de ces élèves ou leur continuum d'études. L'étude des particularités des CÉA et des besoins spécifiques de ces élèves soulève un certain nombre de questions en lien avec leur transition secondaire-adulte qui constituent autant d'avenues intéressantes sur le plan de la recherche[1].

Introduction

[1] Cet article constitue la base du projet de maîtrise d'une des deux auteures (Joanie Lalonde).

La question de la démocratisation scolaire a fait couler beaucoup d'encre dans le milieu de l'éducation. Et on retrouve cette notion associée aux grands principes de justice sociale dans tous les grands systèmes éducatifs de la fin du 20e siècle. C'est également la démocratisation scolaire qui a jeté les bases des principales réformes éducatives qui ont marqué les 50 dernières années au Québec. Pourtant, en dépit de ce même but commun affiché à destination de l'intégration des publics plus vulnérables, la variété des réformes québécoises a révélé la polysémie du terme de « démocratisation ». Au cours des années, celle-ci a en effet été appréhendée soit comme un processus qui vise l'égalité d'accès à l'éducation, l'égalité de traitement ou encore l'égalité de résultats. Chaque définition impliquant des structurations différentes et donc une prise en charge variée des publics vulnérables ciblés par ce même objectif de démocratisation, comme les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

L'objectif de cet article est plus précisément de remettre en perspective la prise en compte des élèves HDAA à travers le prisme des différentes réformes scolaires afin de mieux comprendre le soutien qui leur est offert dans le système éducatif actuel. Cette contextualisation devrait nous permettre de cibler à quel niveau les besoins de ces élèves sont le plus prégnants et donc quel cadre offrir aux recherches en éducation qui s'adressent à ces élèves. À cette fin, après avoir retracé les principales réformes du système éducatif québécois et leur prise en charge des élèves HDAA (première partie), nous nous intéresserons plus précisément aux besoins spécifiques de ces élèves (deuxième partie) et aux ressources dont ils disposent dans le système éducatif actuel dans une perspective de démocratisation (troisième partie).

1. Les principales réformes et politiques de la démocratisation scolaire et la prise en charge des élèves HDAA

Au cours des dernières décennies, le système d'éducation québécois a vécu plusieurs réformes dans le but de démocratiser l'enseignement et de tendre vers le principe d'égalité des chances.

1.1. Le rapport Parent ou la question de l'égalité d'accès (les années 60)

Au début des années 60, le gouvernement souhaitait mettre fin au système d'enseignement élitiste et sexiste révélé dans les années 50 et donner place à un système plus juste, valorisant l'égalité d'accès à l'éducation. Les politiques mises en place voulaient permettre à tous la possibilité de s'instruire en permettant à chacun de réaliser son plein potentiel (Tondreau et Robert, 2011). Le Rapport Parent constitue le premier jalon posé selon les principes de démocratisation scolaire. Il est le symbole de la réforme de l'ensemble du système d'éducation du Québec, qui a mené à la création du ministère de l'Éducation en 1964 et des commissions scolaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963). Cette réforme a consisté en une révision intégrale du système d'éducation. Elle a permis le développement majeur d'institutions: la mise en place d'un réseau de maternelles, la création des polyvalentes, des cégeps, du réseau de l'Université du Québec pour favoriser un accès généralisé de l'éducation au plus grand nombre.

Ces changements ont résulté en un accès généralisé et gratuit à l'école secondaire; cet accès étant à ce jour l'une des plus importantes mesures pour contrer les écarts de richesses entre les groupes sociaux. Dans son bilan du Rapport Parent, Rocher (2004) écrit que ce rapport « a incarné une double aspiration de son époque : celle de l'entrée du Québec dans la modernité et celle de la démocratisation de la société québécoise » (p.119), cette dernière étant l'intention dominante inspirant ce rapport. En effet, « l'éducation pour tous » ou plus précisément le « droit de chacun à la meilleure éducation possible » est le fondement même de ce rapport et de toutes les politiques qui en découleront. Dans le Rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation de 1988 intitulé *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après,* il est mentionné que « de façon générale, on peut dire que les objectifs d'accessibilité fixés par les auteurs du Rapport Parent ont été atteints, voire dépassés. » (p. 31). En effet, les taux de scolarisation de 1966 à 1975 ont augmenté tant chez les enfants de 5 ans que chez les adultes de 24 ans (Dufour, 1977).

Ces changements ont également profité à la grande majorité des élèves en difficulté autrefois marginalisés ou exclus du système, comme les élèves HDAA. Le rapport Parent reconnaît pour la première fois le droit à l'éducation des enfants handicapés et la responsabilité de l'école vis-à-vis de ces élèves. À partir du rapport Parent, ceux-ci peuvent bénéficier des premiers services spécialisés pour les accueillir dans des classes spéciales. Les écrits sur le sujet disent d'ailleurs que le nombre des élèves HDAA a fortement augmenté dans le système éducatif à la suite du rapport Parent (Gonçalves et Lessard, 2013, p. 330 ; MELS, 2010, p. 33). La réforme Parent marque une avancée majeure en termes démocratisation scolaire et qu'il faut se réjouir du développement du champs de l'adaptation scolaire et des premiers pas vers l'inclusion des élèves HDAA dans le système éducatif. Toutefois, les années qui ont suivi la massification de l'enseignement ont prouvé que plusieurs inégalités ont persisté et on voit un décalage entre les principes de démocratisation et les résultats des élèves HDAA.

