



La réussite des élèves ayant des besoins particuliers inscrits dans un programme de concomitance : perceptions des acteurs et actrices

Valérie Morin, Claudia Gagnon et Stéphanie Breton
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Morin, V., Gagnon, C. et Breton, S. (2023). La réussite des élèves ayant des besoins particuliers inscrits dans un programme de concomitance : perceptions des acteurs et actrices. *Didactique*, 4(2), pp. 142-167. <https://doi.org/10.37571/2023.0207>.

Résumé : Au Québec, les élèves en difficulté vivent un cheminement scolaire souvent plus ardu. Différentes alternatives de formation s'offrent à ces élèves telle que la concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle. Ce cheminement à double diplomation s'inscrit dans une volonté de diversification des parcours ainsi qu'une amélioration du taux de diplomation des moins de 20 ans. Cet article met en lumière une recherche réalisée dans le cadre d'un essai menant à l'obtention de la maîtrise en orthopédagogie. Il tente de répondre à cette question : « Comment la concomitance de la formation générale (FG) et de la formation professionnelle (FP), en tant que dispositif de formation, favorise-t-elle la réussite des élèves ayant des besoins particuliers? ». Afin d'y parvenir, des groupes de discussion ont été réalisés auprès d'élèves ayant des besoins particuliers inscrits en concomitance ainsi que d'enseignants de la formation générale des jeunes et de la formation professionnelle œuvrant dans ce cheminement à double diplomation. Les résultats présentés s'articulent autour des deux éléments du cadre conceptuel, c'est-à-dire le dispositif de formation et la réussite scolaire.

Mots-clés : élèves ayant des besoins particuliers, élèves en difficulté, concomitance, formation professionnelle, réussite scolaire, formation générale au secondaire.

Problématique

Cet article s'intéresse à la question de la réussite des élèves ayant des besoins particuliers (EBP) qui empruntent un cheminement à double diplomation que l'on appelle communément la concomitance. Il s'appuie sur une recherche réalisée dans le cadre d'un essai menant à l'obtention de la maîtrise en orthopédagogie. Dans un premier temps, nous présentons les éléments de contexte autour desquels s'articule notre problématique, à savoir le contexte de pénurie de main-d'œuvre et le désir d'améliorer le taux de diplomation des moins de 20 ans. Dans un deuxième temps, nous présentons ce qu'on entend par dispositif de formation et réussite scolaire, qui constituent les jalons théoriques qui ont guidé notre réflexion. Les aspects méthodologiques de la recherche sont ensuite décrits et conduisent à la présentation des résultats de l'étude. Nous terminons par une discussion et une conclusion faisant état, entre autres, des principaux constats de l'étude.

Un contexte de pénurie de main-d'œuvre

Depuis une dizaine d'années, et plus particulièrement en cette période de post-pandémie, les employeurs peinent à combler les postes au sein de leurs entreprises. Cette pénurie de main-d'œuvre (CPMT, 2018; Institut du Québec, 2022; MTESS, 2018, 2019), qu'elle soit réelle ou non (Pinard, 2019), pourrait s'expliquer par le désintérêt des jeunes face aux métiers proposés, par le manque de qualifications de ces derniers pour postuler aux emplois qui les intéressent (Pinard, 2019), par la méconnaissance ou la perception négative de ces professions ou secteurs d'activité ou par l'inadéquation de la formation et des compétences de la main-d'œuvre par rapport aux attentes des employeurs (MESS, 2023). Pour s'attaquer à la rareté de la main-d'œuvre, le gouvernement mise particulièrement sur la formation professionnelle (Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICEA], 2022), qui a pour mandat de faire acquérir les compétences spécifiques relatives à un métier et de former les futurs travailleurs en les préparant à mieux intégrer le marché du travail (Gagné, Cloutier, Duchesne et Girard, 2018 ; Molgat et Vultur, 2009). Dans ce sens, la formation professionnelle constitue un élément stratégique de qualification de la main-d'œuvre au regard de l'avenir socio-économique du Québec (CPMT, 2018; Hamelin, 2014; MTESS, 2018, 2019).

Un souhait d'améliorer le taux de diplomation

Malheureusement, le taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire demeure élevé au Québec (Institut du Québec, 2018; MEES, 2022). Les élèves sans diplôme forment une catégorie d'individus plus vulnérables, vivant une précarité d'emploi marquée ou

susceptible d'obtenir des emplois de moins bonne qualité; ils ont davantage recours à des prestations d'assurance-emploi et vivent généralement dans de moins bonnes conditions de vie (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015; Lemire, 2010; Molgat et Vultur, 2009; OCDE, 2018). Dans ce contexte de pénurie de main-d'œuvre et de décrochage scolaire, l'idée d'améliorer le taux de diplomation des moins de 20 ans, en offrant par exemple des programmes de concomitance partout en province, constitue une alternative privilégiée par le gouvernement (MEES, 2018a) et contribue à diversifier les parcours menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) (CSE, 2012). De façon générale, la concomitance est un dispositif de formation qui « permet à l'élève d'entamer une formation professionnelle tout en poursuivant sa formation générale au secondaire » (InforouteFPT, 2023)¹. Contrairement à plusieurs pays où l'enseignement des disciplines de culture générale (langues, mathématiques, histoire, etc.) est intégré à la formation professionnelle (Bonoli, Berger et Lamamra, 2019; Veillard, 2017), la formation professionnelle au Québec est généralement accessible *après* avoir obtenu les unités de formation générale. Ainsi, la concomitance est présentée comme « une disposition spéciale » (Inforoute FPT, 2023) qui s'inscrit dans la volonté, manifestée depuis plusieurs années déjà, d'augmenter le nombre d'inscriptions (Payeur, 2000) et d'accroître l'accessibilité à la formation professionnelle pour tous, y compris pour les élèves en difficulté (Chaumon et Chaumon, 2001; CSE, 1980,1991; Groupe Mixte MELS-Réseau des Commission Scolaires, 2007).

Des élèves ayant des besoins particuliers en FP

Si différentes appellations sont utilisées pour parler des élèves en difficulté ou à risque de difficulté, en formation professionnelle, la nomenclature « élèves ayant des besoins particuliers » (EBP) est généralement employée. Les EBP englobent de manière assez large tous les élèves qui éprouvent des difficultés persistantes, avec ou sans diagnostic, qui

¹ À titre d'exemple, voici comment peut se vivre un DEP en coiffure réalisé par un élève de quatrième secondaire (16 ans) inscrit en concomitance. Le DEP en coiffure est une formation de 1455 heures qui serait alors répartie sur deux ans. L'an 1, l'élève réalise les 480 premières heures de sa formation professionnelle dans un centre de formation professionnelle du mercredi au vendredi; l'élève fréquente en parallèle l'école secondaire les lundis et mardis pour y suivre ses cours d'anglais, de français et de mathématiques (la réussite de cette matière étant nécessaire pour l'obtention du DES). L'an 2, ce même élève réalise les 975 heures restantes de sa formation professionnelle à temps plein, soit du lundi au vendredi (Centre 24-Juin, 2022). Une fois le DEP complété, l'élève n'aura qu'à compléter ses cours de français et d'anglais de cinquième secondaire pour obtenir les unités manquantes à son DES. L'élève obtient donc au terme de ce parcours son DES et son DEP.

