

Projet accueil FGJ-FGA (an 1)

Une démarche de transition planifiée

**Rapport
Projet pilote
2015-2016**



Service des ressources éducatives
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Le présent projet pilote a reçu le soutien financier de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI), du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). Cet apport budgétaire a permis d'optimiser la contribution des conseillers pédagogiques et des enseignants, par un temps de libération spécifiquement dédié au projet.

Le personnel affecté au projet a ainsi pu profiter de moments de rencontre, demi-journées ou journées complètes, afin de prendre connaissance des programmes de mathématique propres aux deux secteurs d'enseignement, de cibler leurs spécificités, d'arrimer les contenus de formation et de planifier l'enseignement et l'évaluation.

Le soutien de la DSAEI constitue donc un atout appréciable à la réussite de ce projet pilote. Il aura permis au personnel scolaire impliqué de poser des assises solides pour la réalisation du projet et sa poursuite.

Nous souhaitons remercier particulièrement deux personnes du Service des ressources éducatives :

Mme Sylvie Roy, pour la rédaction finale du présent document.

Mme Mireille Gauvreau, pour la révision linguistique.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Service des ressources éducatives

LaSalle, octobre 2016.

TABLE DES MATIÈRES

1.	Introduction et historique du projet.....	page 5
1.1	Mise en contexte	
1.2	Composition et mandat du comité	
1.3	Éclairage de la recherche	
1.4	Une intervention immédiate et appropriée	
2.	Description du projet pilote.....	page 9
2.1	État de situation à la CSMB	
2.2	Objectifs du projet	
2.3	Planification	
2.4	Établissements participants	
3.	Mise en œuvre du projet pilote.....	page 15
3.1	Les grandes étapes du projet	
	- Évaluation initiale et profil des élèves sélectionnés	
	- Profil des apprentissages en mathématique	
	- Adaptation et arrimage des programmes FGJ-FGA	
	- Suivi des élèves	
	- Passation des épreuves à la FGA	
	- Collaboration avec les parents	
	- Préparation des services en FGA	
3.2	Accompagnement du Service des ressources éducatives et des SARCA	
4.	Bilan du projet pilote.....	page 19
4.1	Résultats du projet	
4.2	Conditions gagnantes	
4.3	Recommandations	
	Conclusion.....	page 28
	Bibliographie.....	page 29

COLLABORATION

Service des ressources éducatives – CSMB

M. Daniel Boudrias, directeur adjoint - FGA
M. Jacques Ledoux, directeur adjoint – FGJ
Mme Sylvie Rouleau, conseillère pédagogique en français – FGJ
Mme Myriam Vega, conseillère pédagogique en français – FGJ
M. Christian Morasse, conseiller pédagogique en mathématiques – FGJ-FGA
Mme Catherine Gobeil, conseillère pédagogique – FGA
Mme Lorraine Boucher, conseillère pédagogique – FGA

Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement – CSMB

Mme Annie Maltais, conseillère d'orientation

École secondaire Dorval – Jean XXIII

M. Alain Bourque, directeur
Mme Amel Terki, directrice adjointe
Mme Fatiha Khati, enseignante de mathématique
Mmes Manon Leblanc et Nacera Zioui, enseignantes de classe d'ILSS
Mme Christina Lizotte, conseillère d'orientation

École secondaire Cavelier- De Lasalle

Mme Julie Lavigne, directrice
Mme Chantale Duquette, directrice adjointe
M. Marc-André Bérubé Turgeon, directeur adjoint
M. et mmes Élyse Gagné, Catherine Wong, Abdelmajid Grich, Aura Oporanu et France Chiasson, enseignants de classe d'ILSS
M. et mmes Saadi Azzouz, Lounes Balabed et Édith Couture-Bastien, enseignants de mathématique
Mme Guylaine Van de Weghe, conseillère d'orientation
Mme Dafina Savic, intervenante communautaire scolaire

Centre d'éducation des adultes Jeanne-Sauvé

Mme Johanne Gratton, directrice
M. Sylvain Lebeau, enseignant de mathématique
Mme Catherine Perreault, conseillère d'orientation
Mme Acia Ghalem, enseignante de francisation

Centre d'éducation des adultes de LaSalle

Mme Nicole Girard, directrice
Mme Michelle Laplante, directrice adjointe
M. Saïd Meziani, enseignant de mathématique
Mme Marie-Ève Perron, conseillère d'orientation
Mmes Nancy Deveau et Alvine Linda Koussocmack, enseignantes de français

Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle – MEES

Mme Liliane Gauthier

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité – CSMB

Mme Geneviève Audet

1. INTRODUCTION ET HISTORIQUE DU PROJET

Ce document dresse le portrait de la démarche effectuée dans le cadre d'un projet pilote qui s'est déroulé de septembre 2015 à juin 2016, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Ce projet portait essentiellement sur l'expérimentation de moyens favorisant la transition des élèves immigrants de 16-18 ans issus des classes d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) en formation générale des jeunes (FGJ), vers la poursuite de leurs apprentissages en formation générale des adultes (FGA). L'analyse de cette première année d'expérimentation nous permet d'établir quelques constats et de formuler certaines recommandations.

Le projet pilote s'inscrit d'emblée dans le plan stratégique de la CSMB 2014-2018, et ce, dans trois de ses quatre orientations. D'une part, le projet s'appuie sur le « vivre ensemble en français », en développant des pratiques innovantes d'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue. D'autre part, le projet s'inscrit dans l'orientation portant sur « un meilleur accompagnement des élèves ayant des besoins spécifiques », en diversifiant notamment l'offre de services à leur égard. Enfin, ce projet illustre l'orientation du plan stratégique à l'effet d'assurer « une continuité harmonieuse entre les différentes étapes du parcours de l'élève », par la contribution conjointe des secteurs de la FGJ et de la FGA.

1.1 Mise en contexte

En avril 2015, le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD) de la Commission scolaire conviait l'équipe de la formation générale des adultes à une rencontre ayant pour thème : *Les élèves de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA à la CSMB : vers une priorisation de pistes d'action*. Lors de cet événement, madame Maryse Potvin (2014), professeure à l'Université du Québec à Montréal, a présenté les constats d'une recherche menée dans six commissions scolaires du Québec sur les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes. Aussi, un portrait des élèves issus de l'immigration dans les centres d'éducation des adultes de la Commission scolaire a été présenté, de même que des résultats de recherche sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration¹.

Cette rencontre a permis d'amorcer une réflexion collective autour des enjeux d'adaptation des pratiques de la FGA à la réalité immigrante et allophone des jeunes issus des classes d'ILSS de la FGJ. Lors de cette démarche, les participants ont été invités à échanger quant aux pistes d'action à prioriser. Trois éléments sont ressortis de la discussion.

1. On s'entend sur l'importance de mettre en place une démarche d'accueil en FGA et d'adapter les outils d'évaluation et de classement pour les élèves issus de l'immigration.

1. Voir Audet (2015) en bibliographie pour consulter le compte rendu de cette rencontre.

2. On souligne la nécessité d'inclure tous les acteurs concernés dans cette démarche, c'est-à-dire des directions et directions adjointes, des conseillers pédagogiques, des conseillers d'orientation et des enseignants.
3. On propose de s'inspirer des pratiques et des outils existants en les adaptant ou en les bonifiant.

Dans la foulée de ces propositions, l'équipe de la FGA du Service des ressources éducatives (SRE), se donnait le mandat, dans son plan d'action 2015-2016, de mettre en place un modèle pour soutenir la réussite des élèves de la FGA ayant fréquenté les classes d'ILSS au secteur jeune. Un comité est formé pour explorer les avenues qui pourraient être empruntées.