1.2. Le rapport COPEX ou la question de l'égalité de traitement (les années 70)

En 1976, le rapport COPEX permet de voir que des lacunes sont présentes dans l'administration et l'organisation des services pédagogiques aux élèves en difficulté et que les services d'ordre personnelle sont insuffisants (MEQ, 1978, p. 61) Ainsi, ce rapport définit un cadre de classification connu sous le nom de système en cascade. Ce système envisage des réponses différentes en fonction des besoins de chaque élève, et ce, tout en priorisant le retour à la classe ordinaire (Horth 1998). Ce modèle d'intégration prévoit l'intégration des élèves HDAA soit à la classe régulière, soit en classe spécialisée ou même à la maison ou à l'hôpital (Gonçalves et Lessard, 2013). Le Rapport COPEX a implanté la première politique et plan d'action pour l'adaptation scolaire, mieux connu sous le nom de *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action : l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (MEQ, 1978). C'est dans cette politique qu'il est pour la première fois question de services complémentaires ou « diversification graduelle des ressources humaines » pour ces élèves et que d'autres actions sont entreprises par le ministère pour améliorer l'offre de services aux élèves HDAA comme

le développement de programmes et d'instruments pédagogiques adaptés aux besoins de ces élèves.

Conséquences de cela, les élèves HDAA ont pu bénéficier de services complémentaires au secondaire pour permettre une égalité de traitement. Aujourd'hui, la Loi sur l'instruction publique (LIP, 1988) (art.234) oblige la commission scolaire à adapter ses services éducatifs aux besoins de l'élève d'après l'évaluation de ses capacités et de ses besoins. Dans le but de favoriser la progression des apprentissages des élèves, le régime pédagogique énonce des services complémentaires essentiels à la réussite (MEQ, 2002a et 2002b ; MELS, 2007) :

1. de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
2. d'éducation aux droits et aux responsabilités;
3. d'animation, sur les plans sportif, culturel et social;
4. de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
5. d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
6. de psychologie;
7. de psychoéducation;
8. d'éducation spécialisée;
9. d'orthopédagogie;
10. d'orthophonie;
11. de santé et de services sociaux;
12. d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

Au secteur jeune, pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, « le directeur de l'école avec l'aide des parents (...), du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même (...), établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (...) » (art. 96.14). Ce plan d'intervention assure notamment la coordination des services entre tous les intervenants de l'équipe-école. Bien que le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention intitulé *Le plan d'intervention... au service de la*
réussite de l'élève (MEQ, 2004) invite les intervenants à placer l'élève au coeur de sa réussite en l'invitant à participer à l'élaboration de ce plan, la recherche démontre que l'élève est souvent le dernier à être invité à participer et que c'est moins du tiers des élèves qui y participent (Ruth Gross, 2017 ; Robert *et al.,* 2016). Ainsi, nous pouvons

conclure que l'élève ne joue pas un rôle important dans la démarche d'attribution des services complémentaires et des mesures d'adaptation.

Gonçalves et Lessard (2013) rapportent une augmentation de 250% de l'effectif des EHDAA pour la période de 1969 à 1978 et une augmentation de 89% du nombre d'enseignant·e·s en adaptation scolaire. En dépit de cela, plusieurs notent un décalage entre l'idéal de démocratisation du rapport COPEX et la réalité éducative, notamment en ce qui a trait à l'approche médicale transmise à l'égard des élèves HDAA qui persiste en dehors des recommandations du rapport et qui se traduit par une augmentation des diagnostics cliniques. Diagnostics qui ne sont pas indépendants du fait que les ressources disponibles dans l'école dépendent des allocations basées sur le nombre d'élèves HDAA et/ou ayant un plan d'intervention (MELS, 2007) alors même que l'intégration d'ÉHDAA dans les classes ordinaires entraîne un certain nombre de défis et que le manque de ressources se dans les salles de classe devient une préoccupation importante pour intervenir auprès de ces élèves.

1.3. Les États généraux en éducation ou la question de l'égalité de réussite (les années 90)

Dans les années 1990, les inégalités de succès préoccupe la société québécoise et la question des inégalités scolaires reparaît (Boudreault, 1992 ; Tondreau et Robert 2011). Face à un taux élevé d'échecs et de décrochage scolaire frôlant les 36%, on ne parle plus seulement d'inégalités d'accès mais cette fois d'inégalités de réussite scolaire à tous les niveaux (Rocher, 2004; Tondreau et Robert 2011). Certains chercheurs vont dire que les inégalités se sont déplacées depuis l'entrée (l'accès) jusqu'au sein de l'institution scolaire (Deniger, 2012). Le décrochage scolaire devient alors un thème porteur pour instaurer de nombreux changements en éducation dans les années 1990 dont les États généraux qui visent à offrir un traitement spécifique des élèves en difficultés.

