

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONCOMITANCE DE LA FORMATION GÉNÉRALE AU SECTEUR JEUNE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE : DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME POUR DES ÉLÈVES PRÉ-DEP

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION, PROFIL INTERVENTION

PAR

MÉLANIE ST-PIERRE

JUILLET 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Projets pédagogiques particuliers.....	2
1.2 Programme pédagogique particulier Pré-DEP d'une école du Centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal.....	4
1.3 Problème.....	9
1.4 Question de l'intervention	12
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE	13
2.1 Décrochage scolaire	13
2.2 Motivation et engagement	13
2.2.1 Motivation	14
2.2.2 Engagement	15
2.3 Pertinence scolaire (<i>Academic Relevancy</i>).....	18
2.4 Modèle de l'intervention	19
2.5 Définition du concept de programme.....	21
2.6 Théorie du programme	22
2.6.1 Théorie du changement.....	22
2.6.2 Rationnel de programme.....	23
2.6.3 Théorie de l'action	23
2.6.4 Modèle logique.....	24
2.7 Rapport de recherche et guide administratif du ministère de l'Éducation	25
2.7.1 Rapport de recherche	25
2.7.2 Guide administratif : La concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle (MEQ).....	27
2.8 Objectifs	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	31
3.1 Échantillon.....	32

3.2	Collecte de données	32
3.3	Analyse des données.....	33
3.3.1	Analyse des quatre dimensions de la concomitance.....	34
3.3.2	Analyse à la lumière de la théorie du programme	34
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		36
4.1	Présentation des programmes de concomitance analysés	36
4.1.1	Centre de services scolaire de l'île de Montréal — Programme Option métier	36
4.1.2	Théorie du programme : Programme de concomitance Option métier	38
4.1.3	Centre de services scolaire de Lanaudière – Programme de concomitance PR+.....	42
4.1.4	Théorie du programme : Programme de concomitance PR+	44
4.1.5	Centre de services scolaire de la Montérégie.....	46
4.2	Comparaison et enjeux	48
4.2.1	Comparaison des programmes de concomitance analysés.....	48
4.2.2	Principaux enjeux soulevés.....	54
4.3	Proposition d'un programme de concomitance	58
4.3.1	Proposition de programme de concomitance après comparaison	58
4.3.2	Présentation du programme pilote de concomitance proposé aux acteurs.....	65
4.3.3	Enjeux spécifiques à la mise en œuvre du programme pilote de concomitance proposé.....	65
4.3.4	Ajustements au programme pilote de concomitance	66
CHAPITRE 5 DISCUSSION		69
5.1	Forces et limites de l'intervention	71
5.2	Pistes d'interventions ou de développement futures	72
CONCLUSION		73
ANNEXE A CALENDRIER SCOLAIRE PRÉ-DEP.....		74
ANNEXE B HORAIRE ÉLÈVE SEMESTRE 1		75
ANNEXE C HORAIRE ÉLÈVE SEMESTRE 2		77
ANNEXE D QUATRE DIMENSIONS ESSENTIELLES À LA MISE EN ŒUVRE DE LA CONCOMITANCE		79
ANNEXE E 4 DIMENSIONS SELON LES ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME		81
ANNEXE F GUIDE D'ENTRETIEN		82
ANNEXE G JOURNAL DE BORD		86
ANNEXE H CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		88
RÉFÉRENCES		89

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Continuum d'autodétermination de la motivation extrinsèque.....	15
Figure 2.2 Modèle de médiation pour comprendre le rôle de la pertinence scolaire dans l'engagement et la réussite scolaires des élèves	19
Figure 2.3 Effets de la concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secteur jeune sur la diplomation des élèves à risque de décrochage scolaire.	20
Figure 2.4 Synthèse des parcours de concomitance.....	29
Figure 4.1 Rationnel du programme de concomitance Option métier.....	38
Figure 4.2 Composantes du modèle logique programme de concomitance Option métier avant formation du CLMO (étape de préparation)	39
Figure 4.3 Composantes du modèle logique programme de concomitance Option métier après formation du CLMO (étape de planification).....	41
Figure 4.4 Rationnel du programme de concomitance PR+	44
Figure 4.5 Composantes du modèle logique de programme de concomitance PR+ (étape de préparation et étape de planification).....	45
Figure 4.6 Rationnel du programme pilote de concomitance proposé	58
Figure 4.7 Composantes du modèle logique de l'étape préliminaire (1) du programme pilote de concomitance proposé.....	59
Figure 4.8 Composantes du modèle logique de l'étape de préparation (2) du programme pilote de concomitance proposé	61
Figure 4.9 Composantes du modèle logique de l'étape de planification (3) du programme pilote de concomitance proposé	63
Figure 4.10 Plan d'action.....	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Âge des élèves au 30 septembre 2020.....	7
Tableau 1.2 Sexe des élèves au 30 septembre 2020.....	7
Tableau 1.3 Provenance des élèves l'année précédant leur inscription au programme Pré-DEP.....	8
Tableau 1.4 Niveau scolaire des élèves Pré-DEP par matières.....	9
Tableau 2.1 Définitions des types et sous-types d'engagement en classe.....	17
Tableau 2.5 Modèles d'application de la concomitance.....	28
Tableau 4.1 Programme de concomitance Option métier.....	37
Tableau 4.2 Programme de concomitance PR+.....	43
Tableau 4.3 Programme de concomitance PISC.....	47
Tableau 4.4 Synthèse des rationnels des deux programmes de concomitance analysés.....	49
Tableau 4.5 Étape préliminaire (1) : Comparaison des programmes de concomitance.....	50
Tableau 4.6 Étape de préparation (2) : Comparaison des programmes de concomitance.....	51
Tableau 4.7 Étape de planification (3) : Comparaison des programmes de concomitance.....	52
Tableau 4.8 Étape d'implantation (4) : Comparaison des programmes de concomitance.....	54
Tableau 4.9 Étape préliminaire (1) : Propositions de programme pilote de concomitance.....	60
Tableau 4.10 Étape de préparation (2) : Propositions de programme pilote de concomitance.....	62
Tableau 4.11 Étape de planification (3) : Propositions de programme pilote de concomitance.....	64

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CE	Conseil d'établissement
CFMS	Certificat de formation en métier semi-spécialisé
CFP	Centre de formation professionnelle
CLMO	Comité local de mise en œuvre
CO	Conseiller ou conseillère d'orientation
CP	Conseiller ou conseillère pédagogique
CPEE	Comité de participation des enseignants et des enseignantes
CSS	Centre de services scolaire
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DG	Direction générale
DGA	Direction générale adjointe
EXPLO	Exploration de la formation professionnelle
FG	Formation générale
FGJ	Formation générale au secteur jeune
FMS	Formation en métier semi-spécialisé
FP	Formation professionnelle
FPT	Formation préparatoire au travail
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement

HDAA	(élève) en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
OT	Option transitoire
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
PEP	Programme de préparation aux études professionnelles (15 ans au 30 septembre et répondant aux critères d'admission du ministère)
PISC	Programme intégré secondaire-collégial
PMT	Préparation au marché du travail
Pré-DEP	Programme de préparation aux études professionnelles (16 ans au 30 septembre)
PPP	Projet pédagogique particulier
PPP-FP	Projet pédagogique particulier visant la formation professionnelle
SDT	<i>Self-Determination Theory</i>
SE	Sensibilisation à l'entrepreneuriat
TAD	Théorie de l'autodétermination
TOS	Technicien en organisation scolaire
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

RÉSUMÉ

Le décrochage et de la motivation scolaire sont toujours des sujets d'actualité au Québec. De plus en plus, les écoles s'efforcent de diversifier leurs offres de projets pédagogiques particuliers pour motiver les jeunes à l'école. Cependant, ces projets ne conviennent pas toujours aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Cette intervention vise à développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal, pour ainsi offrir une voie supplémentaire vers la diplomation pour les élèves en difficulté.

Ces élèves présentent souvent de grands problèmes de motivation et des retards scolaires et ils ont de la difficulté à intégrer un programme de formation professionnelle dès 16 ans puisqu'ils n'ont pas les préalables requis. Ceux-ci risquent donc de décrocher de l'école avant l'obtention d'un premier diplôme. Pour favoriser la persévérance de ces élèves, des programmes pédagogiques particuliers ont été mis en place et le projet pédagogique particulier visant la préparation à la formation professionnelle (PPP-FP) en fait partie. Ce PPP est communément appelé Pré-DEP au CSS visé par cette intervention. Bien que le Pré-DEP soit bien implanté dans le CSS, ce PPP ne semble pas suffire à augmenter le taux de diplomation des élèves en difficulté. Le modèle de cette intervention a été développé à l'aide des concepts de décrochage scolaire, de motivation, d'engagement et de pertinence scolaire et le développement de la structure permettant la concomitance de la FGJ et de la FP est basé sur la théorie de programme, le rapport de recherche sur la concomitance publié par le MELS (Jetté *et al.*, 2014) et le guide administratif encadrant les programmes de concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle (MEQ, 2021b).

L'analyse de trois programmes de concomitance existant dans d'autres CSS à l'aide des quatre dimensions de la concomitance (Jetté *et al.*, 2014) et à la lumière de la théorie de programme a permis de dégager les éléments clés qui ont permis le développement d'une proposition de programme pilote de concomitance pour le centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal.

Mots-clés : concomitance, formation professionnelle, projet pédagogique particulier, décrochage scolaire, motivation et engagement scolaire, utilité perçue de la tâche

INTRODUCTION

Les questions du décrochage et de la motivation scolaire au Québec ne sont pas chose du passé. Il est facile de voir les écoles multiplier leurs offres de projets pédagogiques particuliers tantôt à saveur sportive, scientifique ou artistique pour motiver les jeunes à l'école. Mais qu'en est-il des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation pour qui ces projets ne conviennent toujours pas ? La présente intervention vise à utiliser la marge de manœuvre laissée par les encadrements légaux pour développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal, et ainsi offrir une voie supplémentaire vers la diplomation pour les élèves en difficulté.

Le premier chapitre décrit le contexte de cette intervention, aborde les détails des projets pédagogiques particuliers au secondaire et présente plus spécifiquement un programme pédagogique particulier Pré-DEP. La problématique qui émerge de ce dernier est exposée et la question de cette intervention est énoncée. Le second chapitre met en place le cadre de référence de cette intervention. Ce dernier expose les concepts de décrochage scolaire, de motivation, d'engagement et de pertinence scolaire. La définition de ces concepts servira de fondation au développement du modèle de cette intervention. Le concept de la théorie de programme est par la suite exposé, un rapport de recherche sur la concomitance est présenté et un guide administratif de la concomitance est résumé. Finalement, les objectifs de cette intervention sont présentés. Le troisième chapitre présente la méthodologie qui a été élaborée pour atteindre les objectifs de l'intervention, soit les informateurs, les dispositifs de collecte des données de même que les analyses réalisées. Le quatrième chapitre permet de présenter les résultats issus de l'analyse et de la comparaison des programmes étudiés. Les principaux enjeux sont exposés et un modèle de programme est proposé. Les changements qui ont dû être apportés au modèle proposé et les différentes contraintes organisationnelles rencontrées sont précisés.

Enfin, dans le cinquième chapitre nous discutons des impacts et de la pertinence de cette intervention. En conclusion, nous présentons les limites de l'intervention ainsi que des pistes de réflexion pour les futurs projets d'intervention.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Certains élèves, qui présentent de grands problèmes de motivation, accusent des retards scolaires qui les empêchent d'intégrer un programme de formation professionnelle dès 16 ans puisqu'ils n'ont pas les préalables requis. Ces élèves cumulent plusieurs facteurs de risque comme des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement ayant nui à leur cheminement scolaire, le fait de venir de classes spécialisées ou de classe d'adaptation scolaire et sociale. Ceci est problématique puisque ces élèves sont à risque de décrocher de l'école avant l'obtention d'un premier diplôme (Dupéré *et al.*, 2019). Cependant, comme ceux-ci n'ont pas encore décroché de l'école, il importe d'agir rapidement pour leur donner la possibilité d'obtenir un premier diplôme. Les cours qui pavent la voie à l'accès à la formation professionnelle, laquelle constitue une option pour leur permettre d'obtenir un diplôme d'état, doivent être plus motivants et miser sur des apprentissages en lien avec un métier de leur choix, dans une structure offrant un encadrement adapté pour poursuivre leur formation générale. Les régimes pédagogiques permettent de développer des projets pédagogiques particuliers qui pourraient répondre aux besoins de ce groupe précis d'élèves. Ce chapitre présentera d'abord le contexte de l'intervention afin de mieux situer le problème et de définir l'objectif de l'intervention.

1.1 Projets pédagogiques particuliers

La loi de l'instruction publique du Québec (Québec, É. o. d., 2023a) autorise la modification des matières présentes à la grille-matière de l'élève prenant part à un projet pédagogique particulier (PPP). Cependant, cette modification doit faire l'objet d'une dérogation à la liste des matières obligatoires du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, É. o. d., 2023b). Cette demande de dérogation doit être faite auprès du ministère de l'Éducation. De plus, le projet doit être discuté au Comité de participation des enseignants et des enseignantes (CPEE) et être approuvé par le Conseil d'établissement (CE). Ainsi, dans le cas d'un projet pédagogique particulier offert au 2^e cycle du secondaire, visant à favoriser le passage à la formation professionnelle, il est possible de supprimer de la grille-matière toute matière qui n'est pas « requise par le Régime pédagogique de la formation professionnelle (chapitre I-13.3, r.10) pour l'admission à un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles » (Québec, É. o. d., 2023c). Ces PPP ciblent les élèves âgés d'au moins 16 ans au 30 septembre de l'année en cours et dont au minimum 25 heures par semaine sont consacrées aux services éducatifs. Le centre de services scolaire (CSS) doit faire une reddition de compte « dans un

rapport d'évaluation qu'il transmet au ministre dans les six mois suivant la fin du projet » (Québec, É. o. d., 2023d). Il est possible d'offrir un PPP préparant à la formation professionnelle pour les élèves de 15 ans si ceux-ci sont à haut risque de décrochage scolaire selon l'évaluation du centre de services scolaire. Ce PPP fait partie des projets pédagogiques particuliers financés par le ministère de l'Éducation. Dans le cadre des mesures budgétaires, une allocation supplémentaire par élève est offerte aux centres de services scolaires dans le but de compléter le financement des activités éducatives. Le PPP est soumis aux mêmes règles que tous les autres PPP quant à la dérogation à liste des matières et à la reddition de compte. Toutefois, plusieurs critères d'admissibilités supplémentaires doivent être respectés pour répondre aux règles budgétaires prescrites par le ministère. Les normes d'allocation suivantes sont tirées du document « Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024 » émis par le ministère de l'Éducation (MEQ).

3. Le projet doit aider l'élève à acquérir les préalables nécessaires à son admission à la formation professionnelle.
4. Le projet pédagogique particulier doit être destiné aux élèves à haut risque de décrochage scolaire. Le haut risque de décrochage scolaire de l'élève doit être évalué par l'organisme scolaire avant l'admission de celui-ci dans ce projet.
5. Pour l'élève de 15 ans au 30 septembre de l'année scolaire concernée, le ministre doit avoir préalablement accordé une dérogation à la liste des matières.
6. Pour être reconnu aux fins de financement, l'élève doit :
 - a) Être âgé d'au moins 15 ans au 30 septembre de l'année scolaire au cours de laquelle est autorisé le projet pédagogique particulier ;
 - b) Avoir déjà réussi au moins deux des trois matières suivantes de 2e secondaire : langue d'enseignement, langue seconde et mathématique ;
 - c) Être inscrit à la formation générale des jeunes en 3e année du secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique, ou à la formation générale des jeunes en 3e année du secondaire en langue d'enseignement, en mathématique et en 4e année du secondaire en langue seconde ;
 - d) Être inscrit au programme Exploration de la formation professionnelle (MEQ, 2021a, p. 96-97).

Les PPP sont des programmes locaux, comme ils ne sont pas soumis aux mêmes encadrements du ministère de l'Éducation que les parcours de formation axée sur l'emploi en ce qui a trait aux heures accordées aux matières à la grille-horaire et aux heures de stage des élèves, les PPP visant la préparation à la formation professionnelle (PPP-FP) peuvent différer d'une école à l'autre.

1.2 Programme pédagogique particulier Pré-DEP d'une école du Centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal

L'école secondaire ayant instillé la problématique de la présente intervention est située sur la Rive-Sud de Montréal. Il s'agit de la 5e plus grande école secondaire de ce centre de services scolaire. Le taux de diplomation et de qualification des élèves du centre de services scolaire est généralement inférieur à la moyenne provinciale. Au 30 septembre 2019, l'école comptait 1626 élèves provenant de plus de 67 communautés culturelles distinctes et de milieux sociaux économiques très variés. Plus de 30 % des élèves de cette école secondaire sont des élèves nés à l'extérieur du Québec, elle compte d'ailleurs dix classes d'accueil pour les élèves issus de l'immigration. L'école dessert un secteur défavorisé de la ville de Longueuil, elle a un indice de défavorisation de dix selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) déterminé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2020a), ce qui signifie qu'elle se situe dans le dixième rang décile¹. L'école offre plusieurs programmes comme les différentes concentrations sportives, le programme Sport-études, la concentration danse, les parcours de formation axée sur l'emploi tel que la formation préparatoire au marché du travail (FPT) et la formation à un métier semi-spécialisé (FMS) de même que les programmes particuliers de préparation aux études professionnelles (PEP/Pré-DEP) et le programme particulier Florès qui vise le retour des élèves de 15 ans et plus au cheminement régulier. L'école compte également un grand nombre de classes spécialisées pour les élèves en situation de handicap. Parmi celles-ci, nous retrouvons les « classes de communication » pour les élèves présentant une déficience langagière, les « classes relation » pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et les « classes phénix » pour les élèves présentant un trouble relevant de la psychopathologie.

Le programme Pré-DEP est un PPP s'adressant aux élèves de 15 ans et plus au 30 septembre de l'année en cours. Dans certaines écoles, le même PPP se nomme Pré-DEP et chacune de ces écoles définit leurs programmes PEP et Pré-DEP comme elles le souhaitent. Officiellement, dans ce centre de services

-
- ¹ Pour déterminer le rang décile de chaque école, l'ensemble des écoles publiques du Québec sont rangées en ordre croissant de la valeur de leur indice respectif, puis divisées en dix groupes représentant un nombre d'élèves approximativement égal. Ainsi, le rang 1 regroupe les écoles accueillant principalement des élèves qui proviennent des milieux les plus favorisés, tandis que le rang 10 regroupe les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés.

scolaire, l'acronyme Pré-DEP fait référence aux groupes d'élèves en préparation aux études professionnelles âgées de 16 ans et plus au 30 septembre et l'acronyme PEP fait aussi référence aux groupes d'élèves en préparation aux études professionnelles, mais lorsque ceux-ci sont âgés de 15 ans au 30 septembre. L'acronyme PEP est toutefois généralement utilisé dans cette école par les membres du personnel et les élèves. Avant d'être inscrits au programme PEP, les élèves doivent posséder un intérêt pour la formation professionnelle et être guidés ou référés par un conseiller en orientation ou la direction de leur école d'origine. Ils doivent aussi compléter un dossier d'admission et passer une entrevue. La liste des matières enseignées est réduite pour permettre aux élèves de se consacrer aux matières de base (anglais, français, mathématique) et de participer à des activités qui leur permettront d'explorer différents métiers spécialisés ; ces activités prennent la forme de visites de centres de formation professionnelle (CFP), la participation à des journées « Élève d'un jour » organisées dans les CFP et par des stages en emploi servant à valider leur intérêt pour une formation professionnelle précise. De plus, le nombre d'intervenants est lui aussi réduit ce qui permet un meilleur encadrement des élèves avec un suivi plus individualisé. Les enseignantes du programme proviennent du champ de l'adaptation scolaire et sociale et elles travaillent en étroite collaboration avec la conseillère en orientation, la technicienne en éducation spécialisée, la psychologue et la direction adjointe. L'objectif du programme Pré-DEP est d'offrir une voie alternative afin de contribuer à la persévérance scolaire des élèves en les accompagnant dans leur cheminement d'orientation vers les métiers de la formation professionnelle. Le programme Pré-DEP offre des cours de 3^e, 4^e et 5^e secondaire et vise l'obtention des préalables nécessaires à l'admission à un programme d'études de la formation professionnelle. Les élèves doivent avoir réussi deux matières de 2^e secondaire de base sur trois pour être admis. Puisque le programme n'offre pas de cours de 2^e secondaire, l'élève qui est admis avec une matière de 2^e secondaire en échec poursuivra automatiquement ses apprentissages en 3^e secondaire dans cette matière. Le programme accueille beaucoup d'élèves avec des difficultés d'apprentissage, des problèmes de motivation scolaire, des retards scolaires, des problèmes de comportement ayant nui à leur cheminement scolaire et des élèves venant de classes spécialisées ou de parcours en classe d'adaptation scolaire et sociale.

Dans le cadre du programme Pré-DEP, la grille-matière est allégée afin d'offrir un parcours plus individualisé pour permettre à l'élève de mieux apprendre à se connaître, à préciser son choix de cheminement professionnel et de compléter les préalables et qui lui permettront d'intégrer la FP. Aux trois matières de base (mathématiques, français et anglais) s'ajoutent des cours centrés sur l'exploration des métiers de la formation professionnelle (EXPLO), la préparation au marché du travail (PMT) et la

sensibilisation à l'entrepreneuriat (SE). La grille-matière comporte également un cours d'éducation physique et à la santé.

Dans le cadre de ces cours contenant des activités d'apprentissage, d'exploration et d'observation, l'élève effectue des activités pour apprendre à se connaître, à connaître ses intérêts et il apprend à rechercher de l'information sur les métiers de la formation professionnelle et sur les programmes d'études menant à l'obtention de diplôme d'étude professionnelle (DEP). Il est également initié aux normes du travail, aux règles de la santé et sécurité au travail, ainsi qu'à quelques notions d'éducation financière.

Les élèves de cette école sont à l'école à temps plein au début et à la fin de l'année scolaire. À partir du mois d'octobre jusqu'au mois de mai, les élèves sont en alternance stage-études à raison de trois jours d'école et deux jours de stage par semaine. L'horaire de cours des élèves est divisé en 12 cycles de trois semaines et en deux semestres², le semestre un lorsque les élèves sont à temps plein à l'école et le semestre deux lorsque les élèves sont en alternance stage-étude. Le semestre un est l'horaire des cinq premières et cinq dernières semaines de cours au calendrier scolaire. Les stages ont toujours lieu les jeudis et vendredis et les enseignantes se déplacent dans les milieux de stage afin d'en effectuer la supervision et d'assurer le suivi des élèves. L'horaire des stages respecte le calendrier scolaire, les élèves n'ont pas à se déplacer dans leur milieu de stage lors des journées pédagogiques et des jours fériés. De plus, des visites de centre de formation professionnelle, des activités Élève d'un jour ou des rencontres de suivi plus spécifiques peuvent avoir lieu lors de ces journées de stage. Un horaire d'élève de chacun des semestres (Annexes B et C) ainsi que le calendrier scolaire (Annexe A) identifiant les journées de stage sont placés en annexe du présent document.

La provenance des 57 élèves inscrits au programme Pré-DEP en début d'année scolaire 2020-2021 est très variée. La majorité des élèves a soit déjà redoublé, accumulé du retard scolaire ou a été scolarisée en classe spécialisée et ils sont majoritairement des garçons âgés de 16 et 17 ans. Ces derniers représentent bien la population des élèves à risque de décrochage scolaire. L'âge des élèves inscrits au programme Pré-

² Le mot semestre fait ici référence au terme utilisé par le logiciel de gestion de l'organisation scolaire (GPI) lors de la création des horaires de cours des élèves et des enseignants. Il ne fait pas référence à une période de durée fixe, il s'agit seulement d'une appellation dans le logiciel servant à différencier et créer des horaires distincts en parallèle avec les horaires des élèves qui ne font pas de stage du secteur « régulier ».

DEP en date du 30 septembre 2020 est présenté dans le tableau 1.1 ainsi que leur répartition selon le sexe dans le tableau 1.2.

Tableau 1.1 Âge des élèves au 30 septembre 2020

Âge	Total
15 ans	3
16 ans	30
17 ans	20
18 ans	4
Total	57

Comme il a déjà été mentionné plus haut, on remarque que plus de 85 % des élèves inscrits au programme Pré-DEP pour l'année scolaire 2020-2021 étaient âgés de 16 ou 17 ans lors de la prise de présences officielle du 30 septembre 2020.

Tableau 1.2 Sexe des élèves au 30 septembre 2020

Sexe	Total
Filles	17
Garçons	40
Total	57

Seulement 9 % des élèves ont complété la majorité de leur parcours scolaire en classe dite « régulière ». Cela signifie que certains ont pris plusieurs années pour compléter les deux années du premier cycle du secondaire. La provenance des élèves l'année précédant leur inscription au programme Pré-DEP est présentée dans le tableau 1.3.

Tableau 1.3 Provenance des élèves l'année précédant leur inscription au programme Pré-DEP

Provenance	Nouveaux élèves	2 ^e année en PEP	Total
classe « ordinaire »	10	7	17
parcours de formation axée sur l'emploi FMS	7	5	12
classe de communication	8	1	9
classe relation	0	0	0
classe phénix	2	1	3
classe kangourou	0	1	1
option transitoire	1	1	2
classe accueil	1	1	2
programme Florès	6	0	6
autre/non mentionné	2	3	5
Total	37	20	57

Toutefois, comme le montre le tableau 1.2, 44 % des élèves ont déjà fréquenté une classe dite « régulière » au moins une année au cours des trois dernières années. Tous les élèves ont du retard scolaire dans au moins une des trois matières de base. Quelques élèves (9) proviennent des parcours de formation axée sur l'emploi et détiennent déjà un certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS) qui leur donne accès à une passerelle vers certains DEP (MEES, 2020b). Comme le programme Pré-DEP offre les cours de 2^e cycle du secondaire, il est possible qu'un élève chevauche plusieurs niveaux dans ses différentes matières. Le niveau scolaire des élèves, ainsi que le nombre d'élèves dans ces niveaux sont présentés dans le tableau 1.4.

Tableau 1.4 Niveau scolaire des élèves Pré-DEP par matières

Niveau scolaire	Nombre d'élèves
3^e secondaire	
2 matières sur 3	5
3 matières sur 3	15
4^e secondaire	
2 matières sur 3	18
3 matières sur 3	16
5^e secondaire	
1 matière sur 3	7
2 matières sur 3	1
Autres	
1 matière dans chaque niveau	2

Le tableau 1.4 illustre que la majorité des élèves inscrits dans le Pré-DEP suivent des cours de 4^e secondaire. On peut remarquer que près de la moitié des élèves chevauchent deux niveaux scolaires ou plus.