peuvent avoir un impact sur leur apprentissage (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2008; De Champlain, 2017; MEES, 2017). Ces difficultés ou différences incluent des: 1) déficiences ou incapacités d'origine organique; 2) troubles du comportement, affectifs ou difficultés spécifiques d'apprentissage; 3) désavantages liés à des facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques (OCDE, 2018). On peut penser, par exemple, aux élèves qui vivent avec un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un trouble du comportement ou un trouble d'apprentissage (comme la dyslexie), ou, sur le plan psychosocial, aux élèves ayant des problématiques de santé mentale, de consommation et de dépendance (FSE, 2018). Or, plusieurs écrits mettent en évidence la présence croissante des élèves ayant des besoins particuliers en FP (Beaucher et al., 2021; De Champlain, 2017; Massé et Lagacé Leblanc, 2020; Rousseau et Tétreault, 2012; Tremblay, 2017) alors que d'autres soulignent la difficulté d'offrir des services adaptés, notamment à cause du manque de connaissances des enseignants, mais surtout en raison du peu de ressources et de la difficulté d'embauche de spécialistes (Rousseau et al., 2020, 2021).

Alors que pour le ministère, la concomitance contribuerait à la persévérance et à la réussite scolaire des élèves de moins de 20 ans (MELS, 2014), on peut se demander comment la concomitance FG-FP, en tant que dispositif de formation, favorise-t-elle (ou non) la réussite des élèves ayant des besoins particuliers?

Peu d'écrits sur la concomitance

Les écrits qui traitent de la concomitance FG-FP au Québec sont peu nombreux et datent pour la plupart de plusieurs années. Ce sont, majoritairement, des publications gouvernementales provenant du ministère de l'Éducation (MELS, 2007, 2014) ou du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE, 1996; 2007, 2012), dans lesquelles on souligne surtout les enjeux liés à l'organisation de la formation, et dans lesquelles il n'est à peu près pas question des aspects pédagogiques ou des élèves qui y sont inscrits, dont leur perception de la formation ou les besoins qu'ils ont. Par ailleurs, sans s'intéresser de façon spécifique à la concomitance, une étude sur la formation en Maison familiale rurale (MFR) au Québec soulevait différents problèmes, notamment en ce qui a trait au difficile arrimage entre les contenus de formation prescrits en formation générale (FG) et les contenus propres au métier (Gagnon, 2008), tandis que l'étude de Bourdon et al. (2020) suggère qu'à l'intérieur du modèle de concomitance DES-DEP, les jeunes vivent diverses expériences qui alimentent leurs aspirations professionnelles, centrales dans la persévérance scolaire. Ailleurs dans le monde, dans des contextes où FG et FP ne sont pas dissociés, différentes

recherches se sont intéressées à l'enseignement des disciplines générales dans le secteur de la formation professionnelle. Nombreuses sont celles dont la focale est l'enseignement de la langue, et plus particulièrement l'enseignement du français dans les lycées professionnels en France (Belhadjin, De Peretti et Lopez, 2017; De Amaral et Frier, 2021; Joyet et Plissonneau, 2017). Totalemment à l'opposé de ce qui a été observé au Québec (Gagnon, 2008), ces études mettent en relief l'enseignement d'un français "utilitaire", davantage - voire trop - centré sur des genres d'écrits professionnels reliés aux métiers plutôt que sur l'enseignement de la grammaire et l'ouverture à la littérature. Plusieurs soulignent par ailleurs l'écart important entre ce qui devrait être enseigné et les savoirs des enseignants, alors que les enseignants de français ont souvent été embauchés pour leur expertise dans une autre discipline (géographie, histoire...) (Joyet et Plissonneau, 2017). En dehors de la francophonie, d'autres études soulignent le manque de compétence et de vocabulaire ou de métalangage de la part des enseignants qui travaillent dans le secteur de la FP pour enseigner l'écriture (Evensen et al., 2016; Hellne-Halvorsen, Lahn et Nore, 2021). En ce qui a trait à l'enseignement des mathématiques, les chercheurs déplorent l'influence du béhaviorisme et d'une fonction instrumentale aux dépens d'une approche par compétence où la résolution de problème et le transfert des apprentissages ainsi proposés seraient plus favorables à la réussite des élèves (Voss, Lynch et Herbert, 2021; Sido, 2017).

Ces différents éléments nous ont amenées à analyser la concomitance à partir de deux concepts clés: le dispositif de formation et la réussite scolaire.

Cadre conceptuel

Cette recherche s'articule autour de deux concepts indépendants (De Ketele et Roegiers, 1991, cités par Lenoir, 2012) soit le dispositif de formation et la réussite scolaire.

Dispositif de formation

Le dispositif de formation est défini comme un agencement de moyens visant à faciliter le processus d'apprentissage (Blandin, 2002, cité par Bourdet et Leroux, 2009). Selon Albero (2010a, 2010b), le dispositif de formation réfère plus précisément à une organisation d'objets (matériels et symboliques), d'acteurs et de structures s'inscrivant dans un système de relations établi pour répondre à un objectif de formation. Dans ce sens, la concomitance de la FG-FP peut être considérée comme un dispositif de formation mettant en place des structures offrant une double diplomation (DES-DEP) pour les élèves de quatrième et

cinquième secondaire. Pour Albero (2010*ab*), le dispositif de formation émerge de l'interrelation constante entre trois différentes dispositions : idéale, fonctionnelle et actorielle.

La *disposition idéale* réfère aux lignes directrices ainsi qu'à la mission d'un programme de formation (Albero, 2010*ab*). C'est « l'ensemble des idées, des principes, des modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation d'un projet » (Albero, 2010*b*, p. 56). Dans le contexte qui nous intéresse, la disposition idéale de la concomitance FG-FP se rapporte aux publications gouvernementales dans lesquelles les missions et objectifs de la concomitance FG-FP sont définis (MELS, 2014, MEES 2018). En second lieu, la *disposition fonctionnelle* peut se traduire par la mise en place des structures qui vont permettre la réalisation de la disposition idéale (Albero, 2010*ab*). On pense ici à l'organisation et aux contenus des programmes de formation ou encore aux rôles des différents acteurs à l'intérieur de celle-ci. Dans le contexte de la concomitance FG-FP, la disposition fonctionnelle concerne donc les choix effectués par un centre de services scolaires pour la mise en place d'un programme de formation professionnelle offert en concomitance : l'aménagement de l'horaire, le choix des unités nécessaires à la diplomation, la détermination du nombre d'heures de formation requises, le partage des tâches au sein de l'équipe enseignante, etc.