Des rencontres entre la FGA de la CSMB, la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) et le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD) ont permis de travailler en amont pour explorer le potentiel et la concrétisation du projet. On sollicite alors l'apport de différents intervenants du milieu scolaire des deux secteurs de formation. Le comité *Transition accueil FGJ-FGA* est formé; c'est ainsi qu'est né le projet pilote dont il est question ici.

1.2 Composition et mandat du comité

Le comité de pilotage du projet regroupe des intervenants de la CSMB qui représentent le secteur des jeunes et celui des adultes, soit des membres de la direction et des conseillers pédagogiques du Service des ressources éducatives (SRE), une conseillère d'orientation des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), des directions adjointes d'école et de centre. Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CSMB) et la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (MEES) sont aussi représentés.

Étant donné le nombre d'intervenants impliqués dans le projet, des rencontres ponctuelles ont été planifiées afin d'assurer la collaboration de tous les partenaires dans la réalisation du projet pilote.

Le comité s'est donné comme mandat :

- D'encadrer la mise en œuvre du projet pilote;
- D'assurer le suivi de la démarche et la progression du projet;
- De documenter le projet par l'exploration de pratiques déjà existantes;
- De favoriser les échanges concernant les enjeux, les défis et les stratégies à utiliser;
- D'évaluer les résultats du projet;
- D'envisager des perspectives d'avenir.

1.3 Éclairage de la recherche

Malgré l'importance des engagements concernant l'égalité des chances pour les élèves issus de l'immigration, les travaux relatifs à leurs résultats et à leur cheminement scolaire ont été limités jusqu'au milieu des années 2000 et ce, tant dans les milieux gouvernementaux qu'universitaires (Mc Andrew, 2001; 2006). Le constat globalement favorable qui émanait de diverses études portant sur l'ensemble des élèves allophones ou les clientèles de l'accueil explique probablement cet état de fait. Cependant, depuis plusieurs années, dans un contexte de diversification croissante des immigrants sur les plans linguistique, « racial », socioéconomique et culturel (gouvernement du Québec, 2004), on a pris conscience de l'importance de dépasser les constats généraux pour étudier les profils de risque et d'échec scolaire chez divers groupes-cibles de la population née à l'étranger ou issue de parents nés à l'étranger, ainsi que les facteurs de variation les plus importants à cet égard (MELS, 2008).

Le portrait d'ensemble qui se dégage est désormais plus complexe (Mc Andrew et *al.*, 2010). Ainsi, malgré leurs caractéristiques de départ globalement moins favorables que celles des élèves de la troisième génération ou plus, les élèves issus de l'immigration présentent des indicateurs de cheminement, et surtout de performance scolaire, plus positifs qu'attendus. Ce constat global cache cependant d'importantes différences intra-groupes.

En effet, le profil des élèves de première génération est significativement plus négatif sur l'ensemble des caractéristiques et des indicateurs, alors que celui des élèves de deuxième génération est équivalent et même supérieur à celui de leurs pairs d'implantation plus ancienne. De plus, les différences selon les régions d'origine sont fortement marquées, opposant à un extrême du continuum les élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, d'Asie de l'Est, d'Europe de l'Est et d'Asie du Sud-Est, qui présentent un profil globalement très favorable et, de l'autre, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Amérique Centrale et du Sud et de l'Asie du Sud, dont le profil de risque est très élevé. Finalement, comme on pouvait s'y attendre, les élèves issus de l'immigration qui ont le français comme langue maternelle ou langue d'usage connaissent un parcours scolaire beaucoup plus positif que leurs pairs locuteurs d'autres langues.

La recherche à cet égard s'est significativement développée au cours des dix dernières années comme le démontre une méta-analyse d'une soixantaine de recherches qualitatives réalisée par le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES) (Mc Andrew et *al.*, 2015). En ce qui concerne les dynamiques systémiques et scolaires, au-delà des grands encadrements d'ensemble, les divers travaux permettent d'identifier trois conditions gagnantes au sein des pratiques mises en œuvre sur le terrain par les divers intervenants impliqués :

- l'ouverture à la diversité et aux langues et cultures d'origine des élèves,
- les attitudes du personnel à l'égard des élèves issus de l'immigration et leurs parents,
- les pratiques institutionnelles de classement, d'orientation et d'évaluation.

Les résultats de recherche montrent également le rôle essentiel des liens entre l'école, la famille et la communauté dans le soutien au cheminement des élèves et dans l'adaptation institutionnelle à la diversité.

Quand on s'intéresse plus particulièrement aux processus d'évaluation et de classement des élèves issus de l'immigration, la recherche identifie trois sous-groupes particulièrement vulnérables à cet égard :

- les nouveaux arrivants allophones,
- les élèves ayant été identifiés comme ayant un trouble de langage au cours de leur scolarité,
- les élèves en difficulté scolaire qui terminent leur scolarité à l'éducation des adultes.

Ce projet pilote s'intéresse à des élèves dont le profil cumule certaines de ces vulnérabilités, soit les élèves immigrants nouvellement arrivés, âgés de 16 à 18 ans qui, de par leur connaissance faible du français et leur niveau scolaire, devront terminer leur scolarité à l'éducation des adultes.

Par ailleurs, les travaux de madame Nadia Desbiens (2013), professeure à l'Université de Montréal, portant sur la transition des élèves du primaire au secondaire, ont fourni des constats utiles pour alimenter les réflexions des membres du projet pilote. En effet, plusieurs facteurs de réussite identifiés dans ces travaux peuvent enrichir les pratiques de transitions FGJ-FGA notamment : la mise en place d'équipes de transition composées de membres des deux secteurs; offrir un soutien ciblé aux élèves à risque; miser sur des communications constantes entre les deux secteurs et tenir compte des continuités et discontinuités dans les pratiques et les cultures des deux milieux.

1.4 Une intervention immédiate et appropriée

De façon générale, au Québec, les élèves immigrants âgés de 15 ou 16 ans qui ont l'obligation de fréquenter l'école à leur arrivée sont inscrits à la FGJ. Certains d'entre eux, pour diverses raisons autres qu'un diagnostic de trouble d'apprentissage, éprouvent des retards scolaires dans certaines matières, en plus d'être confrontés à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Certains ont vécu dans des camps de réfugiés, alors que d'autres ont été privés de scolarisation à cause de conflit géopolitique, de guerre ou même en raison de catastrophe climatique.

Ces élèves, qu'on peut qualifier comme étant en plus grand retard scolaire, connaîtront un parcours scolaire plus laborieux ou plus long que les autres élèves. Il importe donc d'accorder une attention particulière à ces élèves, pour qui l'obtention du premier diplôme ou d'une première certification s'effectuera soit à l'éducation des adultes, soit en formation

professionnelle, et de leur faire vivre une transition réussie et une expérience scolaire valorisante et enrichissante.

À cet égard, la formation générale des adultes offre plusieurs possibilités intéressantes. En plus de permettre un cheminement adapté au rythme et aux besoins de chacun, les outils de reconnaissance des acquis disponibles permettent de réduire le temps de formation des élèves, notamment par rapport à leur connaissance de l'anglais. De plus, le service d'enseignement d'entrée en formation permet de développer des contenus intéressants pour aider les élèves notamment dans leur méthodologie de travail et dans leur exploration professionnelle. Enfin, les différents cours du curriculum de la formation de base commune (ex : valeurs communes et diversité culturelle; culture du monde du travail; droits et responsabilités du citoyen) peuvent être mis à profit dans le cheminement scolaire des jeunes adultes en vue de l'atteinte de leur diplôme.

2. DESCRIPTION DU PROJET PILOTE

2.1 État de situation à la CSMB

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) regroupe près de 53 000 élèves, répartis dans 70 écoles primaires, 13 écoles secondaires, 2 écoles spécialisées, 6 centres de formation professionnelle et 4 centres d'éducation des adultes. La CSMB évolue dans un contexte de diversité. Quelque 62 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle².