La Commission des État généraux de l'éducation est une des plus grandes réflexions de l'histoire du Québec en éducation (Malenfant-Veilleux, 2017). Ces États généraux, d'une durée de 18 mois, ont mené à plusieurs constats, dont le suivant : il faut « remettre l'école

sur les rails en matière d'égalité des chances » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1996 p.12). C'est donc depuis ces États généraux que le système d'éducation québécois tente de « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (MEQ, 1996, p.12). La réforme de l'éducation qui en découle en 1997 aura comme mission de contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire en se fixant comme objectif un taux de diplomation à 85 % pour 2010 (Tondreau et Robert, 2011).

Cette nouvelle démocratisation du succès à l'école se veut donner une chance égale à tous les jeunes, dont les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), d'accéder au marché de l'emploi et aux études supérieures (Malenfant-Veilleux, 2017 ; MEQ, 1996 ; MEQ, 1999). Toutefois, les cibles fixés lors des États généraux (85% de réussite au secondaire notamment) ne sont pas atteintes dans les années suivantes (en 2009, le taux de réussite au secondaire est de 71,9%). Et les inégalités persistent, notamment auprès des élèves HDAA.

Cette réforme a pris la forme de changements majeurs incarnés dans 10 chantiers prioritaires au secteur préscolaire, primaire et secondaire dont notamment la mise en place de maternelles 5 ans, la révision du curriculum et la mise en place de projets pédagogiques particuliers. Un des 10 chantiers concerne les élèves HDAA. Il a pour objectif spécifique de favoriser les efforts en termes de démocratisation pour les élèves marginalisés par le système, dont les élèves vivant dans un milieu défavorisé, ceux provenant de communautés culturelles, les élèves autochtones et les élèves HDAA. L'accompagnement de ces élèves doit passer par la mise en place de mesures d'adaptation spécifiques. Il y est ainsi spécifié que

> [L]a situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage mérite aussi une attention particulière ; d'abord parce que l'école doit s'acquitter de sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces élèves comme de tous les autres; ensuite parce que, compte tenu de l'augmentation de leur nombre et du désir de les intégrer le plus possible à la classe ordinaire, il faut s'assurer que les conditions d'un accueil réussi soient réunies. Dans les commissions scolaires, 12,6 p. 100 des élèves sont aux prises avec ce type de difficulté. Plus des deux tiers d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage alors que près d'un élève sur cinq fait partie de cette catégorie parce qu'il a des difficultés de

> comportement. Les élèves atteints de handicaps physiques ou de déficience intellectuelle ne représentent qu'un peu plus de 10 p. 100 des élèves de cette catégorie. (1996, p.17).

À la fin des années 1990, on retrouve ces principes de démocratisation dans l'Énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation qui introduisait le Renouveau pédagogique :

> L'école doit faire la guerre à l'échec scolaire. Il ne suffit plus que l'école soit ouverte à tous : elle doit transmettre à chaque élève la meilleure formation possible et accompagner chacun dans son cheminement scolaire. Les membres du personnel scolaire doivent partager la conviction que tout enfant est éducable s'il dispose des moyens nécessaires et qu'il est capable d'acquérir des connaissances plus complexes qu'on ne le croit souvent. Aussi, les élèves qui ont des difficultés ou un handicap se verront offrir toutes les occasions pour développer le plus possible leurs talents et leurs aptitudes. Cet accompagnement, s'il est constant et approprié, empêchera leur exclusion (p.14).

Le parcours de formation axé sur l'emploi fait partie de la réforme du Renouveau pédagogique. Dans la visée d'augmenter le taux de diplomation et de qualification de la plus grande majorité des élèves, le réseau scolaire a accueilli en 2009 le parcours de formation axé sur l'emploi (PFAE - Comité-conseil sur les programmes d'études, 2008). Le parcours de formation axée sur l'emploi se distingue avec l'approche de contenus découpés en une multitude d'objectifs qui primait jusqu'alors. L'idée est d'offrir une approche où les connaissances et compétences sont transférables.

De plus, cette approche fournit à des jeunes qui éprouvent des difficultés scolaires la possibilité de poursuivre leur scolarité dans des contextes différents et selon une pédagogie adaptée et d'obtenir un certificat officiel attestant d'une formation qualifiante qui les prépare au marché du travail (MELS, 2008). Ce parcours de formation est surtout offert aux élèves du secondaire qui n'ont pas atteint les exigences du premier cycle du secondaire (Commission des droits de la personne et de la jeunesse [CDPDJ], 2018).

Au deuxième cycle du secondaire, il existe 3 parcours possibles que les élèves peuvent emprunter et qui s'échelonnent sur trois ans :

1. la formation générale ;
2. la formation générale appliquée ;
3. la formation axée sur l'emploi, qui offre deux niveaux de formation :
    a. la formation préparatoire au travail (FPT) ;
    b. la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS).

Seuls les deux premiers parcours mènent à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et donnent accès à la formation professionnelle (FP) ou encore à l'enseignement postsecondaire. Le troisième parcours quant à lui s'effectue en alternance travail-études et mène à l'obtention d'une qualification qui peut mener directement au marché du travail, mais peut aussi mener à la formation professionnelle ou encore à la poursuite d'études en formation générale aux adultes. Il importe également de préciser que le PFAE est peu reconnue par les employeurs (CDPDJ, 2018).

