

Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire

Philippe Tremblay
Université Laval

Résumé

Au Québec, la politique de l'adaptation scolaire favorise l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Malgré l'effort que traduit cette politique pour scolariser ces élèves dans le milieu le plus normalisant possible, quelques études démontrent que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ont un cheminement scolaire difficile pouvant mener à des retards scolaires et à un faible taux de diplomation. Dans le cadre d'une recherche statistique descriptive, l'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une analyse longitudinale du cheminement scolaire de 15 233 élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) ayant fréquenté l'enseignement secondaire jusqu'à cinq années après avoir quitté l'ordre d'enseignement primaire, où ils bénéficiaient d'un plan d'intervention actif. Cette étude portant sur les cheminements scolaires montre un recours important aux classes spéciales et aux filières professionnalisantes, et une plus faible diplomation chez

cette population. Toutefois, les filles et les anglophones obtiennent des résultats largement supérieurs à la moyenne en termes de diplomation.

Mots-clés : élèves en difficultés, intégration/inclusion, enseignement secondaire, classe spéciale, politique québécoise de l'adaptation scolaire

Abstract

In Quebec, the special education policy promotes mainstreaming disabled students or difficulties of adaptation or learning in regular classroom. Despite the effort that translates this policy to educate them in the most normal environment as possible, few studies show that young people with learning or adaptation difficulties have a difficult academic journey that can lead to school delays and low graduation rates. In a descriptive statistical research, the objective of this paper is to present the results of longitudinal analysis of 15 233 students with difficulties of adaptation or learning having attended secondary education up to 5 years after leaving the level of primary education in which they benefited from an active intervention educational plan (IEP). This study of the school trajectories shows an important utilization of special classes and vocational courses and a lower graduation in this population. However, girls and Anglophones get better results in terms of graduation.

Keywords: students with difficulties, integration/inclusion, high school, special classroom, Quebec special education policy

Introduction

Au Québec, au tournant du dernier millénaire, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire a été adoptée. Cette politique a pour objectif de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe régulière.¹ Elle présente comme l'une de ses six voies d'action de «mettre l'organisation au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire» (MEQ, 1999, p. 23). En plus de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire, la politique québécoise de l'adaptation scolaire a également adopté une vision non catégorielle pour les élèves dits à risque, qui étaient anciennement identifiés comme ayant des troubles d'apprentissage, des troubles légers et modérés du comportement ou une déficience intellectuelle légère (MEQ, 2000; 2003).

«La notion d'élève à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en "difficulté" dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. Elle repose également sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. De plus, les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne laissaient pas de place à l'intervention préventive» (MEQ, 2000, p. 5).

Pour cette population, aucun diagnostic n'est demandé. La décision d'offrir des services spécialisés revient, en fin de compte, à la direction de l'école, après consultation et évaluation par un orthopédagogue. Cette population est appelée «élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA)».

Aujourd'hui, plus de 20 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

1 Dans le cadre de cet article, l'utilisation du terme «classe régulière» a été préférée à celui de «classe ordinaire». Ces deux termes sont considérés comme synonymes.

(EHDA), contre 10 % lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (MELS, 2015). Près de 70 % sont intégrés en classes régulières au primaire, contre 50 % au secondaire (Bélanger, 2010; MELS, 2014).

Pour les EDAA du secondaire ayant un grand retard scolaire, il existe, entre autres, pour les trois premières années, des classes de cheminement particulier (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires), fréquentées à temps plein ou partiel. Après ces trois années, les élèves peuvent fréquenter une filière professionnelle. Ainsi, tant au primaire qu'au secondaire, bien que la scolarisation en classe régulière soit privilégiée, le recours aux écoles et aux classes spéciales est possible, sous certaines conditions.

Dans le cadre d'une recherche statistique descriptive, l'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une analyse longitudinale portant sur le cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et fréquentant l'enseignement secondaire jusqu'à cinq années après avoir quitté l'enseignement primaire. Utilisant les données du ministère de l'Éducation du Québec, la totalité des élèves ayant quitté l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire en 2007 ayant un plan d'intervention actif, mais sans catégorie de handicap (EDAA), ont été sélectionnés. Cette enquête longitudinale vise donc à décrire et analyser les trajectoires scolaires de l'ensemble des EDAA ($N = 15\,233$) ayant quitté l'enseignement primaire (juin 2007) vers l'enseignement secondaire (septembre 2007) avec un plan d'intervention. Dans le cadre de cet article, les données caractérisant le cheminement scolaire sont associées à deux caractéristiques des élèves : le sexe et la langue d'enseignement.

Contexte

Entre 1999-2000 et 2012-2013, l'effectif de l'ensemble des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) a augmenté, passant respectivement de 132 538 à 188 931 élèves, soit un accroissement de 42,74 % (MELS, 2009; MELS, 2015). Cette augmentation est perceptible à tous les ordres d'enseignement, mais elle est plus importante au préscolaire et au secondaire (MELS, 2009). Durant la même période, la population scolaire québécoise totale a diminué de 12,02 % (MELS, 2014; MEESR, 2015). La diminution de l'effectif total des élèves québécois et l'augmentation du nombre d'EHDA font en sorte que la part relative de ces derniers, par rapport à l'ensemble de

l'effectif scolaire, est plus importante. La proportion d'EHDAA est ainsi passée de 11,75 % en 1999-2000 à 19,06 % en 2012-2013 pour l'ensemble des élèves. L'augmentation est plus marquée au secondaire (34 %). Dans le réseau public, en 2002-2003 le nombre d'EHDAA était de 13,6 % comparé à 20,8 % en 2012-2013 (Kalubi, 2015).

Les EHDAA représentent près de deux fois plus de garçons que de filles. Cette proportion est plus importante chez ceux qui présentent des troubles graves du comportement (7 fois plus de garçons) et des troubles envahissants du développement (5,5 fois plus de garçons) (Kalubi, 2015). En 2002-2003, les élèves en difficulté représentaient 87 % de l'ensemble des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; en 2005-2006, ils correspondaient à 85 % de ceux-ci, puis, en 2009-2010, à 82 % des EHDAA. On remarque aussi que la croissance du nombre total d'élèves handicapés, de 2002-2003 à 2009-2010, a été plus importante que celle des élèves en difficulté (Kalubi, 2015).

Quelques études démontrent que les jeunes ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) ont un cheminement scolaire difficile menant à des retards scolaires et ont un faible taux de diplomation, et ce, peu importe la filière de formation (MEQ, 1997). Un grand nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles et ils sont aussi nombreux à décrocher du système scolaire (MEQ, 2003). Toutefois, le taux de diplomation et de qualification des élèves identifiés EHDAA a augmenté au cours des dernières années. En effet, pour une cohorte d'EHDAA entrée en 1^{re} secondaire en septembre 2003, 37,3 % ont obtenu un diplôme ou une qualification au cours des sept années suivantes, soit jusqu'en 2009-2010. Pour une autre cohorte d'EHDAA, entrée au secondaire en septembre 2005, 44,4 % d'entre eux ont obtenu un diplôme ou une qualification au cours des sept années suivantes, soit jusqu'en 2011-2012 (Kalubi, 2015). Enfin, parmi les EHDAA entrés dans le réseau public en 1^{re} secondaire en septembre 2007, 45 % ont obtenu un diplôme ou une qualification au cours des sept années qui ont suivi, soit jusqu'en 2013-2014 (MEESR, 2015a). Plus spécifiquement pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) — entrés en 1^{re} secondaire lors de l'adoption de la politique québécoise de l'adaptation scolaire (1999-2000) —, 22 % d'entre eux avaient un DES après 6 ans de scolarité secondaire (Kalubi, 2015).

Giroux et Pageau (2006) ont comparé le cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA), âgés de 12 ou 13 ans à leur arrivée au

secondaire, selon qu'ils ont été inscrits en classe ordinaire avec des mesures d'appui ou en cheminement particulier de formation temporaire (CPFT). Les chercheurs observent que 41 % des élèves de 12 ans et 36 % de ceux de 13 ans n'étaient pas déclarés comme des EDAA l'année précédente.² De plus, 46 % des élèves de 12 ans et 67 % de ceux de 13 ans nouvellement déclarés comme EDAA étaient admis dans une classe spéciale en CPFT. Le cheminement scolaire des élèves varie beaucoup en fonction de la modalité des services qui leur sont offerts à leur entrée au secondaire. Les élèves inscrits en classe ordinaire dès le début réussissent à s'y maintenir plus longtemps que ceux d'abord regroupés en CPFT ; leur taux de diplomation est plus élevé après cinq ans et ils sont un peu moins nombreux à avoir abandonné leurs études. Les résultats suggèrent que l'intégration et le maintien des élèves en classe ordinaire, en vue de l'obtention d'un diplôme, dépendent de l'âge et du type de difficulté.