Enfin, la *disposition actorielle*, se rapporte au vécu des acteurs qui gravitent à l'intérieur du dispositif de formation (Albero, 2010*ab*). Cela concerne l'interprétation subjective des acteurs ou encore comment ceux-ci s'approprient le dispositif de formation et comment ça se passe concrètement dans le programme. On pense notamment à la manière dont s'effectue l'enseignement, au climat de classe et à la relation élèves-enseignants, aux relations entre enseignants de FG et de FP, etc. Qu'on se situe au niveau fonctionnel ou actoriel, chacun des éléments qui concernent le dispositif de formation peut être envisagé dans une perspective de réussite scolaire.

Réussite scolaire

De nombreux chercheurs ont tenté de définir ce concept large et complexe qu'est la réussite scolaire (par exemple, Caraway et al., 2003; Dubeau, Plante et Frenay, 2017; Robbins et al, 2004). Alors que la réussite scolaire réfère pour plusieurs à l'obtention d'un premier diplôme (CSE, 2010), Laferrière et al. (2011) en proposent une définition qui aide à saisir l'étendue de ses composantes :

Sur le plan de l’instruction, la réussite réfère à l’acquisition des habiletés et compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs, sur celui de la socialisation, elle s’exprime par la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s’adapter et à s’intégrer à la vie en société, à exercer une citoyenneté responsable; enfin, sur celui de la qualification, elle se manifeste par l’obtention, à la fin d’un parcours scolaire, d’une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur (p.1).

Suivant Dubeau et ses collaborateurs (Dubeau, Plante et Frenay, 2017; Dubeau, Plante, Jutras-Dupont, Samson et Frenay, 2021), tant les déterminants individuels que les déterminants contextuels doivent être pris en considération pour prédire la persévérance et la réussite scolaires. En premier lieu, l’élève lui-même est pourvu de caractéristiques qui lui sont propres; par exemple, ses origines sociales comme le milieu socio-économique d’où il est issu. Les aptitudes cognitives de l’élève telles que l’intelligence, les habiletés, les aptitudes et la motivation sont également des déterminants de réussite associés à l’élève (Basque, 2014; Tremblay, 2017; Véronneau et al., 2021). Kuh et al. (2006) ont également souligné l’importance de l’engagement de l’élève dans la réussite, qui peut être évalué notamment par le biais de sa présence en classe (Dubeau, Plante et Frenay, 2017). Les déterminants contextuels peuvent quant à eux être liés à l’environnement familial et à l’environnement scolaire de l’élève (Fortin et al., 2004). Par exemple, le faible niveau de scolarité des parents peut avoir une incidence sur le niveau d’aide et de soutien que ces derniers peuvent apporter à l’élève (Potvin et Dimitri, 2012; Poulin et al., 2015). Par ailleurs, si l’élève baigne dans un environnement scolaire où on fait preuve d’encadrement et où on assure sa sécurité, ses chances de réussite sont plus grandes (Poulin et al., 2015). Aussi, si la relation élève-enseignant est positive et si le climat de classe est convivial, les études montrent que cela impacte positivement la réussite de l’élève (Potvin et Dimitri, 2012; Poulin et al., 2015).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons souhaité identifier, à partir des perceptions des acteurs, les éléments qui entravent et ceux qui favorisent la réussite des élèves ayant des besoins particuliers (EBP) inscrits dans un dispositif de formation en concomitance FG-FP, en s’attardant notamment sur les caractéristiques de ces élèves et sur le contexte scolaire.

Méthodologie

Cette recherche se situe dans une approche descriptive-qualitative, en souhaitant bien décrire le vécu des individus interrogés, mais également en souhaitant décrire un phénomène peu connu (Fortin et Gagnon, 2016), soit celui du dispositif de formation qu'est la concomitance. L'étude de cas, la méthode qui a été retenue (Karsenti et Demers, 2011; Roy, 2009) permet de « faire état d'une situation réelle et particulière, prise dans son contexte » (Fortin et Gagnon, 2016, p.197). Le cas qui a été étudié est celui des élèves ayant des besoins particuliers inscrits en concomitance FG-FP dans le cadre du projet Concomitance-Estrie, ce dernier existant depuis 2018 (Centre de services scolaire [CSS] des Sommets, 2018).

En Estrie, grâce au projet Concomitance-Estrie, 18 programmes² répartis dans quatre CSS sont offerts en concomitance FG-FP, représentant 11 des 21 secteurs de la FP³. Le dispositif de formation en est un dit de « concomitance à horaire intégré », où les jeunes alternent entre une formation à l'école secondaire deux jours par semaine, afin d'y suivre des cours dans les matières générales (mathématiques, français et anglais) en quatrième (16 ans) et cinquième secondaire (17 ans) essentielles à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), et une formation dans un centre de formation professionnelle les trois autres jours de la semaine afin d'y apprendre un métier.

Recrutement des participants et collecte de données

La sélection des participants à cette recherche s'est faite selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste appelée l'échantillonnage intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode d'échantillonnage fut privilégiée, car elle permettait de recruter un échantillon qui représente bien les caractéristiques de la population à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016) tout en respectant les limites d'un projet réalisé dans le cadre d'un essai. L'échantillon fut constitué de trois EBP inscrits en concomitance, de cinq

² Briquetage-maçonnerie, Coiffure, Comptabilité, Cuisine professionnelle, Entretien général d'immeuble, Fleuristerie, Mécanique automobile, Mécanique industrielle, Opération d'équipements de production, Production animale, Production acéricole, Réalisation d'aménagements paysagers, Réparation d'appareils électroniques, Secrétariat, Soudage-montage, Taille de pierre, Techniques d'usinage, Vente-conseil et représentation. etc

³ Administration, commerce et informatique (01), Agriculture et pêches (02), Alimentation et tourisme (03), Arts (04), Bâtiments et travaux publics (07), Électrotechnique (09), Entretien d'équipements motorisés (10), Fabrication mécanique (11), Mécanique d'entretien (14), Métallurgie (16), Soins esthétiques (21).

enseignants de la FP et de quatre enseignants de la FG œuvrant en concomitance, et ce, sur le territoire de l'Estrie. Plus précisément, les EBP étaient tous de niveau quatrième secondaire. Un élève effectuait son DEP en mécanique automobile. Son diagnostic de dyslexie nécessite des aménagements particuliers pour lui permettre de réaliser des apprentissages. Il a droit au tiers du temps supplémentaire pour la réalisation de ses évaluations ainsi que l'utilisation d'un ordinateur et d'outils linguistiques tels que les logiciels Word Q et Antidote. Les deux autres élèves sont étudiantes au DEP en vente-conseil. L'une d'elles avait un diagnostic de dyslexie l'autorisant à avoir les mêmes outils technologiques que ceux nommés ci-haut. Elle rapporte également avoir un TDAH, mais ne pas prendre de médication ce qui rend cette condition difficile à gérer. Enfin, la dernière étudiante révèle être nouvellement diagnostiquée d'un trouble anxieux. Ce trouble occasionne chez elle des tics nerveux; certains plus violents que d'autres. Cette élève souligne que ses difficultés sont bien plus de l'ordre psychologique que des apprentissages. Les enseignants de la FG représentaient toutes les matières de base associées à la double-diplomation. Du nombre, on comptait un enseignant de mathématiques, une enseignante d'anglais et deux enseignantes de français. Enfin, les enseignants de la FP représentaient quant à eux une diversité de programmes : deux enseignants en soudage-montage, une enseignante en vente-conseil, un enseignant en mécanique industrielle et un enseignant en réparation d'appareils électroniques.