1.4. Bilan des réformes de la démocratisation scolaire

La succession des politiques et stratégies qui démocratisent l'enseignement (sur le plan de l'accès, du traitement et des résultats) s'est soldée par un accroissement du niveau de qualification de la main-d'œuvre pour soutenir une économie fondée sur le savoir et les avantages technologiques, la part des jeunes sortant avec un diplôme a augmenté au cours des 30 dernières années (Vultur, 2006). Le taux d'obtention du diplôme d'études postsecondaires n'a jamais été aussi élevé chez les jeunes âgés de 17 à 29 ans (Institut de la statistique du Québec, 2019) tandis que la proportion d'élèves ne détenant pas de diplôme a atteint un niveau relativement bas.

Cette démocratisation a également profité aux élèves HDAA et la présence des élèves à risque ou HDAA dans le réseau scolaire québécois a connu une forte croissance au cours des deux dernières décennies. En effet, entre 2001 et 2016, pendant que la clientèle des commissions scolaires au Québec chutait de 9%, celle des élèves HDAA augmentait de 71,8% (CDPDJ, 2018). Plus récemment, lors de l'année scolaire 2019-2020, ce sont près de 225 000 élèves HDAA qui fréquentaient le réseau scolaire de la formation générale des jeunes, ce qui représente une augmentation de 22% depuis l'année scolaire 2012-2013 (MEES, 2020b). Notons qu'au secondaire, c'est un élève sur quatre qui est identifié

comme HDAA en 2015-2016 (CDPDJ, 2018) en plus des élèves à risque qui représentent 26 % de tous les élèves scolarisés (Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec [FSE-CSQ], 2018). Toutefois, certaines inégalités persistent encore aujourd'hui en ce qui a trait au parcours des élèves les plus vulnérables, et notamment les ÉHDAA, dans le réseau québécois

2. Les parcours des élèves HDAA dans le réseau québécois aujourd'hui

En dépit des réformes en vue de la démocratisation des publics les plus vulnérables, il semblerait que les élèves HDAA ne réussissent pas à bénéficier autant que leurs pairs de la mise en place des politiques et réformes mentionnées précédemment. Dans le cadre de cette partie, nous allons nous intéresser à leur parcours et aux besoins de ces élèves dans le système éducatif actuel.

2.1. La question de l'accès pour les élèves HDAA

Pour l'année scolaire 2019-2020, ce sont plus de 220 000 élèves HDAA qui fréquentent le réseau scolaire québécois (Banque de données des statistiques officielles du Québec [BDSO], 2021). Cette augmentation, encore plus importante dans le réseau anglophone est d'autant plus marquée qu'elle s'accompagne d'une baisse de fréquentation des publics « réguliers », c'est-à-dire les élèves non diagnostiqués HDAA (CDPDJ, 2018). Cette hausse est d'autant plus marquée au secondaire, alors que le nombre d'ÉHDAA a connu une augmentation de 96,4% entre 2001 et 2016 (Ibid). En dépit de cette hausse marquée de la fréquentation, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse relève toutefois un certain nombre d'obstacles qui entravent l'accès à l'éducation pour ces élèves. Elle rapporte ainsi que

> [d]e tous les groupes qui bénéficient d'une protection de la Charte, ce sont les élèves handicapés qui, pour le milieu scolaire, ont fait l'objet du plus grand nombre de demandes d'intervention soumises à la Commission. C'est par l'examen des plaintes individuelles qui lui étaient acheminées qu'elle s'est d'abord attaquée à cette question. Jusqu'à ce jour, plus de 800 enquêtes concernant l'intégration d'élèves handicapés ont été menées à la Commission14. Près de 70 % d'entre elles sont liées au fait que, selon les allégations des plaignants, les commissions scolaires mises en cause n'offriraient pas les services nécessaires pour que l'intégration de l'élève dans

> une classe ou une école ordinaire soit harmonieuse et de nature à faciliter ses apprentissages, comme cela est pourtant prescrit dans la Loi sur l'instruction publique (2018, p.5-6)

Ces différents éléments nous amènent à nous interroger sur les mesures dont peuvent bénéficier les élèves HDAA dans leur cursus et qui peuvent influer sur leur parcours scolaire.

2.2 La question du traitement pour les élèves HDAA

Selon la BDSO (2021), en 2018-2019, ce sont 69 % des élèves EHDAA qui sont intégrés à une classe ordinaire, alors que le reste sont intégrés en classe spéciale ou en école spécialisée. Alors que certains élèves HDAA choisissent de suivre le parcours de formation générale au deuxième cycle du secondaire, beaucoup doivent prendre part au PFAE, puisqu'ils n'ont pas les acquis attendus du dernier cycle du primaire ou encore du premier cycle du secondaire (Rousseau *et al.,* 2016).