1.3 Problème

Plusieurs des élèves inscrits au programme PEP ou Pré-DEP ont une ou deux années de retard scolaire et ils ont tous déjà vécu une ou plusieurs situations d'échec au cours de leur cheminement scolaire. Comme déjà abordé plus haut, la majorité des élèves a 16 ans et la plupart de ceux-ci chevauchent les niveaux scolaires de la 3^e et de la 4^e secondaire. Puisqu'au 2^e cycle du secondaire, le passage d'un niveau à l'autre se fait par matière, certains élèves peuvent stagner au même niveau dans une matière ce qui les empêche d'acquérir les préalables de base requis pour s'inscrire aux programmes d'études de la formation professionnelle. Par exemple, un élève peut répéter pour la 3^e fois son français de 3^e secondaire et être rendu en 5^e secondaire en anglais et en mathématique. Ces élèves ont de grands problèmes de motivation scolaire et ils sont impatients de quitter les bancs de l'école secondaire. Plusieurs d'entre eux cumulent plusieurs facteurs de risque de décrochage scolaire et ils font preuve de résilience face à leurs échecs scolaires et les événements de leur vie personnelle. Selon les études, les facteurs de risque de décrochage scolaire sont les suivants (FSE, 2018; Janosz *et al.*, 2008; Lecocq *et al.*, 2014; Plante *et al.*, 2018) :

- Être un garçon ;
- Appartenir à une famille dysfonctionnelle ;
- Avoir des parents peu scolarisés ;
- Avoir du retard scolaire ou être en échec ;
- Avoir été scolarisé en classe spéciale ;
- Avoir redoublé ;
- Être issu de l'immigration (plus particulièrement ceux de première génération)

Une analyse effectuée par le bureau de la statistique et de l'imputabilité du centre de services scolaire montre que seulement 23 % des élèves ayant été inscrits en Pré-DEP entre les années 2010 et 2020 ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un diplôme d'études secondaires (DES). De plus, cette même analyse indique que 65 % de ces élèves sont des garçons, que 97 % ont un plan d'intervention et que 29 % sont des élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération).

Comme ces élèves ont souvent déjà un emploi à temps partiel, que leurs amis ont souvent déjà quitté l'école (Dupéré *et al.*, 2020) et qu'ils sont peu intéressés par l'école, il est primordial que les écoles secondaires offrent des programmes qui répondent aux besoins de ces élèves à risque de décrochage. Même si ces élèves sont souvent très près d'obtenir les préalables requis pour s'inscrire dans la formation professionnelle de leur choix, l'accès à la FP leur semble parfois inatteignable et inaccessible. Pour certains, il s'agit de finir une année et de réussir dans les matières de base, pour d'autres, il peut s'agir de deux autres années à la FG avant de pouvoir s'inscrire à la FP de leur choix alors qu'ils ont déjà 16 ou 17 ans.

Selon les employeurs, les enseignantes superviseuses et leurs résultats en stage, la plupart de ces élèves démontrent déjà de très bonnes aptitudes au travail et ils ont souvent déjà le profil de travailleurs appréciés par les employeurs du domaine qui les intéresse. Puisque plusieurs métiers de la formation professionnelle peuvent s'exercer sans le DEP, il arrive que des employeurs apprécient l'élève au point de lui offrir un travail alors que le jeune est en stage et qu'il n'ait complété pas sa formation. Cette situation peut amener certains élèves à décrocher au profit du marché du travail et de son attrait financier. Ces élèves se retrouvent alors sans aucune qualification reconnue, ce qui à long terme peut les amener à des conditions de vie inférieure comparativement aux élèves diplômés (Lecocq *et al.*, 2014; Rumberger, 2020).

Le ministère de l'Éducation propose sept principes d'action dans son guide « Contrer le décrochage à la fin du secondaire » (MELS, 2013) visant à favoriser l'engagement et la persévérance des élèves de 4^e et 5^e

secondaire. Ces principes d'action proposent des exemples de pratiques efficaces basées sur la recherche pour contrer le décrochage scolaire. Le 4^e principe indique que les élèves qui ont des projets d'avenir et qui comprennent bien la diversité des parcours de formation possible sont plus à même de faire des choix éclairés en fonction de leurs aspirations et de leurs aptitudes. Parmi ces parcours de formation, il est soulevé que :

la concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré contribue de façon notable à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves de moins de 20 ans sur le plan de l'obtention du diplôme d'études professionnel, du diplôme d'études secondaires ou de la poursuite d'études collégiales. (MELS, 2013, p. 19)

D'ailleurs, le 7^e principe du même guide précise que l'organisation scolaire devrait utiliser la marge de manœuvre donnée par les différents encadrements légaux pour favoriser l'engagement et la persévérance scolaire des décrocheurs potentiels. La concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle, ainsi que les PPP-FP font partie des exemples de pratiques efficaces pour contrer le décrochage scolaire.

La concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle signifie « qu'un élève poursuit simultanément les cours du programme d'études menant à l'obtention d'un DEP et des cours de formation générale en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique au secteur de la formation générale des jeunes ou au secteur de la formation générale des adultes » (Jetté *et al.*, 2014).

Le régime pédagogique de la formation professionnelle encadre les services et l'organisation de la formation professionnelle, ainsi que les conditions à satisfaire pour l'admission aux programmes d'études menant à un diplôme d'études professionnelles. De plus, un guide administratif publié par le ministère de l'Éducation est dédié exclusivement à la concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle.

Bien que les encadrements légaux du ministère de l'Éducation favorisent la mise en œuvre de programmes de formation en concomitance et que la recherche démontre l'efficacité de ces programmes pour contrer le décrochage, pour favoriser l'engagement et la persévérance scolaire des élèves et pour contribuer à la réussite scolaire par une augmentation du taux de diplomation des élèves de moins de 20 ans, le centre de services scolaire n'offre aucun programme de formation en concomitance à ce jour.

1.4 Question de l'intervention

Pour quelles raisons devrait-on offrir des programmes de concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle pour les élèves du programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal ; et comment y arriver ? De quelle façon un programme de concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle destiné aux élèves inscrits au programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal peut-il soutenir la persévérance scolaire de ceux-ci en les aidant à confirmer leur plan de vie; et comment le mettre en œuvre.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre exposera divers déterminants de la fréquentation scolaire pour contrer le décrochage scolaire comme la motivation, l'engagement et la pertinence scolaire basée sur l'utilité perçue de la tâche. De plus, la notion de théorie de programme, ainsi que ses composantes seront définies. Les définitions de ces notions seront suivies par la présentation d'éléments clés provenant d'un rapport de recherche produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Finalement, les grandes lignes du guide administratif qui encadre les projets de concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle seront exposées. Enfin, le chapitre annoncera les objectifs spécifiques du présent projet d'intervention.

2.1 Décrochage scolaire

Au Québec, le décrochage scolaire est défini par le fait de quitter la formation générale des jeunes avant l'obtention d'un premier diplôme (c.-à-d., le diplôme d'études secondaires ou le diplôme d'études professionnelles) ou d'une qualification. Un élève est considéré comme décrocheur s'il quitte l'école sans obtenir un diplôme ou une qualification et qu'il est absent du système scolaire l'année suivante (MELS, 2012). Autrement dit, l'élève qui abandonne l'école secondaire, mais qui fréquente un centre de formation professionnelle l'année suivante n'est pas considéré comme un décrocheur. Le décrochage scolaire peut résulter d'une interaction de multiples facteurs en lien avec les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves (Dupéré *et al.*, 2019; Fortin *et al.*, 2004; Lecocq *et al.*, 2014). Parmi ces facteurs, Rumberger et Rotermund (2012) soulignent qu'un des plus déterminants du décrochage scolaire est l'engagement. L'étude de Dupéré (2019) confirme d'ailleurs que l'engagement est associé positivement avec l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

2.2 Motivation et engagement

Les concepts de motivation et d'engagement peuvent être difficiles à distinguer. Certains auteurs ne font pas de distinction entre ceux-ci. Liem et Martin (2012) considèrent que la motivation est l'énergie de l'individu et sa volonté d'apprendre, de travailler efficacement et d'atteindre son plein potentiel, alors que l'engagement correspondrait aux comportements résultants de cette volonté (c.-à-d., de la motivation), et celui-ci les étudie conjointement. Ces conceptions rejoignent un peu celles de Frydenberg et coll. (2005)

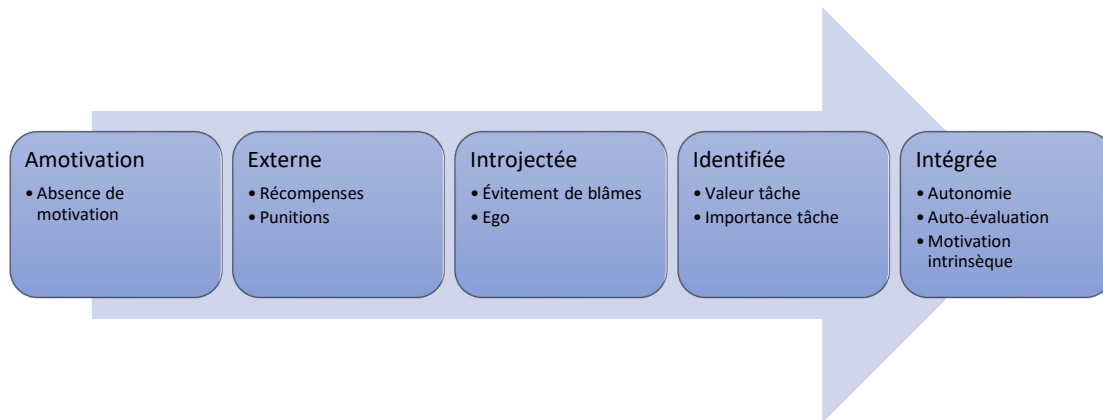
qui définit la motivation comme l'intention et l'engagement comme la mise en action ; la connexion entre la personne et l'activité. On pourrait donc déduire selon ces mêmes auteurs que la motivation précède l'engagement. Saeed et Zyngier (2012) ajoutent que la motivation est préalable et essentielle à l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Cependant Appleton et collègues (2008) spécifient que bien que la motivation soit nécessaire à l'engagement, celle-ci n'est pas suffisante pour produire l'engagement. Selon d'autres auteurs, la motivation et l'engagement sont des concepts complètement distincts ayant toutefois une influence mutuelle (Connell et Wellborn, 1991; Furrer et Skinner, 2003). Fredricks et collègues (2004) affirment quant à eux que l'engagement est un concept multidimensionnel, que la motivation est englobée dans les définitions de l'engagement et que celle-ci peut être confondue dans certains sous-types de l'engagement. Par exemple, la motivation intrinsèque, qui partage certaines définitions avec l'engagement cognitif. D'ailleurs, dans la « roue de la motivation et de l'engagement » (Motivation and Engagement Wheel), Liem et Martin (2012) utilisent une composante de l'engagement cognitif pour représenter la motivation intrinsèque. De plus, il apparaît pertinent d'ajouter que les termes motivation et engagement sont parfois utilisés de façon interchangeable comme des synonymes (Fredricks *et al.*, 2004).

2.2.1 Motivation

Jarvenoja (2010), dans Usàn et collègues (2019), suggère que la motivation est un processus actif par lequel une personne continue d'accomplir une tâche pour atteindre ses objectifs. En contexte scolaire, la motivation se définit comme le niveau d'efforts mis à la tâche par l'élève et la concentration mise sur l'apprentissage dans le but d'obtenir des résultats positifs (Saeed et Zyngier, 2012). Les auteurs font souvent référence à la théorie de l'autodétermination (TAD ou SDT en anglais pour *Self-Determination Theory*) de Ryan et Deci (2002) pour définir les différents types de motivations (Appleton *et al.*, 2008; Pablo *et al.*, 2019; Saeed et Zyngier, 2012). Selon cette théorie, on retrouve trois types de motivation qui sont : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'absence de motivation (aussi appelé amotivation). La motivation intrinsèque renvoie au fait de faire une activité de façon volontaire pour la simple satisfaction de la faire, et ce, sans aucun renforcement externe. Celle-ci est divisée en trois sous-types : la motivation intrinsèque aux situations stimulantes qui correspond au plaisir et aux sentiments positifs ressentis durant la réalisation de la tâche, la motivation intrinsèque au savoir qui réfère au désir d'apprendre ou d'en savoir plus sur un sujet donné et la motivation intrinsèque à l'accomplissement et aux réussites qui renvoie au désir d'accomplissement et d'atteinte d'objectifs personnels (p. ex., améliorer ses conditions de vie, accéder à un programme d'études professionnelles). Les études rapportent que la

motivation intrinsèque favorise l'apprentissage et augmente les résultats scolaires (Crumpton et Gregory, 2011). De plus, la littérature sur la motivation démontre que la motivation intrinsèque est un facteur de prédiction de la performance scolaire (Crumpton et Gregory, 2011; Pablo *et al.*, 2019; Saeed et Zyngier, 2012). La motivation extrinsèque réfère au fait de faire une activité pour les récompenses ou pour éviter une punition ou une conséquence. Celle-ci se décline comme un continuum (Figure 2.1), partant de l'absence totale de motivation ou amotivation, passant par la régulation externe qui réfère aux récompenses, évitement de punitions, tâche exécutée pour satisfaire une demande externe. Ensuite, la régulation introjectée se construit à partir de motifs visant à éviter les reproches ou le blâme et à celles pour augmenter l'égo. La régulation identifiée correspond à valeur accordée à la tâche à réaliser, à l'impression de choix de même qu'à l'importance perçue de la tâche. Enfin, la régulation intégrée correspond au contrôle externe assimilé et est très près de la définition de la motivation intrinsèque à l'accomplissement et aux réussites (Pablo *et al.*, 2019; Saeed et Zyngier, 2012). La figure 2.1 illustre le continuum d'autodétermination de la motivation extrinsèque.

Figure 2.1 Continuum d'autodétermination de la motivation extrinsèque



2.2.2 Engagement

Comme que souligné plus haut, la définition du concept de l'engagement n'est pas équivoque dans la littérature scientifique sur le sujet. Les études s'accordent généralement sur le fait que l'engagement est un concept multidimensionnel et qu'il comporte différents types ou dimensions. Toutefois, il ne semble pas encore y avoir de consensus sur le nombre de types, ainsi que sur ce que chacun d'entre eux englobe (Appleton *et al.*, 2008; Reschly et Christenson, 2012). L'engagement de l'élève en classe se définit entre autres comme : la qualité de l'effort et de la participation dans les activités d'apprentissage (Kuh, 2009 dans Saeed et Zyngier, 2012). L'investissement et l'effort fourni face à l'apprentissage, la compréhension

ou la maîtrise du savoir, ainsi que le degré de participation active d'un élève dans une situation d'apprentissage sont donc des composantes de l'engagement l'élève en classe (Connell et Wellborn, 1991). La plupart des recherches les plus récentes sur l'engagement (datant des années 2000 et plus) recensent de trois à quatre types d'engagement (Appleton *et al.*, 2008). De manière générale, les trois types suivants font généralement consensus : l'engagement comportemental, l'engagement émotif (ou affectif selon les auteurs) et l'engagement cognitif. Pour apporter plus de précision, Reschly (2020a) a divisé l'engagement comportemental en deux types. Elle ajoute par le fait même un quatrième sous-type qu'elle nomme l'engagement scolaire. Selon cette autrice, l'engagement comportemental correspond à l'implication de l'élève dans ses apprentissages et dans les activités en lien avec l'école et l'engagement scolaire réfère à l'investissement dans les tâches scolaires. Le tableau 2.1 présente les définitions de chacun des types et sous-types d'engagement proposés dans les écrits (Appleton *et al.*, 2008; Cook *et al.*, 2020; Fredricks *et al.*, 2004; King, 2020; Pohl, 2020; Reschly, 2020b; Reschly et Christenson, 2012).

L'engagement, sous sa forme multidimensionnelle, fait consensus quant à ses effets positifs sur l'apprentissage. Les auteurs s'entendent généralement pour dire que l'engagement est associé positivement avec la réussite et la persévérance scolaire (Fredricks *et al.*, 2004).

Tableau 2.1 Définitions des types et sous-types d'engagement en classe

Engagement en classe		Investissement et participation dans l'instruction, le travail et les tâches scolaires
	<u>Scolaire</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Temps à la tâche • Devoirs faits • Résultats scolaires
	<u>Comportemental</u>	<p>Comportement de l'élève et son implication dans ses apprentissages et dans les activités en lien avec l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation dans les activités scolaires, sociales et parascolaires • Assiduité • Retards • Comportement • Retenues • Suspensions
	<u>Cognitif</u> (flou conceptuel/superposition avec la motivation intrinsèque et l'autorégulation des apprentissages)	<p>L'investissement de l'élève dans ses apprentissages, la valorisation de ses apprentissages, les efforts envers ses apprentissages et l'utilisation des stratégies d'apprentissage pour accomplir les tâches, développer ses habiletés et atteindre ses objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investissement personnel • Autorégulation • Désir de maîtrise • Pertinence de l'école • Valeur de l'apprentissage • Autonomie • Objectifs personnels
<u>Émotif</u>	<p>Émotions et sentiments qui font qu'un élève s'engage dans une activité ou une tâche, comment l'élève se sent par rapport à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiments en relation avec les enseignants, les pairs, le travail scolaire et l'école • Appartenance à l'école 	

Certains auteurs vont un peu plus loin en précisant que l'engagement est un facteur de prédiction de la réussite scolaire et de la capacité d'apprentissage de l'élève (Janosz, 2012) ; de la persévérance scolaire et de la prévention du décrochage (Rumberger et Lim, 2008 dans Janosz, 2012) ; des apprentissages réalisés, des bons résultats scolaires et de la diplomation (Skinner et Pitzer, 2012). En somme, l'engagement est perçu comme un facteur déterminant de la réussite scolaire. L'intérêt du concept d'engagement trouve sa pertinence dans le fait qu'il résulte de l'interaction entre les perceptions de l'élève et ses caractéristiques personnelles qui sont à leur tour en interaction avec le contexte scolaire (Fredricks *et al.*, 2004). La pertinence de concept résulte également dans le fait que celui-ci est malléable (Bempechat et Shernoff, 2012; Cook *et al.*, 2020; Fredricks *et al.*, 2004; Liem et Martin, 2012; Reschly, 2020a; Skinner et Pitzer, 2012). Ainsi, il est donc possible de favoriser l'engagement par des interventions ou des modifications au contexte scolaire, ce qui rend son recours pertinent dans le cadre du présent projet d'intervention.

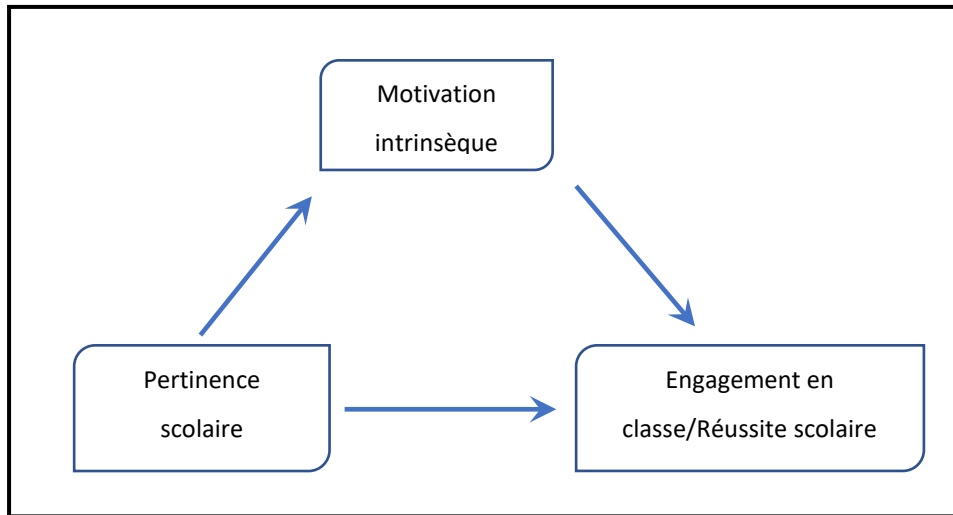
2.3 Pertinence scolaire (*Academic Relevancy*)

Selon Crumpton et Gregory (2011), le concept de pertinence scolaire représente la signification des tâches scolaires dans la vie future de l'élève. Ces auteurs ajoutent que la définition de ce concept se rapproche de celle de l'utilité perçue de la tâche de la théorie attentes-valeur d'Eccles (1983). L'utilité perçue de la tâche représente la perception que se fait l'élève par rapport à l'utilité d'une tâche pour l'atteinte de buts ou de projets futurs (Nichols et Dawson, 2012; Voelkl, 2012). Ainsi, une tâche est utile quand l'élève arrive à percevoir comment celle-ci peut l'aider à atteindre ses buts et objectifs futurs, par exemple, accéder à un programme de FP pour apprendre un métier de son choix. Plus une tâche a une utilité perçue élevée, plus l'élève aura tendance à s'engager dans cette tâche et y mettra plus d'efforts pour réussir (Davis et McPartland, 2012). Des études ont montré qu'il existe une relation entre la pertinence perçue d'une tâche et la valeur attribuée à celle-ci et la réussite scolaire (Pohl, 2020). Certains auteurs mentionnent aussi que les élèves en difficultés sont plus à risque de se désengager des tâches scolaires s'ils considèrent que l'école n'est pas pertinente ou importante pour eux (Crumpton et Gregory, 2011). Ces auteurs indiquent aussi que plus les élèves en difficulté trouvent que les tâches scolaires sont pertinentes pour leur vie ou leurs objectifs futurs, plus ceux-ci ont tendance à être engagés en classe. La conclusion de ces auteurs peut être expliquée par le fait qu'ils ont déterminé que la pertinence scolaire est prédictive de l'engagement des élèves par le biais de la motivation intrinsèque. Ce constat est important pour favoriser la motivation scolaire et l'engagement des élèves à qui s'adresse cette intervention.

Offrir des activités d'apprentissages pertinentes à leur projet d'avenir pourrait motiver les élèves à persévérer dans les activités de formation générale (c.-à-d., réaliser les cours préalables aux FP) et qui ne les intéresse pas à priori, même s'ils sont essentiels pour accéder à la formation professionnelle choisie. De plus, le fait de permettre aux élèves de suivre des cours de la formation professionnelle, qui les préparent à exercer le métier de leur choix en concomitance aux cours de la formation générale préalables à cette dernière pourrait soutenir la pertinence scolaire accordée aux cours de la formation générale et ainsi favoriser l'engagement scolaire de ces élèves. La motivation intrinsèque de ces élèves serait soutenue par la participation à des cours d'une FP qui les intéressent et par l'utilité perçue accordées des cours de formation générale qui est soutenue projet d'accéder à une FP. La figure 2.2 explique la relation de médiation qui existe entre ces concepts selon le modèle de Crumpton et Gregory (2011). Selon ces auteurs, la pertinence scolaire agirait comme facteur de protection de l'engagement en classe et de la réussite de l'élève puisqu'elle permet d'augmenter sa motivation intrinsèque. En effet, la motivation intrinsèque

servirait d'intermédiaire (ou de médiateur) dans la relation entre la perception de la pertinence scolaire des élèves et leur engagement en classe.

Figure 2.2 Modèle de médiation pour comprendre le rôle de la pertinence scolaire dans l'engagement et la réussite scolaires des élèves ³



2.4 Modèle de l'intervention

La concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle est proposée par le ministère de l'Éducation (MELS, 2013) comme moyen visant à favoriser l'engagement et la persévérance des élèves de 4^e et 5^e secondaire pour contrer le décrochage scolaire. À l'aide des concepts définis dans cette section, nous venons supporter la pertinence de la concomitance comme modalité d'organisation de la formation favorisant l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première certification pour les élèves en difficulté. Kelly et Price (2009) émettent l'hypothèse que la formation professionnelle (*vocational education*) permettrait aux élèves désengagés de l'école et aux élèves à risque de faire « table rase » de leurs expériences scolaires. Ces élèves auraient l'occasion de démontrer leurs compétences et de vivre des réussites, en opposition avec leur parcours scolaire souvent parsemé d'embûches et d'échecs. De plus, le fait de posséder un objectif de carrière agirait comme facteur de protection pour les élèves à risque et est associé avec une estime de soi positive (Fleming *et al.*, 2006). Janosz (2012) souligne un :

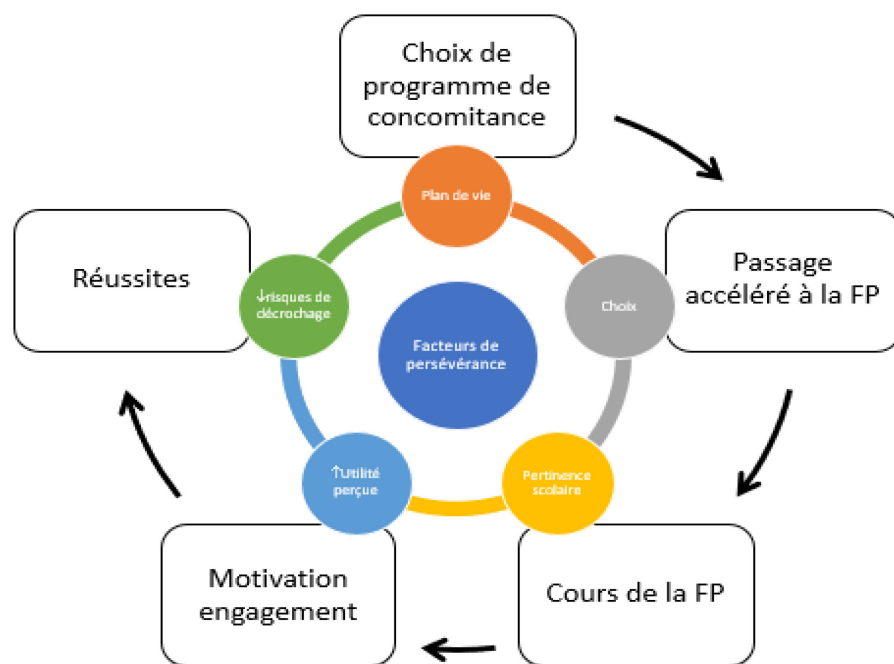
important point de convergence en lien avec les interventions : (1) pour augmenter la réussite scolaire des élèves (p. ex. compétences, réussites, diplômes), nous devons augmenter

³ Traduction du modèle de Crumpton et Gregory (2011) « *Mediational model of classroom engagement and academic achievement* »

l'engagement ; (2) pour augmenter l'engagement, il faut augmenter la motivation ; et (3) pour augmenter la motivation, nous devons fournir les conditions organisationnelles et les pratiques éducatives connues pour soutenir ou augmenter la motivation. (p. 699) [Notre traduction]⁴

La figure 2.3 présente les effets escomptés de la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle sur la réussite et ultimement la diplomation des élèves à plus hauts risques de décrochage scolaire. La figure met en relation les facteurs de persévérance avec des concepts mis en œuvre par la concomitance.