À la FGJ, près de 35 classes assurent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) aux élèves nouvellement arrivés au Québec. Les trois compétences visées par ces services sont : « communiquer oralement en français dans des situations variées; lire et écrire des textes variés en français; s'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise »³. Dans le cas des élèves qui sont plus âgés lors de leur inscription en classe d'ILSS, il est probable que l'atteinte du DES soit impossible à réaliser à la FGJ. Certains n'ont pas terminé leur programme d'ILSS lorsqu'ils quittent l'école secondaire, alors que d'autres viennent à peine d'entamer leur scolarisation en classe régulière et éprouvent des retards scolaires dans les matières. Ces jeunes doivent en général poursuivre leurs études en FGA s'ils veulent obtenir un diplôme ou une certification.

À la FGA, on retrouve 10 services d'enseignement, dont le secondaire (formations de base commune et diversifiée) et la francisation. Au moins la moitié des élèves inscrits dans les centres d'éducation des adultes (CEA), tous services confondus, a une langue maternelle autre que le français. Certains élèves de moins de 20 ans, particulièrement ceux arrivés récemment dans le système scolaire et ayant fait un séjour en classe d'ILSS, maîtrisent

2. Chiffres extraits de : CSMB, *Rapport annuel 2014-2015, Portrait statistique*.

3. Tiré du programme *Intégration linguistique, scolaire et sociale, programme du secondaire*, Québec, MEES, DSAEI.

encore difficilement la langue française et n'ont donc pas toutes les aptitudes langagières requises pour réussir leur cheminement au secondaire dans un modèle d'apprentissage individualisé.

D'autres élèves seront inscrits en francisation. Cependant, l'objectif principal de ce programme est de préparer les adultes à communiquer de façon adéquate dans leurs divers rôles sociaux, et non de les préparer à poursuivre directement leur scolarité en français dans une classe ordinaire. Il y a donc un enjeu d'adaptation des services pour bien répondre aux besoins des jeunes allophones qui sont en processus de scolarisation et de diplomation.

Notons également une situation non négligeable sur le territoire de la CSMB, particulièrement dans l'Ouest-de-l'Île, soit l'attraction exercée par le secteur scolaire anglophone chez les élèves immigrants. En effet, plusieurs élèves immigrants de la CSMB inscrits en classe d'ILSS terminent leur scolarisation à la FGA au secteur anglophone. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène; mentionnons, entre autres, le caractère anglophile de certaines communautés et le fait que les dispositions de la Charte de la langue française sur la scolarisation en français au Québec ne s'appliquent qu'aux écoles primaires et secondaires. Ce phénomène mérite une attention particulière si l'on veut que nos efforts pour assurer une transition harmonieuse au sein de la CSMB portent fruits.

Par ailleurs, lors de l'inscription à la FGA, il est d'usage de reconnaître les acquis scolaires des jeunes, tel que l'indique le relevé des apprentissages décerné par le MEES. Cependant, un jeune qui a fréquenté uniquement une classe d'ILSS n'a pas, à proprement dit, d'acquis scolaires reconnus par le Ministère; il doit donc passer un test diagnostique lors de son inscription en FGA pour évaluer ses connaissances afin de le situer en rapport avec les programmes du secondaire.

Un portrait de situation réalisé en avril 2015 dans les quatre CEA de la Commission scolaire indique que deux d'entre eux n'ont pas développé de modèle formel d'accueil adapté aux élèves immigrants nouvellement arrivés et issus des classes d'ILSS. En français, l'élève chemine en classe ordinaire au secondaire, selon les résultats au test diagnostique. Les difficultés sont identifiées et traitées au cas par cas par l'enseignant. Conscients des besoins impérieux de ces élèves, ces deux centres envisagent une meilleure utilisation des services d'entrée en formation⁴ et l'implantation d'un modèle de « mise à niveau » pour ces élèves.

Les deux autres CEA ont instauré des modèles d'accueil plus adaptés à ces jeunes immigrants. Selon ses résultats obtenus aux tests diagnostiques, l'élève peut bénéficier d'une période appelée « mise à niveau » ou « récupération », afin de consolider ses apprentissages. Bien que l'élève chemine en classe ordinaire au secondaire FGA, des fiches ou des cahiers conçus à cette fin sont utilisés pour faciliter la révision des notions.

4. Ce service d'enseignement vise à aider les élèves à entreprendre avec succès leurs études, par des cours portant notamment sur la méthodologie de travail, le traitement de l'information, la résolution de problèmes, etc.

Bref, considérant le nombre croissant de jeunes immigrants inscrits en classe d'ILSS et dans les centres d'éducation des adultes de la CSMB et, à la lumière des préoccupations que cela soulève, le comité *Accueil FGJ-FGA* élabore un plan d'action pour opérationnaliser le projet pilote.

2.2 Objectifs poursuivis

Trois grands objectifs constituent l'armature du projet pilote et déterminent son organisation sur le plan opérationnel :

1. Développer une collaboration entre le secteur des jeunes (FGJ) et celui des adultes (FGA) afin de favoriser un parcours scolaire en continuité pour les élèves des classes d'ILSS du secteur des jeunes.
2. Concevoir et expérimenter un modèle de transition pour des élèves en classe d'ILSS qui, en raison de leur âge, ne pourront être diplômés au secteur des jeunes.
3. Enrichir l'offre de service en FGA, par des modèles de soutien linguistique aux élèves allophones, afinSRE de favoriser la réussite des cours menant à un diplôme ou à une qualification.

Compte tenu du manque de maîtrise de la langue française des élèves, l'enseignement des mathématiques de la FGA a été jugé comme étant la porte d'entrée la plus facile pour débiter la transition. Si l'apprentissage du français représente un défi de taille pour ces élèves, ils obtiennent généralement de bons résultats en mathématiques. Selon cette optique, les élèves en classe d'ILSS bénéficieraient d'un temps réservé spécifiquement à cette matière en utilisant le matériel de la FGA adapté pour eux. Par conséquent, lors de leur entrée officielle en FGA prévue vers la fin de l'année scolaire ou en septembre, la reconnaissance des sigles réussis, et par ricochet, l'attribution d'unités nécessaires à l'obtention de leur diplôme devraient s'avérer un atout et un facteur de motivation non négligeables pour assurer la poursuite de la formation de ces élèves.

2.3 Planification

Les étapes et les échéances suivantes ont été définies pour mener à bien le projet pilote :

Planification	Échéances
• Identifier les élèves participants	Août 2015
• Identifier les enseignants participants en FGJ	Août 2015
• Informer les parents sur le projet de la FGA	En continu
• Évaluer les acquis des élèves en mathématique	Septembre 2015
• Former les enseignants de la FGJ sur les programmes de la FGA	Octobre 2015 et en continu
• Travail d'adaptation des épreuves et des prétests en mathématique	Printemps 2016
• Accompagner les enseignants de la FGJ	En continu
• Passation des épreuves en FGA	En continu
• Planifier la mise en place d'une classe de transition en FGA	Juin 2016
• Documenter le projet	En continu

Dans les faits, le projet a commencé plus tard dans l'automne, ce qui a donné une première année d'expérimentation relativement courte.

2.4 Établissements participants

En premier lieu, une analyse de données concernant le lieu de naissance des élèves des écoles secondaires a été faite, afin de cibler les milieux où on trouvait davantage d'élèves provenant de régions d'origine identifiées comme davantage à risque (voir le point 1.3 « éclairage de la recherche », pages 7-8). Trois écoles secondaires ont été identifiées au départ en fonction de ce critère; deux d'entre elles, soit les directions des écoles secondaires Cavalier-De LaSalle et Dorval-Jean-XXIII, ont montré un intérêt pour participer au projet pilote.