Une étude de Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan (2007), sur le suivi du cheminement scolaire de trois cohortes de jeunes de la région de la Mauricie dès l'entrée à la maternelle (ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992) jusqu'en 2004, montre que moins de 55 % des jeunes réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires dans le temps prescrit. De plus, c'est entre 28 % et 38 % des élèves de chaque cohorte qui sont identifiés EHDA au moins une fois au cours de leur cheminement scolaire (attribution d'un plan d'intervention). Ainsi, dans la cohorte de 1983 (jeunes alors âgés de 25-26 ans), 6 jeunes sur 10 identifiés EHDA au secteur «jeunes» sont toujours sans diplôme. Pour la cohorte de 1988 (jeunes alors âgés de 21-22 ans), cette proportion reste pratiquement la même avec 6,5 jeunes sur 10, tandis que pour la cohorte de 1992 (jeunes alors âgés de 16-17 ans), cette proportion de non diplômés parmi les élèves identifiés EHDA au secteur jeunes s'élève à 9 sur 10. Chez les jeunes de moins de 18 ans, dans la cohorte de 1983, 1,46 % ont obtenu un DES, et pour la cohorte de 1988, 1,51 % ont obtenu un DES.

« Bien que l'utilisation de cotes entraîne la mise en place de services complémentaires aux services de l'élève, la forte proportion de non-diplomation chez ces

2 Les résultats présentés dans ce rapport, notamment quant à la diplomation, ne peuvent être comparés à ceux pris en compte dans cette recherche. En effet, dans ce rapport, les EDAA commencent leur secondaire selon un autre modèle de service que les deux présentés ici, notamment le cheminement particulier de formation continue (CPFC), ou n'ont plus de plan d'intervention actif.

élèves nous permet de questionner son efficacité. Ce qui est évident, c'est qu'obtenir un diplôme secondaire selon un parcours normatif chez les jeunes EHDA relègue presque du miracle! ». (Rousseau, Tétreault, Bergeron, & Carignan, 2007, p. 90)

Pour l'ensemble des élèves québécois, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte entrée en 1^{re} secondaire en 2006-2007 était, après 7 ans, de 75,8 % (71,7 % de diplôme d'études secondaires [DES] et 4,1 % de qualification). Le taux de diplomation et de qualification de la cohorte de 2007-2008 était de 65,2 % après 5 ans ; 73,8 % après 6 ans ; et 77,7 % après 7 ans (MEESR, 2015b). Par ailleurs, au Québec, environ 10 % des élèves obtiennent leur premier diplôme d'études secondaires en formation professionnelle. L'écart persiste entre les garçons et les filles : 83 % d'entre elles ont décroché un diplôme, en comparaison à 72,5 % des garçons, soit une différence semblable à celle de l'an dernier. Les élèves anglophones réussissent toujours mieux que les francophones, mais l'écart qui était de 9,5 points est maintenant de 7,4 points (MEESR, 2015d). À titre d'exemple, quatre des cinq commissions scolaires ayant le plus haut taux de diplomation et de qualification sont anglophones (MEESR, 2015d). Ces différences de résultats en termes de diplomation entre francophones et anglophones ne sont pas nouvelles. Par ailleurs, les inégalités sont davantage reliées à la langue d'enseignement qu'à la langue maternelle, et elles ne peuvent s'expliquer uniquement par rapport aux différences socioéconomiques (Sylvain, Laforce, Trottier, & Georgeault, 1988). Enfin, il existe des différences entre les commissions scolaires francophones et anglophones dans l'organisation des services pour les EHDA, ces dernières ayant opté pour desservir principalement leurs élèves en classe ordinaire. En effet, plusieurs régions présentent un taux d'intégration allant jusqu'à 100 % pour les élèves des commissions scolaires anglophones (Kalubi, 2015). Leur taux d'intégration par région est toujours supérieur à celui des francophones, sauf pour le Nord-du-Québec.

Le taux de décrochage scolaire correspond, quant à lui, au taux de sortie du système scolaire sans diplôme par un élève qui est inscrit une année donnée, mais qui n'obtient ni le diplôme ni la qualification recherchée au cours de cette année, et qui n'est inscrit l'année suivante à aucune formation dans un établissement d'enseignement (MELS, 2005). Au Québec, le taux de décrochage était de 15,3 % en 2012-2013 (18,8 % de garçons et 11,9 % de filles) (MEESR, 2015a ; MEESR, 2015c). Ce taux est en baisse

constante depuis 10 ans. Par ailleurs, le taux de décrochage est plus élevé chez les garçons que chez les filles, mais cet écart tend lui aussi à diminuer au fil des années. Toutefois, une large part de ce rattrapage peut s'expliquer par le fait que les garçons sont plus nombreux à obtenir des qualifications alors que les filles sont plus nombreuses à obtenir un diplôme (MEESR, 2015c). À 16 ans, 97 % des jeunes fréquentent l'école, tandis que cette proportion baisse à 86 % à 17 ans, même si la fréquentation à temps partiel augmente de 2 % à 10 %. Cette proportion diminue régulièrement de sorte qu'à 19 ans, 2 jeunes sur 3 fréquentent toujours l'école (67 %). À l'opposé, le décrochage scolaire augmente graduellement avec l'âge, particulièrement à partir de 17 ans. Ainsi, à 15 ans, 3 % des jeunes sont en situation de décrochage scolaire ; cette proportion passe à 11 % à 17 ans, et à 19 ans, près de 1 jeune sur 5 (19 %) se retrouve dans cette situation (MEESR, 2015c).

Il y a un manque de recherches empiriques examinant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, surtout dans les populations francophones. Très peu de travaux ont étudié cette question dans le contexte québécois, spécialement de manière longitudinale (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt & Hrimech, 2004 ; Rousseau et al., 2007). La principale source d'information provient des statistiques gouvernementales qui présentent un taux annuel de diplomation ou de fréquentation, mais qui ne rendent pas ou mal compte du suivi d'un groupe particulier d'individus tout au long de leur cheminement scolaire. De plus, la transition primaire-secondaire est une étape importante dans le cheminement scolaire des élèves, particulièrement pour ceux en difficulté. Le suivi de cohortes de jeunes dès l'entrée au secondaire paraît donc une approche pertinente.

Objectif

Cet article vise à analyser le cheminement scolaire d'une cohorte d'EDAA, ayant passé du primaire en juin 2007 au secondaire en septembre 2007, avec un plan d'intervention (PI) actif, mais sans catégorie de handicap (EDAA), et ce, pour les 5 années subséquentes (jusqu'en juin 2013).

Concernant ce passage des élèves dans un système scolaire, différents concepts sont utilisés (ex. : parcours, trajectoire, carrière, cheminement, etc.) ayant chacun des approches théoriques différentes. Dans le cadre de cet article, le concept de cheminement

scolaire sera toutefois privilégié. Ce concept renvoie à la progression éducative en fonction de l'organisation scolaire (Massot, 1979a). Le système scolaire québécois, comme les autres, est organisé par ordre d'enseignement, cycle, filière et programme.