Figure 2.3 Effets de la concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secteur jeune sur la diplomation des élèves à risque de décrochage scolaire.



Comme le présente la figure 2.3, cette intervention se base sur l'hypothèse du cercle vertueux à savoir que la participation de l'élève au programme de concomitance l'aide à confirmer son plan de vie en lui permettant de définir un projet scolaire et professionnel. Les conditions organisationnelles, permettant le

⁴ « This shared perspective introduces another important point of convergence with regard to intervention: (1) to increase student school success (e.g., competencies, achievement, graduation), we must increase engagement; (2) to increase engagement, we must increase motivation; and (3) to increase motivation, we must provide the organizational conditions and educational practices known to sustain or increase student's motivation. »

passage accéléré à la FP de son choix professionnel, favoriseraient la motivation et l'engagement de l'élève dans sa formation générale pour obtenir les préalables requis pour accéder à la FP. Les cours de la FP, qui visent à maîtriser les rudiments d'un métier, permettraient quant à eux aux élèves à risque de décrochage scolaire d'augmenter la pertinence scolaire de leur formation en augmentant leur perception de l'utilité de la tâche des tâches à effectuer. L'utilité perçue de la tâche serait augmentée par le fait d'accorder une importance plus grande à leurs apprentissages en formation professionnelle puisque ceux-ci seront utiles à son projet professionnel (Hulleman *et al.*, 2010). L'augmentation de la pertinence scolaire entraînerait ainsi une augmentation de l'engagement scolaire et de la motivation, deux facteurs qui sont prédictifs de la réussite scolaire. Ultiment, le fait de vivre des réussites diminuerait les risques de décrochage et favoriserait la persévérance jusqu'à l'obtention d'une première diplomation. Le modèle illustré dans la figure 2.3 est non linéaire et non directionnel puisque ses composants interagissent entre eux de plusieurs façons. Le résultat de ces interactions favoriserait l'obtention d'un premier diplôme pour les élèves à haut risque de décrochage scolaire.

Les effets souhaités du modèle de l'intervention, tels que présentés dans la figure 2.3, représentent les résultats espérés du programme de concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale au secteur jeune développé dans le cadre de cette intervention. Ainsi, le programme développé tenait compte des connaissances présentées dans ce chapitre dans la mesure où nous supposons que l'accès rapide à la formation professionnelle augmenterait la pertinence scolaire et favorisera la motivation, l'engagement et la réussite des élèves et leur permettrait d'obtenir un diplôme de FP. Afin de favoriser des conditions organisationnelles optimales au développement d'un programme de concomitance et afin de pouvoir observer les effets escomptés, il nous apparaît essentiel de définir le concept de programme.

2.5 Définition du concept de programme

Afin de mieux comprendre la théorie du programme, il s'avère d'abord essentiel de convenir du sens du concept de programme. Le Secrétariat du Conseil du trésor du Québec (2021, p. 6) définit le programme comme :

un ensemble cohérent et structuré d'objectifs, de ressources (humaines, financières, matérielles et informationnelles) et d'activités permettant la production de biens et de services particuliers répondant à un ou à plusieurs besoins précis d'une population ciblée. La signification du terme s'étend à tout projet, service, initiative, intervention, stratégie ou plan d'action gouvernemental visant à résoudre une problématique ou à répondre à un besoin de l'ensemble ou d'une partie de la société.

Hurteau et collègues (2012) caractérise le programme comme « une intervention planifiée et continue qui vise à générer des effets précis ou des effets qui règlent des problèmes éducatifs ou sociaux préalablement diagnostiqués. » Tout comme dans la définition du Secrétariat du Conseil du trésor, Hurteau et ses collègues indiquent qu'un programme est un ensemble de ressources humaines, financières et matérielles réunies afin d'offrir un service ou une intervention. De son côté, Nadeau (1988) présente le programme comme « un ensemble d'instruments et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs. » Selon Chen (2015), un programme est une coordination d'efforts visant le bien-être des personnes par la prévention ou l'enseignement. Un programme ou une politique « a pour but de changer les connaissances, les attitudes ou les comportements des individus ou des groupes à l'intérieur d'une communauté ou d'une société. » [Notre traduction]⁵

2.6 Théorie du programme

Selon Funnell et Rogers (2011), « la théorie du programme est une théorie explicite ou un modèle montrant comment une intervention, telle qu'un projet, un programme, une stratégie, une initiative, ou une politique, contribue à une chaîne de résultats intermédiaires et finalement aux résultats désirés ou observés ». Selon ces mêmes auteurs, la théorie du programme est constituée de deux composantes qui seront décrites plus bas : la théorie du changement, qui lance un appel à l'action et est représentée par le rationnel du programme, et la théorie de l'action, qui établit le plan de cette action et est représentée par le modèle logique du plan d'action (Chen, 2005). Hurteau et ses collègues (2012) soulignent que la théorie du programme permet « de comprendre et d'expliquer le fonctionnement d'un programme en vue de générer les résultats souhaités. »

2.6.1 Théorie du changement

La théorie du changement explique de quelle façon une intervention ou une activité devrait produire le changement désiré dans le but d'atteindre les résultats souhaités (GNUDD, 2017; Rogers, 2014). Celle-ci s'apparente à l'hypothèse causale de la conception de Rossi (1971) dans Hurteau (2012) et à la théorie causale du changement attendu de Chagnon et ses collègues (2008). L'hypothèse causale permet d'identifier comment la modification d'un facteur permettra d'atteindre les objectifs du programme ou le changement souhaité (Breton, 1998 dans Chagnon *et al.*, 2008), alors que la théorie causale « explique

⁵ « An intervention program intends to change individuals' or groups' knowledge, attitudes, or behaviors in a community or society. »

comment se produiront les effets et les impacts du programme » (Chagnon *et al.*, 2008). Funnell (2011) définit la théorie du changement comme le « mécanisme central par lequel le changement se produit. » [Notre traduction]⁶ La théorie du changement est un appel à l'action tentant d'apporter les changements nécessaires afin de résoudre la problématique à l'origine du programme (Chen, 2005).

2.6.2 Rationnel de programme

Le rationnel représente les fondements sur lesquels se base la planification d'un programme (Chen, 2005). De plus, il permet de communiquer d'une façon visuelle, simple et efficace les buts et les objectifs de celui-ci. En plus de fournir les grandes lignes de la théorie du changement du programme, un rationnel bien élaboré permet de présenter les résultats souhaités en s'appuyant sur l'hypothèse que les interventions choisies apporteront les changements précis voulus pour la clientèle ciblée (Chen, 2005; Hurteau *et al.*, 2012). Le rationnel du programme sert d'assise et de guide aux efforts des développeurs du programme. Selon Chen (2015), le rationnel présente un modèle conceptuel de la théorie du changement auquel s'ajoutent deux questions qui viennent préciser les limites du programme. Il répondrait ainsi aux cinq questions suivantes (Chen, 2005, 2015) :

- Quel problème doit être atténué ou réglé ?
- Quelle population a été ciblée ?
- Sur quels facteurs déterminants ou causes du problème doit-on s'attarder ?
- Quelle intervention doit-on envisager pour avoir un impact sur les facteurs déterminants ?
- Quels résultats doivent être obtenus ?

2.6.3 Théorie de l'action

La théorie de l'action représente l'opérationnalisation de la théorie du changement d'un programme et elle détermine de quelle façon celui-ci est structuré pour produire les changements (de Reviere, 2012). En d'autres mots, Funnell (2011) mentionne que « la théorie de l'action décrit ce que le programme fait, ou ce qu'il est censé faire de façon à activer la théorie du changement. » [Notre traduction]⁷ De son côté, Chen (2005, 2015) utilise plutôt le terme « action model » pour parler de la théorie de l'action qu'il décrit comme

⁶ « This refers to the central mechanism by which change comes about for individuals, groups, and communities. »

⁷ « [...] the theory of action is about what the program does or expects to do in order to activate the change theory. »

les actions requises pour produire le changement désiré dans le rationnel du programme. Il ajoute que « le modèle d'action traduit les idées abstraites qui justifient théoriquement un programme en un plan méthodique nécessaire à l'organisation de ses activités journalières. La mise en œuvre du modèle d'action met le programme en marche. » [Notre traduction]⁸

2.6.4 Modèle logique

Le modèle logique est la modélisation de la théorie du programme. Selon Hurteau (2012), « le regroupement des ressources, des activités et des produits constitue le cœur de l'intervention » et ceux-ci sont reliés par une succession de relations « si..., alors » afin d'obtenir les résultats prévus ou désirés (Funnell *et al.*, 2011; Hurteau *et al.*, 2012; WKKF, 2004b). Le modèle logique est une représentation graphique démontrant les liens entre les ressources, les activités, les produits et les résultats et met en lumière la relation entre les interventions prévues et les résultats désirés (McLaughlin et Jordan, 2015; WKKF, 2017). Les ressources, parfois appelées intrants, sont les ressources matérielles, financières, humaines et organisationnelles nécessaires pour produire les résultats désirés. Les activités représentent les opérations, les interventions ou les actions intentionnelles effectuées avec les ressources afin de réaliser le changement prévu par le programme. Les produits sont les premiers effets tangibles et mesurables générés par chacune des activités. Les résultats désignent les changements spécifiques sur les attitudes, les comportements, les connaissances ou les compétences résultant des actions posées par le programme. Ils peuvent se décliner en résultats à court, moyen ou long terme et ultimement représenter les impacts à un niveau organisationnel ou communautaire (Chen, 2005, 2015; Funnell *et al.*, 2011; Hurteau *et al.*, 2012; WKKF, 2004a, 2004b). Le modèle logique est aussi un important outil de communication qui illustre comment fonctionne le programme. Le développement de celui-ci favorise une compréhension commune des relations entre les différentes composantes du programme (McLaughlin et Jordan, 2015; WKKF, 2004a).

Maintenant que les concepts entourant la théorie de programme ont été définis, il semble pertinent de présenter certains documents de référence du ministère de l'Éducation qui guident et balisent la concomitance de manière générale dans le système scolaire québécois.

⁸ « The action model translates the abstract ideas that theoretically justify a program into the systematic plan necessary to organize its day-to-day activities. Implementation of the action model puts a program in motion. »

2.7 Rapport de recherche et guide administratif du ministère de l'Éducation

En cohérence avec les rapports du Groupe mixte MELS-Réseau des commissions scolaires et du Conseil supérieur de l'éducation et pour répondre aux besoins de personnels qualifiés, le ministère de l'Éducation a ajouté comme priorité à sa planification stratégique 2009-2013 de faciliter et diversifier les voies d'accès à la formation professionnelle. La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale devient une des voies privilégiées par le ministère de l'Éducation. Une mesure budgétaire facilitant la mise en œuvre des projets de concomitance a été créée en 2007-2008 et une étude a été réalisée sur les projets mis sur pied par les commissions scolaires qui ont répondu à l'appel de projets du ministère. Comme nous l'avons indiqué précédemment, le ministère de l'Éducation publie un guide administratif qui est dédié exclusivement à la concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle. Ce guide publié annuellement précise les règles et les normes de déclaration de la clientèle pour avoir accès au financement supplémentaire associé à cette offre de service.

2.7.1 Rapport de recherche

Le rapport de recherche intitulé « La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégrée : Étude sur les modalités de mise en œuvre et sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes de moins de 20 ans » (MELS) publié par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Jetté *et al.*, 2014) avait comme objectif de « documenter la contribution de la concomitance FP-FG à horaire intégré à la persévérance et à la réussite » (Jetté *et al.*, 2014) des élèves inscrits à un des programmes de la FP offerts en concomitance. Les deux objectifs spécifiques de l'étude étaient de décrire et d'analyser les conditions de mise en œuvre des projets de concomitance et « d'analyser le cheminement scolaire, la persévérance et la réussite scolaires » (Jetté *et al.*, 2014) des élèves inscrits en concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégrée suite à une offensive du MELS visant à augmenter de taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 20 ans. Parmi les actions mises en œuvre, une était de faciliter l'accès à la formation professionnelle en diversifiant les voies d'accès, dont la concomitance fait partie, une autre était de bonifier la mesure financière accordée aux commissions scolaires pour mettre en place leurs programmes de concomitance. L'étude analyse les projets de concomitance réalisés dans les 17 commissions scolaires du Québec qui avaient accepté l'appel de projets du MELS.

Puisque notre intervention s'intéresse à la mise en œuvre de la concomitance de la FG au secteur jeune et de la FP dans un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal, nous avons examiné plus particulièrement le premier objectif spécifique de cette étude :

décrire et analyser les conditions de mise en œuvre des projets de concomitance réalisés par les 17 commissions scolaires à la suite de l'appel de projets du MELS lancé en vue de connaître les conditions facilitantes à cet égard. Les dimensions collaborative, organisationnelle, pédagogique et logistique seront ainsi documentées (Jetté *et al.*, 2014, p. 18).

La collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire portant sur les quatre dimensions indiquées précédemment. La dimension collaborative porte sur les personnes ayant participé à la mise en œuvre de la concomitance, les secteurs d'enseignement ayant eu l'initiative et la direction de la mise en œuvre, des mécanismes de collaboration mis en place, des difficultés rencontrées en lien avec la collaboration et des personnes ayant participé aux choix des programmes de formation professionnelle offerts en concomitance. La dimension organisationnelle concerne les types de programmes offerts en concomitance, le nombre de programmes offerts, la population à qui s'adressent les programmes de concomitance, les stratégies d'orientation vers les programmes, les modes de diffusion de l'information concernant les programmes, ainsi que les raisons et les difficultés relatives à ces choix. La dimension logistique porte sur les changements nécessaires à l'organisation du transport scolaire pour l'implantation de la concomitance. La dimension pédagogique concerne les approches d'enseignement, le secteur d'enseignement offrant la formation générale, les mesures de soutien et de suivi pour les enseignants et les élèves et les perceptions des personnes à l'égard des difficultés des élèves inscrits en concomitance. L'étude précise que les organisations doivent prendre de nombreuses décisions afin de relever le défi de la mise en œuvre de la concomitance. Les quatre dimensions ont été élaborées en tenant compte des constats et des enjeux de la mise en œuvre de la concomitance « en vue d'en assurer une intégration harmonieuse au sein des commissions scolaires » (Jetté *et al.*, 2014). Les éléments constituant chacune des dimensions représentent donc des incontournables à tenir compte lors du développement d'un programme de concomitance.

Comme notre intervention vise principalement les élèves à haut risque de décrochage scolaire, il nous semble pertinent de présenter aussi le deuxième objectif spécifique de cette étude. Bien que les résultats de l'analyse du cheminement scolaire, de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves participants aux programmes à l'étude n'indiquent pas d'éléments facilitants la mise en œuvre de la concomitance, ceux-ci peuvent justifier la pertinence de tels programmes. L'étude porte sur deux cohortes d'élèves

(2007-2008 et 2008-2009) de moins de 20 ans au moment où ils ont commencé leur programme de la FP en concomitance pour un total de 451 élèves. La persévérance et la réussite scolaires ont été déterminées de trois façons : l'obtention du DEP, l'obtention du DES ou l'inscription au CÉGEP après l'obtention de l'un ou l'autre des deux diplômes. Ces données ont été tirées des fichiers administratifs du MELS et des informations concernant le parcours scolaire l'année précédant l'entrée en programme de la FP en concomitance ont été obtenues. Les résultats de l'étude démontrent que 71 % et 47 % des élèves de la cohorte I et II respectivement ont obtenu leur diplôme d'études professionnelles (DEP). Le taux de diplomation inférieur de la 2^e cohorte est expliqué par l'hétérogénéité des profils des élèves et la provenance de ceux-ci, le nombre de programmes offerts en concomitance et l'expérience en matière de concomitance des commissions scolaires. L'étude montre qu'un bon nombre d'élèves ont réussi à obtenir leur DES en plus de leur DEP et qu'une bonne partie des élèves ayant obtenu les deux diplômes ont continué au collégial. Les résultats révèlent également que les élèves ont d'abord obtenu leur DES et ensuite leur DEP. L'étude précise que « l'inscription à un programme d'études professionnelles offert en concomitance est susceptible de favoriser la continuité des études », et ce, malgré les craintes concernant les difficultés des élèves dans leurs cours de la formation générale et le fait qu'ils n'aient pas encore les cours requis pour l'admission dans les programmes.

2.7.2 Guide administratif : La concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle (MEQ)

Le guide administratif publié annuellement par le ministère de l'Éducation présente le contexte de la concomitance et décrit les trois volets de la concomitance qui sont associés à deux mesures budgétaires. Celui-ci précise les conditions d'admission aux différents volets, ainsi que les informations relatives à la déclaration de la clientèle. Enfin, le guide offre une synthèse des parcours sous forme de figures afin d'en faciliter la compréhension. La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale est inscrite au régime pédagogique de la formation professionnelle et est l'une des quatre conditions d'admission à la formation professionnelle. Les élèves peuvent décider de s'inscrire dans un programme de concomitance pour l'une ou l'autre des quatre raisons suivantes (MEQ, 2021b) :

- Acquérir les préalables de la FG nécessaires à l'obtention d'un diplôme dans le programme d'études professionnelles auquel il est inscrit ;
- Acquérir les préalables de la FG nécessaires à l'admission aux études collégiales ;

- Poursuivre sa FG dans les matières de la 4e ou de la 5e secondaire dans l'objectif d'atteindre un plus haut niveau de formation générale, et ce, sans viser l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ;
- Obtenir les unités manquantes pour l'obtention du DES.

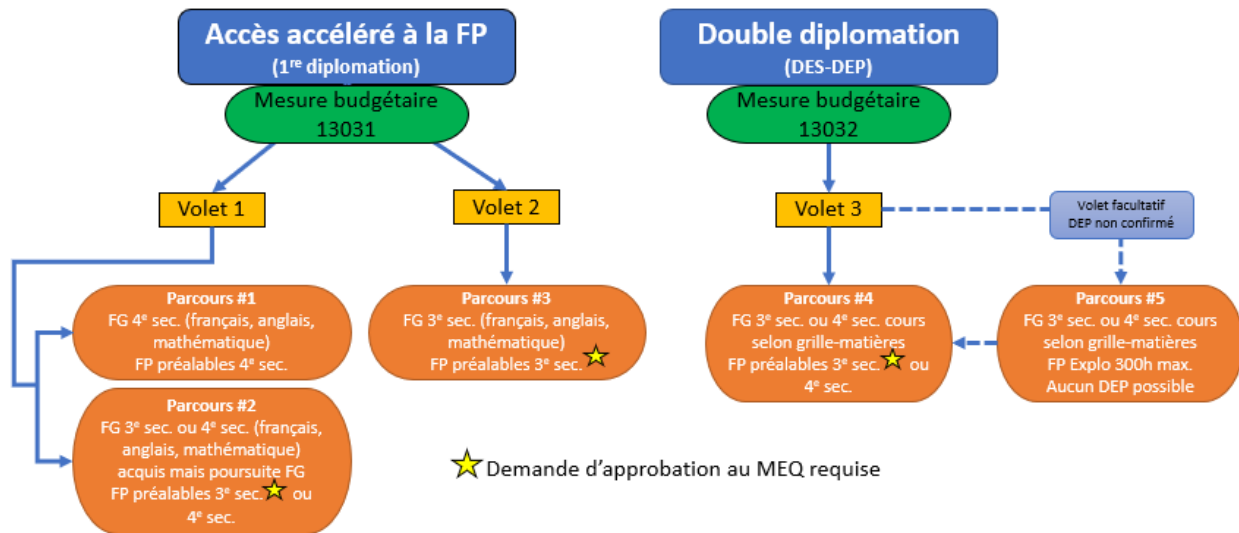
La concomitance est accessible aux élèves en réussite aux trois matières de base (français, anglais et mathématique) de 2^e ou 3^e secondaire selon le volet offert. Le guide décrit deux modèles d'application de la concomitance et le tableau 2.2 présente sommairement ces modèles.

Tableau 2.2 Modèles d'application de la concomitance

	Horaire non intégré	Horaire intégré
Heures	Horaire régulier de la FP à temps plein, les heures de la FG s'ajoutent à la FP	L'horaire régulier temps plein inclut les heures de la FP et les heures de la FG
Organisation de l'horaire	Élève organise son horaire pour éviter tout conflit	TOS intègre la FP et la FG à l'horaire de l'élève
Financement	Aucune mesure budgétaire	Mesures budgétaires 13031 et 13032 20 % — 60 % des heures en FG

Le tableau 2.2 montre que pour obtenir l'allocation financière accordée par les mesures budgétaires 13031 et 13032 associées à la concomitance, l'horaire de la FP doit être intégré à celui de la FG et les heures dédiées à la FG doivent représenter au minimum 20 % et au maximum 60 % des heures totales annuelles à l'horaire de l'élève. L'horaire de l'élève est aussi prévu par le technicien en organisation scolaire (TOS). Un élève pourrait aussi débiter un programme de la FP à temps plein en étant accepté en concomitance conditionnellement à la poursuite et la réussite des préalables nécessaires au programme. Dans ce cas, aucun financement supplémentaire n'est prévu et l'élève est responsable d'organiser son horaire afin d'éviter les conflits. La figure 2.4 présente une synthèse des parcours en concomitance associés aux mesures budgétaires décrits à la fin du guide administratif de la concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle.

Figure 2.4 Synthèse des parcours de concomitance



La figure 2.4 illustre les deux visées présentées dans le guide administratif en lien avec les deux mesures budgétaires. La mesure budgétaire 13031 a pour objectif d'accélérer l'accès à la FP en soutenant financièrement les organisations qui désirent offrir des programmes de la FP en concomitance avec l'acquisition des préalables de la FG. La mesure budgétaire 13032 vise la double diplomation DES-DEP pour les élèves ayant confirmé leur choix de FP et un volet d'exploration des métiers pour les élèves n'ayant pas encore confirmé leur choix de formation. Pour faciliter la compréhension des différents cheminements décrits dans la synthèse des parcours à la fin du guide, nous avons identifié chacun de ceux-ci par un numéro. Les quatre premiers parcours s'adressent aux élèves qui ont déjà confirmé leur choix de formation professionnelle et le cinquième est le volet d'exploration des métiers. Voici une description des cinq parcours :

1. cours de la 4^e secondaire en français, anglais et mathématique à la FG en concomitance avec un programme de la FP nécessitant les préalables de 4^e secondaire dans les trois matières de base (français, anglais, mathématique) ;
2. cours dans les trois matières de base (français, anglais, mathématique) à la FG en concomitance avec un programme de la FP dont les préalables sont déjà acquis ;
3. cours de la 3^e secondaire en français, anglais et mathématique à la FG en concomitance avec un programme de la FP nécessitant les préalables de 3^e secondaire dans les trois matières de base (français, anglais, mathématique) ;

4. tous les cours prévus à la grille-matières de la 3^e ou de la 4^e secondaire à la FG en concomitance avec un programme de la FP nécessitant les préalables de la 3^e ou de la 4^e secondaire dans les trois matières de base (français, anglais, mathématique) ;
5. tous les cours prévus à la grille-matières de la 3^e ou de la 4^e secondaire à la FG en concomitance avec des cours de la FP dans différents programmes pour un maximum de 20 unités (300 h) à vie.

2.8 Objectifs

Le centre de services scolaire visé par la présente intervention offre peu de cheminement scolaire favorisant la persévérance et la rétention des élèves du deuxième cycle du secondaire et à ce jour, il n'offre aucun programme permettant la concomitance entre la formation générale aux jeunes et la FP, même si le ministère de l'Éducation permet la mise en place d'une telle offre de formation. L'objectif de cette intervention donc est de développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle, pour les élèves du programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal. Cet objectif peut sembler ambitieux et la collaboration de plusieurs acteurs des deux secteurs de formation est essentielle à l'atteinte de celui-ci. La concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle permet aux élèves de 16 ans et plus inscrits au programme Pré-DEP en voie d'obtenir les unités de 4^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique de débiter leur programme de formation professionnelle pendant les journées normalement réservées aux stages.

Plus précisément, l'intervention tentera de réaliser les objectifs spécifiques suivants :

- Rechercher, documenter et analyser des programmes de concomitance existants ;
- Développer un programme de concomitance préliminaire basé sur les éléments clés de la théorie de programme à l'aide de l'interprétation des données recueillies sur les programmes de concomitance existants ;
- Présenter le programme de concomitance préliminaire aux gestionnaires du centre de services scolaire et l'ajuster selon les recommandations de ceux-ci ;
- Proposer un échéancier pour la mise en œuvre et l'implantation du programme de concomitance dans un centre de services scolaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La présente intervention vise à développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle, pour les élèves du programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal. Pour atteindre cet objectif, une intervention basée sur la méthodologie de la recherche-action a été menée. Ce chapitre présente d'abord l'approche et le type de recherche adoptés. Ensuite, nous nous attarderons sur l'échantillon utilisé ainsi que sur le déroulement de la collecte de données. Finalement, la méthode d'analyse de données en deux étapes sera exposée.

La recherche-action est un processus continu pouvant être décrit comme une succession de cycles ou « une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion » (McNiff *et al.*, 2003; Morrissette, 2013) ayant pour « but d'instaurer un changement collectif » (Lamoureux, 1992) et dans lequel le chercheur est directement impliqué (Hinchey, 2008). Les étapes de la recherche-action sont non-linéaires et non distinctes (Yorks *et al.*, 2008) dans laquelle la recherche et l'action sont complémentaires et itératives (Grant *et al.*, 2008). La succession des boucles de rétroaction entre la recherche et l'action fait en sorte que la démarche de recherche-action est dynamique et ouverte (Guay et Prud'homme dans Savoie-Zajc *et al.*, 2011).

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent la recherche-action comme une « pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des améliorations, de contribuer au développement professionnel des intéressés et d'approfondir les connaissances de cette situation »

La définition de ces derniers nous permet de faire un lien entre la recherche-action et la théorie de programme. La théorie du changement présente dans la théorie du programme prévoit une ou des interventions devant être réalisées afin de résoudre une problématique et d'obtenir les résultats ou les changements voulus auprès d'une population ciblée. De plus, James et ses collègues (2008) proposent l'utilisation du modèle logique afin d'aider le chercheur praticien à organiser les étapes de sa recherche. Les auteurs présentent le modèle logique comme un outil itératif et flexible pouvant subir des ajustements ou des modifications tout au long des étapes et des cycles de la recherche-action participative. Dans un

même ordre d'idées, Hinchey (2008) présente la recherche-action comme une démarche cyclique de collecte d'informations, d'analyse et de réflexion menant à un plan d'action qui a pour objectif de générer les changements désirés par le chercheur. Nous pouvons donc inférer que la théorie de l'action serait représentée par le plan d'action qui servirait à mettre en œuvre les interventions ayant pour but d'obtenir les résultats souhaités par la théorie du changement de l'intervention.