Afin de faciliter la démarche de transition du secteur des jeunes à celui des adultes, un jumelage école-CEA a été effectué en tenant compte des territoires desservis; les directions des CEA Jeanne-Sauvé et le CEA de LaSalle ont donc été sollicitées pour participer au projet, ce qu'elles ont accepté de faire.

École secondaire Cavalier-De LaSalle

- Cette école accueille environ 1700 élèves.
- 67 % d'entre eux sont issus d'immigration récente et ont une langue maternelle autre que le français.
- Les élèves proviennent principalement des pays de l'Asie du Sud-Est et des Antilles.
- En 2015-2016, les classes d'ILSS ne sont pas organisées en cycle; elles sont multi-âge, car le regroupement est fait selon la compétence linguistique des élèves.
- L'école comprend 6 classes d'ILSS.

CEA de LaSalle

- Le CEA de LaSalle est composé de trois édifices, dont celui de Clément qui offre les programmes du secondaire et celui de LaSalle, le programme de francisation.
- Le centre a accueilli en 2015-2016 2123 élèves, dont 52 % sont nés à l'extérieur du Canada
- 320 élèves du centre (15 %) ont moins de 20 ans et le tiers d'entre eux (110) sont immigrants de 1^{ère} génération.
- Les jeunes élèves immigrants (16-19 ans) proviennent de pays très diversifiés; les principaux sont la Chine, l'Algérie, le Congo et le Cameroun.

École secondaire Dorval-Jean-XXIII

- Cette école accueille environ 1600 élèves.
- 69 % ont une langue maternelle autre que le français.
- Les parents de 1300 d'entre eux sont nés à l'extérieur du Canada.
- Les élèves proviennent principalement des pays de l'Afrique du Nord, de l'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est.
- L'école comprend cinq classes d'ILSS, dont trois au 2^e cycle du secondaire.

CEA Jeanne-Sauvé

- Le centre a deux édifices, à Dorval (programmes du secondaire) et à Pierrefonds (programme de francisation surtout.)
- En 2015-2016 le centre a accueilli 1844 élèves, dont 49 % sont nés à l'extérieur du Canada.
- 471 élèves du centre (25 %) ont moins de 20 ans et 31 % d'entre eux (145) sont immigrants de 1^{ère} génération.
- Les jeunes élèves (16-19 ans) nés à l'extérieur du Canada proviennent de pays très diversifiés; les principaux sont les Philippines, Haïti, la Chine, le Liban et l'Égypte.

Au total, **19 élèves** ont été identifiés pour faire partie du projet pilote. Voici quelques données sur les élèves participant au projet.

Écoles participantes	Nombre	Garçons	Filles	Âge au 30 juin 2015			Langue maternelle	Pays d'origine
				16	17	18		
Cavelier-De Lasalle	11	3	8	7	3	1	Chinois (2) Mandarin (1) Swahili (2) Coréen (1) Mali (1) Punjabi (1) Espagnol (1) Ourdou (1) Russe (1)	Chine (3) Rép. dém. Congo (2) Corée (1) Français (1) Inde (1) Rép. dom. (1) Pakistan (1) Biélorus (1)
Dorval-Jean-XXIII	8	4	4	2	4	2	Tagal (5) Anglais (1) Russe (1) Punjabi (1)	Philippines (6) Moldavie (1) Inde (1)
Total	19	7	12	9	7	3		

On trouvera dans cette partie la description des grandes étapes du projet ainsi que la contribution du Service des ressources éducatives et des SARCA.

3.1 Les grandes étapes du projet

Évaluation initiale et profil des élèves sélectionnés

L'évaluation des élèves s'est faite de manière variable selon les écoles et les critères de sélection ont été plus ou moins partagés.

À Cavelier-De LaSalle, les résultats des bulletins de tous les élèves de 15 à 17 ans ont été analysés par la direction adjointe et la conseillère pédagogique en français. Les élèves inscrits en 2^e et 3^e année d'ILSS, dont les profils correspondaient aux paliers 2 et 3 en écriture et en lecture de l'outil d'évaluation du programme ILSS, mais ne pouvant obtenir leur diplôme dans les délais prévus, ont été retenus en présélection pour constituer la première cohorte. On parlait alors de 11 élèves. Après discussion avec les enseignants titulaires et les enseignants de mathématique, 4 élèves ont finalement été retenus pour passer des épreuves de mathématique de la FGA.

À Dorval-Jean-XXIII, 8 élèves de classes d'ILSS, âgés de 16 à 18 ans, ont été retenus, en raison de leur âge et de leur degré d'acquisition de la langue, facteurs qui ne leur permettaient pas d'envisager l'obtention du diplôme d'études secondaires au secteur jeunes. Leur niveau de compétences en mathématique a également été considéré.

Profil des apprentissages en mathématique

Tous les élèves du projet ont passé un test en mathématique au début de l'année scolaire. Au cours de l'année, l'enseignant a également cumulé des données et des observations sur l'élève pour mieux saisir son niveau d'apprentissage. Ce processus d'évaluation a permis de reconnaître les acquis de chacun et de déterminer le classement au sigle de mathématique approprié (code de cours) de la FGA et le moment approprié pour passer l'épreuve.

Adaptation et arrimage des mathématiques FGI-FGA

À l'exception du programme d'ILSS, il n'y a pas de programme officiel pour les autres disciplines enseignées en classe d'accueil. Le rôle des enseignants disciplinaires qui travaillent en ILSS comporte, outre une dimension sociale, une dimension linguistique qui réfère à l'apprentissage de la langue d'enseignement, et une dimension pédagogique et didactique qui vise à réduire l'écart entre les compétences de ces élèves et celles des élèves

du même âge. L'objectif poursuivi par les enseignants est de permettre à l'élève de développer le vocabulaire spécialisé propre à la discipline, de s'approprier la structure syntaxique des textes utilisés et enfin, de proposer des contextes d'apprentissage variés qui mobilisent différentes stratégies d'apprentissage. Dans le contexte du projet pilote, ces façons de faire devaient tenir compte des pratiques en vigueur en FGA, où, entre autres, les niveaux d'apprentissage ne sont pas définis en fonction de l'âge des élèves.

Les enseignants de mathématique des deux secteurs de formation, avec le soutien du conseiller pédagogique, ont effectué la correspondance entre les programmes et conséquemment, préparé les contenus de cours pour les élèves du projet pilote.

Dans un premier temps, les enseignants participant au projet ont partagé leurs expériences et relevé les particularités des modèles pédagogiques propres à leur secteur d'enseignement : approches et pratiques, mesures d'aide mises en place afin de favoriser la réussite des élèves. Afin de se familiariser avec les milieux d'enseignement, des visites de l'école secondaire et du centre ont été planifiées.

Dans un deuxième temps, les enseignants ont pris connaissance des programmes respectifs : structures, compétences visées, répartition des concepts et des savoirs à maîtriser. Les contenus de formation convergents ont été identifiés.

Concernant les différences notoires entre les programmes des deux secteurs, notamment ceux du 2^e cycle, l'exercice d'arrimage a principalement consisté à cibler les savoirs essentiels et les situations de résolution de problèmes afférentes.

Les enseignants de la FGA ont présenté et remis à chaque enseignant de la FGJ les cahiers d'apprentissage de mathématique liés à chaque sigle enseigné. Les exercices appropriés ont été retenus.

Suivi des élèves

Le suivi des élèves s'est effectué principalement par des rencontres individuelles de chaque élève avec l'enseignant de mathématique en FGJ afin d'évaluer les progrès, les difficultés rencontrées et la motivation dans la démarche en cours. La passation de prétest a permis de vérifier la progression des apprentissages et de pallier rapidement les difficultés décelées.