« Cette structure balise les cheminements en y fixant les bifurcations, les règles de transition entre les ordres d'enseignement et les critères d'accès aux filières ou programmes, ainsi que la durée normale ou optimale d'études, voire la durée maximale [...]. Les systèmes d'éducation prescrivent ainsi un itinéraire type, normalisé et forcément linéaire, qui encadre le parcours scolaire, du primaire à l'enseignement supérieur et jusqu'à l'obtention d'un diplôme ». (Picard, Trottier, & Doray, 2011, p. 1)

« Le cheminement scolaire d'un individu est constitué des étapes successives franchies tout au long de sa fréquentation du système scolaire » (Sylvain, Laforce, Trottier, Massot, & Georgeault, 1985, p. 43). À chacune des étapes, des décisions doivent être prises par l'élève, et sa famille ou par le personnel scolaire (ex. : orientation). Ainsi, les orientations à l'intérieur du système scolaire sont fondamentales dans l'analyse du cheminement scolaire des élèves. L'analyse des cheminements scolaires se caractérise par une conception de la progression éducative en lien direct à la structure de l'organisation scolaire (Massot, 1979a et b). Le concept de cheminement accorde ainsi une importance forte à l'organisation scolaire (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009). « Cette approche permet de faire état de la complexité des étapes franchies par l'individu tout en mettant en relief les différences qui apparaissent entre les groupes sociaux qui évoluent à l'intérieur du système éducatif » (Doray et al., 2009, p. 12). Des différences chez les élèves (ex. : sexe, langue) sont donc susceptibles d'avoir une incidence sur plusieurs aspects de leur cheminement et pas uniquement sur celui du nombre d'années de scolarité (Sylvain et al., 1988). En ce sens, le cheminement explore, par exemple, le passage à un niveau supérieur, l'orientation vers les filières (générales ou professionnelles) ou secteurs (jeunes ou adultes), le changement d'une formation à l'autre, l'obtention d'un diplôme, le type de diplôme obtenu, la sortie du système scolaire, etc.

Dans le cadre d'une recherche statistique descriptive, les objectifs de cet article sont, à partir d'une analyse longitudinale du cheminement scolaire d'EDAA, 1) de dresser un portrait du cheminement scolaire des EDAA en enseignement secondaire selon deux caractéristiques : le sexe et la langue d'enseignement, permettant 2) d'analyser si

des différences (sexe et langue) existent chez cette population et comment les structures scolaires sont utilisées par ces groupes.

L'analyse du cheminement scolaire portera sur : 1) la présence d'un plan d'intervention actif ou non, 2) le type de groupement (classe spéciale homogène ou hétérogène, école spéciale, etc.), 3) les filières (générales ou professionnelles) et le secteur d'enseignement (jeunes ou adultes) fréquenté, 4) la sortie du système scolaire et 5) l'obtention d'un diplôme et le type de diplôme obtenu.

Méthodologie

Cette enquête cible la totalité des élèves québécois ayant quitté l'enseignement primaire en juin 2007 vers l'enseignement secondaire en septembre 2007 avec un plan d'intervention (PI) actif. L'obtention d'un tel PI, sans catégorie de handicap associée, désigne *de facto* l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MEQ, 2004). La cohorte comprend 15 233 EDAA issus de toutes les commissions scolaires du Québec (francophones et anglophones) et suivis durant 5 ans.

La cohorte comprend 4 935 filles (32,4 %) et 10 298 garçons (67,6 %) alors qu'en enseignement primaire ordinaire, les filles représentent 48,88 % de l'ensemble des élèves du primaire, dont 28,11 % sont des EHDA (MEESR, 2015a). Cette cohorte compte 1 582 élèves (10,39 %) étudiant en anglais et 13 650 élèves (89,61 %) étudiant en français. Dans l'ensemble du Québec, un peu plus de 11 % de la population scolaire est scolarisée en anglais aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire réunis (MEESR, 2015a). On observe donc une surreprésentation forte des garçons dans cet échantillon ; toutefois, on ne constate aucune surreprésentation basée sur la langue d'enseignement.

Les données analysées proviennent des déclarations de l'effectif scolaire en formation générale, en formation professionnelle et en formation générale aux adultes et sont issues des bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Il s'agit d'un formulaire rempli par la direction des établissements scolaires, le 30 septembre de chaque année scolaire, et qui fait état des caractéristiques générales de tous les élèves qu'elle dessert. Ces déclarations d'effectifs comportent notamment des informations qui permettront de documenter les variables indépendantes (sexe et langue

d'enseignement) et les variables dépendantes (plan d'intervention actif, type de classe, filière/secteur, diplomation, décrochage).

Les diplômes et qualifications admissibles aux fins du calcul du taux de diplomation et de qualification sont les suivants : le diplôme d'études secondaires (DES), le certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), l'attestation d'études professionnelles (AEP), l'attestation de formation professionnelle (AFP), l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER), le certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), le certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) et l'attestation de compétences (ADC). Les différentes certifications qualifiantes n'ont pas toutes la même valeur en termes d'exigence. Par exemple, le DEP est une formation plus exigeante (de 600 à 1800 heures) accessible sous certaines conditions, puis viennent l'ASP (de 330 à 900 heures) et l'AEP (de 240 à 720 heures), également accessibles sous certaines conditions. Les élèves diplômés de ces secteurs peuvent ensuite accéder à la formation professionnelle au CÉGEP, sous certaines conditions. Le CFMS, quant à lui, est une formation de 900 heures, accessible à tous dès la fin de la 2^e année du secondaire et qui mène directement au marché du travail.

Notons qu'en formation générale des adultes et en formation professionnelle, il n'y a pas d'obligation relative à l'identification des EHDAA ou à l'élaboration de plans d'intervention ; les classes spéciales sont ainsi considérées par le Ministère comme faisant également partie de l'« enseignement général ».

Les données prélevées des déclarations d'effectifs ont été traitées pour les catégoriser préalablement aux analyses. Les données ont été analysées par le biais de SPSS 24. L'analyse des cheminements s'appuie sur une série de tests de différence de proportions. Des tests non paramétriques d'indépendance (χ^2) ont été réalisés sur les différences entre les groupes. Le niveau de signification statistique a été déterminé à $p < 0.05$ (Johnson, 2013 ; Fortin, & Gagnon, 2015).

Résultats

La présentation des résultats portant sur l'analyse des cheminements scolaires en enseignement secondaire d'EDAA débutera par la présence ou non du PI, la fréquentation de classe de cheminement particulier, le type de filière de formation, le décrochage scolaire, et enfin, la diplomation et la qualification. Ces résultats seront d'abord présentés pour l'ensemble de la population étudiée, puis par rapport au sexe des élèves et à la langue d'enseignement.

La présence ou l'absence de plan d'intervention

Les élèves sélectionnés dans cet échantillon avaient comme caractéristique principale d'avoir un plan d'intervention (PI) actif l'année précédant leur transition vers l'enseignement secondaire. Toutefois, cette transition peut signifier la fin d'un plan d'intervention pour différentes raisons (manque de coordination, besoin comblé, atteinte des objectifs, etc.).

Les résultats montrent que 20,8 % des élèves n'ont plus de plan d'intervention (PI) une fois au secondaire, c'est-à-dire qu'ils perdent par le fait même les services spécialisés et le droit à des adaptations pédagogiques (Figure 1). Notons que les élèves n'ayant plus de PI actif sont *de facto* en classe régulière à temps plein. Ce taux augmente de manière constante à 24,3 % la 2^e année, à 27,1 % la 3^e année, à 34,4 % la 4^e année, puis à 52,1 % après 5 ans. Toutefois, après la 3^e année, les élèves peuvent choisir la formation professionnelle ou le secteur des adultes : deux filières qui n'offrent pas de PI. Après 5 ans, pour les élèves en enseignement général, un peu moins de la moitié ont toujours un PI actif (49,2 %). Toutefois, sur les 3 166 qui n'ont pas de PI actif en 1^{re} année, 746 en auront un à la 5^e année (soit 23,6 %).