Tel que démontré par Rousseau *et al.* (2016), 71,2% des élèves qui ont pris part au PFAE provenaient de l'adaptation scolaire. L'étude a démontré que 57,7% des élèves en PFAE n'obtiennent aucune certification par ce programme. Ainsi, non seulement une majorité des élèves ne termine pas le programme, mais beaucoup recourent par la suite à un centre d'école aux adultes ou à une école de raccrocheurs (Rousseau *et al.,* 2016). Ce phénomène ne se traduit pas seulement au sein du PFAE : beaucoup de jeunes EHDAA âgés de 16 à 18 ans éprouvant des difficultés scolaires quittent la formation générale des jeunes pour celle des adultes :

> En effet, pour plusieurs élèves québécois accusant des retards scolaires, le secteur des adultes devient une alternative fortement exploitée, alors que les moins de 25 ans comptent pour plus de la moitié de l'effectif inscrit en formation générale au secteur des adultes et que près des deux tiers d'entre eux sont âgés de 16 à 19 ans, arrivant directement de la formation initiale du secteur jeunes. (Rousseau et al., 2010, p.156).

2.3.La question de la réussite pour les élèves HDAA

Bien que les réformes mentionnées en première partie de cet article représentent un énorme changement de perspective en éducation, qui vise dorénavant le succès pour tous, et plus particulièrement celui des élèves HDAA, il demeure que ces élèves ont un taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification 2 fois supérieur à celui de l'ensemble du Québec (MEQ, 1999 ; MEES, 2020). Malgré la forte majorité d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire, ce ne sont que 33,1 % des élèves HDAA du réseau public qui réussissent à obtenir un diplôme ou une qualification en même temps que leurs pairs en 5 ans, soit plus de deux fois moins que les élèves de l'ensemble du Québec (MEES, 2020). Et ce ne sont que 53,7% de ces jeunes qui finissent par obtenir un diplôme ou une qualification 7 ans après leur entrée au secondaire, comparativement à 80,9 % pour l'ensemble du Québec (MEES, 2020). Ainsi, nous pouvons constater qu'il existe encore un très large écart entre les différents groupes d'élèves et que le principe d'égalité de réussite prend encore trop peu de place dans le réseau scolaire, notamment chez les élèves HDAA.

C'est ainsi que le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification chez les HDAA était de 3 à 4 fois plus élevé pour eux que pour les élèves dits « régulier » dans les données de la période datant de 2000 à 2014 (CDPDJ, 2018). Cette tendance tend à persister pour l'année scolaire 2017-2018 alors que le taux de sorties pour les élèves HDAA frôle les 30 % alors que pour les élèves dits « réguliers », il se situe à 13,6 % (MEES, 2020). D'après Savoie-Zajc et Lanaris (2005), les jeunes qui quittent l'école avant d'avoir terminé un programme d'études secondaires sont souvent des jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement, qui se sentent démotivés et qui ont une perception négative d'eux-mêmes. Baby (2005) et Vultur (2005) ajoutent même que ces élèves présentent des besoins différents auxquels les matières scolaires, les pratiques pédagogiques et les conditions d'apprentissage de l'école ne répondent pas.

2.4. Bilan des parcours des élèves HDAA

Au regard des parcours plus longs et plus sinueux vécus par les élèves HDAA, le secteur de l'éducation des adultes devient une alternative fortement investie par ces élèves. Ainsi,

alors même que les centres d'éducation des adultes (CÉA) québécois étaient originellement destinés à des adultes en reprise d'études, autonomes et pro-actifs, ils accueillent aujourd'hui des élèves de plus en plus jeunes, perçus à risque parce qu'ils présentent un handicap, un retard scolaire, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ou encore qui sont aux prises avec des problématiques psychosociales plus lourdes (Rousseau *et al.*, 2010; Potvin et Leclercq, 2010, 2012). Certaines auteures estiment ainsi que plus de 60 % des jeunes âgé·e·s de 16 à 18 ans qui fréquentent les CÉA présentent un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Dumont *al*., 2013, citant Rousseau *et al*., 2007, p.13).

Ainsi, la formation générale des adultes (FGA) constitue souvent le dernier recours éducatif pour les élèves dits « à risque », c'est-à-dire ceux dont le parcours social et scolaire est plus long (Supeno et Bourdon, 2015) voire problématique. Toutefois, ces centres peinent à s'adapter et à répondre aux besoins de ces nouveaux publics qui présentent des difficultés socioscolaires (Bessette, 2005 ; Lemire, 2011 ; Lethiecq, 2014). Par conséquent, une partie des élèves raccrocheurs qui parviennent à intégrer la FGA en sortira sans diplôme ni qualification (MEES, 2015), vivant ainsi une deuxième situation de décrochage scolaire.

3. Les élèves HDAA à la Formation générale des adultes

La dernière partie de cet article a pour but d'étudier les particularités des centres d'éducation des adultes pour comprendre les principaux points d'achoppement entre le système de la FGA et notamment les particularités des CÉA et les besoins particuliers des élèves HDAA.

3.1. Les modalités d'enseignement et d'accompagnement à la FGA

En ce qui concerne les modalités d'enseignement, la FGA repose sur un enseignement individualisé, qui mise largement sur l'autonomie des apprenants. L'élève à la FGA est donc perçu comme proactif, autonome et motivé (Potvin et Leclerq, 2012) :

concrètement, il est attendu qu'il travaille de manière individuelle avec des cahiers, à son propre rythme, et qu'il soit soumis à des évaluations en fonction de sa progression ; c'est dans cette optique qu'il est question d'« enseignement modulaire » au secteur des adultes. Autant de modalités pédagogiques qui ne cadrent pas toujours avec les caractéristiques et besoins des élèves HDAA.