Cette intervention emprunte la dynamique de la recherche-action. L'analyse des programmes de concomitance existants à la lumière des éléments clés de la théorie du programme et des quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance a servi de bases au développement d'un programme de concomitance préliminaire (Jetté *et al.*, 2014). Étant donné la nature cyclique de la recherche-action, le programme développé est en constante évolution et a nécessité plusieurs étapes de validation avec les décideurs du centre de services scolaire afin d'assurer la faisabilité du programme.

3.1 Échantillon

La recherche de programmes de concomitance existants a permis d'obtenir des renseignements détaillés sur le développement et la mise en œuvre de leur programme de concomitance dans le but de documenter leurs pratiques et d'en retirer les éléments clés. L'échantillonnage des programmes analysés repose sur la diversification interne avec comme critère d'homogénéité les programmes visant l'obtention d'une 1^{re} diplomation. Il s'agit « d'une étude exhaustive ou en profondeur d'un groupe restreint plutôt que d'une vision globale d'un groupe hétérogène » (Poupart *et al.*, 1997). Un total de trois programmes de concomitance existants ont été analysés. Le programme de concomitance du CSS de l'île de Montréal s'adresse à tous les élèves de la 3^e secondaire, le programme du CSS de Lanaudière s'adresse aux élèves en reprise de la 3^e secondaire et le CSS de la Montérégie sélectionne des élèves plutôt performants. L'échantillon par contraste-approfondissement (Poupart *et al.*, 1997) permet une comparaison entre les programmes étudiés et d'en faire une description en profondeur la théorie du programme de son organisation élaboration.

3.2 Collecte de données

Deux centres de services scolaires offrant des programmes de concomitance entre la formation générale aux jeunes (FGJ) et la formation professionnelle (FP) ont été identifiés par une recherche Internet. Les informations accessibles sur leur site Internet ont permis une première prise de contact avec les personnes-ressources des programmes. Au centre de services scolaire de l'île de Montréal, la prise de

contact s'est faite avec la conseillère pédagogique à l'origine du programme Option métier. Les informations partagées par la conseillère pédagogique du centre de services scolaire de Montréal ont permis d'identifier un autre programme de concomitance entre la FG et la FP dans un centre de services scolaire de Lanaudière appelé PR+ et des échanges ont eu lieu avec la conseillère en orientation responsable du programme. Au centre de services scolaire de la Montérégie, les échanges ont eu lieu avec la directrice adjointe au programme intégré secondaire-professionnel-collégial (PISC) d'une école secondaire. La première méthode utilisée pour recueillir l'information nécessaire à l'analyse de données est l'entretien de recherche semi-structurée (Hinchey, 2008; Lamoureux, 1992). Les entretiens d'une durée approximative d'une heure ont été menés auprès d'informateurs responsables du dossier de la concomitance de leur centre de services scolaire respectif au courant de l'automne 2022. Puisque l'objectif de l'entretien est de comprendre en profondeur les processus de développement et de mise en œuvre des programmes de concomitance, l'entretien de recherche est de type libre, actif et individuel (Boutin, 2018; Hinchey, 2008). Les entretiens avec les informateurs ont été réalisés à l'aide du guide d'entretien (Annexe F) et les informations supplémentaires pertinentes non anticipées ont été prises en note de façon manuscrite dans le journal de bord (Annexe G) de la chercheuse principale. La deuxième méthode de collecte de données est l'analyse documentaire. Celle-ci n'était pas prévue initialement et a émergé suite au partage de documents par les informateurs interrogés. À la suite d'une première analyse des données, un deuxième entretien a eu lieu pour confirmer l'exactitude des données recueillies lors du premier entretien et pour compléter les informations qui auraient été omises.

3.3 Analyse des données

Comme « l'analyse de données qualitatives est une entreprise continue et itérative » (Miles *et al.*, 2003), l'analyse des données a débuté avant que l'étape de la collecte des données soit complétée. L'interaction entre la collecte des données et leur analyse a permis au chercheur de pouvoir valider ses interprétations auprès des informateurs et d'ajouter des questions au besoin (Bouchard et Cyr, 2005; Hinchey, 2008; Miles *et al.*, 2003; Morin, 1992). De plus, l'analyse des données respecte la logique inductive délibératoire, les données ont été analysées à la lumière des éléments clés de la théorie du programme présenté dans le cadre de référence et sert de référence au développement d'un programme d'intervention préliminaire. De plus, des ajustements aux différentes catégories d'analyse initiales ont été possibles si l'analyse des données permet d'en faire émerger de nouvelles (Anadòn et Savoie-Zajc, 2009).

3.3.1 Analyse des quatre dimensions de la concomitance

Une première analyse des notes d'entretien a servi à compléter le tableau des quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance (Annexe D) élaboré à partir des modalités de mise en œuvre permettant une intégration harmonieuse de la concomitance entre la FG et la FP à horaire intégré tiré du rapport de recherche intitulé « La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré » (Jetté *et al.*, 2014). Le rapport présente les modalités de mise en œuvre selon quatre dimensions ; la dimension collaborative, la dimension organisationnelle, la dimension pédagogique et la dimension logistique. Étant donné le caractère itératif de la recherche-action, les catégories présentes dans le tableau de l'annexe D pourraient subir des modifications au cours de la collecte et de l'analyse des données.

Pour corroborer ou enrichir les données recueillies à l'aide des entretiens, les documents écrits (disponibles en ligne sur les sites Internet des programmes étudiés ou fournis par les informateurs lors des entretiens) ont été aussi utilisés. Ceux-ci ont été examinés avec les mêmes quatre dimensions que les notes d'entretien.

L'utilisation de plusieurs outils de collecte de données pour étudier le même objet est nommée la triangulation des méthodes. Afin d'assurer la compréhension des informations utilisées lors de l'analyse, un retour auprès des personnes ayant participé aux entretiens a permis de vérifier l'authenticité des liens développés entre les données et de coconstruire le sens donné aux informations analysées. On parle ici de triangulation indéfinie (Savoie-Zajc dans Savoie-Zajc *et al.*, 2011).

3.3.2 Analyse à la lumière de la théorie du programme

Une seconde analyse des informations recueillies à l'aide du tableau des quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance (Annexe D), des notes d'entretien et du journal de bord de la chercheuse a servi à élaborer un rationnel pour chacun des programmes de concomitance étudiés en répondant aux cinq questions⁹ suivantes (Chen, 2005) :

- Quel problème doit être atténué ou réglé ?

⁹ Which problem to be alleviated or resolved? On which target populations to be focused? On which determinants or causes of problems to be focused? Which intervention to be used for affecting the determinants? What program goals/outcomes to be achieved? [Notre traduction]

- Quelle population a été ciblée ?
- Sur quels facteurs déterminants ou causes du problème doit-on s'attarder ?
- Quelle intervention doit-on envisager pour avoir un impact sur les facteurs déterminants ?
- Quels résultats doivent être obtenus ?

Pour concevoir le modèle logique de chacun des programmes, les mêmes informations ont été analysées une fois de plus afin d'identifier les ressources déployées, les activités ou interventions implantées et les produits associés à chacune des activités (Chen, 2005; Funnell *et al.*, 2011; Hurteau *et al.*, 2012). Pour assurer la crédibilité, la cohérence et la pertinence des rationnels des programmes et de leurs modèles logiques, ceux-ci ont été présentés et vérifiés par les informateurs de chacun des programmes retenus pour l'analyse (Anadòn et Savoie-Zajc, 2009).

Une fois cette dernière étape d'analyse réalisée, il a été possible de comparer les programmes de concomitance étudiés. Cette action a servi de point de départ au développement du programme préliminaire de concomitance et nous rapproche de l'atteinte de l'objectif de cette intervention qui est de : Développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle, pour les élèves du programme Pré-DEP du centre de services scolaire.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse des données recueillies ainsi qu'une proposition de programme de concomitance pour le centre de services scolaires de la Rive-Sud à partir d'une comparaison des programmes analysés. Il nous apparaît important de mentionner que les programmes de concomitance analysés sont récents et que le guide d'entretien porte sur le démarrage du programme. Ceci explique que les informations concernant certains éléments des quatre dimensions de la mise en œuvre de la concomitance ne soient pas encore disponibles. Les données recueillies sur ces derniers seront utilisées pour produire le rationnel et le modèle logique de chacun des programmes.

4.1 Présentation des programmes de concomitance analysés

Cette section présente une description des trois programmes de concomitance étudiés, ainsi que l'analyse des quatre dimensions de la concomitance suivie de l'analyse à la lumière de la théorie de programme.

4.1.1 Centre de services scolaire de l'île de Montréal — Programme Option métier

La direction générale du centre de services scolaire a libéré une ressource des services pédagogiques ayant comme mandat de développer une structure de mise en œuvre de la concomitance à horaire intégré entre la FG et la FP. Une conseillère pédagogique a consacré toute l'année scolaire 2019-2020 à travailler sur le dossier de la concomitance. J'ai fait deux entretiens virtuels avec elle afin de comprendre les étapes de préparation et de planification de la concomitance, ainsi que les différents enjeux auxquels elle a dû faire face. Ces rencontres ont permis de comprendre et d'analyser le programme offert en complément au document « Concomitance : Guide de mise en œuvre » déjà partagé par courriel. Deux autres entretiens virtuels ont eu lieu ultérieurement et visaient à présenter la théorie du programme élaboré à partir des informations fournies et à faire les corrections nécessaires à la suite des rétroactions. Les échanges ultérieurs ont aussi servi à clarifier certains détails en lien avec les règles budgétaires de financement du programme. Le tableau 4.1 présente les informations recueillies à l'aide des différentes sources consultées.

Tableau 4.1 Programme de concomitance Option métier

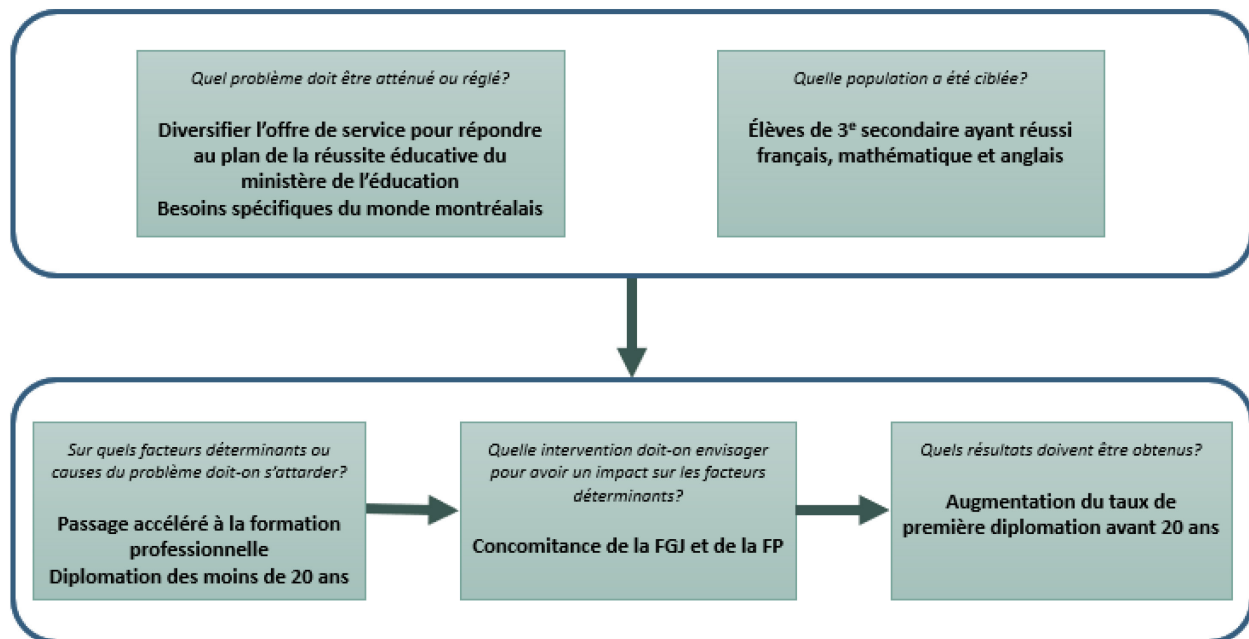
Option métier — Dimensions de la mise en œuvre		
Collaborative	Secteur à l'origine du projet	Direction générale
	Personnes qui ont participé à la conception et au développement du projet	DGA, CP concomitance et directions CFP
	Choix du programme de FP : personnes prenant part aux discussions	DGA, CP concomitance et directions CFP
	Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs	Formation d'un comité local de mise en œuvre pour chacun des programmes
	Mécanisme de sélection des programmes de la FP	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des taux de placement des FP offertes au CSS • Sondage d'intérêt auprès des élèves FMS et sec.3 envers les FP offertes au CSS • Corrélation entre les 2 et sélection de 3 programmes
	Choix du programme de FP : personnes qui ont participé à la sélection des programmes de FP	DGA, CP concomitance et directions CFP
	Personnes responsables de la planification et de l'implantation	Comité local de mise en œuvre (constitué d'une direction ou direction adjointe CFP, d'une direction ou direction adjointe FGJ, d'un CP CFP, d'un CP FGJ et d'un CO) de programme, TOS, enseignants FP et FG au besoin.
Organisationnelle	Choix du parcours de concomitance	Parcours n° 1
	Population visée	Tous les élèves du CSS répondant aux critères d'admission
	Nombre de programmes choisis	3, mais 2 retenus après discussion avec les directions des programmes sélectionnés
	Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)	Plateforme d'inscription ouverte à tous
	Recrutement	<i>Information non disponible</i>
	Diffusion de l'information	Site Internet
Logistique	Secteur d'enseignement FG	Jeune
	Endroit FP	CFP
	Endroit FG	CFP
	Transport scolaire	Transport en commun
	Horaire (FG, FP)	6 h/jour An 1 : AM FGJ, PM FP
	Calendrier scolaire	An 1: FGJ sec.4 + FP An 2 : FP
Pédagogique	Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)	Groupe
	Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)	Groupe
	FGJ ou FGA	FGJ
	Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants	<i>Information non disponible</i>
	Mesures de soutien et de suivi pour les élèves	<i>Information non disponible</i>

Les informations collectées à propos du programme de concomitance Option métier ont été regroupées dans le tableau 4.1 selon les quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance (Annexe D). Certains éléments des quatre dimensions de la mise en œuvre de la concomitance n’ont pu être cernés lors des entretiens avec l’informatrice ni avec les autres sources d’informations sur le programme. Ces éléments sont donc identifiés par « information non disponible » dans le tableau. La prochaine section présente les informations à la lumière de la théorie du programme à l’aide du rationnel et des modèles logiques du programme de concomitance Option métier.

4.1.2 Théorie du programme : Programme de concomitance Option métier

Le rationnel présenté à la figure 4.1 a été élaboré principalement à partir des données collectées lors des entretiens virtuels. Ce dernier a été validé par l’informateur responsable du programme et des corrections mineures y ont été apportées.

Figure 4.1 Rationnel du programme de concomitance Option métier

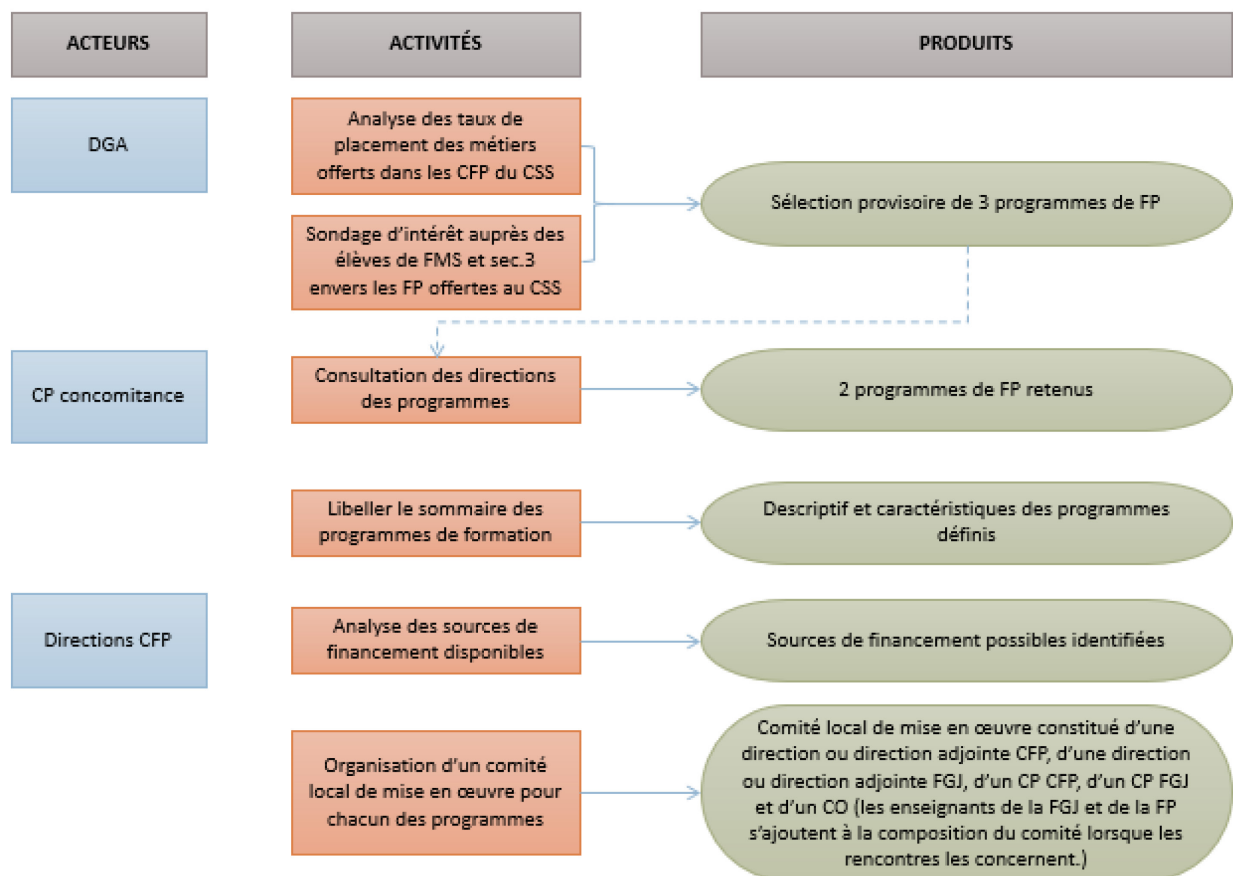


La figure 4.1 démontre que le programme de concomitance Option métier a été développé afin de diversifier l’offre de service pour répondre sur le plan de la réussite éducative du ministère de l’Éducation ainsi que pour répondre aux besoins spécifiques du monde montréalais. Les élèves ciblés par le programme sont des élèves en 3^e secondaire ayant réussi les matières français, anglais et mathématique

de 2^e secondaire. Le programme prévoit accélérer le passage à la formation professionnelle par la concomitance de la FGJ et de la FP avec l'objectif d'augmenter le taux de première diplomation avant l'âge de 20 ans.

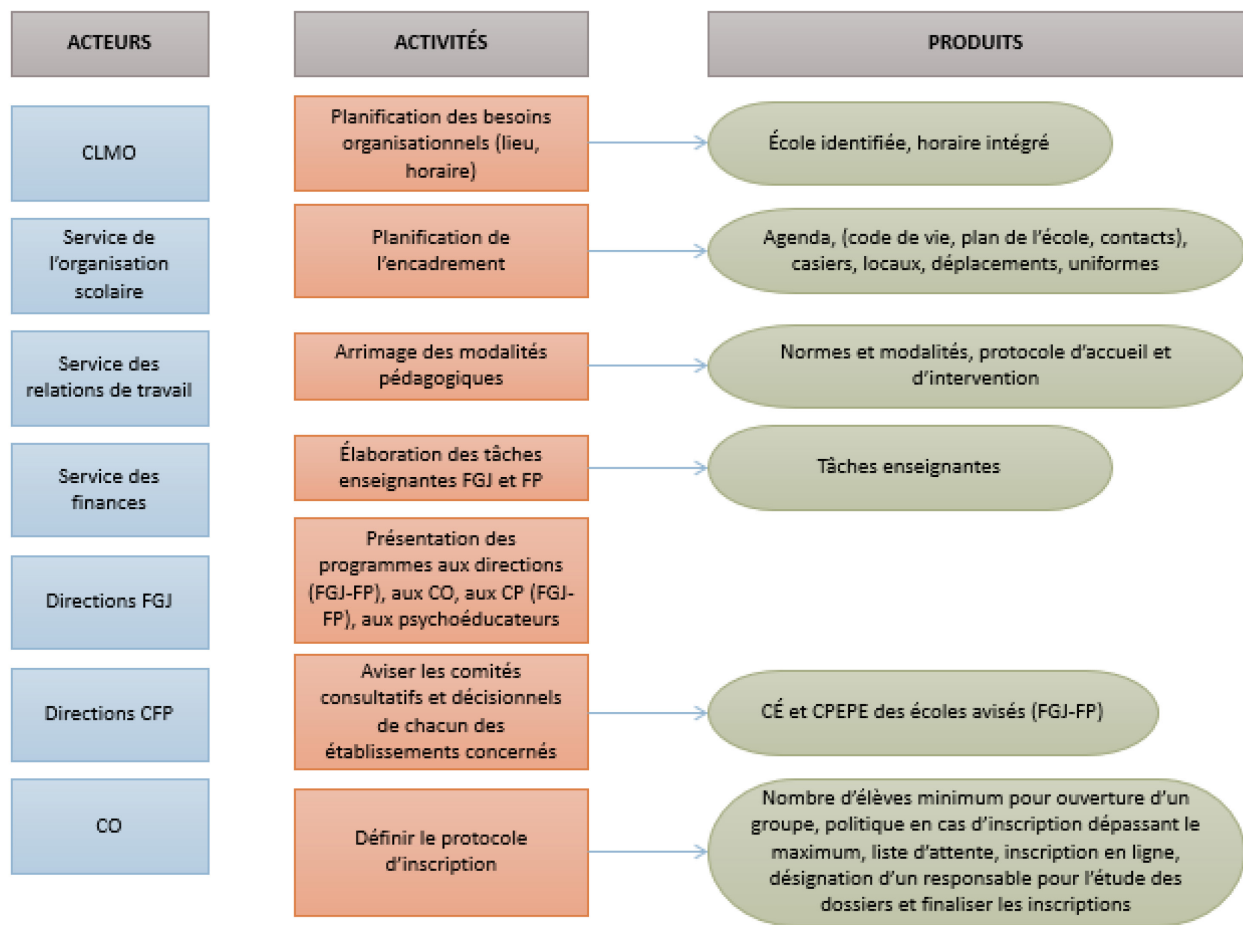
Les modèles logiques présentés aux figures 4.2 et 4.3 ont été produits à partir des données collectées lors des entretiens virtuels et à l'aide des informations présentes dans les documents partagés. Ces derniers ont été validés avec l'aide de l'informateur responsable du programme et des corrections mineures y ont été apportées. Puisque les actions avaient lieu en deux temps distincts, avant et après la formation du comité local de mise en œuvre (CLMO), et que les acteurs étaient aussi différents, deux modèles logiques ont été formulés. La figure 4.2 présente le modèle logique de l'étape de préparation qui avait lieu avant la formation du CLMO.

Figure 4.2 Composantes du modèle logique programme de concomitance Option métier avant formation du CLMO (étape de préparation)



L'étape de préparation présentée à la figure 4.2 montre les actions préliminaires à l'organisation du comité local de mise en œuvre pour chacun des programmes. Lors de cette étape, la direction générale adjointe (DGA) et la conseillère pédagogique (CP) responsable de la concomitance ont analysé les taux de placement des différents métiers offerts dans les CFP de leur centre de services scolaire (CSS). Ils ont aussi effectué un sondage auprès des élèves ciblés par leur programme de concomitance afin de connaître leurs intérêts envers les différents programmes de FP offerts dans leur CSS. La mise en commun de ces informations leur a permis de présélectionner trois programmes de la FP et de vérifier la faisabilité de leur programme de concomitance avec les directions des centres de formations professionnelles (CFP). Après discussion avec ceux-ci, un des programmes a été retiré de la sélection puisque des travaux de rénovation étaient prévus dans les locaux utilisés pour cette formation et que les conditions n'étaient pas optimales pour l'implantation d'un tel programme de concomitance. Deux programmes de la FP ont donc été retenus pour la mise en œuvre de la concomitance. À partir de ces choix, les caractéristiques de chacun des programmes ont été définies et les libellés de ceux-ci ont été sommairement décrits. Les sources de financement possibles pour le programme de concomitance ont aussi été identifiées après une analyse des règles et des mesures budgétaires disponibles pour soutenir la mise en œuvre de la concomitance. Finalement, un comité local de mise en œuvre par programme est formé et est constitué d'une direction ou direction adjointe du CFP, d'une direction ou direction adjointe de la FGJ, d'un CP du CFP, d'un CP de la FGJ et d'un conseiller en orientation (CO). Les rôles et les responsabilités de chacun des membres sont définis. Afin de soutenir le comité dans les différentes étapes de la mise en œuvre de la concomitance, les enseignants de la FGJ et de la FP et des employés au service de l'organisation scolaire s'ajoutent à la composition du comité lorsque les rencontres les concernent. La figure 4.3 montre le modèle logique de l'étape de planification après la formation du CLMO.

Figure 4.3 Composantes du modèle logique programme de concomitance Option métier après formation du CLMO (étape de planification)



L'étape de planification présentée à la figure 4.3 montre les activités effectuées par le comité local de mise en œuvre (CLMO), accompagné des employés des services pertinents aux différentes actions, pour chacun des programmes. Le CLMO, avec l'aide du service de l'organisation scolaire et du service des relations de travail, a tout d'abord répondu aux besoins organisationnels. Ainsi, ils ont déterminé que la formation en concomitance aurait lieu dans les locaux des CFP, ils ont arrimé les calendriers scolaires et bâtis l'horaire intégré selon les normes du guide administratif de la concomitance du ministère. Une fois ces décisions prises, le CLMO a planifié l'encadrement des élèves en déterminant le code de vie du programme et en prévoyant les casiers, les locaux, les déplacements et les uniformes des élèves. Le comité a aussi planifié l'arrimage des modalités pédagogiques telles que les normes et modalités et le protocole d'accueil et d'intervention. Les directions d'établissements et le service des relations de travail ont par la suite élaboré les tâches enseignantes autant pour la FP que pour la FGJ. Les programmes ont ensuite été présentés aux

différents gestionnaires et professionnels œuvrant auprès des futurs élèves ciblés par les programmes de concomitance. Les directions d'établissements des écoles concernées ont avisé les comités consultatifs et décisionnels de leur établissement comme le comité de participation des enseignants et le conseil d'établissement comme prévu par la LIP. Finalement, le CLMO, le service des finances et le service de l'organisation scolaire ont défini le protocole d'inscription en déterminant le nombre d'élèves minimum pour l'ouverture d'un groupe jusqu'à la désignation d'un responsable pour l'étude des dossiers et la finalisation de l'inscription au programme. La prochaine section présente le deuxième programme de concomitance étudié.