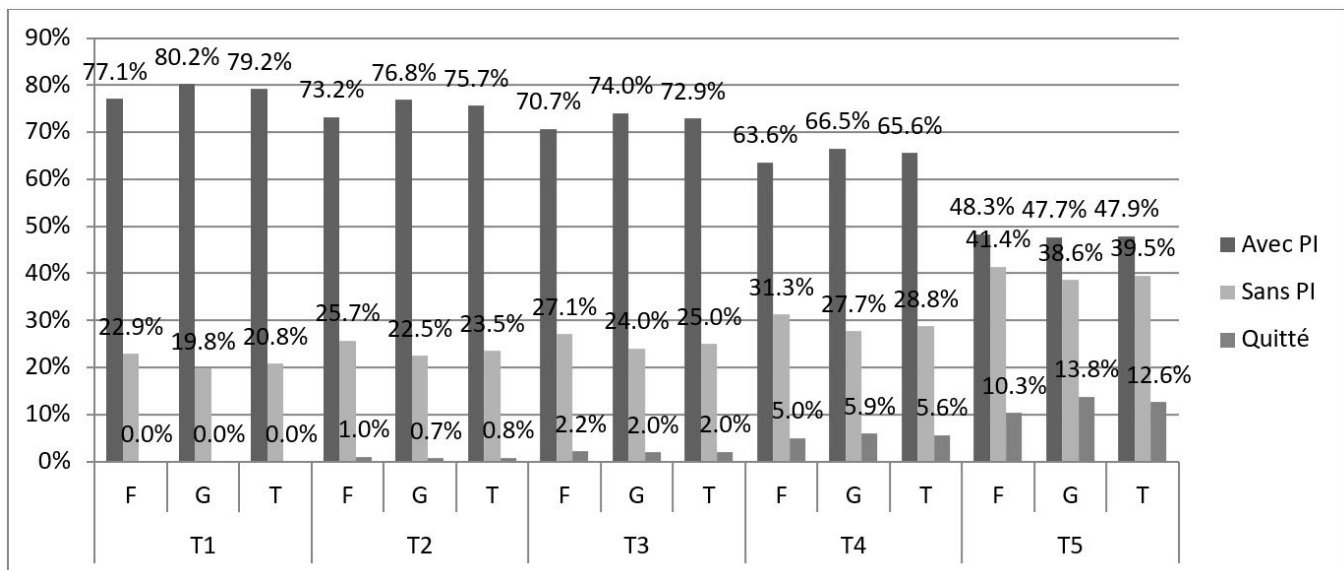


Figure 1. Étudiants ayant un plan d'intervention actif une fois au secondaire selon le sexe

Les filles sont plus susceptibles que les garçons de perdre leur plan d'intervention au début du secondaire (Figure 1). Par exemple, plus de 71 % d'entre elles ont un PI actif la 1^{re} année contre 80,2 % des garçons ($\chi^2(1, N = 19.06), p = .000$). À la 3^e année, la proportion de filles avec un PI actif a peu bougé (70,7 %) contrairement aux garçons (74 %) ($\chi^2(1, N = 18.92), p = .000$). Le test khi² indique que les groupes sont significativement indépendants, sauf pour la cinquième année ($\chi^2(1, N = 0.48), p = .489$). Toutefois, bien que la baisse se poursuive de manière plus accentuée chez les filles, celles-ci sont légèrement plus nombreuses que les garçons à avoir un tel plan en activité après cinq années.

Les anglophones, au contraire, sont plus susceptibles de conserver un plan d'intervention lors de la transition primaire-secondaire (Figure 2). En effet, ils sont 90,1 % la 1^{re} année contre 78 % pour les francophones ($\chi^2(1, N = 126.48), p = .000$). La 3^e année, l'écart est encore aussi marqué (82,7 % vs 71,8 %) ($\chi^2(1, N = 85.98), p = .000$) et la 5^e année (66,56 % vs 45,71 %) ($\chi^2(1, N = 246.90), p = .000$). Le test khi² est significatif pour toutes les années étudiées.

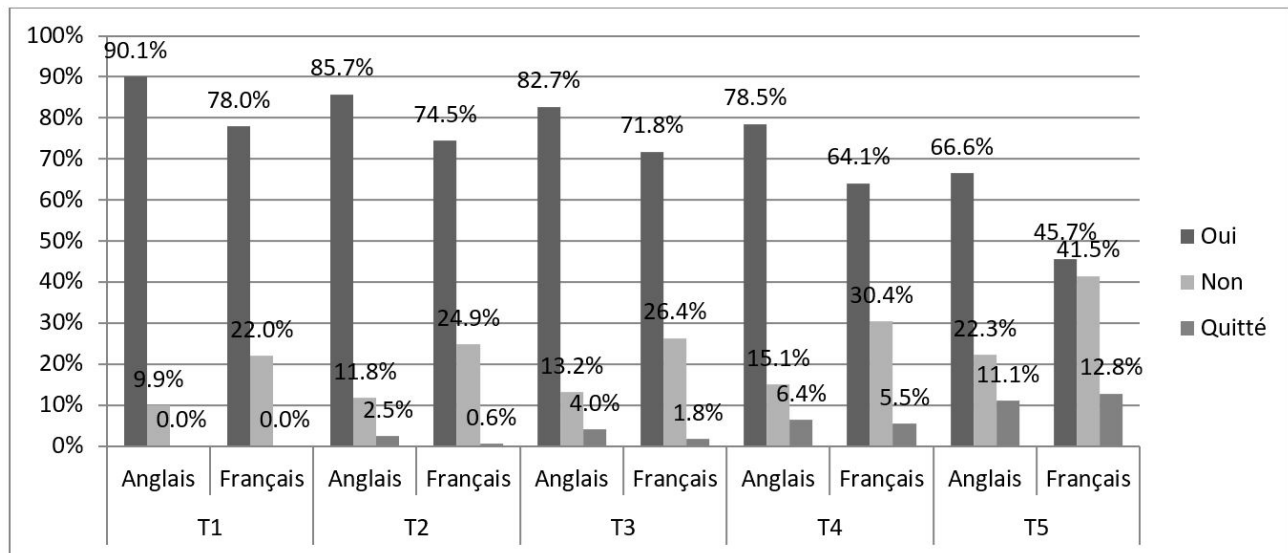


Figure 2. Étudiants ayant un plan d'intervention actif au secondaire selon la langue d'enseignement

La fréquentation d'une classe régulière ou de cheminement particulier

Avant l'entrée au secondaire, 72,2 % des élèves étaient dans une classe régulière primaire à temps plein (Tableau 1). Les autres fréquentaient, à temps plein ou partiel, une classe ou une école spécialisée primaire (ou, dans une bien moindre mesure, d'autres structures pour élèves en grandes difficultés scolaires). Les différences entre filles et garçons quant à l'utilisation des différents dispositifs sont faibles, mais significatives ($\chi^2(7, N = 46.11), p = .000$). Les anglophones se distinguent fortement des francophones par l'utilisation de la classe ordinaire à plus de 50 % (25,5 % contre 1,7 %). Les francophones utilisent plus les classes spéciales hétérogènes ou homogènes (20,5 % contre 5,1 % pour les anglophones). Ces derniers sont toutefois plus nombreux dans des écoles spéciales. Les différences entre ces groupes sont significatives ($\chi^2(7, N = 2220.74), p = .000$).

Les résultats montrent que lors du passage vers l'enseignement secondaire, seulement 57,5 % des élèves seront orientés en classe régulière à temps plein. Chez les élèves en classe ordinaire à temps plein, deux groupes émergent : celui constitué de ceux ayant gardé leur PI, et l'autre de ceux n'en ayant plus. Ce taux de fréquentation de la classe régulière va chuter globalement par la suite, avec un léger rebond la 2^e année (Tableau

2) à 58,2 %. La 3^e année, ils seront 55,9 % en classe régulière, puis 50 % la 4^e année, et enfin, 51,4 % la 5^e année. Les autres élèves fréquentent principalement des classes ou des écoles spéciales, surtout dans les trois premières années. Par la suite, principalement à la 5^e année, une large proportion des jeunes s'orientent vers les filières qualifiantes, le secteur des adultes ou quittent le système scolaire.