Afin de pouvoir répondre aux objectifs de recherche, nous avons opté pour le groupe de discussion focalisée (*focus group*) comme outil de collecte de données (Geoffrion, 2009). Étant efficace de par le nombre de participants qu'elle permet de rencontrer en peu de temps, cette méthode fut également favorisée parce qu'elle permet de poser des questions ouvertes qui facilitent la compréhension des attitudes et des comportements des participants (Geoffrion, 2009). Ce faisant, nous avons réalisé trois groupes de discussion, soit un par catégorie de participants, entre le 5 et le 16 mai 2022, la durée des échanges variant de 1 heure à 1 h 45. Ajoutons à cela que les groupes de discussion furent réalisés à distance à l'aide de l'application Teams, cet outil permettant d'éviter la perte de temps liée au déplacement des participants en contexte de fin d'année scolaire, de respecter les protocoles de distanciation physique relatifs à la situation sanitaire en cours à ce moment et de faciliter l'enregistrement et la transcription des propos.

Le canevas de discussion utilisé lors des groupes de discussion fut construit sur la base des deux éléments constituant le cadre, soit le dispositif de formation (Concertation FP-FG, soutien à l'enseignement aux EBP, rôles des différents intervenants, etc.) et la réussite

scolaire (caractéristiques et besoins de l'élève, perception des obstacles et facteurs favorisant la réussite, etc.).

Analyse des données

Les données recueillies lors des groupes de discussion (enregistrement audiovisuel) ont été retranscrites sous forme de verbatims. Les propos des participants ont ensuite été codés de manière à dégager les thèmes récurrents (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2016) en lien avec le dispositif de formation, les caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers et les facteurs qui favorisent ou entravent à leur réussite, et à relever « les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364).

Présentation des résultats

Cette section présente les thèmes qui ressortent de nos groupes de discussion. Pour faciliter la lecture, nous présentons les propos des participants en fonction du dispositif de formation, des EBP et de la réussite scolaire.

La concomitance : un dispositif de formation qui questionne (encore) le positionnement de la FP

Dans un premier temps, un enjeu soulevé à maintes reprises pendant les échanges concernait le positionnement ou la valorisation de la formation professionnelle. Les enseignants de la FP et de la FG questionnent le processus de recrutement des jeunes qui intègrent ce cheminement à double diplomation. Le fait que dans certaines écoles secondaires, la concomitance semble être vendue comme un « prix de consolation », du moins c'est l'impression qui s'en dégage, est déploré par ces derniers. Des enseignants de la FP témoignent se sentir « bouche-trou » en relatant que plusieurs élèves de concomitance atterrissent dans leur classe sans montrer de réel intérêt pour le métier. Certains mentionnent avoir des élèves dans leur groupe qui ne sont pas investis et qui semblent être là seulement parce qu'avec la concomitance ils ont moins d'heures en formation générale. Pourtant, les exigences de la FP sont grandes.

Comme les enseignants de FP travaillent avec des groupes d'élèves qui proviennent de différentes écoles secondaires, ils constatent que le processus de sélection des jeunes qui optent pour la concomitance diffère d'un établissement à l'autre. Des écoles secondaires se font en revanche un devoir de promouvoir la concomitance tant auprès des élèves

d'adaptation scolaire que de ceux du cheminement régulier afin de mieux cibler les jeunes qui démontrent un réel intérêt pour la FP et pour le métier ciblé. Le manque d'uniformité dans la région en ce qui a trait au positionnement de la FP et de la concomitance amène les enseignants de la FP et de la FG à penser qu'il serait intéressant que les CSS de la région partagent leurs bonnes pratiques en vue de les harmoniser.

Tant les enseignants de la FP que les enseignants de la FG soulignent qu'il y a beaucoup de concertation à l'intérieur de leur équipe respective, mais indiquent que la communication entre les enseignants de la FP et ceux de la FG, malgré le fait qu'ils travaillent auprès des mêmes groupes d'élèves de concomitance, n'est pas aisée. Puisque la formation professionnelle et la formation générale se donnent dans des lieux distincts, c'est en effet "lorsqu'une information doit passer d'un établissement à un autre" que c'est plus ardu. Les enseignants de la FP mentionnent par exemple combien il est difficile de mettre la main sur le dossier de l'élève dont le plan d'intervention lorsqu'il y en a un. Certains d'entre eux ont même pris l'habitude de questionner directement les nouveaux élèves en début d'année afin d'obtenir le plus d'informations possible quant aux difficultés et aux besoins de ceux-ci. Les enseignants de la FG et de la FP constatent que la communication entre les deux établissements est facilitée par les visites de l'élève au Centre de formation professionnelle par l'enseignant de la FG responsable. Encore faut-il que l'enseignant de la FG puisse avoir du temps reconnu à sa tâche pour le faire. Pour les enseignants de la FG, les visites de tutorat dans les CFP sont l'occasion de démontrer leur intérêt pour la formation que leurs élèves ont choisie. Lors de ces moments, les rôles s'inversent et l'élève peut montrer son savoir-faire à son enseignant. Aux dires des enseignants de la FG, les visites de tutorat constituent également des occasions de partage de pratiques entre les enseignants de la FP et ceux de la FG. Des enseignants de la FP mentionnent cependant ne pas savoir qui est le tuteur de l'élève au secondaire dans certains cas.

En ce qui a trait aux ressources professionnelles présentes dans chaque établissement pour aider l'élève, chacune des catégories de participants est en mesure d'en énumérer plusieurs. Du nombre, on identifie les psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés et conseillers d'orientation. Les élèves soulignent pour leur part connaître ces ressources, mais être plus à l'aise d'aller voir un de leurs enseignants de la FG lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Ils mentionnent avoir plus confiance en ces derniers. Les deux catégories d'enseignants témoignent qu'ils trouvent difficile d'avoir accès à une ressource professionnelle rapidement. Du côté de la FG, il est relaté qu'il y a plus de détresse psychologique chez les jeunes, plus de problèmes de santé mentale, et que

l'idéal serait que les élèves puissent avoir un soutien psychologique sur le long terme, mais c'est rarement possible. Du côté de la FP, les grands besoins en gestion comportementale sont soulignés. Les enseignants peinent parfois à offrir un soutien individuel à un élève ciblé, ayant la crainte que le reste du groupe, laissé à lui-même, en profite pour perdre son temps ou faire d'autres bêtises. Les CFP semblent se partager quelques ressources professionnelles entre plusieurs pavillons, rendant l'accessibilité à la ressource plus difficile.