4.1.3 Centre de services scolaire de Lanaudière – Programme de concomitance PR+

Au centre de services scolaire de Lanaudière, le programme de concomitance PR+ est sous la responsabilité d'une conseillère d'orientation et celle-ci a participé à toutes les étapes de développement du programme. Après quelques échanges de courriels, un premier entretien a eu lieu en pour discuter du programme PR+. Par la suite, elle m'a fait parvenir des documents détaillés sur l'organisation du programme allant jusqu'à la maquette horaire complète d'une année scolaire. Un deuxième entretien a eu lieu quelques mois plus tard et visait à présenter la théorie du programme élaboré à partir des informations fournies. Les rétroactions servant à faire les corrections nécessaires ont été soumises par courriel. La simplicité du développement du programme, le nombre restreint de collaborateurs et la documentation fournie ont permis une compréhension approfondie et une analyse du programme en peu d'entretiens. Le tableau 4.2 présente les informations recueillies à l'aide des différentes sources consultées.

Tableau 4.2 Programme de concomitance PR+

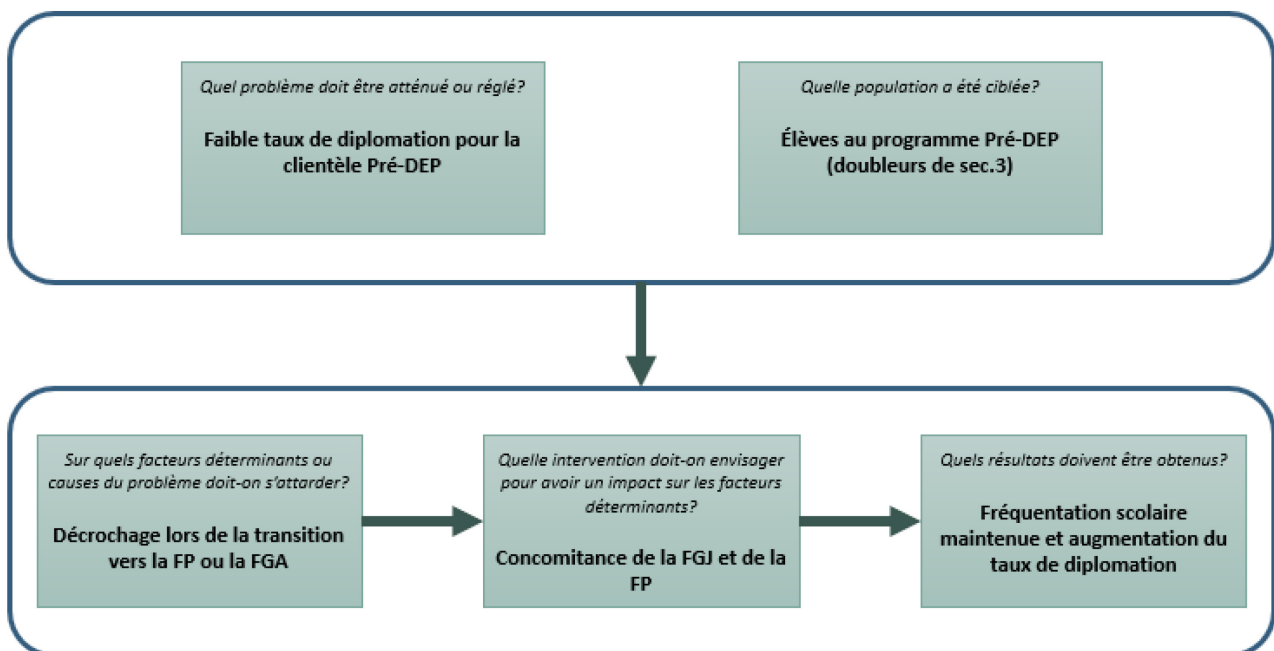
PR+ — Dimensions de la mise en œuvre		
Collaborative	Secteur à l'origine du projet	Direction générale
	Personnes qui ont participé à la conception et au développement du projet	DGA, coordonnatrice FP-FGA et CO concomitance
	Choix du programme de FP : personnes prenant part aux discussions	DGA
	Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs	Aucun mécanisme officiel
	Mécanisme de sélection des programmes de la FP	Aucun
	Choix du programme de FP : personnes qui ont participé à la sélection des programmes de FP	DGA
	Personnes responsables de la planification et de l'implantation	Coordonnatrice FP-FGA et CO concomitance
	Organisationnelle	Choix du parcours de concomitance
Population visée		Tous les élèves inscrits en Pré-DEP (doubleurs de sec.3)
Nombre de programmes choisis		1
Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)		Analyse des dossiers des élèves par CO et préclassement
Recrutement		<i>Information non disponible</i>
Diffusion de l'information		<i>Information non disponible</i>
Logistique	Secteur d'enseignement FG	Jeune
	Endroit FP	Écoles secondaires
	Endroit FG	Écoles secondaires
	Transport scolaire	Transport scolaire vers les 2 points de services (écoles secondaires).
	Horaire (FG, FP)	5 h/jour, 4 périodes de 75 min/jour, FP et FGJ périodes alternent selon un horaire annuel, même local
	Calendrier scolaire	An 1: sept-déc. FGJ sec.3, jan-juin FGJ sec.4 + FP An 2: FGJ sec.4 + FP
Pédagogique	Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)	Groupe
	Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)	Groupe
	FGJ ou FGA	FGJ
	Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants	<i>Information non disponible</i>
	Mesures de soutien et de suivi pour les élèves	<i>Information non disponible</i>

Les informations recueillies ont été réunies dans le tableau 4.2 selon les quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance (Annexe D). Certains éléments des quatre dimensions de la mise en œuvre de la concomitance n’ont pu être définis lors des entretiens avec l’informateur. Ces éléments sont donc identifiés par « information non disponible » dans le tableau. La prochaine section présente les informations à la lumière de la théorie du programme à l’aide du rationnel et des modèles logiques du programme de concomitance PR+.

4.1.4 Théorie du programme : Programme de concomitance PR+

Le rationnel illustré à la figure 4.4 a été produit à l’aide des informations provenant des entretiens virtuels avec la conseillère d’orientation à l’origine du programme et des ajustements ont été apportés à celui-ci grâce aux rétroactions de cette dernière.

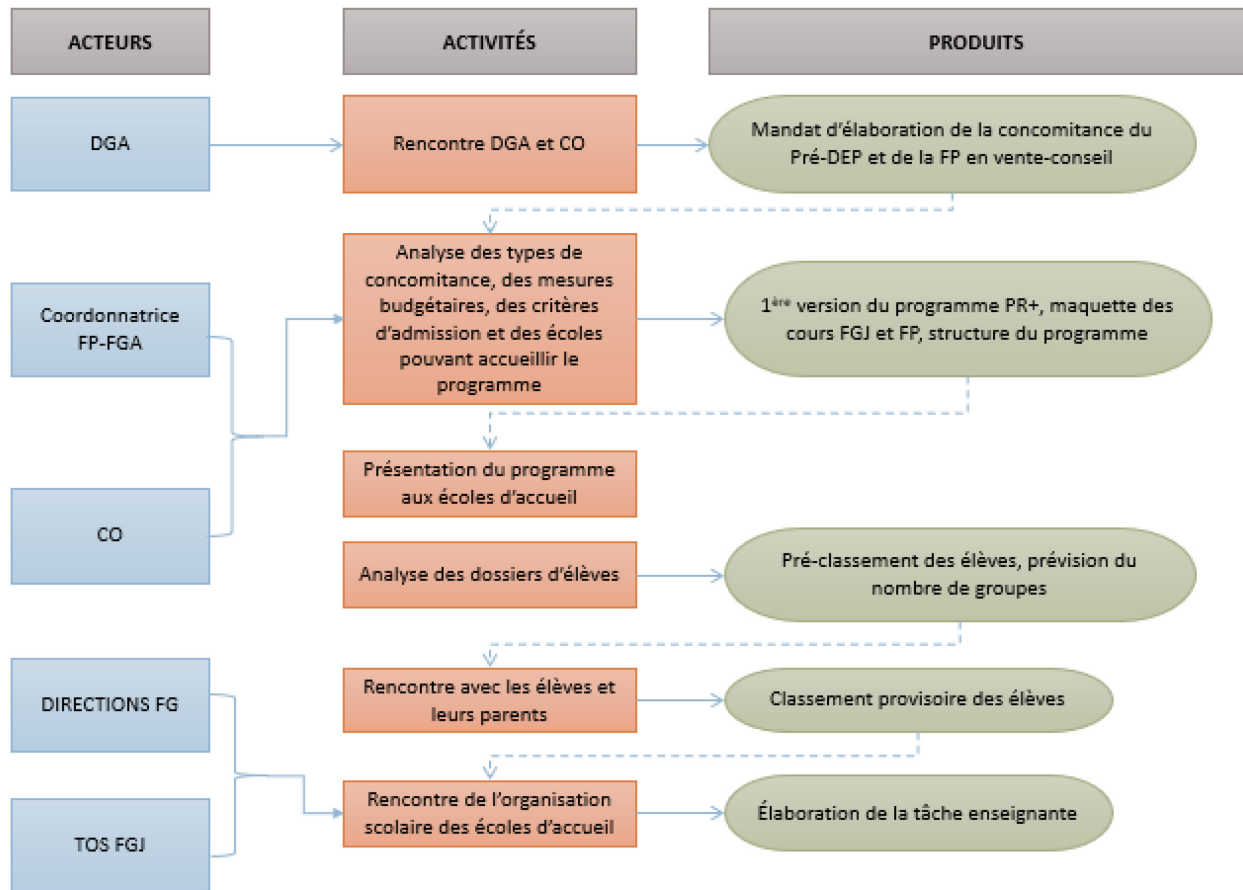
Figure 4.4 Rationnel du programme de concomitance PR+



La figure 4.4 explique le rationnel du programme de concomitance PR+ qui a été développé afin d’augmenter le taux de diplomation des élèves du programme Pré-DEP. Les élèves ciblés par le programme sont des élèves en échec de la 3^e secondaire. Le programme vise à éliminer le décrochage des élèves Pré-DEP lors de leur transition vers la FP. La concomitance de la FGJ et de la FP a pour objectif de maintenir les élèves à l’école et d’augmenter le taux de diplomation de ceux-ci.

Le modèle logique présenté à la figure 4.5 a été conçu à partir des informations provenant des entretiens virtuels avec la conseillère d'orientation à l'origine du programme qui en a validé l'exactitude.

Figure 4.5 Composantes du modèle logique de programme de concomitance PR+ (étape de préparation et étape de planification)



Le modèle logique illustré à la figure 4.5 montre les étapes de préparation et de planification du programme de concomitance PR+ en une seule étape. Contrairement au programme de concomitance Option métier, l'organisation du programme de concomitance PR+ a nécessité moins d'étapes de consultation et de ressources puisque le programme de la FP et les élèves ciblés par le programme avaient déjà été déterminés par la direction générale adjointe (DGA) du centre de services scolaire responsable du dossier. Plusieurs décisions ont donc été prises par une équipe beaucoup plus petite que pour le programme de concomitance Option métier. De ce fait, la première activité indiquée à la figure 4.5 représente le mandat d'élaboration de la concomitance de la FGJ et de la FP en vente-conseil pour les élèves du Pré-DEP donné par la DGA à la conseillère en orientation (CO). La CO et la coordonnatrice à la

formation professionnelle (FP) et à la formation générale des adultes (FGA) ont par la suite développé une première version du programme PR+, conçu la maquette des cours intégrant les cours de la FP aux cours de la FGJ et déterminé la structure du programme. Ces décisions ont été prises en analysant les types de concomitance possibles, les mesures budgétaires, les critères d'admissibilité et les écoles pouvant accueillir le programme. La CO et la coordonnatrice FP-FGA ont ensuite présenté le programme aux écoles d'accueil. La CO a par la suite analysé les dossiers des élèves en prévision du préclassement de ceux-ci et rencontré les élèves et leurs parents pour faire le classement provisoire des élèves participant au programme PR+. Les directions d'établissements des écoles d'accueil ont travaillé avec leur technicien en organisation scolaire (TOS) pour élaborer les tâches enseignantes avec les nouvelles contraintes à la maquette des cours de la FP intégrés aux cours de la FGJ. La prochaine section présente le troisième programme de concomitance étudié.

4.1.5 Centre de services scolaire de la Montérégie

Une seule rencontre virtuelle a eu lieu avec la directrice adjointe responsable du programme intégré secondaire-professionnel-collégial (PISC) de l'école secondaire offrant le programme de concomitance. Cette rencontre avait pour but de comprendre le programme offert par l'école et de connaître les différentes composantes de l'organisation de celui-ci. Il n'a cependant pas été possible d'entrer en contact avec une personne présente au moment de l'élaboration du programme de ce fait, les données en lien avec la préparation et la planification du programme étaient difficiles à collecter. Conséquemment, la théorie du programme de celui-ci est incomplète. De plus, comme le programme PISC s'adresse à des élèves ayant déjà réussi une 3^e secondaire et qu'une sélection est faite pour l'admission au programme, celui-ci ne vise pas le même profil d'élève que cette intervention. Le tableau 4.3 présente les informations recueillies lors de l'entretien.

Tableau 4.3 Programme de concomitance PISC

PISC — Dimensions de la mise en œuvre		
Collaborative	Secteur à l'origine du projet	<i>Information non disponible</i>
	Personnes qui ont participé à la conception et au développement du projet	<i>Information non disponible</i>
	Choix du programme de FP : personnes prenant part aux discussions	<i>Information non disponible</i>
	Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs	<i>Information non disponible</i>
	Mécanisme de sélection des programmes de la FP	<i>Information non disponible</i>
	Choix du programme de FP : personnes qui ont participé à la sélection des programmes de FP	<i>Information non disponible</i>
	Personnes responsables de la planification et de l'implantation	<i>Information non disponible</i>
Organisationnelle	Choix du parcours de concomitance	Parcours n °4
	Population visée	Élèves ayant réussi mathématique, français et anglais de 3 ^e secondaire, test de sélection
	Nombre de programme choisi	1
	Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)	Inscription et sélection
	Recrutement	<i>Information non disponible</i>
	Diffusion de l'information	Site Internet
Logistique	Secteur d'enseignement FG	Jeune
	Endroit FP	CFP (attendant école secondaire)
	Endroit FG	CFP (attendant école secondaire)
	Transport scolaire	Transport scolaire
	Horaire (FG, FP)	6,25h/jour 5 périodes de 75 min/jour An 1 et 2 : AM FGJ, PM FP, An 3 : FP
	Calendrier scolaire	An 1 et 2 : AM FGJ, PM FP, An 3 : FP
Pédagogique	Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)	Groupe
	Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)	Groupe
	FGJ ou FGA	FGJ
	Mesures de soutien et de suivi pour les élèves	Psychoéducateur de la FP, TES attiré aux 2 groupes, structure et encadrement de la FGJ
	Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants	<i>Information non disponible</i>

Les informations collectées ont été regroupées dans le tableau 4.3 selon les quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance (Annexe D). Malheureusement, les informations recueillies concernant le programme de concomitance PISC ne sont pas suffisantes pour permettre l'analyse complète de toutes les étapes de développement du programme. Par conséquent, le rationnel et le modèle logique du programme ne sont pas présentés à la lumière des éléments clés de la théorie du programme à l'instar des programmes de concomitance de l'île de Montréal et de Lanaudière. La prochaine section présente la comparaison entre les programmes de concomitance étudiés, soit les programmes de concomitance Option métier et PR+.

4.2 Comparaison et enjeux

Comme la théorie du programme du programme PISC est incomplète et que ce dernier ne s'adresse pas au même profil d'élève que cette intervention, le programme PISC est exclu des comparaisons exposées dans cette section.

4.2.1 Comparaison des programmes de concomitance analysés

Les informations relatives aux deux programmes analysés ont été distribuées d'après les étapes proposées dans le guide de mise en œuvre de la concomitance développé par le Centre de services scolaire de Montréal. Les étapes à suivre du guide sont les suivantes : 1) préparation, 2) planification et 3) évaluation et régulation. Puisque le guide a été conçu pour aider les écoles secondaires à développer leur propre programme de concomitance, celui-ci ne présente que les phases préliminaires de réflexion et de développement au niveau des gestionnaires du centre de services scolaire. Pour cette raison, l'ajout d'une étape préliminaire nous apparaissait nécessaire étant donné que notre intervention n'est pas liée à une demande de la direction générale de notre centre de services scolaire.

Les différentes activités développées dans le cadre de cette intervention ont donc été ordonnées selon les quatre étapes de développement de programme suivantes ; 1) l'étape préliminaire, 2) l'étape de préparation, 3) l'étape de planification et 4) l'étape d'implantation.

Le travail de développement s'appuie sur l'analyse comparative des deux programmes de concomitance qui a été effectuée en cinq temps. La comparaison des rationnels a précédé la comparaison des quatre étapes de développement de programme. Le tableau 4.4 présente une synthèse des rationnels des deux programmes analysés.

Tableau 4.4 Synthèse des rationnels des deux programmes de concomitance analysés

	Option métier	PR+
Problème à l'origine du projet	Diversifier l'offre de service pour répondre au point de vue de la réussite éducative du ministère de l'Éducation. Besoins spécifiques du monde montréalais	Faible taux de diplomation pour la clientèle Pré-DEP
Population ciblée	Tous les élèves de 3e secondaire ayant réussi français, mathématique et anglais du CSS répondant aux critères d'admission	Tous les élèves inscrits en Pré-DEP (doubleurs de sec.3)
Déterminant du problème visé	Passage accéléré à la formation professionnelle. Diplomation des moins de 20 ans	Décrochage lors de la transition vers la FP ou la FGA
Intervention envisagée	Concomitance de la FGJ et de la FP	Concomitance de la FGJ et de la FP
Résultats attendus	Augmentation du taux de 1 ^{re} diplomation avant 20 ans	Fréquentation scolaire maintenue et augmentation du taux de diplomation

La synthèse des rationnels des programmes de concomitance n° et PR+ du tableau 4.4 montre que, bien que les deux centres de services scolaire aient opté pour la mise en œuvre de la concomitance, le problème à l'origine du projet et la population ciblée par le programme ne sont pas les mêmes. Le programme Option métier désire diversifier son offre de formation pour favoriser la réussite éducative et mieux répondre aux besoins spécifiques du monde montréalais. Le programme PR+, quant à lui, cherche à résoudre le problème du faible de taux de diplomation des élèves déjà inscrits au programme Pré-DEP. À problématique différente vient aussi la population ciblée différente. Le programme Option métier s'adresse à des élèves en réussite des trois matières de base de 3^e secondaire alors que le programme PR+ s'adresse à des élèves en échec de leur 3^e secondaire. Le programme Option métier vise un passage accéléré à la formation professionnelle tandis que le programme PR+ vise à éviter le décrochage des élèves du Pré-DEP lors de leur transition entre l'école secondaire et le centre de formations professionnelles. Les deux programmes souhaitent augmenter leur taux de diplomation ce qui signifie aussi le maintien de la fréquentation scolaire des élèves du programme PR+.

Comme indiqué précédemment, les informations recueillies sur chacun des programmes de concomitance ont été analysées selon les quatre dimensions essentielles à la mise en œuvre de la concomitance (Annexe D). La comparaison des programmes de concomitance selon les quatre étapes de développement de

programme mettra en lumière les dimensions à chacune des étapes. Le tableau 4.5 présente les actions et les choix effectués à l'étape préliminaire du développement des deux programmes analysés. Dans les deux programmes étudiés, les informateurs ont peu participé lors de l'étape préliminaire. Ils ont plutôt reçu le mandat de développer les programmes de concomitance par les gestionnaires de leur centre de services scolaire.

Tableau 4.5 Étape préliminaire (1) : Comparaison des programmes de concomitance

	Dimensions de la mise en œuvre	Option métier	PR+
Collaborative	Secteur à l'origine du projet	Direction générale	Direction générale
	Personnes qui ont participé à la conception et au développement du projet	DGA, CP concomitance et directions CFP	DGA, coordonnatrice FP-FGA et CO concomitance
Organisationnelle	Choix du parcours de concomitance	Parcours n °1	Parcours n °1
	Population visée	Tous les élèves de 3e secondaire ayant réussi français, mathématique et anglais du CSS répondant aux critères d'admission	Tous les élèves inscrits en Pré-DEP (doubleurs de sec.3)
Logistique	Secteur d'enseignement FG	Jeune	Jeune

La comparaison de l'étape préliminaire du tableau 4.5 montre quelques éléments des dimensions collaborative, organisationnelle et logistique de la mise œuvre. Pour les deux programmes, la direction générale était à l'origine du programme et plusieurs personnes ont travaillé à la conception et au développement du programme. Du côté du programme Option métier, ces personnes étaient la DGA responsable du dossier, les directions des CFP et la CP mandatée du programme de concomitance. Pour le programme PR+, il s'agissait de la DGA responsable du dossier, de la coordonnatrice FP-FGA et de la CO responsable du programme de concomitance. Les deux CSS ont choisi d'offrir le parcours de concomitance n °1 et d'offrir la formation générale au secteur jeune. Comme mentionné plus haut dans la synthèse des rationnels des programmes, les élèves visés par les deux programmes de concomitance étudiés ne sont pas les mêmes. Le programme Option métier s'adresse à tous les élèves de 3e secondaire du CSS ayant réussi français, mathématique et anglais et répondant aux critères d'admission, alors que le programme

PR+ s'adresse à tous les élèves inscrits en Pré-DEP en échec de la 3^e secondaire. Le tableau 4.6 présente la comparaison de l'étape de préparation des deux programmes analysés.

Tableau 4.6 Étape de préparation (2) : Comparaison des programmes de concomitance

	Dimensions de la mise en œuvre	Option métier	PR+
Collaborative	Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs	Formation d'un comité local de mise en œuvre pour chacun des programmes	Aucun mécanisme officiel
	Choix du programme de FP : personne qui ont participé à la sélection des programmes de FP	DGA, CP concomitance et directions CFP	DGA
	Mécanisme de sélection des programmes de la FP	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des taux de placement des FP offertes au CSS Sondage d'intérêt auprès des élèves FMS et sec.3 envers les FP offertes au CSS Corrélation entre les 2 et sélection de 3 programmes 	Aucun
Organisationnelle	Nombre de programmes choisi	3, mais 2 retenus après discussion avec les directions des programmes sélectionnés	1
	Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)	Plateforme d'inscription ouverte à tous	Analyse des dossiers des élèves par CO et préclassement
Logistique	Endroit FP	CFP	Écoles secondaires
	Endroit FG	CFP	Écoles secondaires

Les informations présentées au tableau 4.6 montrent des divergences à toutes les dimensions de l'étape de préparation. La dimension collaborative est peu présente à cette étape dans le programme de concomitance PR+ puisque l'activité visant le choix du programme de la FP a été réalisée par une seule personne. D'ailleurs, aucun mécanisme de collaboration entre les acteurs et les secteurs n'a été élaboré. En contraste, le programme de concomitance Option métier a eu recours au travail collaboratif pour réaliser les trois activités de la dimension collaborative. Le choix des programmes de la FP offerts en concomitance a été fait par un groupe de personnes occupant différentes fonctions à l'aide de données venant de deux sources différentes. De plus, un comité local de mise en œuvre de la concomitance a été formé pour chacun des programmes retenus. Deux programmes de la FP ont été ciblés du côté du

programme Option métier et un seul a été choisi du côté du programme PR+. Les deux programmes de la FP offerts en concomitance du programme Option métier sont accessibles à tous les élèves du centre de services scolaire répondant aux critères d'admissibilité. Au programme PR+, seulement les élèves sélectionnés par la CO lors du pré classement y ont accès. Les cours de la FG, ainsi que ceux de la FP, devant être suivis dans les programmes Option métier ont lieu dans les CFP offrant chacune des FP. De son côté, le programme PR+ offre les cours de la FG et ceux de la FP dans les locaux des écoles secondaires déterminées. Le tableau 4.7 présente la comparaison des activités ayant lieu à l'étape de la planification des deux programmes de concomitance analysés.