Tableau 1. Type d'école ou de classe fréquentée selon le sexe

TYPE DE RE-GROUPEMENT	2007-2008 (T0)		2008-2009 (T1)		2009-2010 (T2)		2010-2011 (T3)		2011-2012 (T4)		2012-2013 (T5)	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Classe ord. 100 % PI	74,1%	71,4%	36,3%	36,8%	34,6%	34,8%	31,8%	30,7%	24,9%	24,4%	22%	20,9%
Classe ord. 100 % (Sans PI)			22,9%	19,8%	25,7%	22,5%	27,1%	23,9%	28,3%	24%	24,8%	20,6%
Classe ord.+ 50 %	4,6%	3,9%	4,5%	4,1%	3,8%	3,2%	2,8%	2,5%	2,3%	2,1%	2,1%	2,0%
Classe spéc. hétérogène	12,3%	12,3%	26,4%	27,1%	25,4%	25,9%	26,1%	27,0%	26,2%	27,8%	16,8%	16,8%
Classe spéc. ho- mogène	5,2%	7,3%	6%	7,4%	4,9%	7,2%	4,9%	6,8%	4,5%	5,4%	2,8%	3,3%
École spéciale	3,6%	4,5%	3,6%	4,3%	4%	4,9%	4,2%	5,3%	4,7%	5,4%	4,1%	3,7%
Scolarisation (autres)	0%	0,1%	0%	0%	0%	0%	0%	0,1%	0,1%	0%	0%	0,1%
Quitté, adulte, FP	0%	0%	0%	0%	1%	0,7%	2,2%	2,1%	8%	9,5%	26,9%	31,8%

Les filles, plus nombreuses à fréquenter une classe régulière en enseignement primaire, conservent cet écart au cours des 5 années étudiées en enseignement secondaire (Tableau 1). De plus, cet écart tend à s'agrandir d'année en année. Par exemple, 59,2 % des filles sont en classe ordinaire la 1^{re} année contre 56,6 % des garçons ($\chi^2(8, N = 37.09)$, $p = .000$), soit un écart de 2,6 %. En 3^e année, cet écart passe à 4,3 % (58,9 % contre 54,6 %) ($\chi^2(8, N = 51.92)$, $p = .000$). La 5^e année, l'écart est de 5,3 % (46,8 % contre 41,5 %). Toutefois, la 5^e année, cette différence n'est pas significative ($\chi^2(8, N = 14.57)$, $p = .068$). La proportion des élèves en classe ordinaire sans PI actif croît les quatre premières années alors que celle de ceux avec un PI actif diminue. Comme vu plus haut, le fait de ne plus avoir de PI implique une fréquentation de la classe ordinaire à 100 %. Cette tendance est plus visible chez les filles. La 4^e et la 5^e année, elles sont plus nombreuses sans

PI actif en classe ordinaire que celles avec un PI actif, tandis que chez les garçons, il y a une quasi-égalité.

Il est intéressant de noter que les classes spéciales hétérogènes, qui correspondent aux classes de cheminement particulier pour les élèves en grandes difficultés, sont fréquentées de manière quasi identique par les filles et les garçons. Les filles sont 26,4 % à fréquenter ces classes la 1^{re} année contre 27,1 % des garçons. Les chiffres restent stables durant les quatre premières années. La 5^e année, on assiste à une baisse importante des jeunes fréquentant ce type de classes (16,8 % des filles contre 16,8 % des garçons) alors que la fréquentation de la formation professionnelle, du secteur des adultes et l'abandon scolaire augmentent de façon significative (9 % la 4^e année contre 30,2 % la 5^e année).

La fréquentation d'une école spéciale touche un nombre limité d'élèves (4,2 % la 1^{re} année à 5,2 % la 4^e année) et reste relativement stable. Les garçons y sont légèrement plus nombreux que les filles. La 5^e année, ce type de dispositif connaît également une baisse de fréquentation de 1,4 %.

Tableau 2. Type d'école ou classe fréquentée selon la langue d'enseignement

TYPE DE RE-GROUPEMENT	2007-2008 (T0)		2008-2009 (T1)		2009-2010 (T2)		2010-2011 (T3)		2011-2012 (T4)		2012-2013 (T5)	
	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR
Classe ord. 100 % PI	61,6%	73,5%	55,2%	34,5%	50,4%	32,9%	47,2%	29,2%	40,5%	22,7%	34,6%	19%
Classe ord. 100 % (Sans PI)			9,9%	22,0%	11,8%	24,9%	13,1%	26,3%	14,3%	26,7%	12,8%	23%
Classe ord.+ 50 %	25,5%	1,7%	22,1%	2,1%	17,8%	1,7 %	13,5%	1,3%	12,3%	1%	11,1%	1%
Classe spéc. hétérogène	4,2%	13,2%	4,1 %	29,5%	7,1%	27,9%	11,2%	29,0%	14,8%	28,7%	10,9%	17%
Classe spéc. ho- mogène	0,9%	7,3%	0,1 %	7,8%	0,2%	7,2%	0,6%	6,8 %	1,2 %	5,6 %	1,1 %	3,4 %
École spéciale	6,5%	4,0%	7,9 %	3,6%	9,6%	4,0 %	9,4 %	4,4 %	9,0 %	4,8 %	8,2 %	3,3%
Scolarisation (autres)	1,3%	0,3%	0,6%	0,4%	0,6%	0,7%	0,9%	1,1%	0,8%	1,2%	0,6%	0,9%
Quitté, adulte, FP	0,0%	0,0 %	0,0%	0,0%	2,5%	0,6%	4,1%	1,9%	7,2%	9,3%	20,%	31%

Les anglophones sont sensiblement moins nombreux que les francophones (61,6 % contre 73,5 %) à fréquenter une classe régulière à temps plein au primaire (Tableau 2). En enseignement secondaire, on assiste toutefois à un renversement de situation ; les

anglophones sont 65,1 % contre 56,5 % des francophones à fréquenter une classe régulière à temps plein la 1^{re} année ($\chi^2(8, N = 2143.90), p = .000$). La 2^e année, les anglophones sont à 62,2 % en classe régulière à temps plein contre 57,8 % pour les francophones ($\chi^2(8, N = 1760.29), p = .000$) et 60,3 % contre 55,5 % la 3^e année ($\chi^2(8, N = 1358.60), p = .000$). Les différences sont significatives les 5 années étudiées ($\chi^2(8, N = 1332.30), p = .000$ en 4^e année; $\chi^2(8, N = 1140.50), p = .000$ en 5^e année).

Les élèves de l'école anglaise se distinguent fortement des autres par l'utilisation importante de dispositifs de fréquentation de la classe ordinaire à plus de 50 % (mais moins de 100 %). En effet, on observe en 1^{re} année que 22,1 % des élèves anglophones s'orientent vers ces dispositifs contre seulement 2,1 % des francophones. Cette situation était observée dans les mêmes proportions au primaire. À la 5^e année, ce sont encore 11,1 % des anglophones qui utilisent ces dispositifs contre 1 % des francophones. Ces données semblent montrer une organisation différente des services où les EDAA passent du temps en classe ordinaire pour certaines matières, et sont groupés pour d'autres.

Les anglophones sont également significativement moins nombreux que les francophones en classes spéciales hétérogènes (4,1 % contre 24,5 %) ou homogènes (0,1 % contre 7,8 %). Toutefois, alors que ces chiffres semblent stables chez les francophones, ils ont tendance à croître chez les élèves anglophones, surtout en classes spéciales hétérogènes. Ils sont, par exemple, 14,8 % la 4^e année (contre 28,7 % des francophones). Les anglophones se différencient également quant à l'utilisation d'écoles spéciales. Ils sont en effet deux fois plus nombreux (proportionnellement) que les francophones à utiliser ce type de dispositif (par exemple, ils sont 7,9 % contre 3,6 % la 1^{re} année et 9,6 % contre 4,0 % la 2^e année).

L'orientation vers une filière générale/professionnelle ou un secteur jeunes/adultes

Les élèves sont massivement inscrits en enseignement général la 1^{re} et la 2^e année suivant leur entrée au secondaire (100 % et 99 %) (Tableau 3). Cette situation est logique, car il n'est pas possible de fréquenter une filière professionnelle avant la fin de la 2^e année. À partir de la 3^e année, la proportion d'élèves en enseignement général et en formation générale appliquée chute à 86,7 %; à 64,8 % en 4^e année; et à 53,7 % en 5^e année; les autres élèves s'orientant principalement vers des filières professionnalisantes (Tableau 3).

Tableau 3. Type de filières scolaires selon le sexe

TYPE DE FILIÈRES	2008-2009 (T1)		2009-2010 (T2)		2010-2011 (T3)		2011-2012 (T4)		2012-2013 (T5)	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Formation commune	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	3,4%	3,8%
Formation générale	100%	100%	98,70%	99,1%	78,3%	77,7%	57,6%	54,3%	51,8%	46,2%
Formation générale appliquée	0%	0%	0%	0%	10,2%	9%	10,7%	10,5%	7,2%	7,5%
Formation préparatoire au travail	0%	0%	0,2%	0,2%	6,3%	6,9%	14,3%	14,6%	10,5%	10,4%
Métier semi-spécialisé	0%	0%	0%	0,1%	3,00%	4,30%	9,3%	11,1%	3,7%	4,2%
Formation diversifiée	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1,2%	1,3%	9,2%	9%
Autres *	0%	0%	0%	0%	0%	0,1%	0,6%	1,4%	4%	5,3%
Quitté	0%	0%	1,00%	0,7%	2,2%	2%	5%	5,9%	10,3%	13,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* Les catégories représentant moins de 1,5 % ont été regroupées pour faciliter la lecture (reconnaissance des acquis, traditionnel, alternance travail-études, intégration socioprofessionnelle, formation spécifique, soutien pédagogique, hors programme et la formation à distance).