Enfin, l'aménagement de la formation tel qu'il est vécu au sein du projet Concomitance-Estrie amène des contraintes de temps. Les enseignants soulignent que parfois ils auraient besoin des journées de classe où l'élève est dans l'autre établissement de formation pour passer plus de temps sur une notion pour s'assurer qu'elle est bien comprise par l'élève ou encore pour finaliser une intervention avec un intervenant des services professionnels. Malheureusement, il faut s'en tenir au calendrier aménagé tel qu'il est. Ce temps d'attente peut donc s'avérer un obstacle sur le plan de la réussite scolaire.

Les élèves ayant des besoins particuliers en concomitance : des réponses inégales aux différentes problématiques

D'entrée de jeu, il est nommé que les élèves ayant des besoins particuliers (EBP) qui intègrent la concomitance présentent des problématiques diversifiées, certaines étant liées à des diagnostics comme le TDAH, la dyslexie, la dyspraxie et les troubles de la conduite. En ce qui a trait au TDAH, la question de la médication est abordée. Certains élèves prennent leur médication, d'autres non et certains élèves vont substituer leur médication par des drogues. Associées à ces diagnostics, on nomme les mesures d'aide mises en place pour soutenir les élèves. Découlant du plan d'intervention, ces mesures peuvent se traduire par le tiers temps, un ordinateur et des outils linguistiques tels que Word Q et Antidote. Des enseignants de la FP réitèrent qu'il n'est pas facile pour eux d'avoir des informations sur ces mesures et qu'il peut être difficile de les appliquer. Par exemple, l'enseignant au DEP en réparation d'appareils électroniques explique qu'il a déjà eu un élève dans sa classe qui avait besoin de Word Q pour la lecture assistée des consignes sur ordinateur. Cependant, le plan d'intervention avec ces précisions n'était pas arrivé à son établissement d'enseignement et le logiciel Word Q n'avait pas encore été installé sur le poste de travail de l'élève. Cela a pris plusieurs semaines avant que cela ne soit fait. Par ailleurs, certains élèves utilisent d'emblée leurs mesures d'aide comme le tiers temps lors des évaluations ou l'ordinateur, alors que d'autres vont refuser ces ajustements, et d'autres encore omettent volontairement de parler de leurs difficultés lorsqu'ils amorcent un DEP. Un élève

interrogé souligne avec enthousiasme combien cela l'aide que «[ses] mesures [le] suivent partout». Il parle avec aisance de son plan d'intervention et du fait qu'il est bien moins stressé maintenant qu'il sait que le fonctionnement est le même, peu importe qu'il soit à l'école secondaire ou au centre de FP. L'enseignant au DEP en mécanique industrielle raconte que pour la première fois cette année, il a pu donner le tiers temps à un élève et a pu constater la différence positive que cela amenait dans la réussite de ce dernier.

Cependant, les EBP possèdent bien d'autres caractéristiques que celles relatives à leurs diagnostics. Certains jeunes hommes qui intègrent la FP font preuve d'un grand manque de maturité. Une enseignante en soudage-montage relate spécifiquement qu'elle se sent parfois bien seule lorsqu'elle doit gérer près d'une vingtaine d'élèves et que ceux-ci ont des gestes imprudents avec les torches à souder. Les enseignants de la FG comme ceux de la FP remarquent chez certains élèves un manque de confiance en eux, de l'anxiété ainsi qu'un sentiment d'incompétence lié à la tâche. Ils s'entendent pour dire que la valorisation de l'élève, l'établissement du lien de confiance ainsi que d'un cadre clair sont primordiaux auprès des EBP.

L'absentéisme des élèves amène également son lot de problématiques à gérer. En effet, certains enseignants de la FP ont dans leur classe des élèves provenant du milieu agricole. Ces enfants d'agriculteurs sont parfois appelés à manquer des journées d'école pour prêter main-forte sur la ferme familiale. On nomme aussi les absences liées aux problèmes de santé ainsi qu'à la démotivation des élèves. En FP, il peut être difficile de reprendre ce retard lors de journées prévues à cet effet, car les élèves sont souvent dans l'impossibilité de se déplacer au CFP. En effet, il arrive que le CFP ne soit pas desservi par un réseau de transport en commun et que le transport scolaire ne soit pas actif lors de ces journées. Enfin, en plus de devoir partager leur temps entre deux établissements de formation, les élèves ont pour la plupart un emploi étudiant. Les élèves de notre échantillon soulignent à quel point ils trouvent difficile de tout concilier. Ils disent manquer de temps pour faire les devoirs à la maison. Ils essaient d'utiliser le temps libre à l'école, mais ce n'est pas toujours possible pour eux.

La réussite scolaire : des facteurs qui la favorisent et d'autres qui la freinent

Différents éléments ressortent comme des facteurs qui aident à la réussite scolaire de l'élève. L'aspect relationnel qui comprend le lien de confiance entre l'élève et ses enseignants, le renforcement positif et l'utilisation de l'humour sont du nombre. Pour l'ensemble des participants, l'enseignement en sous-groupes, l'entraide entre les pairs et la

culture du sentiment d'appartenance favoriseraient également la réussite de l'élève. La petite taille des groupes (entre 8 à 12 élèves au total dans la classe) ressort comme un facteur positif aux yeux des élèves. Ceux-ci ont l'impression de faire partie d'une famille (sentiment d'appartenance) et disent avoir accès plus facilement à leurs enseignants lorsqu'ils doivent poser des questions. Les élèves ajoutent que les encouragements de leurs enseignants et de leurs pairs en plus du soutien de leur famille sont des facteurs positifs dans leur réussite. Il est également nommé qu'à la FP, les élèves se sentent traités en adultes et que c'est positif pour eux. Ils se disent capables de vivre avec les conséquences de leurs choix tandis qu'au secteur jeune, ils se sentent traités comme des enfants avec la vérification des devoirs, les retenues, etc.

En ce qui a trait aux apprentissages, les enseignants comme les élèves soulignent l'effet positif de l'utilisation des plans de travail pour aider les élèves à s'organiser. En morcelant les tâches et en répartissant les contenus à voir sur de plus petits échéanciers, il est plus facile pour les élèves de gérer leur temps ainsi que d'avoir une meilleure conception des délais à respecter pour chaque compétence afin d'être prêts pour les évaluations. Les enseignants estiment qu'il est plus facile pour les élèves d'acquérir de nouvelles compétences lorsque les exercices pratiques sont directement liés à la théorie qui vient d'être enseignée. Enfin, l'apprentissage individualisé, les capsules pédagogiques ainsi que les exercices pratiques directement liés à la théorie, surtout en FP, sont également des facteurs qui, aux dires de tous les participants, favorisent la réussite des élèves dans le contexte de la concomitance.