À la FGA, il existe peu ou pas de cours magistraux et pour tous les services d'enseignement, chaque programme disciplinaire est divisé en objectifs microgradués et est caractérisé par une démarche modulaire qui incite les apprenants à faire preuve d'une grande autonomie dans leur apprentissage. Pourtant, la méta-analyse de Bissonnette *et al.* (2010) démontre clairement que des pratiques d'enseignement comme l'enseignement explicite et réciproque sont à préconiser pour favoriser l'apprentissage des mathématiques et du français des élèves en difficulté. Toutefois, à la FGA, au quotidien, chaque étudiant, à temps complet ou partiel (entre 15 et 30 heures semaines), travaille seul et à son rythme au moyen de cahiers d'apprentissage ou de modules qu'il remplit pour atteindre les objectifs de formation. » (Landry, 2017). Ainsi, ces pratiques d'enseignement demandent à des élèves ayant des lacunes sur les plans des habiletés cognitives, métacognitives et affectives d'être proactifs et d'avoir la capacité de saisir leurs propres difficultés et limites et de savoir les exprimer (Potvin et Leclerq, 2012). Il existe alors des services d'accompagnement comme les services complémentaires qui « ont pour objet de soutenir l'adulte en formation au regard de ses conditions personnelles et sociales (LIP, art. 17). »

En ce qui concerne les modalités d'accompagnement, l'organisation des services et le régime pédagogique diffèrent selon le secteur jeune ou adulte. Cependant, le personnel de soutien et les services complémentaires sont importants dans ces deux secteurs afin de soutenir la réussite des élèves. « Leur rôle est déterminant dans l'atteinte des objectifs poursuivis pour favoriser le plein potentiel des élèves à risque et HDAA afin de rendre possible leur réussite scolaire et éducative. » (FSE-CSQ, 2018, p.9).

Il importe toutefois de préciser que l'approche pour les élèves à risque et HDAA est devenue non catégorielle, c'est-à-dire que l'organisation des services éducatifs tient compte des besoins de l'élève plutôt que de son appartenance à une catégorie de difficulté (FSE-CSQ, 2018). Une organisation des services basée sur une évaluation rigoureuse des besoins et des capacités des élèves permet d'accompagner les élèves dans une démarche de soutien qui soit vraiment au service de ceux-ci (MELS, 2007). Comme il est écrit dans le cadre de référence pour les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes intitulé *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes* (MELS, 2009), « c'est l'enseignante ou l'enseignant qui détecte généralement les difficultés, le plus souvent dès les premières manifestations, c'est ce personnel qui dirige l'élève vers le spécialiste ou le personnel professionnel selon le type de difficulté. » (p. 4). Pourtant, plusieurs études ont démontré que les enseignants de la formation générale aux adultes sont mal outillés pour travailler avec des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Marcotte *et al.*, 2010 ; Voyer *et al.*, 2012 ; Dumont *et al.*, 2013).

Alors que les services complémentaires, de types correctif ou préventif, sont d'autant plus important dans un contexte où les effectifs de la FGA sont de plus jeunes et présentent des parcours de plus en plus complexes, plusieurs dénoncent un manque de ressources professionnelles et une non-systématisation de ces ressources (Charlebois, 2019). Le rapport émis par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018) intitulé *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois* va dans le même sens alors qu'il relève que les ressources pour garantir l'adaptation des services pour les élèves HDAA sont « minces dans les secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation aux adultes » (p.14). À titre d'exemples, en 2015-2016, on compte 303 professionnels pour tout le Québec, soit une baisse de 14 % en 5 ans, pour environs 183 000 élèves (MEES, 2016; Fortier, 2018).

3.2. Les besoins des élèves HDAA à la FGA sur le plan psychosocial et pédagogique

L'étude de Dumont *et al.* (2013), qui avait pour objectif de mettre de l'avant les besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de 610 jeunes provenant de 26 Centre d'école aux adultes, âgés de 16 à 24 ans a révélé que « le tiers des 16-24 ans souhaitent recevoir des ateliers afin de favoriser leur développement personnel (estime de soi, bonnes décisions, compétences sociales) alors que la moitié des 19-24 ans souhaitent améliorer leur gestion du stress » (p. 17). Puis, cette même étude a su mettre de l'avant les besoins socioaffectifs et personnels de ces élèves : ils souhaitent « se sentir reconnu (forces, efforts, réussites, compétences actuelles et non-difficultés passées), d'être entendu (écouté, aidé, s'intéresse et croit en l'élève) et traité comme une entité individuelle sans être comparé aux autres jeunes » (p. 18). Ainsi, en lien avec les besoins psychosociaux des élèves dits HDAA, cette recherche de Dumont (2013) souligne l'importance d'appréhender l'apprenant dans sa globalité et dans sa singularité et d'encourager le sentiment de maîtrise et de connaissance de soi.