Tableau 4.7 Étape de planification (3) : Comparaison des programmes de concomitance

Dimensions de la mise en œuvre		Option métier	PR+
Collaborative	Personnes responsables de la planification et de l'implantation	Comité local de mise en œuvre (constitué d'une direction ou direction adjointe CFP, d'une direction ou direction adjointe FGJ, d'un CP CFP, d'un CP FGJ et d'un CO) de programme, TOS, enseignants FP et FG au besoin.	Coordonnatrice FP-FGA et CO concomitance
	Transport scolaire	Transport en commun	Transport scolaire vers les 2 points de services (écoles secondaires).
Logistique	Horaire (FG, FP)	6 h/jour An 1: AM FGJ, PM FP	5 h/jour 4 périodes de 75 min par jour FP et FGJ périodes alternent selon un horaire annuel, même local
	Calendrier scolaire	An 1: FGJ sec.4 + FP An 2: FP	An 1: sept.-déc. FGJ sec.3, janv.-juin FGJ sec.4 + FP An 2 : FGJ sec.4 + FP
Pédagogique	Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)	Groupe	Groupe
	Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)	Groupe	Groupe
	FGJ ou FGA	FGJ	FGJ
	Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants	<i>Information non disponible</i>	<i>Information non disponible</i>

La comparaison des activités de l'étape de planification du tableau 4.7 expose des différences et des similarités entre les deux programmes de concomitance analysés. Comme indiqué précédemment, les

programmes Option métier sont planifiés et implantés par leur comité local de mise en œuvre (CLMO) respectif, auquel se joignent différentes personnes-ressources selon les besoins du comité. Du côté du programme PR+, les mandats d'élaborer et d'implanter ont été donnés à la coordonnatrice de la FP-FGA du centre de services scolaires et la conseillère en orientation désignée CO concomitance. Les réalités géographiques des deux centres de services scolaire font en sorte que les élèves participants aux programmes Option métier peuvent se déplacer en transport en commun vers le CFP offrant leur programme. Ceux du programme PR+ sont transportés en autobus scolaire vers une des deux écoles secondaires offrant le programme. L'horaire de cours du programme Option métier est de six heures par jour. Les élèves poursuivent leur formation générale en avant-midi et suivent les cours spécifiques à la FP en après-midi. L'horaire de cours du programme PR+ respecte les heures habituelles d'une école secondaire avec quatre périodes de 75 minutes par jour pour un total de cinq heures. Les cours de la FGJ et de la FP ont lieu dans le même local et le nombre de périodes dédiées par jour à chacun des secteurs varie au courant de l'année en fonction de la grille-matières annuelle. Puisque les élèves admissibles aux deux programmes de concomitance Option métier doivent avoir réussi les trois matières de base de 3^e secondaire, le calendrier scolaire du programme est prévu de façon à ce que les élèves suivent les cours de la FG en mathématique, français et anglais de 4^e secondaire en concomitance avec des cours de la FP lors de la première année du programme. La deuxième année, quant à elle, est dédiée entièrement aux cours de la FP. Les élèves admis au programme PR+ ont eux aussi fait les cours de 3^e secondaire auparavant, mais sans succès. La première partie de la première année est consacrée à la reprise des cours de mathématique, de français et d'anglais de la 3^e secondaire. Les cours de la FG de la 4^e secondaire débutent dans la deuxième partie de la première année en concomitance avec les cours de la FP et se poursuivent à l'an deux du programme. Les deux programmes ont opté pour l'approche d'enseignement en groupe plutôt que l'enseignement individualisé, autant pour les cours de la FG que pour ceux de la FP. Ils ont aussi préféré le secteur jeune au secteur des adultes pour offrir la formation générale. Les informations concernant les mesures de soutien et de suivi pour les enseignants n'étaient pas disponibles pour chacun des programmes. Le tableau 4.8 présente la comparaison de l'étape d'implantation des deux programmes analysés.

Tableau 4.8 Étape d’implantation (4) : Comparaison des programmes de concomitance

	Dimensions de la mise en œuvre	Option métier	PR+
Organisationnelle	Recrutement	<i>Information non disponible</i>	Pas de recrutement, tous les élèves
	Diffusion de l’information	Site Internet	<i>Information non disponible</i>
Pédagogique	Mesures de soutien et de suivi pour les élèves	N’était pas encore déterminé	<i>Information non disponible</i>

Le tableau 4.8 met en lumière les quelques informations rapportées par les informateurs des deux programmes de concomitance à de l’étape de l’implantation. Le programme PR+ n’avait pas à recruter les élèves participants puisque ceux-ci étaient préalablement classés par la CO. Les informations au sujet du recrutement n’étaient pas disponibles pour les programmes Option métier, cependant les renseignements concernant le programme sont disponibles sur le site Internet du centre de services scolaire. Aucune indication concernant le mode de diffusion de l’information n’est disponible pour le programme PR+. L’informateur des programmes Option métier a indiqué que les mesures de soutien et de suivi pour les élèves n’étaient pas encore déterminées, alors qu’aucune information à ce sujet n’était disponible pour le programme PR+.

4.2.2 Principaux enjeux soulevés

Plusieurs documents ministériels guident l’organisation de la concomitance au Québec, cependant ceux-ci s’avèrent souvent ardu à lire et complexes à comprendre. Malgré les encadrements en place, les informateurs ont mentionné avoir été confrontés à plusieurs contraintes lors de la préparation et de la planification de leurs programmes de concomitance. Celles-ci se regroupent autour de quatre enjeux principaux ; les enjeux financiers, les enjeux organisationnels, les enjeux pédagogiques et les enjeux administratifs. Il s’avère important de rappeler que les programmes de concomitance analysés en sont à leur début et que l’intention des entretiens était sur le démarrage de ceux-ci. Les enjeux soulevés dans cette partie proviennent des entretiens avec les informateurs et portent généralement sur les étapes précédant l’implantation des programmes.

Les enjeux financiers sont importants à considérer. Ceux-ci peuvent nuire à l'adhésion de plusieurs acteurs essentiels à l'organisation et même jusqu'à faire en sorte que les programmes de concomitance ne voient jamais le jour. Parmi ces enjeux se retrouve la particularité du financement accordé à la formation professionnelle (FP). Les règles budgétaires de fonctionnement du MEQ (2021c) indiquent qu'un élève doit avoir suivi et terminé un cours pour sa durée totale pour être considéré aux fins de financement. Cela signifie que le centre de formation professionnelle ne reçoit pas le financement prévu si un élève abandonne un cours avant la fin, même si des frais ont déjà été engagés pour assurer la formation de celui-ci. La déclaration de la clientèle au ministère ne se fait pas sur les mêmes plateformes pour le secteur des jeunes que pour le secteur de la formation professionnelle, et souvent, ce ne sont pas les mêmes personnes ni les mêmes services au sein du centre de services scolaire qui ont la responsabilité de ces déclarations. Les erreurs de déclaration pouvant être engendrées par ces contraintes et par la complexité de ces opérations peuvent nuire au bon déroulement du programme et entraîner des pertes financières. De plus, les règles budgétaires de fonctionnement sont très strictes au niveau du nombre d'élèves nécessaire à la formation d'un groupe permettant d'ouvrir des cohortes dans les différents programmes de la formation professionnelle. Pour le calcul du financement des programmes de la formation professionnelle, le nombre moyen d'élèves est de 17 par groupe, alors que le mode du nombre moyen est de 19 élèves par groupe. Les mesures budgétaires 13041 et 13042 du guide administratif de la concomitance (MEQ, 2021b) quant à elles, prévoient un rapport enseignant-élève moyen de 14 élèves par groupe pour les fins de financement. Ces écarts signifient qu'il sera très difficile, voire impossible, d'avoir un rapport enseignant-élève correspondant aux critères des deux mesures budgétaires en même temps et que des pertes financières sont à prévoir. Il est donc important de discuter de la tolérance budgétaire préalablement, afin d'éviter de trop grandes divergences budgétaires qui pourraient entraîner l'échec du programme. De plus, pour être admissible aux montants prévus par ces mesures budgétaires, entre 20 % et 60 % du temps de formation total annuel à l'horaire de l'élève doit avoir lieu en FGJ, ajoutant des contraintes pouvant causer des pertes financières.

L'aspect organisationnel est possiblement la plus grande contrainte à la mise en œuvre de la concomitance soulevée par les informateurs. Puisque la formation professionnelle et la formation générale au secteur jeune n'appartiennent pas au même secteur, celles-ci sont administrées de manière différente et les enjeux de coordination des deux secteurs sont majeurs. Chaque secteur a son propre régime pédagogique et que élèves inscrits à la formation professionnelle ont dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, les deux secteurs sont donc gouvernés par des encadrements légaux distincts. Par exemple,

l'année scolaire n'est pas structurée de la même façon à la FP qu'à la FGJ ce qui signifie que les congés et les journées pédagogiques n'ont pas nécessairement lieu en même temps. De plus, plusieurs programmes de la FP incluent des stages de formation en entreprises et les programmes sont généralement divisés par compétences d'une durée déterminée qui ne sont pas annualisées comme les disciplines de la FGJ. L'élaboration d'un calendrier commun qui intègre la FP à la FGJ est un exercice laborieux. Comme précisé plus haut, ajoutons que, pour obtenir le financement alloué par les mesures budgétaires prévues par le ministère de l'Éducation pour la mise en œuvre de la concomitance, la grille-horaire de l'élève doit intégrer les cours des deux secteurs en respectant la proportion de 20 % à 60 % des heures annuelles totales en FGJ. Tout comme pour l'horaire des élèves, l'élaboration des horaires et des tâches des enseignants semble aussi être un enjeu. Selon les programmes de la FP choisis, certaines compétences sont préalables à d'autres, le nombre d'heures dédiées à l'enseignement des compétences est différent d'une compétence à l'autre et ces compétences sont généralement enseignées par blocs plus ou moins intensifs, contrairement à la FGJ où les heures de cours sont réparties tout au long de l'année. Une autre difficulté a été soulevée concernant l'endroit où auraient lieu les cours enseignés au programme. Puisque les programmes de la FP sont spécialisés, des équipements et des locaux spécialisés sont nécessaires pour la plupart des formations rendant impossible l'enseignement de cours de la FP dans les locaux des écoles secondaires. De plus, plusieurs établissements sont déjà au maximum de leur capacité, alors l'aménagement des classes s'avère un enjeu. Il faut donc coordonner les cours de la FP nécessitant des locaux spécialisés, les cours de la FGJ enseignés par des enseignants des écoles secondaires et les déplacements des élèves ou des enseignants entre les différents lieux de formation. Un autre enjeu en lien avec les tâches enseignantes a été mentionné. Comme les cours de la FGJ ont lieu dans les locaux du CFP pour le premier programme analysé et que l'enseignant de la FGJ doit donner ses cours au CFP au lieu de l'école secondaire, la tâche de celui-ci doit être aménagée de façon à ce qu'il n'ait pas à se déplacer entre les deux établissements. De plus, l'informateur de ce CSS a aussi indiqué que le champ d'enseignement attribué à la tâche enseignante dépend du profil des élèves inscrits au programme. Il est alors impossible pour eux de prévoir un enseignant du champ de l'adaptation scolaire comme c'est le cas dans leur programme Pré-DEP sans concomitance. L'enjeu en lien avec la tâche enseignante du côté du deuxième programme analysé relève du fait que les cours de la FP sont donnés à l'école secondaire et qu'il peut s'avérer difficile de trouver un enseignant de la FP qui accepte de se déplacer à l'école secondaire pour travailler. Les informateurs ont aussi souligné des enjeux en lien avec le suivi des élèves puisque l'encadrement des élèves diffère énormément entre le secondaire et la formation professionnelle. De plus,

comme les plateformes servant à l'entrée des résultats aux différents cours et les registres d'assiduité ne sont pas les mêmes, il peut être difficile d'assurer le suivi des élèves.

Les informateurs ont mentionné des difficultés que nous regroupons sous le thème d'enjeux pédagogiques. Les méthodes d'enseignement diffèrent entre la FP et les écoles secondaires, tout comme l'encadrement des élèves et les mesures de soutien et de suivis des élèves. Les enseignants à la FP sont des spécialistes du métier qu'ils enseignent et la clientèle de ces programmes est généralement des adultes. Les élèves inscrits au programme de concomitance ont l'âge d'être scolarisés à l'école secondaire, ils sont habitués à un encadrement assez serré et des mesures de soutien et de suivi sont mises en place par les enseignants pour assurer la réussite des élèves et faciliter la communication avec les parents de ceux-ci. Ces divergences ont nécessité que les deux secteurs d'enseignement collaborent pour arrimer l'encadrement des élèves et les informateurs ont remarqué que les enseignants de la FP avaient une perception plutôt négative des jeunes élèves du secondaire. Ce constat a permis aux membres du CLMO de réaliser l'importance de préparer les enseignants de la FP avant qu'ils reçoivent les élèves en concomitance et de prévoir des mesures de soutien et de suivi pour les enseignants. D'autres différences entre la FP et la FGJ sont présentes en ce qui concerne les évaluations et la sanction des études.

Les enjeux administratifs se rapportent à tout ce qui touche les demandes de dérogation qui doivent être faites au ministère de l'Éducation, à l'organisation des services éducatifs et à l'arrimage de la vision de la réussite éducative. Une demande de dérogation doit être faite par chaque école secondaire qui désire offrir un PPP-FP pour les élèves de 15 ans et cette demande doit préciser les matières offertes au programme, leur code-cours, ainsi que le nombre d'heures accordées à chacune des matières. Cette demande doit être complétée par la direction de l'école secondaire via une plateforme de collecte d'informations du ministère de l'Éducation. Une demande de dérogation doit aussi être faite par le centre de formations professionnelles qui désire offrir en concomitance aux élèves de 15 ans un programme nécessitant les préalables de 3^e secondaire. Cette demande doit être complétée par la direction du CFP sur la même plateforme. Puisque ces différentes demandes doivent être effectuées par les directions d'établissements, il est impossible de centraliser la gestion administrative du programme au même endroit. Les services éducatifs doivent donc exercer une vigie et prévoir l'organisation administrative entourant les programmes de concomitance offerts, afin de s'assurer que ceux-ci puissent avoir lieu en respectant les encadrements du ministère de l'Éducation.

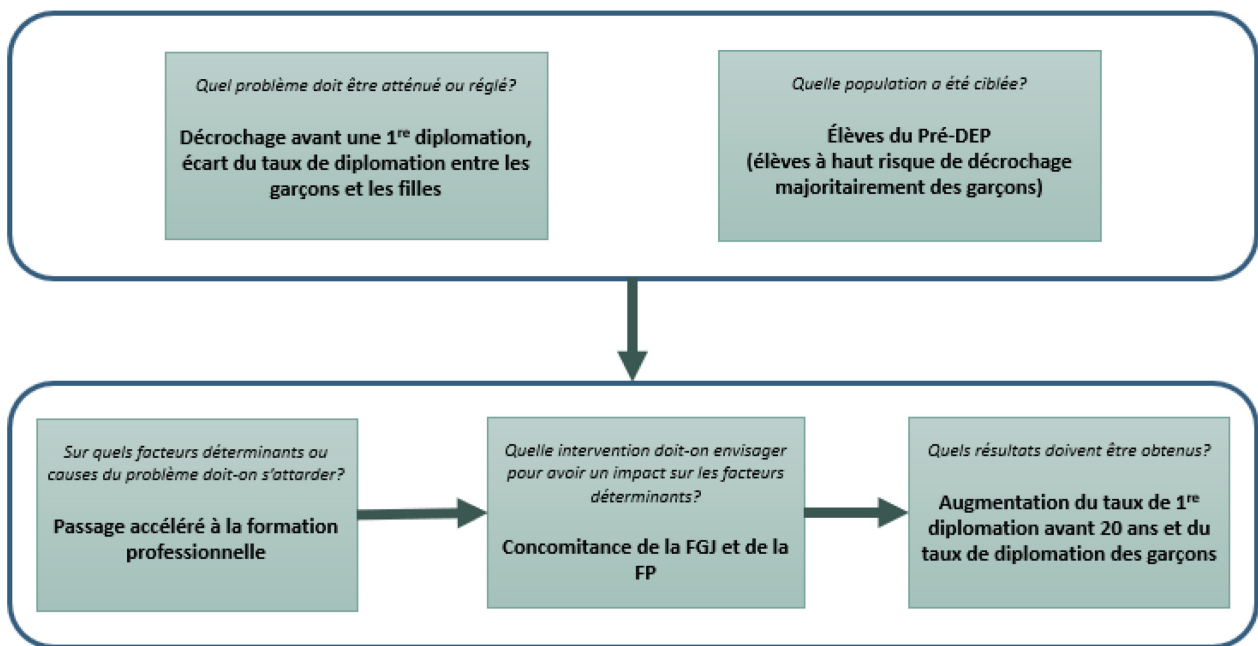
4.3 Proposition d'un programme de concomitance

En tenant compte des informations récoltées sur les deux programmes de concomitance analysés et des enjeux soulevés par les informateurs, un programme pilote de concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle pour les élèves du programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Rive-Sud de Montréal a été élaboré.

4.3.1 Proposition de programme de concomitance après comparaison

Le programme de concomitance pilote est proposé en considérant les quatre dimensions de la concomitance et la théorie de programme. La figure 4.6 présente le rationnel du programme pilote de concomitance.

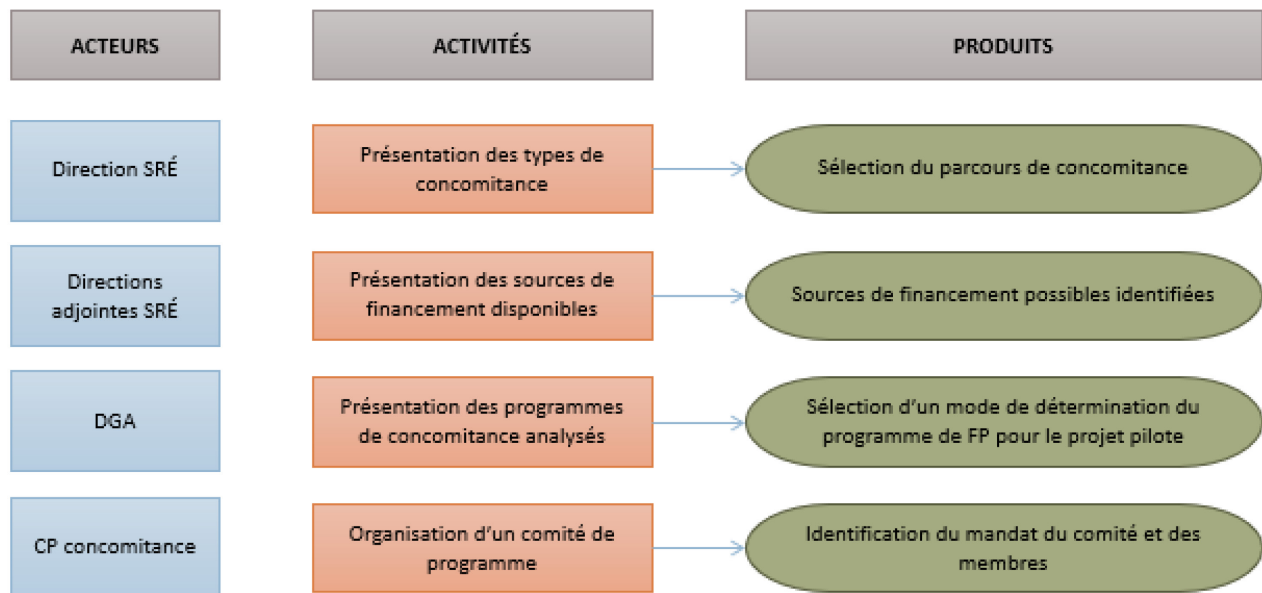
Figure 4.6 Rationnel du programme pilote de concomitance proposé



Comme indiqué à la figure 4.6, le programme pilote de concomitance vise à lutter contre le décrochage des élèves avant qu'ils obtiennent une première diplomation et diminuer l'écart entre les taux de diplomation des garçons et des filles. Les élèves ciblés par le programme pilote de concomitance sont les élèves inscrits au programme Pré-DEP, puisque ceux-ci sont des élèves à haut risque de décrochage scolaire et qu'ils sont majoritairement des garçons. Le programme pilote de concomitance prévoit accélérer le passage à la formation professionnelle par la concomitance de la FGJ et de la FP avec l'objectif

d'augmenter le taux de première diplomation avant l'âge de 20 ans et d'augmenter le taux de diplomation des garçons. La figure 4.7 présente le modèle logique de l'étape préliminaire du programme pilote de concomitance proposé par la présente intervention.

Figure 4.7 Composantes du modèle logique de l'étape préliminaire (1) du programme pilote de concomitance proposé



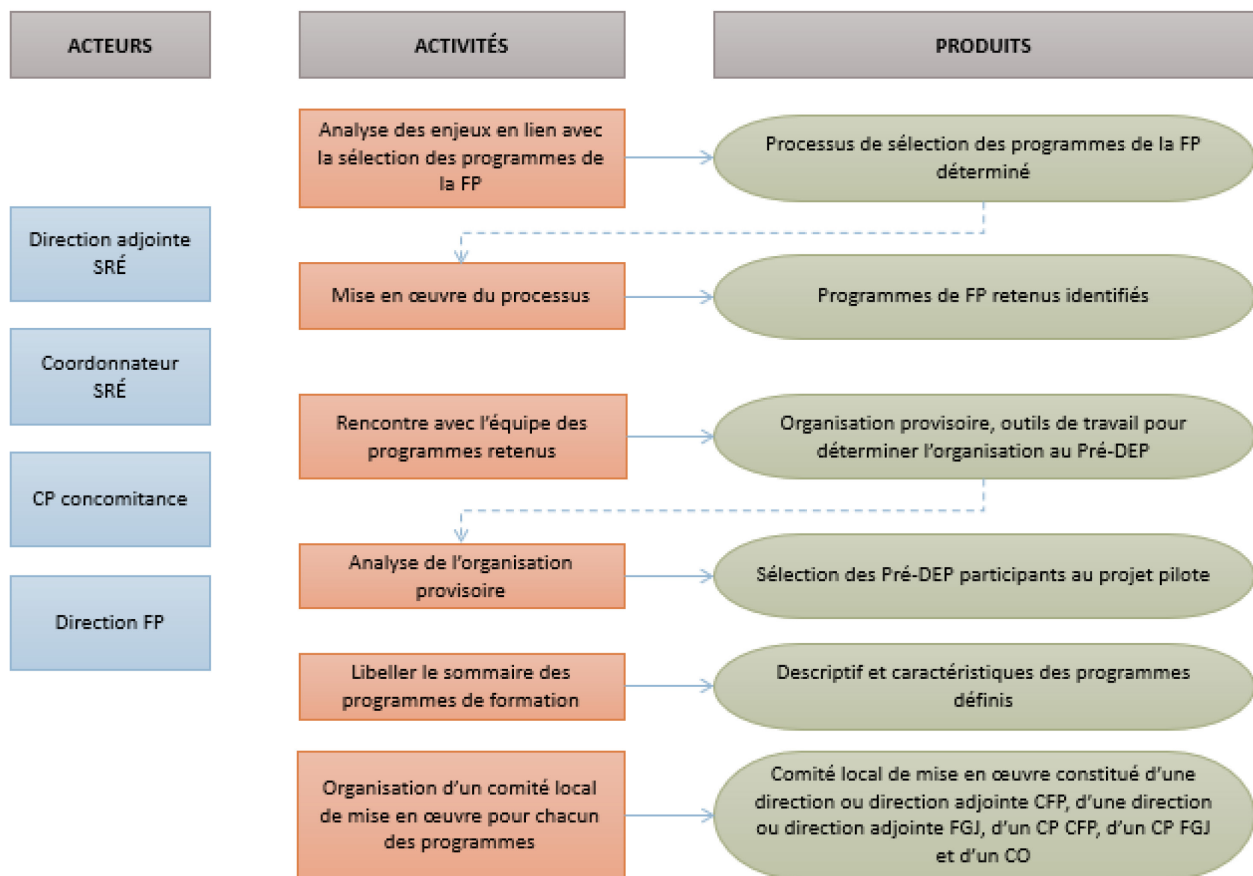
Le modèle logique présenté à la figure 4.7 montre les activités de l'étape préliminaire. Comme les modèles logiques de cette étape n'ont pas été développés pour les deux programmes de concomitance étudiés, le modèle s'inspire des décisions prises avant que les informateurs soient mandatés pour l'élaboration des programmes. Les activités exposées à la figure 4.7 sont nécessaires avant de débiter le développement du programme de concomitance. Après la présentation des types de concomitance, des sources de financement disponibles et des programmes de concomitances analysés par la CP responsable de la concomitance, les gestionnaires indiqueront le parcours de concomitance retenu, connaîtront les sources de financement possibles et sélectionneront si la formation générale sera offerte au secteur jeune ou au secteur des adultes. Un comité de concomitance sera formé et son mandat sera déterminé. Le tableau 4.9 présente les propositions aux dimensions de la mise en œuvre de la concomitance de l'étape préliminaire pour le programme pilote de concomitance.

Tableau 4.9 Étape préliminaire (1) : Propositions de programme pilote de concomitance

	Dimensions de la mise en œuvre	Programme pilote de concomitance
Collaborative	Comité de concomitance	Directions adjointes SRÉ, coordonnateur, CP concomitance
Organisationnelle	Choix du parcours de concomitance	Parcours n °1
	Population visée	Élèves en Pré-DEP
Logistique	Secteur d'enseignement FG	Jeune

Le tableau 4.9 indique que les membres du comité de concomitance proposé sont les directions adjointes et le coordonnateur responsables du dossier au service des ressources éducatives, ainsi que la CP concomitance. En cohérence avec le rationnel du programme pilote de concomitance proposé précédemment à la figure 4.6, la population visée est les élèves du programme Pré-DEP au secteur jeune. Puisque le résultat attendu est l'augmentation du taux de première diplomation, le premier parcours de concomitance a été retenu. La figure 4.8 expose le modèle logique de l'étape de préparation du programme pilote de concomitance proposé par le présent programme d'intervention.

Figure 4.8 Composantes du modèle logique de l'étape de préparation (2) du programme pilote de concomitance proposé



Le modèle logique présenté à la figure 4.8 décrit les activités de l'étape de préparation. Ces activités sont effectuées par les membres du comité de concomitance formé à l'étape préliminaire, accompagnés des directions des CFP. Ensemble, ils déterminent un mécanisme de sélection des programmes de la FP offerts en concomitance avec la FG et le mettent en œuvre afin d'identifier les programmes de la FP sélectionnés. Le comité de concomitance rencontre les équipes de ces programmes dans le but de prévoir une organisation provisoire et d'obtenir des outils de travail qui permettent l'organisation au Pré-DEP. À partir de ces informations, les programmes Pré-DEP qui offriront la concomitance sont sélectionnés et les programmes de concomitance sont décrits dans un sommaire de programmes de formation. Un comité local de mise en œuvre (CLMO) est constitué pour chacun des programmes de FP offrant la concomitance. Les CLMO sont composés d'un membre de l'équipe de direction et d'un CP du CFP, d'un membre de l'équipe de direction de l'école secondaire offrant la FGJ et d'un CP de la FGJ, et d'un conseiller en

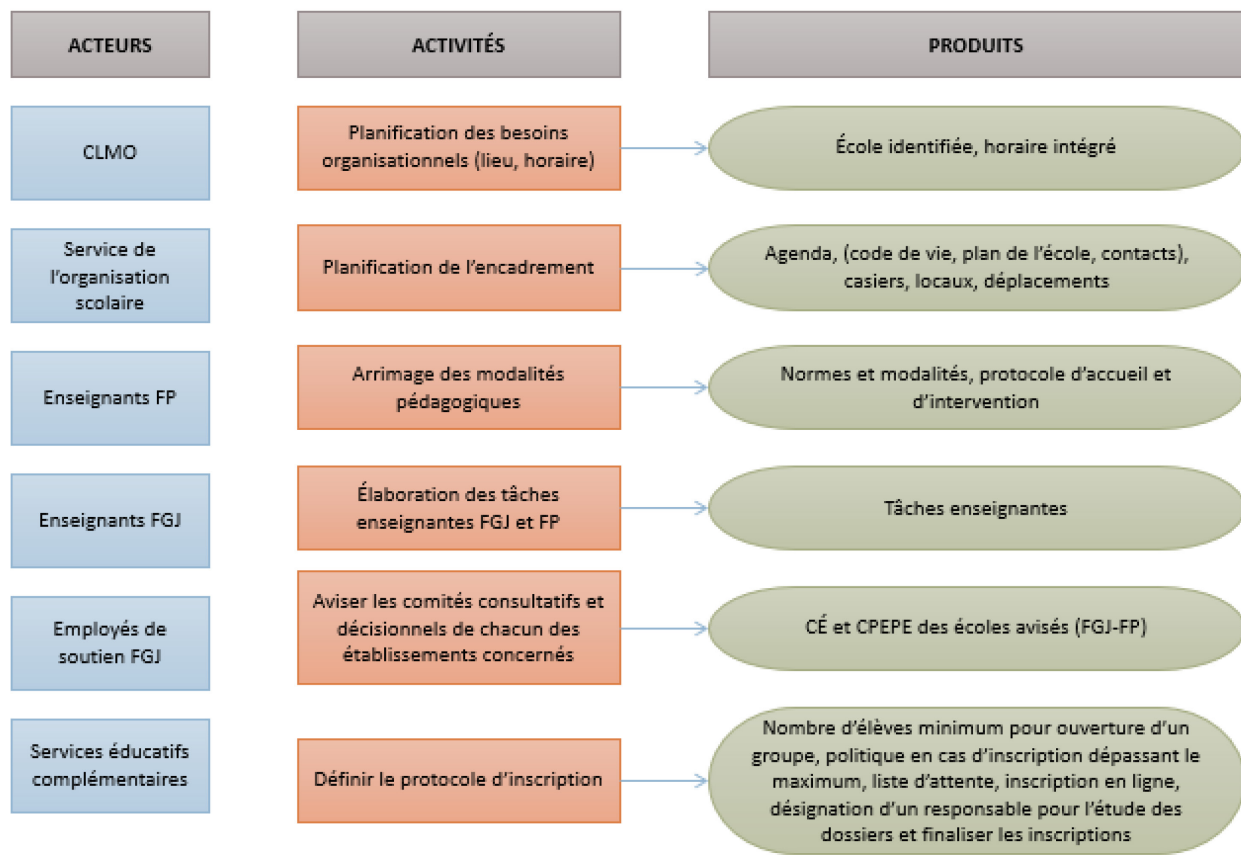
orientation. Le tableau 4.10 montre les propositions aux dimensions de la mise en œuvre de la concomitance de l'étape de préparation pour le programme pilote de concomitance.