Les enseignants de la FG soulèvent l'importance de la stabilité de l'équipe enseignante. Ils expliquent que si les mêmes enseignants reviennent année après année enseigner les matières de base (FG), ils ont plus de chance de développer leur expertise en ce qui a trait à ce contexte de formation particulier en plus de pouvoir adapter leur matériel pédagogique. Dans le même sens, les élèves nomment que les enseignants qui ont plusieurs années d'expérience en concomitance savent vraiment ce qu'il faut faire pour réussir et qu'ils se sentent en confiance d'obtenir leur diplôme. Cependant, les enseignants de la FG interrogés remarquent souvent l'inverse : nouvelles équipes enseignantes, difficulté de partage de matériel; cela peut avoir un impact sur la réussite de l'élève. Enfin, les enseignants de la FG perçoivent que plus le cadre est clair pour l'élève, plus les attentes risquent d'être répondues et que cela affecte positivement la réussite de ce dernier. Ce faisant, les comportements d'engagement démontrés par l'élève, le suivi des mesures d'aide entre les deux établissements de formation ainsi que le fait que l'élève passe trois jours par semaine en FP s'ajoutent aux facteurs de réussite identifiés par les enseignants de la FG.

Du côté des obstacles, les enseignants de la FP et de la FG abordent la question des caractéristiques de l'élève. D'une part, un diagnostic peut s'avérer limitant quant au développement de certaines nouvelles compétences; par exemple un élève qui aurait des limitations motrices, mais qui désire réaliser un DEP qui demande une bonne dextérité manuelle. Les problématiques de faible estime personnelle, d'absentéisme ou encore d'intégration sociale constituent aussi des obstacles pour les élèves. La structure de la concomitance amène son lot de difficultés pour certains. Les élèves, quant à eux, trouvent le rythme des deux formations combinées difficile et soulignent que le niveau de pression augmente en fin d'année scolaire étant donné que toutes les évaluations arrivent en même temps. On remarque que la conciliation entre les deux formations présente des défis tels que les exigences élevées en FP ainsi que le caractère intensif de la formation; ce qui n'est pas adapté pour tous les élèves ayant des besoins particuliers qui se retrouvent en concomitance. Les élèves expliquent également qu'ils trouvent l'offre en formation professionnelle peu diversifiée parmi les programmes en concomitance. Une élève témoigne du fait qu'elle est heureuse d'étudier en vente-conseil, mais qu'elle aurait été plutôt intéressée par le DEP en cuisine. Elle souligne aussi que dans sa classe, plusieurs élèves ont tout simplement décroché du programme de concomitance, car le DEP dans lequel ils se trouvaient n'était pas pour eux. Ne pas avoir d'intérêt pour son domaine d'études rend sa réussite plus ardue. Enfin, les enseignants de la FG soulèvent l'importance d'avoir des enseignants qui possèdent bien les notions à enseigner en mathématiques de 4^e secondaire, en français et en anglais de 5^e secondaire, unités nécessaires à la diplomation. Ils expliquent que les contrats en concomitance sont généralement associés au champ de l'adaptation scolaire, et que dans certains cas, les enseignants ne maîtrisent pas les contenus à enseigner, ce qui peut devenir un frein à la réussite chez les élèves.

Discussion

Les élèves ayant des besoins particuliers qui s'inscrivent en concomitance ont pour la plupart un plan d'intervention dans lequel sont consignés tous les renseignements liés à leurs forces, défis et besoins. Rappelons que cet outil sert - ou devrait servir - à planifier les moyens d'action ainsi qu'à aider les acteurs autour de l'élève à se concerter pour un meilleur octroi des services (MELS, 2004). Or, il ressort que le partage d'informations entre la FG et la FP n'est pas toujours aisé en ce qui a trait au dossier de l'élève, ce qui, conséquemment, rend difficile la mise en place de moyens pour aider l'élève et le mener vers la réussite. Cette difficulté soulève un enjeu important sur le plan du dispositif de

formation (Albero, 2010*ab*), tant du point de vue des dispositions fonctionnelles, qui concernent globalement toute l'organisation de la formation mise en place par le centre de services scolaire, que du point de vue des dispositions actérielles ou, plus spécifiquement ici, des relations qui opèrent entre le personnel de l'école secondaire et le personnel du centre de formation professionnelle. Plus largement, cela soulève la question de la continuité des services offerts aux EBP, élément qui est pourtant reconnu comme un des déterminants les plus importants en ce qui a trait à la persévérance et la réussite scolaires (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018). Sur le plan de l'organisation également, comme Beaucher et al. (2021) et Mazalon et Bourdon (2015) en ont fait état de manière générale concernant la FP, un des obstacles à la réussite qui ressort dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers inscrits dans un programme en concomitance FG-FP concerne l'absence ou la difficulté d'avoir accès à un transport, notamment pour reprendre le retard lors de journées prévues à cet effet. Dans ce sens, si l'on souhaite véritablement favoriser la réussite de ces élèves, il convient de développer une plus grande fluidité entre les deux secteurs de formation et un système permettant un meilleur partage d'information.

Pour les élèves ayant des besoins particuliers, arriver en FP peut être synonyme d'une grande fierté, car leur parcours scolaire a souvent été parsemé d'embûches et de difficultés. Persévérer dans un domaine d'études qui les intéresse et s'engager activement dans leur cheminement à double diplomation sont des indicateurs du niveau de motivation qui habite les élèves et qui les amène à atteindre leurs objectifs (Viau, 1994). Malheureusement, tel que cela a été mentionné par des élèves, certains décrochent en cours de route. À cet égard, Mazalon et Bourdon (2015), dans un contexte de FP et non de concomitance FG-FP, avaient déjà mis en évidence que les élèves jeunes, c'est-à-dire les moins de 20 ans, constituaient un groupe à risque d'avoir des difficultés à réussir leur programme de formation, et ce surtout s'ils ne possèdent pas un DES. Dans le cadre de notre étude, la charge de travail trop grande dans un contexte de double-diplomation, le désintérêt face au DEP choisi ou la perte de motivation associée à la réalisation des unités de base nécessaires au DES sont des éléments qui pourraient expliquer, du moins en partie, le départ de ces élèves. De plus, il ressort des échanges que ce ne sont pas tous les élèves qui intègrent un DEP qui désirent réellement poursuivre dans cette voie, malgré l'influence de la motivation dans la réussite des élèves (Dubeau et al., 2017). L'offre de formation est ainsi questionnée, de même que la promotion des programmes de concomitance qui est faite auprès des élèves du secondaire. Tous ces éléments peuvent être mis en relation avec l'absentéisme des élèves mentionné par les enseignants, la présence en classe étant, tel que montré par Dubeau, Plante et Frenay (2017), un prédicteur important de la persévérance et de la

réussite scolaires. Cet absentéisme pose également la conciliation études-travail comme un élément qui entrave la réussite des EBP, facteur qui avait été mentionné par Beaucher et al. (2021) et Mazalon et Bourdon (2021) pour les élèves de la FP. Un des éléments qui ressort comme un facteur favorisant la réussite des EBP dans un programme en concomitance FG- FP concerne la qualité de la relation qui est établie avec les élèves et entre les éléments d'un même groupe, ceci étant associé au petit nombre d'élèves dans chaque groupe. Le renforcement positif, l'utilisation de l'humour, mais également la valorisation du jeune dans son choix de poursuivre au DEP font une grande différence, mais ne sont assurément pas spécifiques à ce dispositif de formation (Savoie-Zajc, Dolbec, Desjardins et Zniber, 2010). Cela assure néanmoins une cohérence dans les actions posées relatives à l'encadrement de l'élève entre les deux établissements de formation. Lorsque l'élève sent qu'on s'intéresse à lui et qu'il sent le soutien qu'on lui porte dans son projet d'études, cela a un impact positif sur son niveau d'engagement et éventuellement sur sa réussite (Doré-Côté, 2007; Potvin et Dimitri, 2012; Poulin et al., 2015). Dans ce sens il y aurait sans doute lieu de favoriser et de reconnaître davantage le temps des enseignants de FG lorsqu'ils visitent les élèves au centre de formation professionnelle, et même de favoriser la visite des élèves lorsqu'ils sont en stages en entreprises, élément qui était ressorti comme étant un vecteur important de l'arrimage FG-FP dans l'étude de Gagnon (2008).