Finalement, n'oublions pas que beaucoup d'élèves HDAA ont une vision plutôt négative de leur passage à l'école secondaire (Rousseau *et al.*, 2010). En effet, les élèves soulignent le manque d'encouragement de la part des enseignants, des conflits avec les enseignants et une perception négative d'un placement en classe d'adaptation scolaire. Ainsi, pour ces raisons, ces élèves ont besoin d'être appréciés et compris des acteurs scolaires, malgré les difficultés rencontrées (Rousseau, 2005 ; Potvin, 2005).

Par ailleurs, nous savons que les pratiques pédagogiques ou d'enseignement jouent un rôle important dans l'apprentissage, le rendement académique et la persévérance scolaire (Bost et Roccomini, 2006 ; Bissonnette *et al.*, 2010). Il est donc important de comprendre quels sont les besoins des élèves dits HDAA d'un point de vue pédagogique afin de choisir spécifiquement des pratiques visant la réussite et la persévérance de ces élèves. Eu égard aux besoins des élèves HDAA, il existe plusieurs obstacles dans la littérature scientifique. Ils sont à mettre en relation avec les modalités propres au régime pédagogique de la FGA et peuvent constituer des obstacles aux pratiques, notamment au niveau de la transition secteurs secondaire-adulte.

3.3. La difficile transition des élèves HDAA vers le secteur de l'éducation des adultes

Bien que des services existent en FGA pour soutenir la réussite des élèves HDAA, il n'en demeure pas moins qu'il existe une réelle différence au niveau de l'organisation des services, des pratiques d'enseignement et de l'effectif des professionnels entre le secteur secondaire et adulte. Pourtant, la recherche a souligné l'importance pour les élèves HDAA de vivre un passage en continuité vers la formation générale aux adultes harmonieux, celui-ci étant un vecteur important de la persévérance et de la réussite scolaire (CDPDJ, 2018). Comme cette voie de transition du secteur jeune au secteur adulte est très fréquemment empruntée par les élèves HDAA selon l'étude de Voyer, Potvin et Bourdon (2015) et que les conditions d'apprentissage en FGA ne semblent pas répondre aux besoins de ces élèves, il est primordial de s'intéresser au processus de transition de ces élèves du secteur jeune au secteur adulte. Toutefois, peu d'écrits scientifiques se sont penchés sur le processus de transition du secteur jeune au secteur adulte. C'est justement pour combler ces lacunes dans la littérature scientifique que nous devons nous y intéresser.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons retracé la prise en compte des élèves HDAA à travers les principales réformes éducatives incarnant l'objectif de démocratisation scolaire au Québec. L'analyse des effets de ces réformes nous a conduit à deux constats. Le premier constat est en lien avec la démocratisation scolaire. Bien que celle-ci a profité en grande partie aux élèves HDAA, dont le nombre est en croissance exponentielle dans le réseau scolaire, certaines inégalités demeurent. En effet, les réformes successives en lien avec l'égalité d'accès, de traitement ou de résultats n'ont pas complètement eu les effets escomptés et une grande partie des élèves HDAA qui intègrent l'école sortent du système scolaire traditionnel sans diplôme ni qualification.

Le deuxième constat a trait cette fois au secteur de l'éducation des adultes plus particulièrement. La FGA jouant un rôle de plus en plus important en termes de raccrochage scolaire pour les élèves HDAA qui sortent du système régulier sans avoir atteint leur objectif scolaire. Tant et si bien que les centres d'éducation des adultes (CÉA) sont de plus en plus appréhendés comme une prolongation de l'école secondaire, des écoles de la seconde chance, en ce sens qu'ils offrent aux élèves la possibilité d'obtenir un diplôme ou des équivalences afin de pouvoir poursuivre leur scolarité. Toutefois, les modalités d'enseignement et d'accompagnement des CÉA posent un certain nombre de problèmes quand on les rapproche des besoins pédagogiques et psychologiques propres aux élèves HDAA qui fréquentent ces centres.

Ce rapprochement suscite plusieurs questions en ce qui concerne le manque de ressources et la non-systématisation des services à la FGA pour répondre aux besoins des élèves HDAA et faciliter leur adaptation. En effet, ces services sont partie prenante des principales réformes de la démocratisation du système scolaire et constituent des tremplins vers une égalité de résultat entre les élèves HDAA et les élèves dit réguliers. Si ces services font partie intégrante de l'architecture scolaire au niveau secondaire, comment se fait-il que ce ne soit pas le cas à la FGA? Dès lors une des questions centrales qu'on est à même de se poser et qui fonde la base de la recherche de maîtrise sur laquelle se fonde cet article est de savoir comment se passe justement la transition du secondaire vers la FGA au niveau des ressources en adaptation scolaire et des services complémentaires du point de vue des élèves dit HDAA?

Bibliographie

Association canadienne des troubles d'apprentissage. (2015). *Définition nationale des troubles d'apprentissage.* https://www.ldac-acta.ca/definition-nationale-des-troubles-dapprentissage/?lang=fr#:~:text=L'expression%20%C2%AB%20troubles%20d',information%20verbale%20ou%20non%20verbale.

Baby, A. (2005). Pédagogie des poqués. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bessette, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale aux adultes : une étude de cas.* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/17818

Bissonnette, S. Richard, M. Gauthier, C. Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*(1).