Passation des épreuves à la FGA

En classe ILSS, les élèves ont donc poursuivi leurs apprentissages avec les contenus de la FGA adaptés à leurs besoins durant leurs périodes de mathématique, avec le soutien de leur enseignant. Lorsqu'on a jugé le moment opportun, ces élèves ont été dûment inscrits en FGA

sous le profil « examen seulement », ce qui leur a permis de passer l'épreuve au CEA selon les modalités d'évaluation prévues dans ce secteur.

Les prétests et les épreuves ont été revus, sans néanmoins dénaturer les tâches mathématiques demandées. L'exercice de révision a principalement porté sur une uniformisation des repères culturels afin qu'ils soient plus conformes au niveau des compétences linguistiques des élèves. Une attention particulière a été portée aux compétences nécessaires à la compréhension écrite. Les embûches possibles ont été repérées : formulation des consignes, vocabulaire spécialisé et mots-clés ayant la même signification.

Un travail interdisciplinaire avec une enseignante titulaire de ILSS a également permis de dresser une liste des mots litigieux, afin d'enseigner aux élèves le sens du vocabulaire utilisé dans les épreuves et leur juste contextualisation. Pour les épreuves non ministérielles, dans le cadre de mesures d'adaptation en FGA, les élèves ont également eu accès à un dictionnaire bilingue (langue maternelle-français) durant leur évaluation.

Collaboration avec les parents

Les parents des élèves fréquentant les classes d'ILSS ont généralement une connaissance limitée du système scolaire québécois. Cette distance, causée notamment par une faible maîtrise de la langue française, peut avoir une influence sur les chances de réussite de leurs enfants. En effet, l'élève qui fréquente une classe d'ILSS et dont les parents ne parlent pas français peut ne pas trouver, à la maison, tout l'appui nécessaire à sa persévérance, à son intégration et sa réussite scolaires.

Plus précisément, les parents ont une connaissance très limitée des ressources disponibles à l'éducation des adultes au Québec. Dans plusieurs pays, l'éducation des adultes est inexistante ou constitue un système séparé du système scolaire régulier, ce qui n'est pas le cas au Québec. La plupart des parents ne savent pas que la FGA leur est accessible, que ce secteur fait partie du système d'éducation québécois, régi par des lois et permettant l'obtention des mêmes diplômes qu'à la FGJ. C'est pourquoi, certains parents peuvent envisager avec méfiance le cheminement de leur enfant dans ce secteur. Enfin, si les parents maîtrisent mieux l'anglais que le français, ils peuvent constituer une influence déterminante pour le passage de leur enfant au secteur scolaire anglophone.

Pour toutes ces raisons, un travail de partenariat entre la famille et les établissements scolaires s'avère essentiel. C'est dans cette optique qu'une rencontre avec les parents de l'école secondaire Dorval-Jean-XXIII a été organisée. Après avoir vérifié auprès des parents le moment le plus opportun, une rencontre a eu lieu en dehors des heures de classe au centre d'éducation des adultes Jeanne-Sauvé. Il a alors été possible, pour les élèves et leurs parents, de se familiariser avec les lieux, de connaître les buts du projet pilote, d'appivoiser les composantes du système scolaire québécois et le cheminement possible en FGA. Compte

tenu de la faible connaissance du français, l'anglais a été utilisé pour se faire comprendre des parents et pour pouvoir répondre à leurs questions.

Une période de discussion a permis de clarifier certains aspects avec les conseillères d'orientation des deux secteurs, quant aux perspectives de réussite du projet scolaire et la passation des épreuves. Les échanges ont aussi permis de dissiper les craintes exprimées quant à la qualité de la formation dispensée en FGA, les exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires et la valeur de ce dernier.

Travail d'adaptation à la FGA

Enfin, un protocole d'accueil a été mis en place afin d'initier les élèves d'ILSS aux pratiques et procédures spécifiques à la FGA. On a organisé un accueil des élèves au CEA, afin de leur expliquer notamment les règles en salle d'examens (durée de l'épreuve, matériel autorisé, évaluation et transmission des résultats). On a par ailleurs commencé à travailler dans les centres à revoir l'offre de formation afin de tenir compte des besoins de ces élèves dès leur arrivée en FGA.

3.2 Accompagnement du Service des ressources éducatives et des SARCA

Plusieurs personnes ont pris part à ce projet pilote, et ce, dans les deux secteurs de formation. Les directions adjointes, des enseignants d'ILSS et de mathématique, des conseillers d'orientation des écoles secondaires ciblées ont été impliqués; dans les CEA, les directions de centre, des enseignants de mathématique et de français ainsi que des conseillères d'orientation ont également pris part au projet pilote. Par ailleurs, le Service des ressources éducatives (SRE) a collaboré au projet ainsi que les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) au secteur des adultes.

L'accompagnement des conseillers pédagogiques du SRÉ, tant du secteur de la FGJ que de la FGA, a été multiple tout au long de l'année : présentation du projet aux équipes locales, participation à la sélection des élèves ciblés, arrimage de programmes, adaptation des épreuves, recherche de matériel, travail sur la représentation des enseignants, etc. L'accompagnement pédagogique des enseignants participant au projet s'est effectué principalement lors de rencontres d'échange et de concertation. Des conseillers pédagogiques en mathématique et en français de la FGJ et de la FGA en ont assuré la préparation et l'animation. Ces rencontres ont permis de faire l'arrimage au niveau des programmes de mathématique, de revoir les épreuves pour les adapter à la réalité des élèves d'ILSS.

Par ailleurs, parallèlement à l'accompagnement des jeunes ciblés des classes d'ILSS dans les écoles secondaires, un travail pédagogique soutenu par la conseillère pédagogique de français en FGA s'est amorcé dès l'hiver 2016 dans les deux centres d'éducation des adultes afin de voir comment adapter l'offre de service pour répondre aux besoins particuliers de

ces jeunes. Enfin, un document de transfert des informations d'un secteur à l'autre a également été élaboré par le Service des ressources éducatives.

Quant à la participation des SARCA, leur rôle a consisté, d'une part, à faire le lien avec les conseillers d'orientation présents dans les écoles et centres ciblés de manière à préparer leur contribution au projet pilote. D'autre part, la conseillère des SARCA présente sur le comité du projet pilote exerçait un rôle de vigie pour que l'utilisation et l'adaptation des épreuves correspondent aux règles de sanction en vigueur à la FGA.

4. BILAN DU PROJET PILOTE

Cette partie résume les résultats du projet, les conditions gagnantes identifiées ainsi que les recommandations issues de discussions avec les membres du comité de pilotage du projet.

4.1 Résultats du projet

Plusieurs retombées du projet sont d'ordre qualitatif, car elles concernent l'amélioration des pratiques de communication et des visions partagées entre les deux secteurs de formation. Des échanges FGJ-FGA ont eu lieu à divers niveaux : entre directions, enseignants, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques. Ces mécanismes mis en place assurent une meilleure cohésion dans le parcours offert aux jeunes. Cette collaboration s'intensifiera en 2016-2017.

Au plan quantitatif, les résultats du projet demeurent très fragiles. Sur les 19 jeunes ayant été identifiés par le projet pilote, 8 ont passé des épreuves de mathématique en FGA. On compte 10 succès et 4 échecs aux épreuves, pour un total de 14 épreuves administrées. Parmi l'ensemble des 19 jeunes et selon les données disponibles au 9 novembre 2016, 4 ont poursuivi leurs études en FGJ, seulement un jeune a intégré un centre d'éducation des adultes de la CSMB, 7 se sont inscrits dans une CS anglophone et 7 jeunes n'auraient pas poursuivi leur scolarisation, au Québec du moins. Au total, 12 jeunes sur 19 ont poursuivi leur scolarisation, ce qui est positif en soi.