Tableau 4.10 Étape de préparation (2) : Propositions de programme pilote de concomitance

	Dimensions de la mise en œuvre	Programme pilote de concomitance
Collaborative	Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs	Formation d'un comité local de mise en œuvre (CLMO) pour chacun des programmes
	Choix des programmes de FP : personnes qui ont participé à la sélection	Comité de concomitance et responsables du projet des CFP
	Mécanisme de sélection des programmes de la FP	<ul style="list-style-type: none"> • CFP et programmes où il est possible d'ajouter des élèves 2jours/sem. • Sondage d'intérêt auprès des élèves envers les programmes possibles. • Corrélation entre les 2 et sélection de 1-2 programme
Organisationnelle	Nombre de programmes choisis	À définir
	Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)	Référence CO parmi les élèves référés en Pré-DEP et inscriptions
Logistique	Endroit FP	CFP
	Endroit FG	CFP (si possible)

Le tableau 4.10 propose que le choix des programmes de la FP offerts en concomitance soit fait par le comité de concomitance et les responsables du projet des CFP en faisant la corrélation entre les programmes suggérés et les données venant d'un sondage d'intérêt auprès des élèves du CSS. La formation d'un comité local de mise en œuvre de la concomitance est proposée pour chacun des programmes retenus. Le nombre de programmes de la FP ciblés n'est pas déterminé. Les cours de programme de la FP seront offerts dans les locaux du CFP, de même que les cours de la FGJ dans la mesure du possible. La figure 4.9 montre le modèle logique de l'étape de planification du programme pilote de concomitance proposé.

Figure 4.9 Composantes du modèle logique de l'étape de planification (3) du programme pilote de concomitance proposé



Le modèle logique exposé à la figure 4.9 montre les activités de l'étape de planification. Cette étape nécessite la participation de plusieurs acteurs et définit l'organisation des programmes de concomitance au niveau des écoles et des différentes phases des procédures décisionnelles. La planification des besoins organisationnels permettra d'identifier l'école où sera offert le programme, d'élaborer la maquette-cours du programme et de concevoir l'horaire intégrant les cours de la FP aux cours de la FGJ. Les éléments touchants plus directement les élèves comme l'agenda, les casiers, les locaux de cours et les déplacements entre les écoles s'il y a lieu seront prévus par la planification de l'encadrement. Il faudra ensuite arrimer les modalités pédagogiques telles que les normes et modalités d'évaluation et les protocoles d'accueil et d'intervention et élaborer les tâches enseignantes de la FP et de la FGJ. Des comités consultatifs et décisionnels, comme le conseil d'établissement et le conseil de participation des enseignants doivent être consultés. Enfin, un protocole d'inscription sera établi pour déterminer le nombre d'élèves minimum nécessaire pour l'ouverture d'un groupe, une politique en cas d'inscription dépassant le maximum, la gestion de la liste d'attente et de l'inscription en ligne, ainsi que pour désigner un responsable pour l'étude

des dossiers et pour finaliser les inscriptions. Le tableau 4.11 précise les propositions aux dimensions de la mise en œuvre de la concomitance de l'étape de planification pour le programme pilote.

Tableau 4.11 Étape de planification (3) : Propositions de programme pilote de concomitance

	Dimensions de la mise en œuvre	Programme pilote de concomitance
Collaborative	Personnes responsables de la planification et de l'implantation	Comité local de mise en œuvre (CLMO) de programme constitué d'une direction ou direction adjointe CFP, d'une direction ou direction adjointe FGJ, d'un CP CFP, d'un CP FGJ et d'un CO, TOS et SOTS au besoin, enseignants FP et FG au besoin, services éducatifs complémentaires et employés de soutien au besoin.
	Transport scolaire	Transport en commun
Logistique	Horaire (FG, FP)	À définir
	Calendrier scolaire	À définir
	Formation des groupes (ratio FG, FP)	À définir
Pédagogique	Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)	À définir
	Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)	Groupe
	FGJ ou FGA	FGJ
	Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants	À définir

Puisque les activités présentées à la figure 4.9 étaient réalisées par le CLMO et plusieurs autres acteurs, certains éléments du tableau 4.11 ne peuvent être définis à ce moment de cette intervention. Les personnes responsables de la planification et de l'implantation sont le comité local de mise en œuvre (CLMO) de programme, constitué d'une direction ou direction adjointe CFP, d'une direction ou direction adjointe FGJ, d'un CP du CFP, d'un CP de la FGJ et d'un CO, d'un technicien en organisation scolaire (TOS) et du service de l'organisation et du transport scolaire (SOTS) au besoin, d'enseignants de la FP et de la FGJ au besoin, des services éducatifs complémentaires et des employés de soutien au besoin. Les élèves se déplaceront en transport en commun et les autres éléments de la dimension logistique restent à définir. Du fait que la concomitance sera offerte dans le cadre du Pré-DEP, la formation générale sera dispensée au secteur jeune et l'approche d'enseignement de groupe sera préconisée. Les deux autres éléments de la dimension pédagogique seront définis ultérieurement.

4.3.2 Présentation du programme pilote de concomitance proposé aux acteurs

Une première rencontre a eu lieu à la demande de l'équipe de direction d'une école secondaire qui souhaite développer un programme de concomitance à leur école. La direction adjointe du service de la FP, la direction adjointe du service des ressources éducatives de la FGJ, les directions des trois centres de FP accompagnés de conseillers pédagogiques et de techniciens en organisation scolaire, la direction et la direction adjointe de l'école secondaire, ainsi que la CP responsable du dossier de la concomitance étaient présents lors de cette rencontre. Les différents types de concomitance, les mesures budgétaires expliquant les sources de financement disponibles et un sommaire des programmes de concomitances analysés dans la cadre de cette intervention ont été présentés. La plupart des activités prévues dans le modèle logique de l'étape préliminaire ont été réalisées. Le premier parcours de concomitance visant une première diplomation, ainsi que le secteur des jeunes pour offrir la formation générale a été retenu. Des discussions concernant le financement du programme ont été entamées et devront être poursuivies. Un comité de concomitance n'a pas été formé à proprement parler, mais des ententes ont été prises entre la direction de l'école secondaire et la direction d'un des CFP afin de permettre à quelques élèves d'expérimenter la formation professionnelle.

4.3.3 Enjeux spécifiques à la mise en œuvre du programme pilote de concomitance proposé

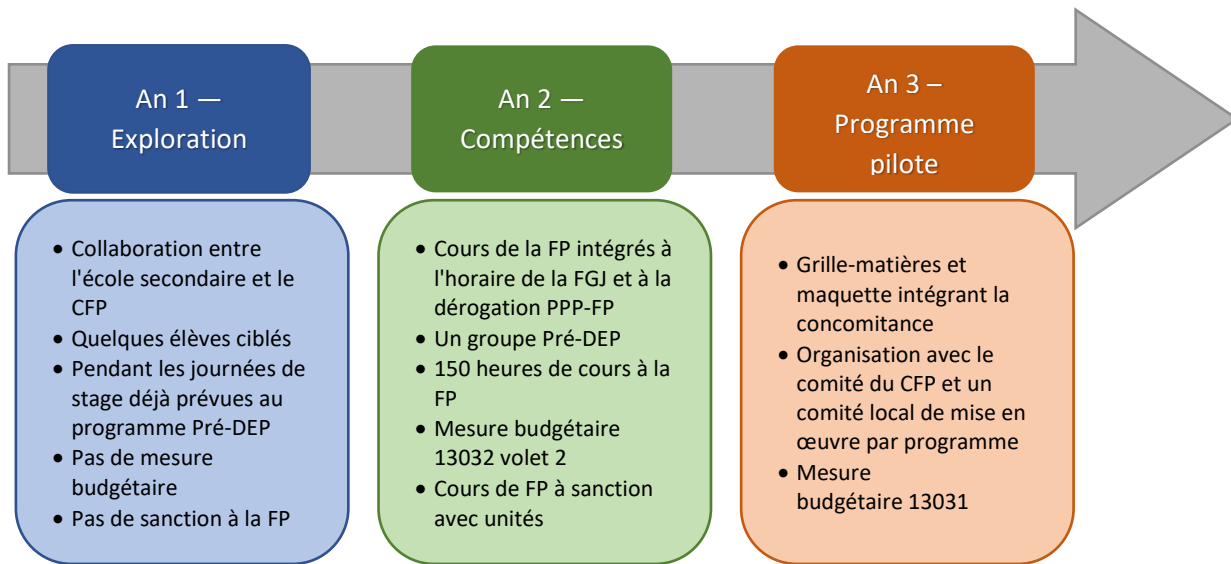
Plusieurs enjeux énoncés plus tôt dans ce chapitre ont été remarqués par les membres présents à la rencontre. Des enjeux organisationnels ont rapidement été repérés et ils ont représenté les plus grands obstacles à la mise en œuvre du programme pilote de concomitance. L'organisation des programmes de la FP permet difficilement l'intégration d'élèves pendant quelques jours par semaine seulement et la crainte de ne pas avoir assez d'élèves permettant l'ouverture d'un groupe a suscité beaucoup de réflexions. Les membres ont aussi constaté l'importance de recruter des enseignants volontaires avec des approches pédagogiques plus adaptés aux élèves ciblés par le programme. Le mouvement de personnel, autant du côté des enseignants que des membres de l'équipe de direction, a été soulevé comme difficulté pouvant nuire au développement d'un programme sur plusieurs années et à sa pérennité. L'importance de l'élaboration d'un plan de contingence afin de pallier aux imprévus a aussi été constatée puisqu'un incendie avait récemment détruit une partie d'un des CFP. Tous ces obstacles n'ont toutefois pas effrayé les personnes clés présentes à la rencontre et l'équipe était toujours motivée à poursuivre le travail sur le programme pilote. Une autre contrainte rencontrée est que la rencontre a eu lieu après l'adoption de la maquette des cours offerts à l'école par l'assemblée générale des enseignants, ainsi que par le conseil d'établissement. Il était donc impossible de compléter les étapes prévues avant l'implantation pour arriver

à mettre en œuvre le programme de concomitance cette même année. Bien que le début du programme pilote doive être reporté, la rencontre a permis aux personnes présentes de collaborer à des projets pouvant avoir lieu dans l'intervalle. L'équipe d'un CFP s'est montrée volontaire pour accueillir des élèves dans un de leur programme de construction les jeudis et vendredis en remplacement des journées de stage de ceux-ci. Les élèves n'étaient pas inscrits au programme de FP de manière officielle, aucune sanction n'a donc pu être accordée pour les cours suivis. La collaboration entre la CO de l'école secondaire et celle du CFP a permis de coordonner l'accueil des élèves avec les enseignants de la FP et de la FGJ. L'enseignante de la FGJ a assuré un encadrement hebdomadaire en supervisant les élèves directement au CFP. Les enseignants de la FP, qui étaient inquiets de l'arrivée d'élèves aussi jeunes, ont été agréablement surpris par leur maturité, leur assiduité et leurs capacités. Cette phase, que nous avons appelée « phase exploratoire », a permis à l'équipe d'enseignants de la FP d'expérimenter l'enseignement à un profil d'élève auquel ils se sentaient moins qualifiés et de réaliser qu'à peu d'éléments prêts, ces élèves ne représentent pas un plus grand défi que les élèves inscrits habituellement en FP. Un deuxième CFP s'est aussi porté volontaire pour offrir une « phase exploratoire » d'une durée de quelques semaines dans un de leurs programmes d'hôtellerie. L'organisation du calendrier, de l'horaire et de l'encadrement ont nécessité quelques rencontres entre la direction du CFP et la CP concomitance. Malheureusement, aucun élève du programme Pré-DEP visé n'avait d'intérêt pour le programme et l'exploration n'a pas eu lieu.

4.3.4 Ajustements au programme pilote de concomitance

Étant donné les enjeux reliés à l'organisation scolaire autant à la FGJ qu'à la FP et aux échéanciers à respecter au niveau des différents comités consultatifs et décisionnels, un nouveau plan d'action en trois phases sur trois années scolaires a été privilégié. La figure 4.10 résume les éléments clés du nouveau plan d'action.

Figure 4.10 Plan d'action



Comme l'indique la figure 4.10, la phase d'exploration de l'an 1 n'est pas un programme de concomitance selon la définition présentée dans le guide administratif (MEQ, 2021b) et ne donne pas accès à l'allocation financière prévue par celui-ci. L'horaire des élèves n'inclut pas les cours de la FP et ces cours ne sont pas reconnus pour la sanction. La phase d'exploration est possible grâce à la marge de manœuvre offerte par la dérogation PPP-FP. En effet, celle-ci prévoit des activités d'apprentissage, d'observation et d'expérimentation en entreprise, en centre de formation professionnelle ou dans la communauté dans le cadre des cours d'exploration de la formation professionnelle et de stage d'expérimentation des métiers spécialisés. La phase de compétences de l'an 2 est similaire en certains points à une offre de cours de la FP appelé « compétences à la carte ». Cette offre consiste à permettre aux étudiants de suivre un cours sans être inscrits au programme auquel appartient le cours. Dans le contexte de notre plan d'action en trois ans, la phase compétence de l'an 2 est une forme de concomitance telle que prévue par le guide administratif de la concomitance (MEQ, 2021b) et se nomme le volet exploration des métiers. Il s'agit du parcours n°5 décrit dans le chapitre deux de cette intervention. Les cours de la FP sélectionnés seront intégrés à l'horaire de tous les élèves d'un groupe Pré-DEP et ces cours seront reconnus pour la sanction et les unités obtenues apparaîtront aux relevés de notes des élèves. Une allocation financière est prévue pour l'organisation de ce programme et elle est précisée dans les règles budgétaires de fonctionnement sous la mesure budgétaire 13032 volet 2 (MEQ, 2021c). Le guide administratif de la concomitance (MEQ, 2021b) autorise un maximum de 300 heures de formation en FP à vie pour un élève inscrit au volet d'exploration des métiers. Les compétences offertes et intégrées à l'horaire des élèves seront au nombre

de cinq et totaliseront 150 heures de formation. Enfin, l'implantation du programme de concomitance, tel que planifié dans cette intervention, aura lieu à l'an 3 par la mise en œuvre du programme pilote. Le programme de la FP offert en concomitance sera organisé par un comité local de mise en œuvre composé et l'horaire des élèves intégrera les cours de la FP et de la FG selon les pourcentages prescrits dans le guide administratif de la concomitance (MEQ, 2021b) pour avoir accès à l'allocation financière accordée par la mesure budgétaire 13031 (MEQ, 2021c). Le plan d'action sur 3 ans facilite un déploiement graduel des programmes de concomitance et permet des ajustements en cours d'implantation. La phase exploratoire de l'an 1 s'est terminée au mois de mai 2022, la phase de compétences de l'an 2 aura lieu au courant de l'année scolaire 2023-2024 et normalement la phase programme pilote de l'an 3 sera développée pour un déploiement prévu pour l'année scolaire 2024-2025.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

L'objectif de cette intervention était de développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune (FGJ) et de la formation professionnelle (FP) pour les élèves du programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Montérégie. La nature cyclique de la recherche-action a permis au projet d'évoluer pour répondre aux contraintes des milieux et le processus itératif du modèle logique a facilité les ajustements nécessaires en cours de route. Afin d'arriver à développer une structure permettant la concomitance telle que définie par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2021b), le déploiement d'un plan d'action sur trois années a dû être mis en place.

Puisque la problématique à l'origine de cette intervention était le décrochage scolaire avant une première diplomation, le parcours de concomitance numéro un a été retenu. Celui-ci fait partie du volet 1 de la mesure budgétaire 13031 et s'adresse aux élèves du Pré-DEP d'une école secondaire de la Montérégie suivant les cours français, anglais et mathématique de la 4^e secondaire à la FGJ en concomitance avec un programme de la FP nécessitant les préalables de 4^e secondaire dans ces trois matières de base. Les programmes de la FP offerts en concomitance seront déterminés à un moment ultérieur et un comité local de mise en œuvre (CLMO) sera formé pour chacun des programmes offerts. Dans la mesure du possible, les cours de la FGJ auront lieu dans les locaux du centre de FP offrant le programme. L'horaire intégré de concomitance respectant les règles stipulées dans le guide administratif sera développé par la suite.

Étant donné que le programme élaboré dans le cadre de cette intervention a été guidé par l'analyse de programmes de concomitance de deux autres centres de services scolaire, il apparaît évident de retrouver plusieurs similitudes entre notre programme et ceux-ci. Cependant, les réalités spécifiques à chacun des centres de services scolaire font en sorte qu'ils ne peuvent pas être identiques en tous points. Le programme de concomitance Option métier s'adresse à tous les élèves ayant réussi français, mathématique et anglais de la 3^e secondaire du CSS répondant aux critères d'admission et le programme PR+ s'adresse à tous les élèves inscrits en Pré-DEP (qui sont tous des élèves en reprise de 3^e secondaire). Notre programme s'adresse aux élèves inscrits au Pré-DEP et ayant réussi français, mathématique et anglais de la 3^e secondaire. Un compromis entre la population ciblée par les deux programmes de concomitance analysés a été privilégié pour deux raisons : 1) nous désirions débiter l'implantation de la concomitance sur une plus petite échelle afin de faciliter le monitoring et de développer des pratiques

efficaces à exporter dans les autres écoles secondaires par la suite ; 2) nous voulions offrir le choix de la concomitance aux élèves du Pré-DEP, et non les obliger, afin de les soutenir dans leur plan de vie et ainsi éviter la diminution de la pertinence scolaire par un parcours forcé. Tout comme c'est le cas dans le programme de concomitance Option métier et PR+, nous avons retenu le parcours de concomitance n°1 et le secteur des jeunes pour offrir les cours de la formation générale. Nous avons aussi déterminé que l'approche d'enseignement de groupe serait la plus favorable à la réussite des élèves autant à la FP qu'à la FGJ puisque notre programme s'adresse à des élèves ayant certaines difficultés scolaires. Pour les éléments qui suivront, notre programme se colle plus au programme Option métier que du programme PR+ de par notre situation géographique et du nombre d'élèves fréquentant notre CSS. Les élèves inscrits à notre programme de concomitance se déplaceront en transport en commun et tous les cours (FGJ et FP) auront lieu dans le CFP offrant le programme. Aussi, un mécanisme de sélection des programmes tenant compte des intérêts des élèves sera déployé afin de retenir les deux programmes qui seront offerts en concomitance.

Le développement d'une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune (FGJ) et de la formation professionnelle (FP), pour les élèves du programme Pré-DEP vise à accélérer leur passage à la FP, à augmenter leur motivation scolaire par le biais de l'augmentation de l'utilité perçue des apprentissages et se base sur l'hypothèse que leur participation au programme de concomitance leur permettra de confirmer leur plan de vie en définissant un projet scolaire et professionnel. De plus, selon Johnson et Sinitra (2013), les élèves seraient plus motivés à s'engager et à traiter l'information en profondeur dans les tâches qu'ils considèrent comme utiles à leur future carrière. En cohérence avec le modèle de cette intervention détaillée au chapitre deux de ce rapport, nous croyons que le programme de concomitance développé par cette intervention agira à titre d'intervention de pertinence (relevance intervention) ou d'intervention sur l'utilité perçue (utility value intervention). Le nom donné à ce type d'intervention varie en fonction des auteurs (Gaspard *et al.*, 2021). Cette catégorie d'intervention est connue pour améliorer les résultats des élèves ayant des difficultés scolaires en augmentation leur sentiment d'efficacité personnel (Gaspard *et al.*, 2021; Hulleman *et al.*, 2017). De plus, selon Hulleman et ses collègues (2017), l'intervention sur l'utilité perçue augmenterait l'utilité perçue des tâches et hausserait les résultats d'apprentissage des élèves. Plus la fréquence à laquelle les élèves verraient des liens entre ce qui est vu en classe et leur vie, plus les élèves seraient intéressés au contenu des cours. Les auteurs parlent de fréquence de connexion. Il semble alors pertinent de croire que l'accès plus rapide à un programme de la FP par la concomitance de celle-ci avec la FGJ puisse soutenir la motivation,

l'engagement et l'intérêt des élèves inscrits à ce type de programme. Par ailleurs, ces interventions sur l'utilité perçue des tâches se sont avérées particulièrement efficaces pour les élèves « désengagés » de l'école ou pour les élèves « sous-performant » en raison des échecs et des retards dans leur cheminement scolaire ou de leur faible sentiment d'efficacité personnel (Hulleman et Harackiewicz, 2009). Comme notre intervention cible les élèves à haut risque de décrochage scolaire en raison des différents facteurs de risque explicités au chapitre deux, tout porte à penser que le fait d'offrir des programmes de la FP en concomitance avec la FGJ favorisera la réussite de ces élèves, et par le fait même, augmentera leur taux d'obtention d'une première diplomation. Dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre et de plein emploi, le simple fait d'accélérer l'accès à la formation professionnelle pour les élèves en âge d'intégrer le marché du travail pourrait hausser le taux de diplomation étant donné que les employeurs sont prêts à engager des jeunes sans diplômes pour pourvoir les nombreux postes vacants (Beaudoin *et al.*, 2021).

5.1 Forces et limites de l'intervention

Comme toute intervention, celle-ci comporte des forces et des limites. Notons parmi ses forces des retombées scientifiques, pratiques et sociales. Sur le plan des retombées scientifiques, cette étude est la première à comparer des programmes de la formation professionnelle offerts en concomitance à l'aide de la théorie des programmes. Cette comparaison a permis de recenser des pratiques efficaces transférables à d'autres lieux ou contextes. Au niveau des retombées pratiques, cette intervention a doté les gestionnaires du centre de services scolaire ciblé d'un programme et d'outils pour analyser le programme qu'ils mettent en place et pour soutenir son développement. La théorie de programme, incluant le rationnel du programme ainsi que les modèles logiques des différentes étapes de développement, permettra au gestionnaire d'évaluer l'atteinte des objectifs établis et de cibler les ajustements nécessaires en cas de non atteinte de ceux-ci. Relativement aux retombées sociales, l'augmentation du taux d'obtention d'une première diplomation a comme impact de diminuer le coût social en lien avec le décrochage scolaire. Cela s'explique par le fait que les personnes moins instruites seraient plus exposées au chômage et que les travailleurs n'ayant pas les compétences de bases ou les compétences spécialisées nécessaires pour certains emplois ne les intégreraient pas de façon durable (Emploi-Québec, 2017). L'embauche de travailleurs plus jeunes et moins qualifiés figure d'ailleurs parmi les stratégies des entreprises afin de lutter contre la pénurie de main-d'œuvre (Cocolakis-Wormstall et BDC, 2018), raison de plus de développer des programmes soutenant la persévérance et la diplomation des jeunes en âges d'intégrer le marché du travail.

Cette intervention comporte évidemment aussi des limites. Dans un premier temps, les programmes analysés ayant servi au développement du programme pilote proposé étaient récents ce qui fait que les informateurs ne pouvaient pas fournir de données portant sur les retombées pour les élèves. De ce fait, les impacts réels des programmes de concomitance sur la motivation, la réussite, la diplomation et sur la persévérance des élèves n'ont pas pu être étudiés. En outre, la structure développée et présentée dans ce rapport cible seulement les élèves d'un groupe Pré-DEP d'une seule école secondaire de la Montérégie et ne prévoit pas de mécanisme de monitoring des élèves qui y participeront.

5.2 Pistes d'interventions ou de développement futures

Suite à l'implantation du programme de la FP offert en concomitance développé dans le présent travail, il s'avèrerait intéressant d'explorer plusieurs idées d'interventions subséquentes. Tout d'abord, il semblerait pertinent de poursuivre des travaux en lien avec le développement d'outils de monitoring des impacts de la concomitance sur la motivation, l'engagement, la persévérance et ultimement sur la diplomation des élèves. Aussi, le rapprochement du secteur de la formation professionnelle avec le secteur jeune pourrait créer l'opportunité pour le développement de matériel pédagogique intégrant des contenus disciplinaires en lien avec les compétences spécifiques de la FP aux contenus de cours à la FGJ. De cette façon, le programme pourrait augmenter encore plus l'utilité perçue des cours de la FGJ. Une dernière avenue de développement futur à considérer serait de tirer profit de la collaboration entre les enseignants de la FP et de la FGJ pour favoriser l'amélioration des stratégies d'enseignement des enseignants de la FP et de former des communautés de pratique afin de permettre les échanges professionnels entre ceux-ci.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette intervention, nous souhaitons développer une structure permettant la concomitance de la formation générale au secteur jeune et de la formation professionnelle pour les élèves du programme Pré-DEP d'un centre de services scolaire de la Montérégie. Pour atteindre cet objectif, nous avons procédé à l'élaboration des rationnels et des modèles logiques de programmes de concomitance mis en œuvre dans d'autres centres de services scolaires du Québec. Cette analyse repose sur le recueil d'informations auprès d'acteurs variés qui ont été appelés à collaborer pour la mise en œuvre d'un tel programme.