Alors que les filles et les garçons se distinguent peu ou pas durant les trois premières années étudiées, les différences se creusent à partir de la 4^e année (Tableau 3).

Les filles fréquentent une filière générale à 88,5 % après 3 ans contre 88,7 % des garçons ($\chi^2(6, N = 24.28), p = .000$). Toutefois, elles sont 68,3 % contre 64,8 % de garçons après 4 ans ($\chi^2(14, N = 42.52), p = .000$) et 59 % de filles contre 53,7 % de garçons après 5 ans ($\chi^2(14, N = 98.36), p = .000$).

Tableau 4. Type de filières scolaires selon la langue d'enseignement

TYPE DE FILIÈRES	2008-2009 (T1)		2009-2010 (T2)		2010-2011 (T3)		2011-2012 (T4)		2012-2013 (T5)	
	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR
Formation commune	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,10%	1,10%	0,4%	4%
Formation générale	100%	100%	97,5%	99,1%	79,5%	77,7%	68,7%	53,8%	58,7%	46,8%
Formation générale appliquée	0%	0%	0%	0%	12,50%	9%	11,3%	10,5%	10,2%	7,1%
Formation préparatoire au travail	0%	0%	0%	0,2%	2,4%	7,2%	8,6%	15,2%	7,5%	10,0%
Métier semi-spécialisé	0%	0%	0%	0,1%	1,5%	4,2%	4,2%	11,3%	3%	4,2%
Formation diversifiée	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0,6%	1,4%	6,9%	9,3%

TYPE DE FILIÈRES	2008-2009 (T1)		2009-2010 (T2)		2010-2011 (T3)		2011-2012 (T4)		2012-2013 (T5)	
	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR	AN	FR
Autres	0%	0%	0%	0%	0,1%	0,1%	0,1%	1,3%	2,4%	5,2%
Quitté	0%	0%	2,5%	0,6%	4%	1,8%	6,4%	5,5%	11,1%	12,8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les anglophones sont significativement plus nombreux à être inscrits dans une filière générale (Tableau 4). En effet, à la 3^e année, ceux-ci sont à 92 % en filière générale contre 88,7 % des francophones ($\chi^2(6, N = 128.29), p = .000$). La 4^e année, la proportion d'élèves anglophones s'élève à 80 % contre 64,3 % des francophones ($\chi^2(14, N = 206.05), p = .000$). Enfin, à la 5^e année, 68,9 % d'élèves anglophones fréquentent une filière générale contre 53,9 % des élèves francophones ($\chi^2(14, N = 175.16), p = .000$).

Par ailleurs, on observe que 12,6 % des élèves ont quitté le système scolaire (10,3 % des filles et 13,8 % des garçons) en 5^e année (26,4 % des décrocheuses sont des filles). Les anglophones quittent un peu moins le système scolaire (11,1 % vs 12,8 % pour les francophones). Notons que les anglophones comptent plus de jeunes qui disparaissent précocement des données (ayant quitté l'école) à la 2^e année (2,5 %), à la 3^e année (4 %) et à la 4^e année (6,4 %), avec des taux largement supérieurs aux francophones sur ces quatre années.

Le secteur des adultes³ prend une importance notable la 5^e année, alors que 16,1 % des élèves (15,7 % de filles et 16,3 % de garçons) y sont scolarisés. Les différences entre filles et garçons sont significatives ($\chi^2(2, N = 39.58), p = .000$), contrairement à la 4^e année où seulement 2,7 % des élèves fréquentent ce secteur ($\chi^2(2, N = 5.01), p = .082$). Les élèves fréquentant une école de langue anglaise sont également moins susceptibles de s'orienter vers ces filières la 5^e année (9 % d'anglophones vs 16,9 % de francophones). Ces différences sont significatives ($\chi^2(2, N = 75.76), p = .000$).

3 Le secteur des adultes n'est accessible qu'à partir de 16 ans.

La diplomation

En ce qui concerne la diplomation, comme vu plus haut, le diplôme d'études secondaires (DES), qui offre l'accès aux études supérieures, n'est pas la seule attestation qui permet de calculer le taux de diplomation (voir la méthodologie). Dans notre échantillon, 31,2 % des élèves obtiendront une certification quelconque (diplôme d'études secondaires, attestation professionnelle, etc.) dans le temps prescrit, c'est-à-dire en 5 années d'enseignement secondaire. On observe que 18,99 % des élèves ont un diplôme d'études secondaires général (DES) ou un certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES) après 5 ans de scolarité secondaire, c'est-à-dire sans prendre aucun retard.⁴

Pour les autres, 0,29 % des élèves ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP), 8,34 % ont obtenu un certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), 0,16 % ont obtenu une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), 1,46 % ont obtenu un certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), 0,16 % un certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) et 0,0066 %, soit un seul élève, une attestation de compétences (ADC). Notons que 279 jeunes ont eu une double diplomation, et de ce nombre, 13 ont obtenu une triple diplomation, principalement en combinaison avec un CFMS.

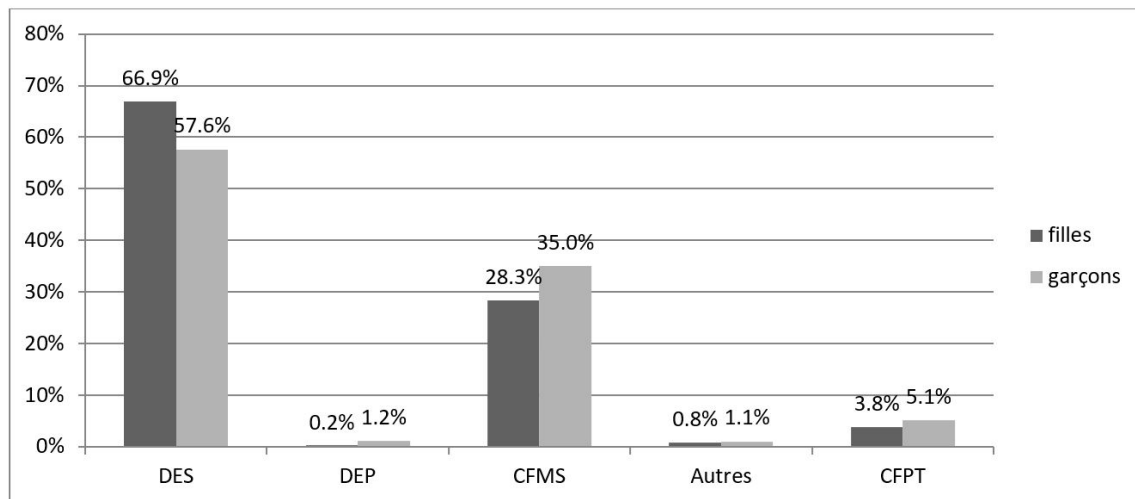


Figure 3. La diplomation selon le sexe⁵

4 Le DES et le CEES, qui sont équivalents, ont été ici fusionnés. Le CEES ne concerne que 2 élèves.

5 Les certificats et attestations suivants ont été regroupés : ADC, CFER, ASP.

Les filles, qui constituent 32,4 % de l'échantillon, représentent 34,22 % des élèves diplômés ou qualifiés après 5 ans, ce qui les distingue peu des garçons (voir Figure 3). Toutefois, celles-ci représentent 37,7 % des diplômés de l'enseignement général (DES). Dans l'ensemble des élèves ayant obtenu un diplôme ou une qualification ($N = 4758$), plus de 66 % des filles ont obtenu un DES. Elles sont moins nombreuses à s'orienter vers les filières professionnelles et donc à y recevoir une certification. Ces différences sont significatives ($\chi^2(7, N = 49.00), p = .000$).