Établissements participants	Nombre de jeunes initial	Jeunes ayant passé des épreuves	Nombre d'épreuves en FGA	Résultats aux sigles de maths				Fréquentation scolaire 2016-2017			
				1101	3015	3016	3017	CSMB FGJ	CSMB FGA	nil	CS anglo.
Cavelier-De LaSalle	11	4	4	2E	2S			3	0	5	3
Dorval Jean XXIII	8	4	10		4S	2S 2E	2S	1	1	2	4
Total	19	8	14	2E	6S	2S/2E	2S	4	1	7	7

Par contre, le fait de passer des épreuves dans un CEA de la CSMB n'a pas été une condition suffisante pour faciliter l'intégration au secteur francophone; il faudra plus que ça pour intéresser les élèves. Il faut s'interroger, comme le montrent les données du tableau, sur l'attraction de plusieurs élèves immigrants à rejoindre le milieu scolaire anglophone. Bien que la poursuite des études demeure l'objet central poursuivi par tous les intervenants, il ne faut pas éluder la question du transfert linguistique du français vers l'anglais, compte tenu des efforts de francisation et d'intégration à la société d'accueil qui avaient été amorcés en classe d'accueil.

L'approche classe-groupe, préconisée au secteur anglophone dans la région de Montréal, semble être un facteur déterminant, au détriment de l'approche individualisée, courante au secteur francophone. L'aisance des parents et de certains jeunes eux-mêmes en anglais est sans doute un autre facteur qui explique ce transfert. Il faut donc adapter davantage les approches en FGA à la CSMB pour répondre aux besoins de ces élèves et leur expliquer davantage l'atout que constituerait le fait de poursuivre leur scolarisation en français pour leur avenir au Québec.

Enfin, en matière de résultats, il aurait été intéressant de documenter les réactions des jeunes eux-mêmes par rapport à ce projet; sont-ils satisfaits de ce qu'on leur a proposé? Quelle perception ont-ils maintenant de la FGA? Leur décision d'aller dans ce secteur, notamment à la CSMB, a-t-elle été modifiée à la suite du projet? Quelles sont les retombées du projet sur leur motivation, leur persévérance, leurs perspectives d'avenir? Ces éléments pourraient aussi nous apporter des éclairages sur la poursuite du projet et sur les améliorations à y apporter.

4.2 Conditions gagnantes

Une rencontre bilan du comité de coordination du projet pilote tenue en juin 2016 a permis de mettre en lumière les conditions favorables au succès du projet pilote. Voici les conditions qui ont été identifiées par les membres du comité.

- **Les rencontres de concertation**
Les rencontres de concertation et le travail collectif qu'elles supposent permettent l'appropriation de concepts et d'un langage commun, une cogestion et une responsabilisation partagée par tous les acteurs du projet.
- **Le leadership des directions**
Le leadership pédagogique des membres de la direction des écoles et des centres est un atout incontestable. Leur implication active à chaque étape du projet; sa promotion, son implantation, sa mise en œuvre et son évaluation, permet de maintenir la cohésion des équipes de travail.

- **La collaboration des enseignants**
 Les équipes d'enseignants des écoles et des centres doivent travailler dans un cadre de soutien mutuel et de partage des savoirs, tant dans la planification de l'enseignement et de l'évaluation que dans la préparation du matériel pédagogique.
- **La libération des enseignants**
 Le temps de libération accordé aux enseignants permet d'établir un cadre de travail souple, sans crainte de « manquer de temps ». Les rencontres entre les enseignants de la FGJ et de la FGA, avec ou sans la présence des conseillers pédagogiques, facilitent le partage quant aux programmes de mathématique et au matériel afférent.
- **Le soutien des conseillers pédagogiques**
 Il faut souligner ici la grande disponibilité des conseillers pédagogiques du SRE. Leur soutien aura donné lieu à une démarche orientée sur des balises communes, mais laissant place à des combinaisons de stratégies et de mesures, reflétant les besoins des élèves propres à chacun des milieux d'expérimentation.
- **L'engagement des parents**
 La prise en compte des parents dans un tel projet de transition est primordiale. Si la période de transition du secteur des jeunes à celui des adultes représente un défi important pour l'élève, elle demeure une source d'inquiétude pour les parents. Franchir les murs de l'école et favoriser la connaissance de la FGA en impliquant les parents est un « bon coup » du projet pilote. La mise en confiance des parents de même que leur implication dans la scolarité de leur enfant sont indispensables. Ce dernier en est le principal bénéficiaire.
- **« Penser à l'élève en premier »**
 La priorité à l'apprentissage, à la persévérance scolaire, à la réussite et à la préparation de l'élève à une transition harmonieuse est un ingrédient primordial à la réussite d'un tel projet. La connaissance de leurs difficultés et de leur retard scolaire est également importante pour leur donner l'appui approprié en FGA. Par ailleurs, il faut sans doute explorer davantage les perceptions des élèves notamment sur l'aide dont ils ont besoin, sur leur parcours projeté de formation, sur l'idée qu'ils se font de l'éducation des adultes
- **L'engagement des conseillers d'orientation et des enseignants titulaires**
 Les enseignants titulaires de classe d'ILSS et les conseillers d'orientation doivent travailler de pair afin de promouvoir l'importance de l'obtention d'une qualification ou d'une diplomation. Leurs interventions réciproques ont pour but d'aider les élèves à mieux envisager la poursuite de leur parcours de formation, dans un nouvel environnement scolaire.

- **Les visites organisées des CEA**
Journée portes ouvertes : le meilleur moyen de découvrir un établissement scolaire! En se rendant sur place, les élèves du secteur jeune et les parents ont pu localiser le CEA, visiter les lieux, rencontrer une partie de l'équipe pédagogique, prendre connaissance des procédures administratives (inscription, règles de fréquentation) et se familiariser avec le fonctionnement de la salle d'examens.
- **L'explication du système scolaire québécois**
Ce point a été traité surtout par les conseillers d'orientation (CO). Les élèves nouvellement arrivés ont une connaissance très rudimentaire du système scolaire dans lequel ils sont appelés à évoluer. Différencier les niveaux de formation, les diplômes et les qualifications qui le composent, permet de mieux cerner leurs intérêts, leurs besoins, leurs aptitudes et, au fil de leur démarche, de mieux orienter leur trajectoire scolaire.
- **Les contenus du programme de mathématique 2^e cycle en FGA**
Même si cela peut sembler paradoxal, l'écart entre les programmes d'études de mathématique entre les deux secteurs a contribué, d'une certaine façon, à la réussite des élèves inscrits aux sigles du deuxième cycle du secondaire. À l'automne 2016, la formation de base diversifiée (2^e cycle) à la CSMB n'était pas encore appliquée. La formation, tout comme les épreuves, étaient donc encore élaborées selon l'approche par objectifs et étaient de ce fait plus décontextualisées, ce qui fait en sorte que la connaissance du français était moins un préalable à la réussite de l'épreuve.
- **Le travail sur les évaluations existantes**
Le fait d'avoir revu les situations d'apprentissage en adaptant le vocabulaire utilisé et en réduisant la complexité des phrases a été un atout pour la réussite des examens de mathématique, compte tenu des niveaux de compétence linguistique des élèves.

4.3 Recommandations

Les membres du comité du projet pilote ont émis plusieurs commentaires visant à améliorer le projet dans l'avenir. Nous les avons traduits sous forme de recommandations. Plusieurs de ces éléments ont déjà été identifiés comme essentiels dans une recherche-action menée sur le même sujet dans quatre CS avec l'aide du MEES et publiée au printemps 2016⁵. Pour faciliter la lecture, nous avons numéroté les recommandations.