L'analyse de ces programmes existants a servi de base au développement du programme pilote de concomitance proposé. Notre proposition a permis aux gestionnaires de bien comprendre les enjeux liés l'organisation et à l'implantation d'un programme concomitance ; ce qui a facilité l'élaboration d'un plan d'action échelonné sur trois ans pour favoriser une implantation réussie d'un tel programme au centre de services scolaire.

Considérant l'importance qu'un programme de concomitance peut avoir sur la motivation et la persévérance scolaire d'élèves à grand risque de décrochage, il s'agit là d'une intervention qui a une grande pertinence sociale.

ANNEXE A

CALENDRIER SCOLAIRE PRÉ-DEP



Calendrier scolaire 2020-2021 PEP

Juillet							Août							Septembre							
D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	
			1	2	3	4							1				1	2	3	4	5
5	6	7		8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	
26	27	28	29	30			23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				
							30	31													
							Él.					Ens.	Él.						Ens.		

Octobre							Novembre							Décembre							
D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	
				1	2	3											1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	6	7	8	9	10	11	12	
11	12	13	14	15	16	17	8	9	10	11	12	13	14	13	14	15	16	17	18	19	
18	19	20	21	22	23	24	15	16	17	18	19	20	21	20	21	22	23	24	25	26	
25	26	27	28	29	30	31	22	23	24	25	26	27	28	27	28	29	30	31			
							29	30													
							Él.					Ens.	Él.						Ens.		

Janvier							Février							Mars								
D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S		
					1	2											1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	12	13		
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20		
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24	25	26	27		
24	25	26	27	28	29	30	28							28	29	30	31					
31																						
							Él.					Ens.	Él.						Ens.			

Avril							Mai							Juin							
D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	D	L	Ma	Me	J	V	S	
				1	2	3											1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	6	7	8	9	10	11	12	
11	12	13	14	15	16	17	8	9	10	11	12	13	14	13	14	15	16	17	18	19	
18	19	20	21	22	23	24	15	16	17	18	19	20	21	20	21	22	23	24	25	26	
25	26	27	28	29	30		22	23	24	25	26	27	28	27	28	29	30				
							30	31													
							Él.					Ens.	Él.						Ens.		

Légende	Dates à retenir	Journées
<ul style="list-style-type: none"> Début des cours Congé Journées pédagogiques Fin des cours Début d'étape Fin d'étape 	<p style="text-align: center;">Dates à retenir</p> <ul style="list-style-type: none"> ⚙️ Assemblée annuelle de parents ⚙️ Conseil d'établissement ⚙️ Journée portes ouvertes 23 septembre ⚙️ Examen d'admission concentrations sportives : oct ⚙️ octobre ⚙️ Semaine de la parolothèque scolaire du 15 au 19 février 2021 ⚙️ Semaine de la parolothèque scolaire ⚙️ L'horaire de cette semaine sera l'horaire du lundi semaine 2 	<p style="text-align: center;">Journées</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ de travail - enseignants 0 ■ de classe - élèves 0 ■ pédagogiques/parents 28 ■ pédagogiques/mutuels 7 ■ situations spéciales, cours à venir 2 ■ journées scolaires 8

ANNEXE B

HORAIRE ÉLÈVE SEMESTRE 1

*** Horaire de l'élève ***
2020-2021

Semestre: **1**

Groupe-repère: **430**
Tuteur:
Individu : **2041**
Fiche:

2756005

Morin
Ordre d'enseignement: **4** Code permanent: **MOR**
Classification: **JVZ**
Date de naissance: **2003**
Cycle:
Année du cycle:

	Lundi 1	Mardi 1	Mercredi 1	Jeudi 1	Vendredi 1	Lundi 2	Mardi 2	Mercredi 2	Jeudi 2	Vendredi 2
Période 1 8h00-9h15	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	PM4V24-30 PMT PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	EX4V24-30 Esplo PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219
Période 2 9h30-10h45	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	EX4V24-30 Esplo PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	SM4V24-30 SMT PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	ED4V24-30 Edu.Phy PEP- S4 Coudier, Marie-And B-219	PM4V24-30 PMT PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219
Période 3 11h00-12h15	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219
Dîner 12h15-13h30										
Période 4 13h30-14h45	ED4V24-30 Edu.Phy PEP- S4 Coudier, Marie-And B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	SM4V24-30 SMT PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219

*** Horaire de l'élève ***
2020-2021

Semestre: **1**

Groupe-repère: 430
Tuteur:
Individu : 2041
Fiche:



Morin

Ordre d'enseignement: **4**

Code permanent: **MOR**

Classification: **JV2**

Date de naissance: **2003**

Cycle:

Année du cycle:

	Lundi 3	Mardi 3	Mercredi 3	Jeu 3	Vendredi 3
Période 1 8h00-9h15	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219
Période 2 9h30-10h45	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V24-30 Anglais PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219	EX4V24-30 Explo PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219
Période 3 11h00-12h15	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	ED4V24-30 Edu.Phy PEP- S4 Cloutier, Marie-Anne B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	PM4V24-30 PMUT PEP- S4 St-Pierre, Mélanie B-219
Dîner 12h15-13h30					
Période 4 13h30-14h45	SM4V24-30 SMT PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	MA4V24-30 Math PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	EX4V24-30 Explo PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219	SM4V24-30 SMT PEP- S4 Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V54-30 Français PEP- S4 Tremblay, Mélanie B-219

ANNEXE C

HORAIRE ÉLÈVE SEMESTRE 2

*** Horaire de l'élève ***
2020-2021

<p>Morin</p> <p>Ordre d'enseignement: 4</p> <p>Cycle:</p> <p>Année du cycle:</p>	<p>Code permanent: MOR</p> <p>Classification: JV2</p> <p>Date de naissance: 2003</p>
Semestre: 2	
Groupe-espère: 430 Tuteur: # Individu : 2041 Fiche:	
	
2756005	

	Lundi 1	Mardi 1	Mercredi 1	Jeudi 1	Vendredi 1	Lundi 2	Mardi 2	Mercredi 2	Jeudi 2	Vendredi 2
Période 1 8h00-9h15	PM4V25-30 FMT PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	EX4V25-30 Esp. PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pion-Rivard, Geneviève B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219
Période 2 9h30-10h45	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pion-Rivard, Geneviève B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pion-Rivard, Geneviève B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pion-Rivard, Geneviève B-219	ED4V25-30 Edu.Phy PEP-SS Cloué, Marie-And B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219
Période 3 11h00-12h15	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pion-Rivard, Geneviève B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219
Dîner 12h15-13h30										
Période 4 13h30-14h45	ED4V25-30 Edu.Phy PEP-SS Cloué, Marie-And B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pion-Rivard, Geneviève B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219

Semestre: **2**

Groupe-repère: 430

Tuteur:

Individu : 2041

Fiche:



Morin

Ordre d'enseignement: **4**

Code permanent: **MOR**

Cycle:

Classification: **JV2**

Année du cycle:

Date de naissance: **2003**

	Lundi 3	Mardi 3	Mercredi 3	Jeudi 3	Vendredi 3
Période 1 8h00- 9h15	SM4V25-30 SMT PEP-SS Pilon-Rivard, Genevi B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pilon-Rivard, Genevi B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pilon-Rivard, Genevi B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219
Période 2 9h30- 10h45	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	AN4V25-30 Anglais PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS St-Pierre, Mélanie B-219
Période 3 11h00- 12h15	MA4V25-30 Math PEP-SS Pilon-Rivard, Genevi B-219	ED4V25-30 Edu.Pty PEP-SS Cloutier, Marie-Anne B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219
Dîner 12h15- 13h30					
Période 4 13h30- 14h45	MA4V25-30 Math PEP-SS Pilon-Rivard, Genevi B-219	MA4V25-30 Math PEP-SS Pilon-Rivard, Genevi B-219	FR5V55-30 Français PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219	STJV25-30 Stage PEP-SS Tremblay, Mélanie B-219

ANNEXE D

QUATRE DIMENSIONS ESSENTIELLES À LA MISE EN ŒUVRE DE LA CONCOMITANCE

Dimension collaborative	
Personnes qui ont participé à la mise en œuvre et/ou équipe à l'élaboration	
Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs	
Secteur qui a démarré la mise en œuvre (FG, FP ou DG)	
Personnes qui ont participé aux choix des programmes de FP	
Dimension organisationnelle	
Type de programme de FP choisi (enseignement individualisé, entrée continue)	
Nombre de programme choisi	
Profil de la population visée	
Profil d'élève reçu	
Diffusion de l'information	
Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)	

Dimension logistique	
Transport scolaire	
Horaire (FG, FP)	
Locaux (Fg, FP)	
Cours offerts en FG	
Dimension pédagogique	
Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)	
Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)	
FGJ ou FGA	
Perception en FP des difficultés des élèves	
Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants	
Mesures de soutien et de suivi pour les élèves	

ANNEXE E

4 DIMENSIONS SELON LES ÉTAPES DE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME

Étapes de développement du programme		1	2	3	4
Dimension collaborative	Secteur à l'origine du projet				
	Personnes qui ont participé à la conception et au développement du projet				
	Choix du programme de FP : personnes prenant part aux discussions				
	Mécanisme de collaboration de l'équipe et des secteurs				
	Mécanisme de sélection des programmes de la FP				
	Personnes qui ont participé à la sélection des programmes de FP				
	Personnes responsables de la planification et de l'implantation				
Dimension organisationnelle	Choix du parcours de concomitance				
	Type de programme de FP choisi (enseignement individualisé, entrée continue)				
	Nombre de programme choisi				
	Population visée				
	Recrutement				
	Diffusion de l'information				
	Stratégies d'orientation vers le programme (référence, CO)				
Dimension logistique	Transport scolaire				
	Horaire (FG, FP)				
	Endroit FP				
	Endroit FG				
	Secteur d'enseignement FG				
	Calendrier scolaire				
Dimension pédagogique	Approche d'enseignement FP (groupe ou individualisé)				
	Approche d'enseignement FG (groupe ou individualisé)				
	Perception en FP des difficultés des élèves	<i>Retirée</i>			
	Mesures de soutien et de suivi pour les enseignants				
	Mesures de soutien et de suivi pour les élèves				

ANNEXE F
GUIDE D'ENTRETIEN

1. Prise de contact (par courriel)

Bonjour, madame, monsieur,

Je suis enseignante au programme Pré-DEP dans une école secondaire de la Rive-Sud et j'étudie à la maîtrise en éducation et formation spécialisée à l'UQAM. Mon projet d'intervention vise la mise en place de la concomitance dans mon CSS. Je suis vraiment intéressée par votre programme « nom du programme » et j'aimerais discuter avec les personnes qui ont travaillé à son organisation et implantation ! Je suis à la recherche de bonnes pratiques et d'équipes prêtes à partager leurs bons coups !

Au plaisir d'échanger avec vous,

2. Rencontre, présentation de la démarche

- Saluer et remercier de me rencontrer.
- Me présenter et expliquer l'objectif de mon projet d'intervention.
- Préciser que la rencontre n'est pas enregistrée, que les questions sont à titre indicatif et que toutes informations pertinentes seront notées par l'étudiante-chercheuse.

3. Détails sur l'informateur

Prénom et nom	
CSS	
Poste occupé	
Nombre d'années à ce poste	
Tâche et dossiers liés au poste	
Rôle dans le projet de concomitance	

Expériences antérieures (enseignante, conseillère pédagogique, développement de programme ou toute autre expérience pertinente au développement de la concomitance)	
Autres informations d'intérêt mentionnées par l'informateur	

4. Liste de questions

Thèmes	Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarifications
Questions générales	Quels étaient les objectifs du programme de concomitance ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels problème ou enjeu devaient être atténués ou réglés par la concomitance ? • Quels étaient les résultats attendus suite à la mise en place de la concomitance ? • Quel type de concomitance avez-vous privilégié ? • Quels résultats ont été obtenus ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Était-ce la première fois que le CSS lançait un programme de concomitance ? • Y avait-il une résistance face au projet au niveau de l'organisation ?
	Quelles étaient les principales étapes de développement du programme ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle était la durée des différentes étapes de planification du programme ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous rencontré des imprévus et ont-ils eu des impacts sur l'échéancier prévu ?
	Quels ont été les effets de la concomitance sur les élèves participants au programme ?	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les élèves semblaient plus motivés à l'école ? • Y a-t-il eu un changement au niveau de l'absentéisme des élèves ? • Quelle proportion des élèves inscrits au programme a terminé le programme et/ou obtenu une diplomation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels étaient les commentaires des enseignants au programme ? • Quelles étaient les perceptions des enseignants en ce qui concerne la motivation et l'engagement des élèves au programme ?
Dimension collaborative	Qui était à l'origine du programme de	<ul style="list-style-type: none"> • Qui a participé à l'élaboration du programme ? 	<ul style="list-style-type: none"> • De quelle façon toutes ces personnes ont-elles collaboré aux différentes étapes de l'élaboration et

	concomitance à votre CSS ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quel secteur était à l'origine du programme ? • Qui a participé à la mise en œuvre du programme ? • Qui a participé aux choix des programmes de FP offerts en concomitance ? 	<p>de la mise en œuvre du programme ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? • Pouvez-vous me donner des exemples ?
	Quels ont été les principaux enjeux organisationnels ?		<ul style="list-style-type: none"> • Comment le projet était-il perçu par les différents acteurs ?
Dimension organisationnelle	Quels programmes étaient offerts et comment étaient-ils publiés ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quels types de programmes de FP avez-vous choisis (individualisé, entrée continue) ? • Combien de programmes avez-vous choisis ? • Quelle était la population visée par les programmes ? • Comment les programmes ont-ils été présentés à cette population ? • Comment la population visée pouvait-elle être référée vers le programme ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Y avait-il des critères d'admission ou des tests de sélection ? • Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? • Pouvez-vous me donner des exemples ?
	Quels ont été les principaux enjeux organisationnels ?		
Dimension logistique	Comment le programme était-il organisé ?	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que du transport scolaire spécial était prévu pour le programme ? • Quel était l'horaire des cours en formation générale ? En formation professionnelle ? • Où avaient lieu (écoles, locaux) les cours en formation générale ? En formation professionnelle ? • Quels cours et quels niveaux étaient offerts en formation générale ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? • Pouvez-vous me donner des exemples ?
	Quels ont été les principaux enjeux logistiques ?		
Dimension pédagogique	Qu'avez-vous mis en place pour assurer la	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle approche d'enseignement (groupe, individualisé) était 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

	réussite du programme au niveau pédagogique ?	privilégiée pour la formation générale ? Pour la formation professionnelle ? <ul style="list-style-type: none"> • Quel secteur offrait la formation générale (FGJ ou FGA) ? • Comment les élèves ayant des difficultés étaient-ils perçus par les acteurs de la formation professionnelle ? • Quelles mesures de soutien et de suivi ont été mises en place pour les élèves ? Pour les enseignants ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me donner des exemples ?
	Quels ont été les principaux enjeux pédagogiques ?		
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Si vous aviez à recommencer la planification d'un tel programme, quelles étapes feriez-vous différemment ? • Y a-t-il une question importante que j'aurais oublié de vous poser ? • Avez-vous des informations supplémentaires que vous aimeriez partager ? 		

5. Fin de la rencontre

- Remercier de son temps.
- Demander s'il y a possibilité de faire une deuxième rencontre pour approfondir certaines thématiques ou pour clarifier certains points qui demeurent incomplets.

ANNEXE G
JOURNAL DE BORD

Date de l'entrée : _____

Informations préentretien

(p. ex., l'organisation de la rencontre a été très facile, la personne répondait vite aux courriels)

Information concernant l'entretien

Numéro d'entretien : _____
Participant (pseudonyme) : _____
Date de l'entretien : _____
Durée de l'entretien (en minutes et secondes) : _____

Autres types d'informations

Le contexte dans lequel l'entretien s'est déroulé (généralement, ce sont des faits).

- Les retards, les coupures,
- L'environnement dans lequel le participant et moi nous situions, etc.

Impressions générales sur l'entretien (généralement, c'est du ressenti, des impressions).

- Émotions ressenties à l'un ou l'autre moment de l'entretien ou encore de manière plus générale
- Par rapport au participant, à ma « performance », au guide d'entretien

Propositions de modification au guide

Intuitions et réflexions sur le plan théorique

- Des liens que je fais déjà avec la théorie
- Des questions par rapport au cadre de référence
- Ce que je veux investiguer davantage dans les prochains entretiens selon mon cadre de référence
- Les liens avec les objectifs de l'intervention

Court résumé de l'entretien

ANNEXE H

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-5003

Date : 2022-11-08

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **LA CONCOMITANCE DE LA FORMATION GÉNÉRALE AU SECTEUR JEUNE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : DÉVELOPPEMENT DE PROGRAMME**
- Nom de l'étudiant : **Mélanie St-Pierre**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)**
- Direction(s) de recherche : **Annie Dubeau**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-11-08**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour Caroline Coulombe,

Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeure titulaire, Département de management

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Caroline Coulombe'.

Signé le 2022-11-08 à 18:01

RÉFÉRENCES

- Anadòn, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 160. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S. et Borri-Anadòn, C. (2021). *Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle : qu'en est-il pour les 16-19 ans ? Enfance en difficulté* (vol. 8, pp. 25-45).
- Bempechat, J. et Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans *Handbook of research on student engagement*. (p. 315-342). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15.
- Bouchard, S. p. et Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd. ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. r. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2e édition. éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Chagnon, F., Daigle, M., Gervais, M.-J., Houle, J. et Béguet, V. (2008, Spring2008). L'UTILISATION DE L'ÉVALUATION FONDÉE SUR LA THÉORIE DU PROGRAMME COMME STRATÉGIE D'APPLICATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE. (French) [Article]. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(1), 3-32. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=42846820&lang=fr&site=ehost-live>
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation : assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage.
- Chen, H.-t. (2015). *Practical program evaluation : theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (Second edition. éd.). SAGE Publications.

- Cocolakis-Wormstall, M. et BDC. (2018). *Pénurie de main-d'oeuvre : un problème tenace : le manque de travailleurs au Canada et comment les entreprises peuvent y répondre*. WorldCat.org. http://publications.gc.ca/collections/collection_2018/bdc/lu134-5-2018-fra.pdf
- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans *Self processes and development*. (p. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cook, C. R., Thayer, A. J., Fiat, A. et Sullivan, M. (2020). Interventions to Enhance Affective Engagement. Dans *Student Engagement* (p. 203-237). Springer.
- Crumpton, H. E. et Gregory, A. (2011). "I'm Not Learning" The Role of Academic Relevancy for Low-Achieving Students. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 42-53. <https://www.jstor.org/stable/26505662>
- Davis, M. H. et McPartland, J. M. (2012). High School Reform and Student Engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 515-539). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_25.
- de Reviere, B. (2012). *Repères sur les théories du changement Synthèse bibliographique réalisée dans le cadre du groupe de travail F3E – COTA « Agir pour le changement »*. Paris : F3E.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dupéré, V., Archambault, I., Desrosiers, H. et Nanhou, V. (2019). "Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie", Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) - De la naissance à l'âge adulte. *Institut de la statistique du Québec*, 9(1), 28.
- Dupéré, V., Dion, E., Cantin, S., Archambault, I. et Lacourse, E. (2020). Social contagion and high school dropout: The role of friends, romantic partners, and siblings. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1037/edu0000484>
- Eccles, J. (1983, 1983). Expectancies, values and academic behaviors. *Achievement and achievement motives*. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10020820462/en/>

- Emploi-Québec. (2017). *Plan d'action 2017-2018*. Dans d. l. p. e. d. m. d. t. E.-Q. Direction générale des politiques d'emploi (dir.), : ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Fleming, C., Woods, C. et Barkin, S. L. (2006). Career Goals in the High Risk Adolescent. *Clinical Pediatrics*, 45(8), 757-764. <https://doi.org/10.1177/0009922806292799>
- Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004, 07/01). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. / Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frydenberg, E., Ainley, M., Russell, J., Australia, Department of Education, S. et Training. (2005). *Student motivation an engagement*. Dept. of Education, Science and Training.
- FSE. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Fédération des syndicats de l'enseignement, Centrale des syndicats du Québec.
- Funnell, S. C., Rogers, P. J. et Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory : effective use of theories of change and logic models* (1st ed. éd.). Jossey-Bass.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gaspard, H., Parrisius, C., Piesch, H., Kleinhansl, M., Wille, E., Nagengast, B., Trautwein, U. et Hulleman, C. S. (2021). The Potential of Relevance Interventions for Scaling Up: A Cluster-Randomized Trial Testing the Effectiveness of a Relevance Intervention in Math Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1507-1528.
- GNUDD. (2017). *Théorie du changement : Note d'orientation complémentaire relative aux PNUAD* (Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement, Issue.

- Grant, J., Nelson, G. et Mitchell, T. (2008). Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Change and Credibility. Dans H. Bradbury et P. Reason (dir.), *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice* (2nd ed. éd., p. 589-601). SAGE.
- Hinchey, P. H. (2008). *Action research primer*. Peter Lang.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. et Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102, 880-895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E. et Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109, 387-404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Hurteau, M., Houle, S. et Guillemette, F. o. (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Presses de l'Université du Québec.
- James, E. A., Bucknam, A., Milenkiewicz, M. T., Bucknam, A. et Milenkiewicz, M. T. (2008). *Participatory action research for educational leadership : using data-driven decision making to improve schools*. Sage Publications. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip0710/2007004814.html>
- Janosz, M. (2012). Part IV commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. Dans *Handbook of research on student engagement* (p. 695-703). Springer.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jetté, M. n., Albert, G.-A., Michaud, L., Verret, N. et Québec . Ministère de l'éducation, d. l. e. d. s. (2014). *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré : étude sur les modalités de mise en oeuvre et sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes de moins de 20 ans : rapport de recherche*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2385816>

- Johnson, M. L. et Sinatra, G. M. (2013). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.003>
- Kelly, S. et Price, H. (2009, 2009/12/01/). Vocational education: A clean slate for disengaged students? *Social Science Research*, 38(4), 810-825. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.05.002>
- King, K. (2020). Interventions to Enhance Behavioral Engagement. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (p. 133-156). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_8.
- Lamoureux, A. e. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines : méthodologie. Études vivantes*.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1027621ar>
- Liem, G. A. D. et Martin, A. J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>
- McLaughlin, J. A. et Jordan, G. B. (2015). Using Logic Model. Dans *Handbook of Practical Program Evaluation*. Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- McNiff, J., Lomax, P. et Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2nd ed. ed.). RoutledgeFalmer.
- MEES. (2020a). *Indice de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec.
- MEES. (2020b). *Portrait d'ensemble 2020-2021 Formation professionnelle Services et programmes d'études*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec.

- MELS. (2012). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- MELS. (2013). *Contrer le décrochage à la fin du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2021a). *Centres de services scolaires et commissions scolaires: Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2021b). *Guide administratif 2021-2022 La concomitance entre la formation générale et la formation professionnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2021c). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*. Dans M. d. l. É. d. Québec (dir.). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Bonniol, J.-J., Huberman, A. M. et Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd. éd.). De Boeck Université.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Éditions Agence d'ARC.
- Morrisette, J. I. (2013). *Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? Nouvelles pratiques sociales* (vol. 25, pp. 35-49).
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique* (2e éd. éd.). Presses de l'Université Laval. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/22664509>
- Nichols, S. L. et Dawson, H. S. (2012). Assessment as a context for student engagement. Dans *Handbook of research on student engagement*. (p. 457-477). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_22.
- Pablo, U. n., Carlos, S. et Pilar, T. (2019). *School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students Psychology Research and Behavior Management* (pp. 877-887).

- Plante, N., Courtemanche, R., Berthelot, M., Neill, G., Traoré, I. et Institut de la statistique du, Q. b. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : résultats de la deuxième édition*. Institut de la statistique du Québec.
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3647860>
- Pohl, A. J. (2020). Strategies and Interventions for Promoting Cognitive Engagement. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (p. 253-280). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_14.
- Poupart, J., Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes, q., Poupart, J. et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes, q. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. G. Morin.
- Québec, É. o. d. (2023a). *Loi sur l'instruction publique L.R.Q., chapitre I-13.3*. Québec.
- Québec, É. o. d. (2023b). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Dans M. d. l. É. d. Québec (dir.), *L.R.Q., chapitre I-13.3, r. 8* (vol. 8). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, É. o. d. (2023c). *Régime pédagogique de la formation professionnelle*. Dans M. d. l. É. d. Québec (dir.), *L.R.Q., chapitre I-13.3, r. 10* (vol. 10). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, É. o. d. (2023d). *Règlement concernant les dérogations à la liste des matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Dans M. d. l. É. d. Québec (dir.), *L.R.Q., chapitre I-13.3, r. 5* (vol. 5). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, G. d. (2021). *Guide sur l'élaboration d'une politique d'évaluation de programme*. Dans S. d. C. d. trésor (dir.), (p. 30).
- Reschly, A. L. (2020a). Dropout Prevention and Student Engagement. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (p. 31-54). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_2.

- Reschly, A. L. (2020b). Interventions to Enhance Academic Engagement. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (p. 91-108). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_5.
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 3-19). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1.
- Rogers, P. (2014). *Théorie du changement, Note méthodologique n° 2* (Notes méthodologiques, Issue.
- Rumberger, R. W. (2020). Chapter 12 - The economics of high school dropouts. Dans S. Bradley et C. Green (dir.), *The Economics of Education (Second Edition)* (p. 149-158). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4>.
- Rumberger, R. W. et Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 491-513). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24.
- Saeed, S. et Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. éd.). ERPI. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42520611b>
- Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 21-44). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2.
- Usán, P., Salavera, C. et Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 877-887. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S215641>
- Voelkl, K. E. (2012). School Identification. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 193-218). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9.

WKKF. (2004a). *Guiding Program Direction with Logic Models*. W. K. K. Foundation.

WKKF. (2004b). *Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action: Logic Model Development Guide*. W.K. Kellogg Foundation.

WKKF. (2017). *The Step-by-Step Guide to Evaluation*. W.K. Kellogg Foundation.

Yorks, L., Aprill, A., James, L., Rees, A. M., Hofmann-Pinilla, A. et Ospina, S. (2008). The Tapestry of Leadership: Lessons from Six Cooperative-Inquiry Groups of Social Justice Leaders. Dans H. Bradbury et P. Reason (dir.), *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice* (2nd ed. éd., p. 487-496). SAGE.