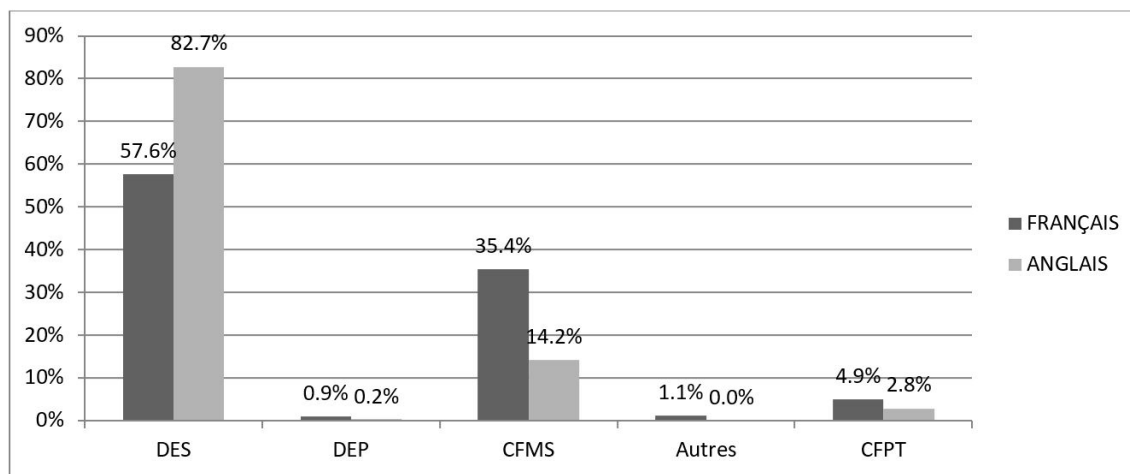


Figure 4. La diplomation selon la langue d'enseignement

Les anglophones, qui représentent 10,39 % de l'échantillon, constituent 12,55 % des élèves diplômés et qualifiés. Par ailleurs, on observe que 82,7 % des élèves étudiant en anglais obtiennent un DES plutôt qu'une qualification (Figure 4). Les élèves ayant fréquenté une école anglaise constituent ainsi 17,08 % des diplômés du DES. Sur les 1582 élèves anglophones de l'échantillon, 494 auront un DES, soit 31,22 %, ce qui est largement plus que la moyenne de la cohorte. En tout, 597 auront un diplôme soit 37,73 % de ceux-ci. Les anglophones sont toutefois moins nombreux à s'orienter vers les filières professionnelles ($\chi^2(7, N = 141.27), p = .000$).

Chez l'ensemble des filles ayant étudié en anglais, elles sont 41,65 % à recevoir un diplôme ou une qualification, dont 36,21 % un DES. Les garçons ayant étudié en français ne sont que 29,8 % à être diplômés ou qualifiés en 5 ans, dont seulement 16,22 % d'un DES. Près de la moitié des garçons qui ont obtenu une certification quelconque aura une qualification professionnelle.

Si l'on s'intéresse au cheminement de ces jeunes ayant perdu leur PI en 1^{re} année, on observe que 44,69 % auront un diplôme ou une qualification, dont 39,10 % un DES. Ces résultats nettement meilleurs en termes de diplomation semblent montrer que la perte du PI en 1^{re} année touche des élèves relativement plus forts que les autres. Toutefois, sur les 3166 qui ont perdu leur PI lors de la transition primaire-secondaire, 746 le récupéreront en T5 (dont 316 ont un plan d'intervention actif et un diplôme/qualification).

Discussion

Les objectifs de cet article étaient de dresser un portrait du cheminement scolaire d'EDAA en enseignement secondaire et d'analyser si des différences existent chez cette population selon le sexe et la langue d'enseignement en rapport à l'utilisation des structures scolaires par ces sous-groupes.

Concernant le premier objectif, les résultats montrent que les cheminements scolaires des jeunes EHDA qui quittent l'enseignement primaire avec un plan d'intervention actif se distinguent fortement de la population générale en enseignement secondaire ordinaire. Si l'on compare ces résultats aux données disponibles pour la population scolaire générale, en ce qui a trait à la diplomation et à la qualification, on observe que 31 % des élèves de cette enquête auront un diplôme ou une attestation après cinq années de scolarisation en enseignement secondaire, dont 19 % auront un DES. C'est faible en comparaison à la moyenne québécoise qui est à 65,9 % de diplomation/qualification pour la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire en 2008-2009 après 5 ans de scolarité secondaire. En cela, ces résultats appuient ceux de Rousseau et al. (2007) sur la faible diplomation chez cette population. Cependant, si l'on compare ces résultats aux dernières données disponibles concernant la diplomation pour cette population EDAA, on observe que parmi les élèves EDAA entrés en 1^{re} secondaire en 1999, 22 % des élèves ont obtenu un diplôme ou une qualification après 6 ans (Kalubi, 2015). Il s'agit donc d'une amélioration notable des résultats sur ce point. Toutefois, il convient également de mettre en perspective cette amélioration des résultats quant à la diplomation et à la qualification avec l'augmentation importante de cette population depuis la mise en œuvre de la politique québécoise de l'adaptation scolaire (de 10 % à 20 % des élèves). En somme, cette amélioration est-elle qualitative ou quantitative ? De plus, des changements importants ont eu

lieu dans la comptabilisation des diplômés (auparavant seul le DES était pris en compte dans la diplomation). Par ailleurs, cette population est plus susceptible, comme discuté plus haut, de s'engager dans une formation professionnalisante. Cela incite à nuancer l'augmentation des résultats de la diplomation/qualification chez cette population.

Concernant la fréquentation d'une classe spécialisée en enseignement secondaire, on observe que l'utilisation de ce dispositif est plus importante en enseignement secondaire et qu'elle augmente de manière quasi constante. La fréquentation des classes spéciales hétérogènes (ex. : classe de cheminement particulier) touche d'ailleurs tant les filles que les garçons. Cette forte utilisation des classes et écoles spéciales pour cette population d'élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) interpelle une politique de scolarisation favorisant l'intégration en classe régulière, surtout chez les francophones. Ces résultats viennent en outre nuancer le taux moyen de 50 % d'intégration des EHDA en enseignement secondaire ; ainsi ces taux varient, surtout à la hausse, selon les années scolaires. À l'instar de Giroux et Pageau (2006), on ne peut que constater que le cheminement scolaire des élèves varie beaucoup en fonction de la modalité des services qui leur sont offerts à leur entrée au secondaire. Les élèves inscrits en classe régulière dès le début réussissent à s'y maintenir plus longtemps que ceux d'abord regroupés en classe spéciale ; leur taux de diplomation est plus élevé sur 5 ans et ils sont moins nombreux à avoir abandonné leurs études.

Il est intéressant de noter que les élèves qui n'ont plus de plan d'intervention (PI) lors de leur passage en enseignement secondaire sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats en termes de diplomation et de qualification. Il est possible qu'une large part de ces élèves soit constituée de jeunes ayant des difficultés moindres, d'où la décision de ne plus leur offrir de PI. Le suivi de cette cohorte montre ainsi que plus de la moitié des élèves ne seront plus considérés formellement comme étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) au cours de leur cheminement secondaire. Certains peuvent perdre leur PI : 1) car considérés comme n'en ayant plus besoin dans un contexte d'enseignement secondaire ; 2) car s'orientant vers des filières professionnalisantes ou au secteur des adultes ; 3) car ils ont quitté le système scolaire québécois. Bien entendu, d'autres raisons peuvent expliquer cet arrêt du PI pour certains élèves. Toutefois, on observe également qu'un nombre non négligeable réobtiendront un PI plus tard dans leur cheminement. Pour beaucoup d'entre eux, le PI permet d'offrir des adaptations lors des évaluations (ex. : examens ministériels de fin de 4^e et 5^e secondaire). Le taux annuel de sorties

du secondaire sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), en formation générale des jeunes, était plus faible pour cette cohorte (12,6 % contre 15,3 % pour l'ensemble des élèves). Cela semblerait signifier un taux plus bas de décrochage scolaire pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) que pour la population régulière. Toutefois, la base de calcul n'étant pas la même concernant les indicateurs de décrochage scolaire, ces données ne sont pas parfaitement comparables.⁶