Bost, L.W. Riccomini, P. J. (2006). Effective Instruction : An Inconspicuous Strategy for Dropout Prevention. *Remedial and Special Education, 27*(5) : 301-311. https://doi.org/10.1177/07419325060270050501

Boudarbat, B. Montmarquette, C. (2016). *La surqualification professionnelle chez les diplômés des collèges et des universités : état de la situation au Québec* (publication no 17RP-03). https://cirano.qc.ca/files/publications/2017RP-03.pdf

Boudreault, G. (1992). *La mesure de l'abandon scolaire*. Vie pédagogique, no 80, p.13-14.

Bourgeois, É. (2011). Chapitre 1. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire.... Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023

Cartier, S. C. Butler, D. L. Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601–622. https://doi.org/10.7202/018960ar

Charlebois, F.X. (2019). *Construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage scolaire* : Voies d'émancipation? (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal

Comité-conseil sur les programmes d'études. (2008). *Avis au ministre. Programme de formation de l'École québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Chapitre 5 et programmes d'études du parcours de formation axé sur l'emploi.*

Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.ccpe.gouv.qc.ca/publication2.htm

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (vol. 1). Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après.* Publications du Québec.
https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/rapport-parent-vingt-cinq-ans-apres-rebe-87-88-50-0137/

Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 76-84.

Dufour, D. (1977). Un nouvel indice synthétique : le « taux global de scolarisation ». *Cahiers québécois de démographie*, *6*(2), 32–45. https://doi.org/10.7202/600741ar

Dumont, M. Beaumier, F. Leclerc, C. Massé, L. Rousseau, N. (2013). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants.*
https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1702/F685155571_3_rapport_recherche__RF_M_Dumont_2009_PE_130863.pdf

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.fayol.1997.01

Fédération des syndicats de l'enseignement et Centrale des syndicats du Québec. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA : Destiné au personnel enseignant* (Publication n^{o} 978-2-89061-135-1).
http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf

Fortier, M. (2018, 29 octobre). Régime minceur dans l'éducation des adultes. *Le Devoir*. Repéré à : https://www.ledevoir.com/societe/education/540080/regime-minceur-dans-l-education-des-adultes

Graham, S. Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445–476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoirs légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 330-373.

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Document inédit. Repéré à https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html

Institut de la statistique du Québec (2019). *Regard statistique sur la jeunesse : État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans de 1996 à 2018* (publication n° 978-2-550-86011-2). Gouvernement du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600_jeunesse2019H00F00.pdf

Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes.* [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/11092/1/M14855.pdf

Lemire, V. (2011). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* (Mémoire de maitrise inédit). Université de Montréal, Montréal.

Lethiecq, M. (2014). *Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école.* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. http://hdl.handle.net/1866/10882

Malenfant-Veilleux, A. (2017). *Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoise : une analyse des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière grande réforme de l'éducation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Érudit. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8056/1/031617921.pdf

Manset, G. Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective ? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31*(2), 155–180. https://doi.org/10.1177/002246699703100201

Marcotte, J. Cloutier, R. Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire* : *identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2015). Statistiques de l'éducation - Édition 2015 MEES - Direction des indicateurs et des statistiques.

Québec. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf

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

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation.* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire, une école adaptée à tous les élèves.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2020). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4077449

Banque de données des statistiques officielles du Québec (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif*

scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020. Gouvernement du Québec, Canada. Repéré à https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606

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).* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Parcours de formation axée sur l'emploi : formation préparatoire au travail, formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.* Québec : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Cadre de référence : les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes.* Gouvernement du Québec, Canada : Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales 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 : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). Indicateurs de l'éducation – Édition 2014. Québec : Gouvernement du Québec.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). *Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal*. Numéro thématique international de la revue *Canadian Issues*, 35-41.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2012). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes.* Montréal, Québec. Rapport de recherche Rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf

Potvin, P. (2005). La relation maître/élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 109-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Robert, J., Debeurme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention

avec ou sans hyperactivité au postsecondaire ? *Éducation et francophonie*, *44*(1), 24–45. https://doi.org/10.7202/1036171ar

Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, *12*(2), 117–128. https://doi.org/10.7202/1060694ar

Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés? Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159).
Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Rousseau, N. Théberge, N. Bergevin, S. Tétreault, K. Samson, G. Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). *L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école… et la vie!* Éducation et francophonie, 38(1), 154–177. https://doi.org/10.7202/039985ar

Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(1), 127–150. https://doi.org/10.7202/1040666ar

Ruth Gross, T. (2017). *The role of self-determination and co-construction to support meaningful student participation in an Individualized Education Program meeting in high school* (thèse de doctorat, The University of San Francisco, États- Unis). https://repository.usfca.edu/diss/344/

Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.

Supeno, E. et Bourdon, S. (2015). Sphères de vie et variété dans le passage à la vie adulte : une analyse comparative de jeunes adultes en situation de précarité et de cégépiens. *In* S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 27-48). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (2e éd.). Les Éditions CEC inc.

Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, *40*(2), 191–213. https://doi.org/10.7202/1028419ar

Voyer, B. Brodeur, M. Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution.* (Document de travail). Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012.

Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, *47*(1), 41–68. https://doi.org/10.7202/013641ar

Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle. Étude sur les jeunes «désengagés». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 96-108.