Enfin, comme cela a été soulevé dans d'autres pays (Evensen et al., 2016; Hellne-Halvorsen, Lahn et Nore, 2021), les résultats ont mis en lumière un enjeu important en ce qui a trait à la réussite des élèves ayant des besoins particuliers dans un dispositif de concomitance, à savoir le manque de compétences des enseignants concernant les disciplines enseignées. Il semble y avoir ici une incohérence entre la clientèle ciblée (EBP) et les ressources nécessaires pour les accompagner dans leurs apprentissages (enseignants formés en adaptation scolaire) d'une part, et l'intention ou la mission et les objectifs liés à la disposition idéale du dispositif de concomitance d'autre part, à savoir améliorer le taux de diplomation des moins de 20 ans et favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires (CSE, 2012; MELS, 2014; MEES 2018).

Conclusion

À la lumière des différents éléments discutés précédemment, le dispositif de formation qu'est la concomitance comporte diverses dimensions qui constituent des obstacles ou des facteurs favorisant la réussite des élèves ayant des besoins particuliers. Sur le plan des dispositions idéelles, les résultats ont mis en lumière certains enjeux entre la clientèle

auprès de qui la promotion est centrée et les intentions de double-diplomation. Ces constats questionnent encore une fois le positionnement et la valorisation de la formation professionnelle au Québec qui a été trop longtemps considérée comme une voie de garage ou une avenue de formation pour les décrocheurs alors qu'elle joue un rôle primordial sur le plan économique (Chaumon et Chaumon, 2001; Hamelin, 2014; Labonté et Marcotte, 2013; St-Pierre, 2000). Étant donné la charge de travail importante liée à la double-diplomation, la concomitance ne pourrait-elle pas ou ne devrait-elle pas plutôt être offerte comme une option de plus parmi les programmes à vocation offerts à tous les élèves du secondaire? Sur le plan des dispositions fonctionnelles, les structures qui ont été mises en place dans le cas particulier du projet Concomitance-Estrie, l'organisation de la formation et les éléments qui en découlent (transport, équipe enseignante séparée en deux lieux distincts, peu de flexibilité dans l'aménagement de l'horaire, etc.) soulèvent également certaines questions qu'il y aurait lieu d'approfondir en lien avec la réussite scolaire. Enfin sur le plan des dispositions actorielles, si l'aspect relationnel ressort sans surprise comme un élément important qui favorise la réussite dans ce dispositif, les compétences des personnes qui doivent assurer la formation générale constitue une préoccupation certaine en lien avec la réussite du diplôme d'études secondaires.

Quoique cette recherche et les résultats qui en découlent ont permis de faire un premier pas important étant donné le peu d'écrits qui ont porté sur la concomitance au Québec, il est essentiel d'en rappeler les limites. D'une part, cette étude a été réalisée dans le cadre d'un essai de maîtrise en orthopédagogie et la collecte de données a été faite par le biais de seulement trois groupes de discussion, soit un groupe de trois élèves ayant des besoins particuliers inscrits en concomitance, un groupe de cinq enseignants de la FP et un groupe de quatre enseignants de la FG œuvrant en concomitance. Ces personnes représentaient quelques programmes de FP. D'autre part, cette étude concerne un dispositif de formation qui est dit de « concomitance à horaire intégré », effectué selon un aménagement d'horaire propre au cas étudié soit le projet Concomitance-Estrie, alors qu'il existe différents modèles de concomitance qui peuvent être appliqués de différentes façons dans les centres de services scolaires. Malgré toute la rigueur avec laquelle la recherche a été effectuée, les résultats ne peuvent donc pas être étendus à l'ensemble de ce qui se fait en termes de concomitance FG-FP au Québec. Nous croyons néanmoins que cette étude constitue un apport intéressant et important pour l'avancement des connaissances sur la concomitance.

Dans ce sens, il importe de poursuivre la recherche sur le dispositif de formation spécifique qu'est la concomitance FG-FP au Québec. Entre autres, il serait nécessaire de documenter différents modèles d'organisation de la concomitance, dans différents programmes et

secteurs de la formation professionnelle. Concernant les élèves ayant des besoins particuliers, il est important à notre avis d'avoir des données sur leurs parcours d'apprentissage et de formation (Bourdon, 2010) et, au final, de constater le taux de diplomation effectif de ces élèves dans un tel dispositif. En somme, au-delà d'approfondir les connaissances sur les facteurs qui favorisent ou qui entravent la persévérance et la réussite scolaires des EBP, et des élèves en général, dans un dispositif de concomitance FG-FP, la question qui se pose au bout de tout cela est de savoir s'ils réussissent (en termes de diplomation DES et DEP) et s'ils arrivent à s'intégrer sur le marché du travail.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2010a). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* (p. 67-94). Paris, FR: Maison des Sciences de l'Homme.
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Basque, M. (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D. et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec.
- Belhadjin, A., De Peretti, I. et Lopez, M. (2017). Quel français au lycée professionnel ? *Le Français aujourd'hui*, 199, p. 5-14.
- Bonoli, L., Berger, J.-L. et Lamamra, N. (dir.) (2019). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Zurich et Genève : Seismo.
- Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 1(7), 11-29.
- Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.7202/039976ar>
- Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., Dionne, P. et Supeno, E. (2020). *Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée Persévérance et réussite scolaire MEESR et FRQSC. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA).

- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., et Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, E. (2015). «Ces décrocheurs de l'école secondaire du secteur jeune qui s'accrochent au sein d'un Centre de formation pour adultes : Qui sont-ils ?» dans Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (Eds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p.47-70). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Centre de formation professionnelle 24-Juin (2022) Tableau de répartition des heures de la formation des programmes offerts en concomitance pour 2022-2023. Document interne.
- Centre de Services Scolaires des Sommets. (2018). *Lancement du projet Concomitance Estrie*. <https://www.csdessommets.qc.ca/lancement-projet-concomitance-estrie/>
- Chaumon, M. et Chaumon, R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 59-70 <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2772>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) (2018). *Plan stratégique 2017-2020, Commission des partenaires du marché du travail*. Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (1980). *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (1991). *La formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (1996) *La concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire : exploration d'un nouveau mode d'organisation*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite de l'élève*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2012). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- De Amaral, C. et Frier, C. (2021) Écrire au lycée professionnel : remédiation ou émancipation? *Revue française de pédagogie*, 210, 69-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.10103>
- De Champlain, A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec, Québec.
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs, *Vocations and Learning: Studies in vocational and professional education*, 10(1), 101-120. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Dubeau, A., Plante, I., Juras-Dupont, C., Samson, G., et Frenay, M. (2021). Understanding the Relationships between Psychological and Contextual Determinants, Motivation and Achievement Outcomes for Students in Vocational Training or Technical Training Programs. *Vocations and Learning*, 14(1), 165-183. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09258-w>
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., et Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229–245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>.
- Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE]. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA-destiné au personnel enseignant*. Québec, Canada.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd). Montréal : Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Gagné, A., Cloutier, S.-S., Duchesne, I. et Girard, N. (2018). Favoriser l'insertion sociale et professionnelle : carnet d'employabilité en formation professionnelle. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 13–25.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 391-414). Québec : Canada : Les Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1982)
- Groupe Mixte MELS-Réseau des commissions scolaires (2007). *Accroître l'accès des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) : pistes d'action. Intéresser, admettre, qualifier*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport et le Réseau des commissions scolaires
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec. (Mémoire de maîtrise inédit)*. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Hellne-Halvorsen, E.B., Lahn, L.C. et Nore, H. (2021). Writing competences in Norwegian vocational education and training: How students and apprentices express their professional competences. *Vocations and Learning*, 14, 243-264.
- InforouteFPT (2023) *Formation professionnelle*. <https://www.inforoutefpt.org/formation-professionnelle>
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICÉA] (2022). *Opération main-d'oeuvre : repenser la formation pour l'emploi, la reconnaissance des acquis et l'immigration*. <https://icea.qc.ca/fr/actualites/op%C3%A9ration-maind%E2%80%99%C5%93uvre-repenser-la-formation-pour-l%E2%80%99emploi-lareconnaissance-des-acquis>
- Institut du Québec (2022). *Transformations sectorielles et déficit de compétences en vue. Bilan 2021 de l'emploi*. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2022/02/202102-IDQ-BILANEMPLOI2021.pdf>
- Institut du Québec (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Montréal, Québec : Canada.
- Joyet, A. et Plissonneau, G. (2017). Enseigner la grammaire en baccalauréat professionnel : défi ou défiance?. *Le français aujourd'hui*, 199, 51-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.199.0051>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). ERPI.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. et Hayek, J. C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. National postsecondary education cooperative.
- Labonté, S.-É. et Marcotte, J. (2013). Le projet professionnel des jeunes hommes inscrits en formation générale ou dans une formation professionnelle du secteur de la

- construction : le rôle médiateur de l'estime de soi, du sentiment de contrôle et de la détresse psychologique. *Canadian journal of education*, 36(4), 33-64.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M.-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. & Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156–182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- Lemire, V. (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Lenoir, Y. (dir.) (2012). *Guide d'accompagnement à la formation à la recherche*. Longueuil, Canada : Groupédition.
- Massé, L. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). L'aide aux jeunes et aux adultes ayant un TDAH pour mieux réussir en formation professionnelle. Dans Mazalon, É. & Dumont, M. (dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 37-56). Québec : Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 165-184). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et de Sport-MELS. (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Québec, Canada : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport-MELS. (2007). De l'école vers le marché du travail : Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail – Rapport d'étude. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport-MELS. (2014). *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur-MEES (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers*. Formation professionnelle. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur-MEES. (2018). *Bâtir la formation professionnelle du 21e siècle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur-MEES (2022). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire, édition 2022*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale-MESS. (2023). *État d'équilibre du marché du travail à court et moyen termes édition 2022: Diagnostics pour 500 professions*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale-MTESS. (2018) *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023. Le Québec à l'ère du plein emploi*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale-MTESS (2019) *Plan stratégique 2019-2023*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *Education at a Glance 2018 : OCDE Indicators*. Éditions OCDE, Paris, France: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages : politiques, statistiques et indicateurs*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd., p. 235-318). Armand Colin.
- Payeur, C. (2000). Formation, emploi et partenariat: le cas québécois en deux volets. Dans D.-S. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de la formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 211-218). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Pinard, R. (2019). La pénurie de main-d'œuvre, réalité ou prétexte ? *Relations*, (804), 38–40.
- Potvin, P. et Dimitri, M-M (2012) Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaire et les types d'élèves à risque. Dans *École et Stratégies*. <http://ecolestrategies.ctreq.qc.ca/materiel8/textes-de-reference>

- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Borri-Anadón, C., Thibodeau, S., Gagnon, C. et Beaucher, C. (2020). *Enquête nationale sur les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle*. Rapport de recherche. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières. https://f0a4def9-f32d-4739-a053-a5354b3bf502.fileusr.com/ugd/2f96f8_9ceb7ddeffd14bfaa6eddb6b18282adf.pdf
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Gagnon, C., Beaucher, C. et Ketcha Teutchou, A. J. (2021). Cadre d'action pour la mise en œuvre d'une offre de services complémentaires en réponse aux besoins des jeunes de 16 à 19 ans des centres de formation professionnelle du Québec. Avis au ministère de l'Éducation et aux gestionnaires de l'éducation. <https://chairejeunesse.ca/documentation/cadre-daction-pour-la-mise-en-oeuvre-dune-offre-de-services-educatifs-complementaires-en-reponse-aux-besoins-des-jeunes-de-16-a-19-ans-des-centres-de-formation-professionnelle-du-que/>
- Rousseau, N., Tétreault, K. et avec la collaboration de : Fréchette, S., Thibodeau, K., Vézina, C. et Bergevin, S., (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives. Outil de valorisation de la recherche* [Rapport de recherche]. Trois-Rivières, Québec: Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Roy, N.P. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199-225). Québec : Canada : Les Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1982)
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L., et Zniber, A. (2010). La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle: enjeux, défis. Rapport final de recherche - Actions concertées Persévérance et Réussite Scolaires. Québec: FQRSC-MELS.
- Sido, X. (2017). Les mathématiques au baccalauréat professionnel. Élaboration d'un enseignement en tension entre pratiques disciplinaire et professionnelle (1985-1995). *Revue française de pédagogie*, 198, 23-34.
- St-Pierre, C. (2000). Le développement de la formation professionnelle : les orientations et réformes récentes au Québec. Dans D.-G. Tremblay, & P. Doray (dir.). *Vers de*

- nouveaux modes de formation professionnelle? Rôles des acteurs et des collaborations* (p.33-42). Presses de l'Université du Québec
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30
- Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Veronneau, M.-H., Voyer, S., Bélanger, F. A. et Cimon-Paquet, C. (2021). *Le développement de la compétence émotionnelle : un élément à considérer dans les pratiques d'accompagnement visant la réussite en formation professionnelle*. Communication présentée au 88e congrès de l'Acfas, Sherbrooke, Québec
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Voss, R., Lynch, J. et Herbert, S. (2021). Teacher concerns about competency-based mathematics education in a rural Australian VET institution. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-23.