On remarque également des différences significatives de cheminement selon le sexe. En ce qui a trait à la diplomation, les filles sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) qui ouvre l'accès aux études supérieures. Cela correspond aux données disponibles pour la population scolaire générale en enseignement secondaire sur les résultats des filles par rapport aux garçons (MEESR, 2015b). Ce résultat ne paraît pas sans lien, entre autres, au fait de ne plus nécessiter de plan d'intervention, de demeurer en enseignement général et ne pas aller en classe ou école spéciale homogène. Elles ont également tendance à persévérer dans le système scolaire. Toutefois, l'utilisation des classes spéciales hétérogènes (ex. : classe de cheminement particulier) est similaire chez les filles et les garçons. Ce type de classe étant organisé au sein d'écoles ordinaires, ce dernier résultat apporte un éclairage nouveau sur les phénomènes d'orientation vers les classes spéciales au sein de ces établissements. Ainsi, bien que les filles réussissent mieux que les garçons à obtenir un diplôme, nombre (non négligeable) d'entre elles fréquentent les classes spéciales hétérogènes qui offrent peu de perspectives de diplomation (Giroux & Pageau, 2006). Enfin, bien que les filles soient plus nombreuses à ne plus avoir de PI actif jusqu'en 4^e année — dans un contexte de baisse du nombre des élèves ayant un PI actif —, à la 5^e année, les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à avoir un tel plan. Après cinq années, le recours aux filières qualifiantes, à l'enseignement aux adultes ou au décrochage scolaire, où les garçons sont plus nombreux, peut expliquer cette situation.

Les élèves anglophones se distinguent également par une plus forte diplomation et qualification, surtout au DES, par rapport aux francophones. En effet, près de 38 % auront un diplôme ou une qualification (dont 31,22 % un DES). Les performances des élèves

6 Le nouvel indicateur représente, dans l'ensemble des sortants et sortantes de la formation générale du secteur des jeunes, la proportion de ceux et celles qui n'obtiennent, durant l'année considérée, ni un diplôme ni une qualification du secondaire et qui ne sont réinscrits nulle part dans le système scolaire québécois l'année suivante.

fréquentant le réseau scolaire anglophone québécois sont nettement supérieures à celles de leurs camarades du réseau francophone. En cela, ces résultats concordent avec les données disponibles pour la population scolaire générale en enseignement secondaire sur les performances des élèves du réseau anglophone (MEESR, 2015d; Sylvain et al., 1988). Les meilleures performances des élèves anglophones en termes de diplomation et de qualification se maintiennent ainsi également pour cette population d'élèves en difficulté scolaire. Il est pertinent de noter que les dispositifs scolaires sont utilisés différemment dans cette population. Par exemple, l'utilisation du dispositif scolaire de fréquentation à temps partiel de la classe ordinaire est nettement plus importante, tant en fin de primaire que dans l'ensemble du secondaire. De plus, ils ont un plus grand taux d'intégration des EDAA en classe régulière (à 100 % ou + de 50 %). Les écoles francophones semblent avoir du mal à utiliser des dispositifs d'intégration alternatifs; le système paraît plus dual (classe ordinaire vs classe de cheminement particulier). Les élèves anglophones sont également bien moins susceptibles d'utiliser les classes spéciales homogènes ou hétérogènes, mais paraissent favoriser les écoles spéciales. La forte proportion d'anglophones en région montréalaise, où les institutions spécialisées sont plus nombreuses par rapport aux autres régions, pourrait expliquer en partie cette situation. Enfin, notons que les anglophones comptent plus de jeunes qui disparaissent précocement des données du Ministère avec des taux largement supérieurs aux francophones sur ces quatre années (T1-T4). Cela pourrait s'expliquer par une plus grande mobilité des anglophones dans le contexte nord-américain qui leur permet de fréquenter plus aisément des établissements scolaires dans un autre système scolaire.

Les limites de la recherche

Pour terminer, bien que présentant certaines limites, le concept de cheminement est apparu pertinent, dans le cadre de cette recherche, pour trois raisons. Premièrement, au regard du faible nombre d'études sur le sujet, il apparaît important de connaître le cheminement scolaire de cette population en rapport aux données disponibles pour permettre ensuite la comparaison. De plus, la taille de la population prise en compte permet de dessiner un portrait relativement précis de ces cheminements. Ensuite, le concept de cheminement est plus neutre sur le plan social que les concepts de « carrières scolaires » (Bourdieu et Passeron, 1970) ou de « trajectoires scolaires » (Bourdieu, 1979) dans

lesquels l'origine sociale est un facteur déterminant (Doray et al., 2009). Bien que les travaux antérieurs indiquent clairement, et depuis longtemps, un lien fort entre défavorisation et difficultés scolaires (Coleman et al., 1966; Forquin, 1982, Sévigny, 2003), dans le cadre de cette recherche, les variables sociologiques sont associées aux écoles et rendent mal compte des caractéristiques individuelles des élèves. Il devient dès lors difficile de les utiliser, à la différence des variables liées au sexe et à la langue d'enseignement, par exemple. Enfin, le concept de « parcours scolaire » renvoie, entre autres, à des dimensions objectives, mais également subjectives de l'expérience scolaire (Doray et al., 2009), ce qui correspond mal aux données analysées pour cette recherche.

Des pistes pour de futures recherches

Toutefois, cette centration du cheminement sur l'organisation scolaire ne permet pas toujours de bien saisir les parcours atypiques, les allers/retours, etc. Cela induit une forte importance donnée aux cheminements typiques, « (...) construits en fonction d'itinéraires prédéfinis et réalisés selon une progression linéaire et à durée prédéterminée à partir du secondaire » (Picard, Trottier, & Doray, 2011, p. 2). De plus, cette approche ne prend pas les élèves comme acteurs « (...) qui transigent avec des organisations scolaires qui, tout à la fois, imposent des contraintes et réduisent leurs marges de manœuvre, mais leur offrent aussi des occasions de soutien à la persévérance aux études ou de reprise des études après un échec ou une interruption » (*Ibid.*, p. 11). En ce sens, la prise en compte de facteurs socioéconomiques et familiaux pourrait bonifier la présente recherche. Il en va de même avec la prise en compte de parcours prenant en considération l'expérience des jeunes. Ainsi, une analyse à partir de données socioéconomiques et des territoires reste à effectuer. Enfin, des analyses plus fines à partir de sous-échantillons (ex. : ceux ayant fréquenté une classe spéciale au primaire, selon les régions, etc.) pourraient éclairer la situation de ces élèves en adoptant d'autres cadres de référence (ex. : trajectoire) permettant de saisir différemment la situation présente.

Références

- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 111–132). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington D.C. : US Office of Education.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
- Forquin, J. C. (1982). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 48, 90–100.
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Giroux, L. & Pageau, D. (2006). *Classe ordinaire et classe de cheminement particulier temporaire : Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Johnson, V. E. (2013). Revised standard for statistical evidence. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 110(48), 19131–19137.
- Kalubi, J.-C. (2015). *Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et piste d'innovation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke et Fondation Lucie et André Chagnon.

- Massot, A. (1979a). Cheminements scolaires de secondaire V à l'université. *Revue canadienne de l'éducation*, 4(3), 22–41.
- Massot, A. (1979b). Cheminements scolaires des étudiants en fin d'étude secondaire : une analyse comparative des secteurs français et anglais. *Recherches sociographiques*, 5(3), 383–401.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : Sondage sur l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Rapport de recherche. Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Étude des crédits 2014-2015. Réponse à la demande des renseignements particuliers de l'opposition officielle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015a). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (Édition 2014). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015b). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (Rapport). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015c). *Indicateurs de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (Édition 2014). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015d). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (Rapport, édition 2015). Québec : Gouvernement du Québec.
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 1–19.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 76–94.
- Sévigny, D. (2003). *Impacts de la défavorisation socioéconomiques sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal. ISBN : 2-89506-104-1.
- Solar, C., Bizot, D. Solar-Pelletier, L., Théorêt, M., & Hrimech, M. (2004). *J'attends mes 18 ans. Trajectoires scolaires sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas* (rapport final présenté au comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal). Montréal : LABRIPROF, Université de Montréal.
- Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C., & Georgeault, P. (1988). Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 225–244.

Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C., Massot, A., & Georgeault, P. (1985). *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*. Québec : Conseil de la langue Française.