5. *Un tremplin en terre d'accueil. Conjuguer l'expertise des secteurs FGJ-FGA pour faciliter l'accueil et l'intégration des élèves immigrants de 15 ans et plus en situation de grand retard scolaire*, DSAEI et coll., mars 2016.
<http://ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2016/05/Tremplin-en-terre-daccueil.pdf>

1. Clarifier la démarche du projet dès le départ

Dès septembre, le projet pilote doit être remis en marche dans les écoles secondaires et les CEA participants. Le personnel qui y participe (enseignants, conseillers d'orientation, directions) doit être mis au courant des objectifs poursuivis par le projet, des élèves ciblés et de leur rôle à l'égard des élèves. Cette clarification de la démarche permettra de susciter davantage l'adhésion de chacun au projet, de développer un langage commun et de s'appuyer sur des valeurs communes, notamment pour accentuer les efforts à l'égard de la poursuite de la scolarisation des élèves en français.

Par ailleurs, il faudrait limiter le nombre d'intervenants impliqués, particulièrement en ce qui concerne les enseignants. Regrouper les élèves participant au projet dans une seule classe semble être une piste de choix. À Dorval-Jean-XXIII, c'est ce qui a été fait. Le suivi des élèves et la communication entre enseignants en ont été grandement facilités.

2. Affiner les critères de sélection des élèves

Les critères de sélection des élèves doivent être mieux identifiés dès le départ. Bien sûr, l'âge des élèves est à considérer, tout comme la capacité ou la possibilité pour les élèves d'obtenir un diplôme à la FGJ dans les temps prévus. Doit-on ainsi mieux considérer le niveau scolaire des jeunes (faible ou élevé), ce qui aura une incidence sur le parcours et les ressources offertes aux élèves? Doit-on considérer le lieu de naissance des élèves, quand on sait que certaines communautés linguistiques ont des difficultés plus grandes dans leur parcours scolaire? Tous ces éléments doivent être discutés pour que les mécanismes de sélection mis en place dans les écoles secondaires s'appuient objectivement sur les mêmes aspects et que nous puissions offrir une transition qui tienne compte de ces caractéristiques.

3. Créer un processus continu d'accompagnement du jeune

Pour assurer une transition harmonieuse des jeunes immigrants allophones vers la FGA, il faut envisager le processus tout au long de l'année scolaire. Rencontre des parents, visite du CEA, engagement des CO des secteurs FGJ et FGA, témoignages de jeunes inscrits en FGA, parrainage : tout doit être mis en œuvre pour faciliter une appropriation du secteur de l'éducation des adultes et assurer un passage réussi.

4. Assurer l'engagement des enseignants titulaires en ILSS

Le rôle des enseignants titulaires des classes ILSS est crucial auprès des élèves et leur influence, tant sur les jeunes que sur la réussite du projet, est capitale. Il

importe donc de leur donner une place centrale dans le travail de collaboration avec les autres personnels concernés par le projet. Ainsi, par exemple, l'enseignant titulaire pourra adapter ses contenus et thèmes pédagogiques en fonction du travail réalisé en mathématique ou encore des activités prévues avec ses élèves en orientation professionnelle.

Par ailleurs, la connaissance plus concrète de la FGA (par une visite, par des échanges avec des enseignants, etc.) sera un atout de taille pour permettre à ces enseignants de diriger avec confiance leurs élèves vers ce secteur. Tous ces éléments d'information pourraient également aider les enseignants à concevoir des situations d'apprentissage adaptées à ces jeunes adultes, que ce soit par rapport à leur cheminement scolaire et professionnel, le monde du travail, etc.

5. Offrir une démarche d'orientation professionnelle soutenue et continue

Les conseillers d'orientation sont des alliés précieux du projet pour entreprendre, dès le début de l'année et de concert avec les enseignants, une démarche d'orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves. Cette démarche doit d'abord répondre à leurs besoins d'information sur le système scolaire, les parcours de formation possibles et le marché du travail. Rappelons que les élèves et leurs parents ont une connaissance limitée de ces aspects.

La démarche d'orientation facilite la connaissance et l'utilisation des ressources de l'environnement, immédiat et élargi. L'élève étant en constante évolution, ses besoins et ses aspirations se modifient et par ricochet, influent sur ses perspectives d'avenir. De plus, la démarche permet d'identifier les besoins spécifiques (aide et accompagnement soutenu) et particuliers (intervention spécialisée) présents chez certains élèves. D'où l'importance que cette démarche soit encouragée de façon continue et tôt dans le processus de transition.

Par ailleurs, les pratiques d'accompagnement des CO au secteur de la FGA tiennent compte de la reconnaissance des acquis, que ce soit des compétences acquises en dehors de l'école ou encore la mise en valeur du diplôme d'études obtenu dans un autre pays. Les CO pourront donc établir le profil de formation de chaque jeune et pourront lui présenter les outils et les démarches de reconnaissance des acquis qui pourraient favoriser son parcours scolaire.

Enfin, la présentation du marché du travail est un enjeu important. Les élèves ont tout intérêt, en tant que futurs travailleurs, à comprendre la structure du marché du travail au Québec, les lois qui le régissent, les exigences du monde de l'emploi, entre autres, la maîtrise du français.

La collaboration des CO des deux secteurs de formation permettra d'échelonner, tout au long de l'année, des activités « orientantes » auprès des élèves. Ceux-ci pourront graduellement se familiariser avec les ressources offertes à l'éducation des adultes et ils connaîtront déjà une personne-ressource connue dans le centre, ce qui facilitera la transition.

6. En FGJ, maximiser l'obtention d'unités pour favoriser le parcours des jeunes

Pour favoriser le parcours des jeunes, il est possible d'envisager, pour un jeune inscrit en classe d'ILSS, l'obtention d'unités nécessaires pour l'obtention du diplôme, en éducation physique de 5^e secondaire, par exemple. On doit aussi tenir compte des unités de 4^e secondaire qu'il peut se voir attribuer en ILSS. Ces ajustements et ces nouvelles pratiques, en FGJ comme en FGA, pourraient favoriser le cheminement du jeune dans le système scolaire.

7. En FGA, utiliser l'outil « Prior Learning » pour la reconnaissance de l'anglais comme langue seconde

Pour reconnaître les acquis scolaires en anglais des élèves, la passation du test Prior Learning est un atout qu'il faut utiliser de façon plus systématique, au-delà des apprentissages déjà réalisés en mathématique. La réussite de l'épreuve durant l'année passée au secteur jeune permet d'attribuer à l'élève des unités pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires sans avoir à faire ses cours d'anglais, ce qui peut être un facteur de motivation supplémentaire pour continuer la scolarisation en français en FGA.

8. Faciliter l'utilisation de dictionnaires bilingues

Le MEES autorise actuellement les élèves de la FGJ qui ont bénéficié de services de francisation à utiliser un dictionnaire bilingue lors des évaluations (Guide de sanction des études; 4.3.9). À notre avis, cette disposition devrait être étendue à la FGA pour ces élèves, une recommandation qu'il faudra présenter au personnel du Ministère.

9. Accroître la participation des intervenants communautaires scolaires auprès des familles concernées

Les intervenants communautaires scolaires (ICS) jouent un rôle central dans l'accompagnement des familles immigrantes. En les considérant comme partie prenante du projet pilote et en les informant des objectifs visés et des élèves ciblés, les ICS pourront encore mieux accompagner ces familles et répondre à leurs questions en rapport avec le projet de transition.

10. Miser sur la formation des intervenants

La formation des personnes engagées dans ce projet pilote reste très importante. Il ne faut pas prendre pour acquis que tous ont une connaissance approfondie de la réalité des personnes immigrantes, des défis d'apprentissage d'une autre langue, de la richesse d'exploiter les autres langues en apprentissage du français, des impacts du choc migratoire sur l'apprentissage, des défis que vivent certaines communautés linguistiques en rapport avec la persévérance et la réussite scolaires. Les résultats des travaux de recherche, notamment ceux du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, doivent être partagés entre les acteurs pour mieux cibler et adapter les interventions ou les outils.

Ces formations peuvent également contribuer à développer une vision commune de notre travail par une mise en commun des connaissances, à la fois issues des recherches et celles acquises sur le terrain.

11. Multiplier les occasions de collaboration entre la FGJ et la FGA

Le projet pilote réunit plusieurs acteurs de centres d'éducation des adultes et d'écoles secondaires, de même que du personnel du Service des ressources éducatives et des SARCA. Il y a encore des passerelles à créer ou à consolider pour faciliter la connaissance mutuelle et le transfert d'information entre les deux secteurs, pour échanger sur les pratiques respectives, pour harmoniser les processus d'accueil des élèves.

Des rencontres de suivi ponctuelles au sein des établissements doivent être faites pour discuter du projet et régler les difficultés qui peuvent se présenter. Des rencontres entre le personnel concerné des écoles et des centres doivent aussi être envisagées.

Cette collaboration étroite, autour de l'élève et avec son engagement actif, permettra de mettre en place un environnement cohérent et complémentaire dans les actions et dans les messages qui lui sont transmis. Cela permettra de développer un langage commun et un climat de confiance entre les acteurs qui s'appuiera sur une connaissance plus fine du travail et de l'expertise de chacun.

12. Assurer une collecte de données tout au long du projet

Cette année, pour diverses raisons, la collecte des données sur le projet a été fragmentaire ou tardive. Il importe donc de collecter des données et des informations tout au long du projet, pour analyser nos résultats, corriger le tir au besoin et faire des liens avec les constats de la recherche. Des données sur les lieux de naissance des jeunes sélectionnés doivent notamment être prises en compte, mais également des données sur le niveau scolaire des jeunes et, le cas échéant, sur leur retard scolaire. Enfin, d'autres données, plus qualitatives, devraient être

colligées auprès des élèves, pour connaître leur attente et leur satisfaction à l'égard des services reçus. Tous ces renseignements nous aideront à comprendre les résultats obtenus et à tirer les conclusions qui s'imposent.

13. Faire connaître le projet pilote au sein de la CSMB et plus largement

Le projet pilote en sera à sa deuxième année d'expérimentation. Toute la structure de collaboration mise en place entre les deux secteurs est une innovation qu'il faut souligner et étendre. Il importe donc que ce projet, qui s'inscrit directement dans le plan stratégique de la CSMB, soit mieux connu au sein de la CSMB, notamment auprès des enseignants des classes d'ILSS et des conseillers d'orientation. La diffusion plus structurée des objectifs de ce projet et des valeurs qui le sous-tendent, notamment à l'égard de l'importance de la poursuite de la scolarisation en français, permettra d'en accroître la crédibilité et de gagner l'ensemble du personnel.

Cette expérimentation locale contribuera aussi, plus largement, à alimenter les réflexions du MEES et des autres milieux scolaires sur les meilleurs moyens d'accompagner et de soutenir ces jeunes immigrants à risque vers la poursuite de leur scolarisation.

CONCLUSION

Fort des résultats et des recommandations de la première année d'expérimentation, le projet pilote de transition continuera en 2016-2017 avec une nouvelle cohorte de jeunes. La participation au projet s'élargit avec la présence du CEA Outremont et des écoles secondaires Pierre-Laporte et Saint-Laurent sur le comité; une cohorte de jeunes immigrants des classes d'ILSS de ces écoles sont d'ailleurs déjà inscrits depuis juin 2016 au CEA Outremont. Des formulaires de transfert des renseignements d'un secteur à l'autre sont prêts à être utilisés.

Comme on l'a souligné précédemment, une attention particulière pourra être apportée à la cueillette des données sur le projet, notamment en ce qui a trait au processus de sélection des jeunes (outils de classement), au profil des jeunes ciblés (nombre de jeunes, sexe, pays d'origine, langue maternelle, niveau scolaire) et aux retombées du projet : résultats aux épreuves, nombre de jeunes effectivement inscrits en FGA. Les données qualitatives venant des réactions, attentes et perceptions des jeunes doivent également être consignées. Il serait aussi intéressant de suivre les cohortes de l'an 1 pour observer le cheminement des jeunes adultes dans le système scolaire.

Toutes ces données pourront être analysées à la lumière des résultats de recherche, notamment en ce qui a trait aux défis particuliers de scolarisation de jeunes de certaines communautés et aux facteurs de réussite assurant des transitions harmonieuses (voir les pages 7-8 portant sur la recherche).

En même temps, le projet d'adaptation des services continuera dans les CEA; des rencontres ont eu lieu et se poursuivront entre enseignants et conseillers pédagogiques pour voir comment adapter le matériel et les pratiques pour assurer une formation adéquate répondant aux besoins de ces jeunes allophones. On recrute par ailleurs à l'interne des CEA d'autres jeunes allophones de moins de 20 ans déjà inscrits qui, de par leur faible maîtrise du français et leurs besoins de scolarisation, ont des profils similaires aux jeunes ciblés. Cette partie d'adaptation et d'enrichissement des pratiques en FGA fera partie intégrante du projet pilote en 2016-2017 et constituera l'aboutissement du processus de transition.

Bref, la deuxième année d'expérimentation devrait gagner en cohérence et en cohésion des pratiques pour assurer une transition encore plus harmonieuse et permettre à ces jeunes allophones de terminer avec succès leur scolarisation au sein de la CSMB.

Bibliographie

Audet, G. (2015). *Élèves de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA à la CSMB : vers une priorisation de pistes d'action. SYNTHÈSE DES PRÉSENTATIONS ET DES ÉCHANGES*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, CSMB, mai 2015.

CSMB (2015). *Rapport annuel 2014-2015, Portrait statistique*.

CSMB (2014). *Une maison d'éducation du XXI^e siècle*, plan stratégique 2014-2018 de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Bureau des communications CSMB, Montréal, octobre 2014.

DSAEI (2016). *Un tremplin en terre d'accueil. Conjuguer l'expertise des secteurs FGJ-FGA pour faciliter l'accueil et l'intégration des élèves immigrants de 15 ans et plus en situation de grand retard scolaire*, DSAEI et coll.

<http://ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2016/05/Tremplin-en-terre-daccueil.pdf>

Desbiens, N. & Vandebosche- Makombo, J. (2013). *Programme de formation « soutien- action- accompagnement » sur la transition du primaire vers le secondaire*. Rapport final présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aux Commissions scolaires de Montréal, Marguerite-Bourgeoys et de la Pointe-de-l'Île ainsi qu'à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gouvernement du Québec, 2004.

Gouvernement du Québec (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec. Briller parmi les meilleurs, Plan d'action 2004-2007*. Direction des affaires publiques et des communications du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles peuvent-elles s'ouvrir au pluralisme? Enjeux éducatifs au Québec, en Belgique, en Catalogne et en Irlande du Nord*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2006). « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : enfin au cœur du débat sur l'intégration? », *Options CSQ*, Hors série, n° 1.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

MEES, *Intégration linguistique, scolaire et sociale*, programme du secondaire, *Programme de formation de l'école québécoise*, domaine des langues, Québec, MEES, n.d.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 34.

Potvin, M., dir. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : parcours, processus de classements et orientation scolaires*, UQAM, CEETUM et GRIES, Montréal, 149 p.

Nous désirons souligner toute notre admiration envers les élèves qui ont participé à ce projet pilote. Leur réussite scolaire repose sur leur engagement et leur persévérance.

Il va sans dire que l'accompagnement est crucial, souvent déterminant pour développer une utilisation efficiente des outils, des stratégies pédagogiques et maintenir la motivation des élèves. Merci aux enseignants, aux conseillers pédagogiques, aux directions et aux conseillers d'orientation.

Le succès du projet repose sur la qualité des services rendus aux élèves. Cette qualité est tributaire du travail d'équipe de tout le personnel impliqué.